

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 93



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 № 5 від 27 квітня 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», Мукачівський державний університет; *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 93. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. – 158 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 93



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 5 April 27, 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 93. – Kyiv : Publishing House “Helvetica”, 2023. – 158 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.

THE ROLE OF INTONATION IN DEVELOPING EXPRESSIVE READING SKILLS AND PROSODY IN ELEMENTARY GRADES

This article delves into the pivotal role of intonation in instilling expressive reading skills and prosody among students in primary grades. The discourse centers around the integration of intonation in cultivating empathetic engagement, comprehensive understanding, and heightened emotional resonance within children during the pedagogical process of working with literary works. Consequently, imparting the abilities to convey and comprehend diverse nuances of emotions, relationships, and evaluations necessitates instructing children in utilizing facial expressions, pantomime, gestures, and intonation. The article expounds on the methodological framework for implementing recitations of poetry and enacting roles, emphasizing the indispensable significance of intonation. It exemplifies fragments from literary works within the elementary-level "Azerbaijani Language" curriculum, elucidating corresponding guidelines for their proper rendition. Moreover, the article engages in discourse concerning intonation-related endeavors undertaken in grades one through four, underscoring the purposefulness of employing dynamic and interactive methodologies during expressive reading lessons. Role-based reading in the development of expressive reading tools is addressed, along with substantiation through illustrative samples that exemplify heightened intonation. For instance, the utilization of the text "Grandfather's Story" in the second grade enables observational analysis of intonation through partitioning and guiding students' delivery of respective roles, namely that of the father and nephew. Additionally, the article accentuates the potentiality for words to convey diverse connotations through identical lexemes. Furthermore, it expounds on technical aspects of expressive reading, including proper respiration and exhalation, precise and intelligible enunciation, measured tempo, apt determination of logical and metrical accents, adherence to appropriate intonation patterns in declarative, interrogative, imperative, and exclamatory sentences, and the pertinence of punctuating pauses. Ultimately, the article culminates by offering discerning recommendations pertaining to expressive reading practices.

Key words: student, intonation, teacher, expressive reading, skill, communication.

(стаття подана мовою оригіналу)

Expressive reading is regarded as one of the primary forms of oral discourse. Nurturing students' proficiency in expressive reading and fostering their familiarity with the artistic realm of literary expression within the school context are essential endeavors. Achieving this significant objective necessitates a thorough grasp of three fundamental knowledge domains closely associated with expressive reading: linguistics, psychology, and the art of literary expression. Profound and accurate comprehension of these scholarly fields empowers instructors to discern the purpose, content, and methodologies employed in the pedagogical implementation of expressive reading within Azerbaijani language classes.

It is noteworthy to acknowledge that the Azerbaijani language, with its venerable written history, has experienced substantial transformations in its alphabet (undergoing three revisions) and the formation of its lexicon over the past century. It has witnessed the assimilation of vocabulary from Arabic, Persian, Turkish, and Russian languages (alternatively), while contemporary trends introduce English loanwords as substitutes. These linguistic shifts not only impact lexical reserves, pronunciation norms, communicative patterns, and literary conventions but also exemplify the semantic evolution, manifesting the cognitive processes associated with the comprehension and conceptualization of the world (including its developmental dynamics, spatial orientation, and temporal frameworks). Moreover, the increasing intermingling of regional dialects constitutes another distinctive feature. Typically, the language of communication is chosen as the medium of instruction in middle and higher education, giving rise to novel meanings and engendering perceptible alterations in individuals' consciousness amid the evolving communicative milieu.

In the context of independence, the state's language policy endeavors to create conditions for the comprehensive utilization of language as a paramount medium of communication. Recently, the transition from the Cyrillic to Latin alphabet has necessitated the re-publication of a substantial portion of the country's cultural heritage in the new script, a process that remains incomplete. These multifaceted developments have exerted a detrimental influence on the cultivation of individuals' indispensable intellectual attributes. Consequently, within the educational milieu, one avenue to foster linguistic richness is the assimilation of expressive reading skills among young learners.

Azerbaijani literature and fine arts serve as a fertile foundation for cultivating the uniqueness of ethnic culture. Throughout history, Azerbaijani literature has predominantly been represented through poetry. This signifies that across different epochs, literary luminaries such as Nizami and Fuzuli have pursued the artistic manifestation of the most pressing existential issues, thus yielding the most current reflections of life. It was not until the 18th century that Azerbaijani writers began to embrace prose as a mode of expression. While the oral folk tradition found representation in narrative genres such as epic poetry and myth, it could effectively rival various poetic genres due to its inherent richness, aphoristic nature, and profound symbolism. Epics like "Koroghlu," "The Book of Dede Gorgud," and others embody heroic archetypes that resonate deeply with the Azerbaijani people. The contrasting elements of the black and gray horses, fire and water, silver and gold exemplify this tradition, while Koroghlu himself emerges

as the epitome of the son of fire. These motifs underpin the ethnic identity and mindset of the Azerbaijani populace. Hence, within the context of language and literature classes, the cultivation of expressive reading skills and the assimilation of texts assume paramount significance.

It is well established that infants possess the innate ability to acquire any language upon their emergence into the world, thereby demonstrating their limitless linguistic potential. However, once proficiency in a particular language is attained, a cognitive phenomenon akin to a "mental block" appears to impede the acquisition of additional languages. For instance, the intricate structural and logical-imagistic framework of the Japanese language presents a formidable obstacle for individuals of European origin endeavoring to master it. In contrast, the Azerbaijani language exhibits numerous advantages in this regard, as it facilitates the assimilation of foreign languages with remarkable ease.

The mental images and associative networks related to the semantics and essence of words endure within the human consciousness for extended periods. In the geographic regions inhabited by Azerbaijani speakers, the evolution of language processes aligns intricately with the development of historical consciousness, persisting and evolving over centuries.

The Turkish, Arabic, Iranian, Slavic, and Western European language groups have had varying impacts on the Azerbaijani language throughout different historical periods. Each of these mentioned language groups has played a crucial role in shaping and influencing the worldview of individuals and communities.

When Azerbaijanis lose their native language, they also lose many elements of their distinctiveness. They become unable to articulate their poetic description of the world, indifferent to their music, history, oral folk literature, and customary traditions. They are unable to assimilate the imagery and ideas of literary works or comprehend the nature of ethnic thought patterns. The demise of a language is tantamount to the cultural and historical demise of a people. The proper solution to this problem lies in the establishment and promotion of the ethnic language at the state level, which requires a language policy approach.

The level of problem exploration. Upon examining the level of problem exploration, it becomes apparent that A. Abdullayev's book "Methodology of Teaching the Mother Tongue in Primary School" published in 1962 has garnered attention. Within this work, discussions pertaining to the cultivation of expressive reading skills are addressed, albeit to varying degrees. Likewise, B. Ahmadov's publication "Works on the Development of Speech in the Process of Teaching Simple Sentences" from 1964 touches upon the subject of expressive reading. In this context, a comprehensive discourse is presented regarding the significance of intonation, pauses, and logical emphasis that are inherent to expressive reading. Another relevant contribution is Y. Kerimov's book "Methodology of Mother Tongue Teaching" from 1972, which delves into the matters of fostering articulate speech and the development of expressive reading skills among students.

The monograph titled "The Theoretical and Practical Foundations of Syntax Teaching in Azerbaijani Language" by A. Rahimov (1994) delves into the pivotal role of expressive reading in the conscious assimilation of grammatical structures within the Azerbaijani language. Furthermore, noteworthy publications such as "Works on Expressive Speech in Azerbaijani Language Teaching" (1996) and "Fundamentals of Speech Culture" (2008), co-authored by N. Abdullayev and Z. Mammadov, as well as G. Abdullayev's article "Speech Culture and Expressiveness of Speech" (2007), serve as exemplars highlighting the paramount importance attributed to the cultivation of expressive reading skills. Analogously, in other nations, due consideration has been given to formulating specialized methodologies for instructing students on matters pertaining to expressive reading within the ambit of speech culture.

Based on studies conducted on the significance of intonation in various languages, it has been observed that a substantial proportion, up to 70%, of communication difficulties related to incomprehensibility arise from inadequate familiarity with the intonation patterns of the English language among non-native speakers [8]. Several methodological approaches are available that facilitate the acquisition of skills pertaining to "the manipulation of stress to alter lexical meanings and the modification of sentence meaning through the emphasis placed on different words" [9].

Moreover, the issue of intonation occasionally being marginalized is also raised, particularly in ESL (English as a Second Language) programs. Despite the abundance of other instructional materials at the disposal of teachers or the perceived lack of importance attributed to intonation by students, stress patterns often receive less attention. The initial step in teaching learners accurate and impactful sentence stress is deemed crucial, even preceding the exploration of other aspects [10].

However, specialized linguistic and didactic research indicates that schoolchildren's proficiency in intonation is often inadequate. Children often struggle to discern the semantic and emotional nuances conveyed through intonation, and it is observed that learners fail to utilize the expressive potential of intonation in their speech adequately. Consequently, this deficiency results in monotonous, devoid-of-expression, and incongruous intonation patterns in their utterances. Hence, considerable emphasis should be placed on addressing intonation in early primary education.

Research objective. The primary objective of this study is to research the process of acquiring syntactic knowledge in Azerbaijani language lessons in primary classrooms and to promote the development of expressive reading skills and intonation proficiency.

The research employed a combination of theoretical analysis, generalization, observation, and survey methods as the principal approaches to explore the research topic.

The significance of intonation in expressive reading. In his seminal work titled "Methodology of Teaching the Mother Tongue in Primary Classrooms," Y.Sh. Kerimov points that one of the pivotal attributes of expressive reading in primary classrooms lies in its inherent expressiveness. The expressiveness of reading plays a multifaceted role, encompassing not only the deepening of comprehension but also the cultivation of emotional and imaginative faculties, as well as the refinement of aesthetic sensibilities. Engaging in vibrant and expressive reading captivates the attention of young learners and facilitates their grasp of the central ideas being conveyed [3, p. 192].

It is evident that intonation plays a pivotal role in expressive reading, as it serves to reinforce the semantic content of words and facilitates the expression of ideas and emotions. The expressiveness of reading is contingent upon the reader's adeptness in adapting to the intonational patterns that enable comprehension and engagement by the listening audience. In various instances, children may encounter challenges in achieving expressive reading, stemming from factors such as reduced reading speed, subpar diction, physical limitations in speech production, or an inability to meet the demands of expressive reading, resulting in monotonous and lackluster renditions. Consequently, it is imperative for reading activities to be conducted under the vigilant supervision of the instructor [4].

During reading sessions, learners exchange glances, exhibit efforts to engage in expressive reading within their respective capabilities, and endeavor to portray the character traits associated with their assigned roles.

In this regard, the collective recitation of poetry also holds advantages. Optimal selections for collective recitation should feature emotionally evocative compositions. The realization of collective recitation necessitates meticulous preparation, whereby each participant perceives themselves as an integral constituent at every moment. Each individual contributes to the collective performance through their individualized rendering. Nevertheless, due to the frequency of collective recitation, it is advisable to exercise judicious discretion in its deployment.

In the first grade, students are introduced to sentences practically, starting from the initial days of their academic journey. They actively engage in constructing sentences, providing complete responses to given questions, and gradually developing independent sentence formation skills. Alongside alphabet instruction, collaborative sentence formation and the composition of simple structures are encouraged in the classroom. During this phase, the teacher places emphasis on fostering the ability to construct simple sentences proficiently, while also addressing proper intonation and pronunciation.

The second grade builds upon the foundation laid in the previous year, with continued focus on sentence work. Students at this level demonstrate the capability to provide written responses to the teacher's inquiries, independently generate sentences, and acquire the skill of expanding their expressions. Through systematic observations, they progressively engage in writing concise compositions. Notably, significant attention is given to cultivating the students' expressive reading competence, enabling them to discern intonational nuances and effectively identify appropriate pause placement.

In the third grade, students acquire the competence to utilize punctuation marks beyond the period, including interrogative and exclamatory symbols, at the end of sentences. They engage in practical exercises to familiarize themselves with the intonational patterns associated with interrogative sentence structures. Additionally, they gain exposure to the usage of commas within sentences, particularly in instances of syntactic repetition or coordination between homogeneous constituents.

Moving to the fourth grade, students demonstrate an advanced grasp of syntactic principles, enabling them to systematize their knowledge. They exhibit independent proficiency in employing punctuation marks such as periods, question marks, and exclamation marks, effectively marking sentence boundaries. Furthermore, they exhibit the capacity to adeptly incorporate commas, particularly in the demarcation of coordinated elements within compound sentences. They engage in the production of cohesive compositions, employing rudimentary structures based on predetermined plans. This phase also encompasses the composition of dialogues comprising interactive question-and-answer sequences. Given these developments, sustained emphasis should be placed on fostering the refinement of expressive reading skills. Consequently, meticulous observations can be conducted to assess the accurate rendition of punctuation marks, with particular attention to the appropriate intonation associated with period, question, and exclamation marks.

The utilization approaches of diverse reading methods in native language classes. The incorporation of various pedagogical approaches to reading instruction in native language classes can serve as a means to foster the development of expressive reading proficiency among elementary school students. Primary school educators have the potential to utilize a range of strategies drawn from diverse reading methodologies to cultivate students' expressive reading skills. While providing an exhaustive analysis of each approach is beyond the scope of this discussion, it is deemed sufficient to enumerate select methods. These may include the teacher's model reading, role-based reading activities, and students' oral presentations in the classroom, all of which can contribute to the advancement of expressive reading abilities.

Intonation, as a linguistic feature, encompasses multifaceted functions, with its grammatical-syntactic function being of paramount significance. It plays a crucial role in signaling sentence boundaries, conveying emotions, eliciting specific rhetorical effects, and facilitating the transmission of various structural elements to the listener [3, p. 11].

Primary school teachers should make efforts to enhance students' understanding of grammatical rules by utilizing reading materials in the native language, thereby enabling them to grasp the practical significance of these acquired rules. To this end, "Azerbaijani Language" textbooks for elementary grades offer an ample selection of

suitable narratives, representations, and poems. For instance, in the second grade, the text "Grandfather's Tale" can be employed to facilitate the observation of intonation and the development of expressive reading skills. Given that the text is presented in a dialogic format, the teacher can allocate roles to students, such as the grandfather and nephew characters, thereby fostering their engagement in corresponding reading performances. For example:

Grandfather: Once upon a time there was a girl, whose name was Little Yellow Riding Hood.

Nephew: No!

Grandfather: Ah, I remember it now. Little Red Riding Hood. One day her mother calls her and says, "Take this butter and take it to your grandmother."

Nephew: Oh... You got it wrong.

Grandfather: Alright, alright. As the girl walks through the forest, she encounters a wolf.

Nephew: You've mixed up everything.

Grandfather: Yes, yes. The wolf asks, "Who's asleep, who's hollow?"

Nephew: No! No!

Grandfather: Alright then, I know. The girl responds, "I'm cooking porridge for myself!"

Nephew: It's not like that at all.

Grandfather: You're right! Then the fox says, "If you want, I'll divide the cheese into two equal parts."

Nephew: Which fox, what cheese? Oh, grandfather, you've confused everything. You can't even tell a simple story...

The utilization of the provided text, structured around dialogues, serves to foster a lively and emotionally engaging atmosphere among students, thereby enhancing their enthusiasm for instruction. By incorporating question and exclamation sentences, which are instrumental in conveying expressive nuances through intonation, it becomes possible to cultivate these expressive qualities in students.

Furthermore, the instructor can introduce tasks that involve the transformation of simple sentences into complex ones through modifications in intonation. For instance, a prompt such as "March 21st marks the celebration of the Novruz holiday. On this auspicious day, the arrival of spring is heralded. The thawing of snow commences with the advent of summer. Streams and waterfalls cascade abundantly in all directions. The soil undergoes a gradual reddening process. Verdant grasses initiate their growth. Slopes are bedecked in vibrant greenery. Blossoms and blooms lend an exquisite adornment to the surroundings." This particular exercise offers an opportunity for students to engage in the discernment of intonation patterns. The systematic exploration of intonation patterns in turn facilitates the seamless acquisition of expressive reading and articulation proficiencies.

"Students can differentiate themselves from others based on their ability to employ the 'exclamation sentence' in a heightened emotional register. This enables the introduction and cultivation of the concept of the 'exclamation sentence' among students in lower grades" [6, p. 169].

In order to facilitate conscious engagement of students during the reading process, special attention should be given to the accuracy and expressiveness of their delivery. The role of speech in comprehending the meaning of a text holds significant importance during verbal interactions. Meaning extends beyond the mere semantic content of words and encompasses the purpose for which those words are employed. It should be noted that the semantic content of words may not always align precisely with the conveyed ideas within a sentence. In other words, identical words can convey diverse meanings. For instance, the sentence "I don't have time today" can be utilized for the following purposes:

"I don't have time today" – with the intention of excusing oneself from not being able to perform any tasks;

"I don't have time today" – with the purpose of evading or mocking the interlocutor (if capable of doing a task but chooses not to do it or doesn't want to);

"I don't have time today" – with the goal of complaining about one's own situation and involving the interlocutor in one's own troubles;

"I don't have time today" – with the intention of dismissing a persistent interlocutor, forcing them to retreat or feel embarrassed;

"I don't have time today" – with the aim of demonstrating the inability to accomplish any tasks, and so on.

As it appears, this sentence remains unchanged in its content and the order of words within the sentence. However, depending on its delivery, this sentence can be used to convey various meanings.

The level of requirements for expressive reading. The level of requirements for expressive reading can encompass the following aspects:

I. Technical prerequisites for expressive reading: mastery of proper breathing techniques, precise and articulate pronunciation, fluent and unhurried tempo, accurate identification of logical and poetic stresses.

These fundamental conditions are introduced and cultivated in the early stages of education, starting from elementary classes, and gradually fortified with more intricate literary materials.

II. Demands associated with expressive reading: deliberate modulation of vocal pitch at appropriate junctures, adept utilization of intonation patterns in declarative, interrogative, imperative, and exclamatory sentences, discernment of logical emphasis and consequent subdivision of sentences using well-placed pauses, skillful employment of intonational cues to accentuate relevant junctures, adept manipulation of vocal timbre to convey subtle emotional nuances, and proficient utilization of punctuation marks to enhance the overall delivery.

Intonation in speech exhibits diverse functions, among which the grammatical-syntactic function holds paramount significance. This is due to the fact that the completeness or incompleteness of a sentence, its constituent segmentation, the expression of emotional nuances, the effective delivery of specific linguistic structures to the recipient, and other related aspects are realized through the modulation of intonation patterns.

Each sentence possesses its inherent and distinctive intonation contour. Intonation serves as an indispensable auxiliary means for the expression of ideas and emotions within a sentence. Scholars contend that "Intonation is such a pivotal component of our speech that individual words, even when adequately connected, fail to form a coherent and precise utterance in its absence, whereby an objective reality can be faithfully conveyed and the speaker's attitude towards it can be effectively conveyed" [5, p. 18].

In the book "Methodology of Teaching the Mother Tongue in Primary Classes" by A. Abdullayev and Y. Kerimov, it is articulated that the teacher should provide assignments pertaining to any given syntactic rule and encourage students to independently apply the acquired knowledge in their own verbal expressions. The expected outcomes include proficient and expressive reading of all texts, as well as accurate pronunciation of words by the students [2, p. 36].

Similarly, G. Abdullayeva, a promising researcher in the field of methodology, asserts that "speech is shaped through the utilization of phonetic-linguistic tools such as respiration, tone, timbre, pause, stress, syntax, orthoepy, and others. These elements are regarded as pre-expressive means of enhancing speech expressiveness within the framework of prelinguistic aspects" [1, p. 3].

The absence of proper utilization of intonation in a sentence can give rise to semantic ambiguity. Even a seemingly simple sentence can be read in multiple interpretations by manipulating its intonation. For instance, the sentence "My friend's captivating stories inspire me" can be understood differently based on intonation patterns. Initially, it can be read in a manner that truly reflects the emotions of an individual being inspired by the captivating stories of their friend. Alternatively, the phrase "my friend's" can be pronounced with a specific tonal emphasis, conveying a completely opposite meaning. Similarly, the phrase "captivating stories" and "inspire" can be expressed not as independent entities but rather in a sarcastic tone (referred to as sarcasm intonation), resulting in the depiction of a person who is affected by displeasing stories told by a genuine friend. Additionally, the given sentence can be read with different intonations such as declarative, interrogative, or exclamatory, thereby generating three distinct variations of the sentence:

My friend's captivating stories inspire me.

My friend's captivating stories inspire me?

My friend's captivating stories inspire me!

In their scholarly work entitled "Lectures on the Methodology of Teaching the Mother Tongue in Elementary Classes", Sh. Z. Nabiyeva, G. A. Abdullayeva, and A. S. Kerimova assert that intonation, through its amplification of word meaning, often surpasses mere lexical representation. This linguistic phenomenon allows intonation to convey contrasting implications, as it can subvert the intended meaning of a given word. For instance, when a teacher examines a student's poorly crafted and deficient assignment, exclaiming, "Excellent!" with an extended and emphasized utterance of the sound "E," the teacher employs intonation not to express approval, but rather to convey irony, sarcasm, and reproach, thus diminishing the child's efforts.

In the expression of thoughts and emotions, the psychological intonation plays a crucial role in the articulation of meaning, content, and our cognitive engagement. It is through intonation that the author's feelings, imagery, psychological state, and the literary significance of the work are comprehended [4, p. 237].

In the pedagogical process of teaching syntax, the teacher should place significant emphasis on intonation to instill proficient expressive reading skills and strive to elucidate it through comparative elucidations with punctuation markers. While students may fully grasp punctuation markers only in the third and fourth grades, it is imperative to commence their practical training in this regard from the very outset, specifically in the first grade.

The esteemed methodologist and scholar Y. Kerimov articulates that each instructional session should serve as a catalyst for development. Education and upbringing must jointly facilitate the progress of the individual. However, it is unreasonable to expect any lesson to autonomously foster developmental growth in children. To address this, the lesson requires a specific developmental orientation that engages students in activities that promote the advancement of their sensory perception, physical movement, intellectual faculties, volition, emotional well-being, and motivational spheres [3, p. 335].

Presently, the contemporary educational and self-learning systems, which rely extensively on accumulated knowledge, strive for its succinct assimilation, resulting in the prominence of tests and interactive teaching methodologies. Under such circumstances, knowledge is presented in a condensed manner, while attempting to maintain its essence. Consequently, tutoring has gained prevalence, as tutors actively participate in lessons to prepare children for higher education, albeit focusing solely on specific subjects, thereby disregarding the need for a comprehensive and polytechnic approach to education. Within university lecture halls, lectures are often dictated by instructors, diminishing the pleasure of engaging with books and hindering a holistic comprehension. The establishment of connections between topics is neglected, and cognitive processes frequently succumb to rote memorization. Memory retention weakens as a result, and all these factors detrimentally impact specialist training and personal development.

The establishment of such a circumstance is believed to be increasingly evident in primary schools. It is imperative to foster the development of children's memory through the cultivation of comprehension, literary imagery, aphorisms, and idiomatic expressions.

Conclusion. Based on the aforementioned discourse, the following conclusions can be derived:

1. In order to effectively orient language instruction, the teacher should engender in students a conceptualization of language as a pivotal tool for communication in individuals' lives, emphasizing its role as a medium of "interpersonal exchange" and beyond. Students should be cognizant that the deliberate pronunciation of words, particularly with an elevated tone, serves the purpose of eliciting specific thoughts and emotions in listeners, thereby exerting a substantial influence on their consciousness.

2. From a psychological perspective, the reliance on intonation assumes paramount significance. The degree of clarity in imagination directly corresponds to the degree of emotional conveyance. Hence, it is imperative for educators to impart to students the ability to "visualize" vivid and captivating mental images that underlie the text. It is essential for teachers to bear in mind that intonation arises as a result of a complex interplay between emotions, excitement, and intellectual ideas within speech. The imaginative faculties exert varied effects and engender diverse intonational patterns. By means of intonation, the listener's interpretation of the speaker's perspective on an event can be effectively delineated.

3. During the process of expressive reading, the instructor should employ literary devices in a practical manner, aiming to faithfully represent the intended meaning of the text. The ability to ascertain and effectively convey meaning through intonation constitutes an essential aspect of this endeavor. For instance, students should be cognizant that the aforementioned sentence "I don't have time today" encapsulates a single idea, namely the preoccupation with a task on the given day. However, through manipulation of intonation and strategic emphasis, this idea can assume varied meanings and interpretations.

The instructor should endeavor to facilitate students' comprehension of the meaning conveyed in their readings. Consequently, it becomes the pedagogical duty of the teacher to underscore the significance of intonation in expressive reading for the students. By acquainting the students with the essential attributes of expressive reading, namely the accurate perception and emotional apprehension of literary imagery, as well as an appreciation for the aesthetic potency and beauty inherent in a literary work, the teacher not only familiarizes them with these distinctive qualities but also provides guidance through their own exemplary renditions.

To ensure the effective integration of expressive reading into the instructional process, it is crucial to accord substantial importance to expressive reading across various disciplines. The teacher may employ pedagogical tools such as incisive questioning and the creative delivery of texts during expressive reading sessions to actively engage the students. Furthermore, the utilization of active and interactive strategies, including comparative analysis, synthesis, generalization, categorization, textual segmentation, emphasis on key concepts, structural organization, selective reading, oral presentations, and other similar techniques, can prove highly beneficial.

Bibliography:

1. Abdullayeva G.A. Nitq mədəniyyəti və nitqin ifadəliliyi. Bakı: 2007.
2. Abdullayev A., Kərimov Y. İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikası. Bakı: 1968
3. Kərimov Y.Ş. İbtidai siniflərdə Ana dilinin tədrisi metodikası. Bakı: Maarif, 2003
4. Nəbiyeva Ş.Z., Abdullayeva G.A., Kərimova A.S. İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikası fənnindən mühazirələr. Bakı: "Elm və təhsil", 2015
5. Brandon Harville. 5 Effective Intonation Activities for Teaching English to Any Skill Level. URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/intonation-activities-teaching-english/>
6. İsmayılov R., Orucov G., Cəfərova D., Xəlilov Z. Azərbaycan dili. Ümumtəhsil məktəblərinin 3-cü sinfi üçün dərslik. Bakı: Altun Kitab, 2010
7. Evaluation of the teaching learning process of pronunciation in English as a foreign language with emphasis in intonation in 10th grade, at Instituto Nacional Héroes y Mártires De La Reforma (INHMORE) Masaya, second semester 2019 URL: <https://repositorio.unan.edu.ni/14427/1/14427.pdf>
8. Modupe Olubunmi Onwochei. Intonation: Meaning and its implication on teaching. Studies in Aesthetics and Arts Criticism, Volume 1, Issue 1, 2021 <https://royalliteglobal.com/saac>
9. Suzanne Rose. Intonation ESL Lesson Plan URL: <https://study.com/academy/lesson>
10. Stress. About It. 7 Tips for Teaching English Intonation URL: <https://busyteacher.org/16149-teaching-english-intonation-tips.html>

References:

1. Abdullayeva G.A. Nitq mədəniyyəti və nitqin ifadəliliyi [Speech culture and expressiveness of speech]. Bakı: 2007 (in Azerbaijani)
2. Abdullayev A., Kərimov Y. İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikası [Methodology of teaching mother tongue in primary classes]. Bakı: 1968 (in Azerbaijani)
3. Kərimov Y.Ş. İbtidai siniflərdə Ana dilinin tədrisi metodikası [Methodology of teaching mother tongue in primary classes]. Bakı: Maarif, 2003 (in Azerbaijani)
4. Nəbiyeva Ş.Z., Abdullayeva G.A., Kərimova A.S. İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikası fənnindən mühazirələr [Lectures on the subject of merodics of mother tongue teaching in primary classes]. Bakı: "Elm və təhsil", 2015 (in Azerbaijani)

5. Brandon Harville. 5 Effective Intonation Activities for Teaching English to Any Skill Level. URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/intonation-activities-teaching-english/>
6. İsmayilov R., Orucov G., Cəfərova D., Xəlilov Z. Azərbaycan dili. Ümumtəhsil məktəblərinin 3-cü sinfi üçün dərslik. Bakı: Altun Kitab, 2010
7. Evaluation of the teaching learning process of pronunciation in English as a foreign language with emphasis in intonation in 10th grade, at Instituto Nacional Héroe y Mártires De La Reforma (INHMARE) Masaya, second semester 2019 URL: <https://repositorio.unan.edu.ni/14427/1/14427.pdf>
8. Modupe Olunmi Onwochei. Intonation: Meaning and its implication on teaching. Studies in Aesthetics and Arts Criticism, Volume 1, Issue 1, 2021 URL: <https://royalliteglobal.com/saac>
9. Suzanne Rose. Intonation ESL Lesson Plan URL: <https://study.com/academy/lesson>
10. Stress. About It. 7 Tips for Teaching English Intonation URL: <https://busyteacher.org/16149-teaching-english-intonation-tips.html>

Абдуллаєва Махіра Мовлуд. Роль інтонації у розвитку навичок виразного читання та просодії в початкових класах

У цій статті розглядається ключова роль інтонації у формуванні навичок виразного читання та просодії серед учнів початкових класів. Дискурс зосереджується навколо інтеграції інтонації у вихованні емпатичного залучення, всебічного розуміння та підвищеного емоційного резонансу в дітей під час педагогічного процесу роботи з літературними творами. Отже, формування здібностей до передачі й розуміння різноманітних відтінків емоцій, стосунків, оцінок вимагає навчання дітей міміці, пантоміміці, жестам, інтонації. У статті викладено методичні основи реалізації декламації віршів та розігрування ролей, наголошено на неодмінному значенні інтонації. У ньому наведено фрагменти з літературних творів у рамках програми початкового рівня «Азербайджанська мова», роз'яснено відповідні вказівки щодо їх правильного перетворення. Крім того, у статті йдеться про інтонаційні заняття з першого по четвертий класи, підкреслюючи доцільність використання динамічних та інтерактивних методологій під час уроків виразного читання. Розглянуто рольове читання у розвитку засобів виразного читання та обґрунтування ілюстративними зразками, які ілюструють підвищену інтонацію. Наприклад, використання тексту «Дідусева історія» у другому класі дає можливість спостережливого аналізу інтонації шляхом розподілу та скерування виконання учнями відповідних ролей, а саме – батька та племінника. Крім того, у статті наголошується на можливості слів передавати різноманітні конотації за допомогою ідентичних лексем. Крім того, викладено технічні аспекти виразного читання, зокрема правильне дихання і видих, точне й зрозуміле вимовляння, розмірений темп, влучне визначення логічних і метричних наголосів, дотримання відповідних інтонаційних моделей у оповідальних, питальних, наказових і окличних реченнях, а також доречність розділових пауз. Зрештою, стаття завершується пропозицією виважених рекомендацій щодо практики виразного читання.

Ключові слова: *учень, інтонація, учитель, виразне читання, вміння, спілкування.*

УДК 37.378.372.851

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.02>

Бельчев П. В., Бурцева О. Г.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ АУДІОФАЙЛІВ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ ТА ПРОГРАМ

Для підготовки майбутніх вчителів важливим є створювати авторські дидактичні матеріали, які актуалізують, урізноманітнюють освітній процес викладання математики закладу загальної середньої освіти. Використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій для створення авторських дидактичних засобів стає більш зрозумілим учням, якщо вчитель буде використовувати сучасні засоби онлайн-сервісів та програм. Сучасне суспільство характеризується інтенсивним впровадженням комп'ютерних мереж і масовим використанням ресурсів глобальної мережі Інтернет з метою інформаційних потреб. Ця обставина ставить перед системою освіти завдання формування готовності випускників до використання сучасних інформаційних ресурсів. Рівень професійної підготовленості сучасного вчителя в значній мірі визначається тим, в якій мірі він вміє професійно використовувати досягнення інформаційних технологій в освітній діяльності. Створення аудіофайлів засобами онлайн-сервісів та програм дозволяє активізувати процес навчання здобувачів освіти за рахунок поєднання логічного та образного способів засвоєння інформації. Інтерактивність мультимедійних технологій надає широкі можливості для реалізації особистісно-орієнтованих моделей навчання старшокласників. З розповсюдженням у світі нових інформаційних і технічних засобів навчання у закладах вищої освіти склалася передумова появи і розвитку нового напрямку в освіті – медіанавчання, що ґрунтується на медіаосвітніх технологіях. Актуальність проблеми використання медіаосвіти в освітній сфері спонукає до організації педагогічних досліджень, з'ясування педагогічних умов застосування медіаосвітніх технологій для формування інформаційної компетентності майбутніх учителів. Тому використання дидактичних онлайн-сервісів та програм в дистанційній освіті займає чільне місце в сьогоденному освітньому процесі та допомагає в підготовці майбутніх вчителів до створення аудіофайлів.

Ключові слова: *аудіофайл, авторський дидактичний засіб, медіакомпонент, медіаосвіта, медіаосвітні технології, онлайн-засіб, освітній процес, програмний засіб.*

Значна частина методичних матеріалів, які використовують викладачі математики та природничих наук, належить до програмно-методичних засобів навчання (ПМЗ). Вважаємо важливим підкреслити принципіву відмінність цих засобів від так званих програмно-технологічних засобів навчання, в яких реалізується зв'язок «учень – комп'ютер» без участі викладача. В ПМЗ використовують більш складну систему взаємодії: «викладач – комп'ютер», «викладач – учень», «учень – комп'ютер». При використанні ПМЗ викладачу потрібно знайти у конкретному електронному виданні всі необхідні для організації навчального процесу віртуальні об'єкти (тексти, анімації, відео та аудіо фрагменти, моделі статичні ілюстрації тощо); спланувати послідовність їх подання на занятті, запропонувати зміст самостійної навчальної роботи учнів з цими об'єктами. Ця професійно-методична задача є складною та трудомісткою [2].

Для її розв'язання викладачу (випускнику педагогічного навчального закладу) потрібно: знати склад предметних освітніх ресурсів; має уяву про віртуальні об'єкти, які утворюють їх склад; уявляти можливі варіанти організації навчальної роботи здобувачів освіти з даними об'єктами; вміти підготувати необхідні дидактичні матеріали для організації самостійної роботи здобувачів освіти з ресурсами віртуального інформаційного середовища. Наші спостереження за практикою викладання математики і фізики у дистанційному форматі, свідчать про часткове успішне розв'язання цієї задачі. Проте можна констатувати, що при активному застосуванні дистанційної форми організації навчання викладачами є актуальним накопичення досвіду ефективного використання окремих об'єктів віртуального інформаційного середовища. Під час педагогічної практики здобувачів вищої освіти педагогічного університету було апробовано цифрові дидактичні засоби навчання математики і фізики, створені на практичних заняттях з окремих освітніх компонентів (Медіаосвіта та медіаграмотність, Комп'ютерні технології в навчальному процесі). До таких засобів ми відносимо віртуальні навчальні об'єкти (як поодинокі так і у системі), представлені у віртуальному інформаційному середовищі, а саме: текст, малюнок, модель, відео-, аудіофрагмент, інфографіка, інтерактивний плакат тощо. Навчальні об'єкти віртуального цифрового середовища формуються у просторі її основних складових – медіакомпонентів. До медіакомпонентів будемо відносити наступне: статичні об'єкти (символьні чи образний), відео об'єкти, аудіо інформація, середовище «віртуальної реальності». Уточнимо склад навчальних об'єктів для різних компонентів віртуального середовища навчання (таблиця 1).

Таблиця 1

Медіакомпонет	Об'єкти, які входять до медіакомпонету
Символьні об'єкти	Знаки, символи, тексти, графіки, схеми, таблиці, діаграми, формули тощо
Образні об'єкти	Фото, рисунки, картини, об'єкти комп'ютерної графіки тощо
Аудіоінформація	Усні навчальні тексти, аудіосюжети, аудіодіалоги, навчальні коментарі до віртуальних об'єктів, аудіохроніки, звуки природних процесів та тваринного світу, музика тощо
Відеооб'єкти	Художні та постановочні фільми або фрагменти, відеохроніка, анімація або комп'ютерні моделі явищ або процесів тощо
Середовище «віртуальної реальності»	Симулятори, конструктори, тренажери, інтерактивні моделі, віртуальні лабораторії тощо

Ще досить недавно дослідники вказували, що в закладах загальної середньої освіти на уроках та у позакласній роботі використовується такі види звукових технічних засобів навчання: грамплатівки, магнітні записи, компакт-диски, радіопередачі. Ці носії звукової інформації відтворюються за допомогою програвачів, магнітофонів, програвачів компакт-дисків, радіоприймачів [4]. Анкетування, проведене нами з метою визначення оснащення сучасних закладів освіти технічними засобами навчання, було проведено з вчителями Запорізької області. Відповіді вчителів засвідчили, що навчальні кабінети оснащені засобами відтворення звуку, але вони не застосовуються, або застосовуються дуже обмежено, тільки для створення музичного фону під час позакласних заходів. Вчителі пояснювали такий стан відсутністю дидактичних засобів для конкретних навчальних предметів (математики, фізики, хімії) та низьку мотивацію підлітків до сприймання звукової інформації через, на їх погляд, застарілих відтворювачів звуку. Частина вчителів (28%) вказують на можливість використання сучасних звукових технічних засобів у якості мультимедіа, водночас вони не могли навести приклади звукових дидактичних засобів окрім відеофрагменту (навчального відеозапису). З відповідей вчителів слідує, що по-перше, вони не знайомі з сучасними засобами створення навчального аудіосупроводу уроку, по-друге, потрібно надати інформації майбутнім педагогам та нагадати вчителям про способи використання в освітньому процесі дидактичних звукових засобів навчання [1].

Всі звукові записи, які використовувалися в закладі освіти, входять до двох груп: навчальні та художні. Навчальні записи мають робочі паузи для виконання завдань, коментування окремих частин записаного завдання тощо. Художні записи відтворюють художній текст без яких-небудь дидактичних вставок. В старшій школі звукозаписи можуть використовуватися для індивідуального виконання лабораторних робіт, диференціюючи рівень самостійності їх виконання від передавання індивідуально повного покрокового алгоритму виконання роботи до загальних вказівок або уточнюючих вказівок, які передаються на головні навушники підлітків [5].

Наведемо перелік *онлайн-сервісів та програми для створення аудіо-файлу* [3].

Vocaroo – це онлайн-сервіс для запису голосу існує вже досить давно. Тут немає нічого зайвого – тільки кнопки запису і прослуховування. Готовий файл можна завантажити собі на комп'ютер в форматі mp3, Ogg, Flac, Wav або просто поділитися посиланням на запис.

Online Audio Joiner – ще один простий сервіс і функцій тут набагато більше. В Audio Joiner ви зможете: записати голос з мікрофона; конвертувати аудіофайли в найпопулярніші формати (в тому числі, можна зробити рингтон для iPhone4); прописувати теги до аудіофайлів; вирізати фрагменти з аудіозапису (простіше кажучи, обрізати пісні), причому музику можна завантажувати безпосередньо зі свого акаунту соціальних мереж; витягувати звук з відео і теж редагувати його; з'єднувати кілька аудіофайлів в один.

Adobe Audition – аудіоредактор виробництва фірми Adobe. Підтримує практично всі звукові формати файлів. Входить в пакет Adobe Creative Suite, а також в Adobe Creative Cloud.

Anchor. Розробники програми запустили сервіс, в якому легко можна записувати, монтувати, формувати та запускати подкаст з будь-якого мобільного пристрою. Подкаст (англ. Podcast – кор. Від англ. iPod + англ. broadcast), – це збірка яких-небудь тематичних матеріалів, які начитуються на звукозаписуючий пристрій для розміщення та розповсюдження у мережі Internet та відтворення на сучасних мобільних засобах. Подкаст безкоштовно завантажує нові епізоди на пристрій, які можливо прослухати навіть без підключення до мережі. За змістом вони можуть бути у жанрі радіошоу, вистави, інтерв'ю, лекції тощо, що належить до усного жанру. Найчастіше викладачі це розуміють як випуск радіопередачі в інтернеті, який може підготувати будь-який користувач, якщо він має у своєму розпорядженні відповідне програмне забезпечення.

Anchor дозволяє безкоштовно записувати до чотирьох віддалених гостей, навіть якщо вони не мають облікових записів в цьому ресурсі. Для цього просто відкрийте програму, клацніть *Запис*, а потім натисніть кнопку *Запросити друзів*, щоб надіслати їм посилання, щоб приєднатися до запису. Учні можуть відкрити посилання та розпочати спільний з вами запис. Завдяки наявним інструментам, ви можете завантажити отримані від учнів аудіоповідомлення, створити звукове тло, звукові переходи. Крім цього ви можете завантажити сторонній аудіофайл. Навіть маєте можливість в один клацання перетворити відео файл на звуковий. Створений подкаст ви можете відправити посиланням, впровадити у свій блог чи сайт. Ви можете завантажити створений подкаст на комп'ютер, що дозволяє обробляти отриманий аудіофайл. Саме такий файл може стати основою для створення радіовистави, яку ви можете записати зі своїми учнями. На основі запису ви можете підготувати невелике слайд-шоу з учасниками радіовистави або обговорення. Крім створення радіовистав подкасти можна використовувати в різних цілях. Навчальні завдання та інструкції до їх виконання. Учні не лише вислухають ваші завдання, а й можуть записати свої запитання. *Спільний проект*. Запропонуйте здобувачам освіти проект, щоб вони записали якийсь спільний репортаж про реальну чи вигадану подію, історичний фізичний експеримент. *Занурення*. Запропонуйте підліткам зробити нотатки як «очевидці» історичних чи поточних подій. *Радіоновини*. Здобувачам освіти можуть записати новини про те, що цікавого сталося в науці, техніці, інформаційних технологіях; записати власне враження при засвоєнні навчального матеріалу. *Спільна робота*. Програма надає можливість зробити обліковий запис групи здобувачів освіти з єдиним паролем. Старшокласники можуть заходити до подкасту, додавати власні записи. Потім здобувач освіти, якого ви призначили керівником групи або викладач особисто, збирає все в один проект.

Video Puppet. Ця програма допомагає користувачеві швидко перетворити власну презентацію PowerPoint у відео із звуковим коментарем. Автор підтримує інтерес до цього засобу: якщо презентація має менше двадцяти слайдів, то навіть не потрібно створювати обліковий запис на сайті програми щоб перетворити ваші слайди в відеофільм з аудіосупроводом. Для використання засобу Video Puppet маєте відкрити сайт програми та натиснути кнопку «*Create a video*» (*Створити відео*). Наступний крок завантажити власну презентацію та набрати у Нотатках текстовий коментар до слайду, який потрібно відтворити у аудіосупроводі. Надалі маємо можливість обрати голос для супроводу (пропонується декілька чоловічих та жіночих), мову, музичний супровід тощо. Після обробки відео можливо завантажити для публікації на власному сайті, зберегти на відеосховищі сервісу або на власному комп'ютері. Важливо пам'ятати, що презентація має бути збережена у звичайному робочому форматі (мати розширення .ppt або .pptx), а не в у режимі демонстрації. Цей засіб допомагає викладачеві зробити слайди не переобтяженими текстовою інформацією, та водночас доповнювати та пояснювати зміст слайду. Проект D-ID. Створена платформа інтегрує створену розробниками унікальну технологію анімації обличчя з можливостями генерації тексту за допомогою технології штучного інтелекту GPT-3 та технології генерації зображень Stable Diffusion.

Користувачеві пропонується завантажити обрани ним власне фото або обрати образ із вбудованої у галереї. У платній підписці ви отримаєте доступ до галереї преміум доповідачів, де не тільки добре виражені особи, а й більше персонажів з рухом рук, ніж базовій галереї. Наступним крок передбачає введення тексту або завантаження аудіофайлу. Потрібно обрати фоновий малюнок та розпочати генерацію відео. Готовий запис ви можете завантажити на свій комп'ютер, надіслати в одну із соціальних мереж. Генерація відео займає певний час. Це пояснюється політикою компанії розробника, яка встановила жорсткі фільтри на ненормативну лексику, расистські висловлювання. Крім цього введено також заборону використання зображень відомих людей, але викладач може без обмежень використовувати фото або рисунки відомих вчених минулих століть. Доступно п'ять тарифних планів. Безкоштовним планом ви можете користуватися 14 днів

та створити відеоролики загальним обсягом до п'яти хвилин. Невеликий водяний знак у нижньому лівому кутку в принципі не заважає сприйняттю інформації і не відволікає старшокласників. Використання цього цікавого, на наш погляд засобу, має декілька варіантів. Створення відеофрагменту із залученням віртуального диктора. Супровід відеоінформації диктором, портрет якого розташований у кутку екрану. Відтворення наукового тексту з портретом вченого-фізика. Відтворення авторського аудіофайлу із портретом вченого.

Wav2Lip. Це нейромережа, яка адаптує відео з обличчям людини, яка розмовляє, під аудіозапис певного тексту. На відміну від ряду аналогічних технологій, ця мережа досить точно здатна генерувати рухи губ як для статичних зображень так і для відео окремих людей. В освітніх цілях за допомогою даної технології викладач може створювати озвучені відео для: озвучування зображень та збільшення числа віртуальних дикторів за рахунок вигаданих чи реальних учасників подій тощо. Мережа Wav2Lip використовує технологію дипфейків. Діпфейк – це відеоролик, в якому обличчя однієї людини підміняється іншою за допомогою алгоритмів машинного навчання. У цьому слові поєднані два поняття: глибоке навчання нейромереж (deep learning) та підробка (fake). Як би користувачі не прагнули обмежень у використанні так званих дипфейків, вони все частіше з'являються. І викладачам і здобувачам освіти бажано знати природу їхнього походження для того, щоб не завжди вірити побаченому, критично сприймати подані відомості.

Servic H5P. Сервіс надає можливість створити інтерактивний аудіодиктант за допомогою інструменту Диктант. Створити інтерактивний аудіодиктант нескладно. Для цього необхідно знайти відповідний аудіофайл та вставити його. Таких спеціальних аудіофайлів досить багато в інтернеті. Інший варіант: ви самі озвучуєте потрібний авторський текст. Наголошуємо, що автору потрібно не забувати про темп читання, про паузи. Аудіофайл можна завантажити як за посиланням, так і з комп'ютера. У віконце розташоване нижче вставляєте текст без помилок, який відповідає аудіозапису. У налаштуваннях ви можете вказати кількість спроб здобувача освіти, критерії оцінювання.

Ви можете надіслати учням аудіодиктант посиланням чи вставити у свій блог чи сайт. Користувач має прослуховувати аудіозапис та під час паузи ввести текст з клавіатури. Запис відповідей перевіряється комп'ютером.

Наведемо приклад завдань обов'язкової частини практичного заняття «СТВОРЕННЯ МЕДІАЗАСОБУ ЗА ДОПОМОГОЮ АУДІОТЕХНОЛОГІЙ»

Мета: навчитися створювати радіопередачу (аудіоурок), овоїти аудіо-редактор Sound Forge, Cool Edit Pro та онлайн-сервіси.

Обладнання: мікрофон, комп'ютер, програмне забезпечення.

ХІД РОБОТИ

1. Перш ніж створити радіопередачу, продумайте її концепцію, визначте, яка буде її цільова аудиторія, і залежно від цього вирішите, яким чином буде подаватися матеріал. Можна використовувати вигаданого персонажа-інтерв'юера або оповідача. Наділіть його харизмою і характерними інтонаціями, по яких він буде легко вгадуватися слухачами. Такий харизмою може мати і просто ведучий, здатний на креатив. І тут неважливо, який жанр ви оберете, адже навіть матеріали академічного циклу передач можуть бути подані гостро й несподівано.

2. Сидячи біля мікрофона, уявіть собі конкретну людину, слухача вас, і звертайтеся до нього, а не до безликої аудиторії. Постарайтеся зробити так, щоб йому було цікаво.

3. Подавайте інформацію енергійно, «з вогником». Якщо ви будете активні і позитивні, то зможете «запалити» і слухачів. Жестикуйте в студії, не соромтеся, це допоможе тому, щоб ваш голос і інтонації звучали природніше. Перед мікрофоном говорите трохи зниженим тоном і в кінці фрази не підвищуйте тембр. Психологи говорять про те, що саме низький тембр голосу зачаровує, викликає довіру у слухачів.

4. Опануйте спеціальне програмне забезпечення, наприклад, аудіо-редактори Sound Forge або Cool Edit Pro. Навчіться монтувати передачі, вирізати і міняти місцями їх фрагменти, вирізувати застереження, сторонні шуми, накладати додатковий звук або музику. Врахуйте, що мова повинна залишатися живою, а зайва «чистка» може позбавити її природності і щирості.

5. Запишіть декілька аудіозаписів: об'ява теми уроку, мети, історичні відомості, повідомлення нового матеріалу, підведення підсумків.

6. Змонтуйте всі записи.

Друга частина практичного заняття присвячена авторському створенню дидактичного засобу під час самостійної роботи здобувачів освіти. З традиційних дидактичних засобів ми пропонуємо здобувачам освіти ознайомитись та створити наступні види аудіозасобів: фонохрестоматії, усні диктанти, аудіотексти, супровід презентацій. Ми намагаємося довести здобувачам освіти та вчителям освітніх закладів, що авторські дидактичні інформаційні засоби при обґрунтованому використанні у сучасному уроці викликають певний інтерес з боку старшокласників, навіть при наявності у них різноманітних гаджетів. На наше переконання, вчитель буде шукати нові шляхи для ефективного викладання, для перевірки власних методичних знахідок, що зазвичай пов'язано з виготовленням власних нових дидактичних засобів. Авторські дидактичні засоби, які розробляє вчитель або майбутній вчитель в залежності від професійної підготовки, досвіду роботи, за рівнем складності та ступенем новизни умовно можливо розділити на три рівня. До першого віднесемо найпростіші авторські дидактичні інформаційні засоби, які скопійовані за зразком або за описом в методичній

літературі. До другого рівня віднесемо засоби, в які вчитель вносить зміни згідно власних міркувань або для конкретного освітнього середовища. До третього рівня належать повністю авторське дослідження та виготовлення нового дидактичного інформаційного засобу. Вчителі, як правило, раніше відмовлялися від копіювання промислових зразків дидактичних засобів з причин складності виготовлення в умовах закладу освіти без втрати якості навчального засобу. Більш поширеним був підхід коли новатори-вчителі розробляли унікальні авторські дидактичні інформаційні засоби.

Нажаль навчальні радіопередачі не виходять в ефір вже десятиріччя, грамплатівки, магнітофонні касети, компакт-диски у сучасному цифровому суспільстві виглядають музейними експонатами. Тому здобувачів педагогічної освіти маємо ознайомити з кращими зразками дидактичних інформаційних засобів прийдешнього часу, вказати можливості ефективного застосування на уроці. На практичних заняттях окрім ознайомлення з програмними засобами та онлайн-сервісами для створення дидактичних інформаційних засобів навчання нами проводиться навчання роботи майбутнього вчителя створенню авторських засобів навчання як самонавчання мистецтву представлення навчальної інформації. В процесі створення авторського дидактичного інформаційного засобу пропонуємо виокремити наступні етапи: визначення мети розробки; вивчення відомих зразків та досвіду досвідчених вчителів; розробка авторської новації; виготовлення (створення) дослідного зразку; дослідна перевірка; доробка та усунення виявлених недоліків; перевірка авторського дидактичного інформаційного засобу в освітньому процесі.

Перший етап – з'ясування цілі розробки, визначення цілей і задач, для розв'язання яких створюється авторське дидактичний інформаційний засіб. Майбутнім вчителям ми допомагаємо диференційовано на цьому етапі з урахуванням їх рівня професійної підготовки. Цілком підтверджується припущення про те, що здобувачі педагогічної освіти які мають педагогічний досвід (здебільшого представники заочної форми навчання) краще визначають цілі створення засобу та чітко формулюють творчу задачу.

Другий етап – вивчення досвіду досвідчених вчителів для створення аналогічних дидактичних інформаційних засобів навчання. Урахування цього досвіду значно скорочує час розробки, дозволяє виявити та співставити переваги та недоліки наявних та проєктованих засобів навчання. Майбутнім вчителям ми надаємо зразки розроблених нами авторських засобів навчання або пропонуємо ознайомитися із відібраними нами прикладами засобів, розміщених на онлайн-сервісі. Такі відомості ми надаємо під час лекційних занять та у вигляді рекомендацій до самостійної роботи здобувачів освіти. Здобувач освіти має відібрати таке інформаційне рішення, яке б найбільше відповідало його власному дидактичному задуму.

Третій етап – найбільш відповідальний. Використовуючи отриману інформацію, аналізуючи власні підходи до розв'язку сформульованої задачі і власні знання з використання онлайн-сервісів, майбутній вчитель концентрується на окремому творчому розв'язку. Наша допомога на цьому етапі полягає у визначенні змісту навчального матеріалу, порад з обрання відповідного програмного засобу або онлайн-сервісу, корекція запропонованого здобувачем освіти сценарію створення дидактичного засобу тощо.

Четвертий етап полягає власне у створенні авторського дидактичного інформаційного засобу. На цьому етапі викладач надає допомогу у роботі з програмними засобами. Найменше перепон на цьому етапі мають наймолодші здобувачі освіти, які звикли користуватися сучасними гаджетами та різноманітними онлайн-сервісами.

П'ятий етап – ми проводимо під час підведення підсумків практичного заняття. На цьому етапі ми пропонуємо автору засобу коротко доповісти ідею розробки, продемонструвати дидактичний засіб та запропонувати його можливе використання на уроці. Його колеги перевіряють правильність обраного методичного рішення, оцінюють відповідність педагогічних вимог до дидактичних інформаційних засобів.

Шостий етап полягає у доробці зразка авторського засобу з урахуванням висловлених колегами зауважень, уточнення окремих інформаційних та експлуатаційних характеристики. Цей етап виконують не всі здобувачі освіти, але ми стимулюємо додатковими балами до заліку завершення авторського проєкту.

Сьомий етап – це дослідна апробація під час педагогічної практики власного дидактичного інформаційного засобу. Під час реалізації освітнього процесу в закладі освіти, майбутній вчитель з'ясовує наскільки авторський засіб відповідає цілі, поставленій при його розробці та наскільки він допомагає розв'язку методичних задач вчителя. Проводить заняття з використанням авторського засобу для з'ясування, чи відбувається позитивний вплив на навчальний процес.

Зауважимо, що в залежності від складності створюваного авторського дидактичного засобу окремі з наведених етапів можуть бути доповнені деякими іншими діями чи навпаки, бути згорнутими, чи навіть відсутніми.

Наведені вище етапи ми проілюструємо на прикладі створення нескладного дидактичного інформаційного засобу – фізичного диктанту. Зазвичай в кабінеті фізики є різноманітний арсенал дидактичних засобів для контролю знань здобувачів освіти, ефективність застосування якого залежить від технології навчання, обраної конкретним вчителем. Нажаль промисловий випуск фізичних аудіодиктантів не відбувається, а вчителі мали самостійно організувати їх розробку і виготовлення. Метою розробки в даному випадку є створення дидактичного інформаційного засобу для контролю знань з фізики, яке, з одного боку, дозволить впорядкувати знання здобувачів освіти, а з другої – облегшить процес перевірки рівня знань здобувачів освіти. При організації дистанційної освіти (або змішаного навчання) використання інформаційно-комунікаційних

технологій навчання з відповідним апаратним та програмним забезпеченням дозволяє оптимізувати освітній процес. Майбутній вчитель підбирає зміст фізичного диктанту, визначає термін часу для подання завдань та занотовування відповідей старшокласників, з'ясовує оцінювальні характеристики відповідей, способи мотивації тощо. Складається сценарій майбутнього диктанту, з якого можливо представити дії здобувачів освіти при його виконанні та способи взаємодії з їхніми комунікаційними засобами [6].

Створення авторського дидактичного інформаційного засобу відбувається згідно з рекомендацій роботи з окремим онлайн-сервісом. Після запису пробного фізичного диктанту можливо внести окремі зміни, урізноманітнити варіанти запитань, скорегувати темп подання завдань тощо.

Після консультацій з досвідченими колегами та методистами, відбувається вибір прикінцевого варіанту змісту диктанту, вибір інформаційного носія для запису та зберігання результатів контролю знань, уточнюється можливість здобувачів освіти одержувати на власні цифрові носії відтворення звуку фізичного диктанту.

В процесі викладання освітнього компоненту «Медіаосвітні технології в професійній діяльності вчителя» нами проводився педагогічний експеримент з підготовки майбутніх вчителів до створення дидактичних інформаційних аудіозасобів. Результати експерименту засвідчили, що здобувачі освіти різних факультетів мали різні пріоритети у виборі онлайн-сервісів для самостійної роботи (таблиця 2).

Таблиця 2

Назва онлайн-сервісу, програми для власного проекту	Назва дидактичного засобу	Відсоток здобувачів, які обрали інструментом для власного проекту		
		Філологічний факультет, %	Природничо-географічний факультет, %	Факультет інформатики, математики та економіки, %
Anchor	радіопередача	30	30	10
Video Puppet	мультимедійна презентація	20	60	50
Сервіс Н5Р	аудіодиктант	50	10	40

Такий розподіл вибору ми пояснюємо у першу чергу переважаючим видом діяльності майбутніх вчителів різних напрямків підготовки, а у другу чергу складністю підготовки до використання інформаційного засобу. Разом з тим високий відсоток (72%) здобувачів освіти завершили вивчення цього освітнього компоненту створенням авторських дидактичних інформаційних засобів. Проведення педагогічного експерименту з використанням авторського засобу має надати вчителю впевненості в досягненні поставленої цілі розробки. Майбутні вчителі результати експерименту доповідають під час звітування з педагогічної практики, яке додатково оцінюється викладачем методистом відповідної кафедри університету. Кращі авторські розробки у якості стендових доповідей демонструються на звітній університетській конференції з педагогічної практики та вносяться до банку авторських розробок дидактичних інформаційних матеріалів кафедри математики і фізики університету.

Отже, в підготовці майбутніх вчителів до створення аудіофайлів використовують засоби онлайн-сервісів, які можна узагальнити поняттям медіаосвітні технології, а саме це педагогічні технології, які є складником медіаосвіти, покращують рівень комп'ютерної підготовки, посилюють мотивацію до навчання здобувачів освіти, забезпечують розв'язання навчально-виховних завдань на основі використання різних засобів інформації в освітньому процесі (писемних, друкованих, електричних, телевізійних, цифрових), формують критичне мислення і зовнішній вплив на розумову діяльність здобувачів освіти, на наявні знання, уміння, навички, їх розвитку творчих здібностей.

Використана література:

1. Бельчев П.В. Розширення можливостей технічних засобів навчання фізики у загальноосвітній школі та їх класифікація. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: «Серія Педагогіка. Соціальна робота»*. 2009. №16. С. 18-21.
2. Биков В. Ю. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 2. С. 3-6.
3. Бурцева О.Г. Медіаосвітні технології в професійній діяльності вчителя математики: навч.-практ. посібн. 2-е вид., переробл. та допов. Мелітополь : Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2021. 134 с.
4. Гороль П. К., Конюшевський Л. Л., Вороліс М. Г. Методика використання технічних засобів навчання: Навчально-методичний посібник. Київ : «Освіта України», 2007. 256 с.
5. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. 365 с.
6. Методика навчання фізики в старшій школі: навч. посіб. / за ред В.Ф.Савченко. Київ : ВЦ «Академія». 2011. 296 с.

References:

1. Bielchew P.V. (2009) Rozshyrennia mozhlyvostei tekhnichnykh zasobiv navchannia fizyky u zahalnoosvitnii shkoli ta yikh klasyfikatsiia. [Expanding the possibilities of technical means of teaching physics in secondary schools and their classification]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: «Serii Pedagogika. Sotsialna robota»*. №16. p. 18-21. [in Ukrainian]

2. Bykov V.Yu. (2012) Metodologichni ta metodychni osnovy stvorennia i vykorystovuvannia elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia. [Methodological and methodical bases of creation and use of electronic means of educational purpose]. *Kompiuter u shkoli ta simi*. № 2. p. 3-6. [in Ukrainian]
3. Burtseva O.H. (2021) Mediaosvitni tekhnolohii v profesiinii diialnosti vchytelia matematyky [Media-educational technologies in the professional activity of a mathematics teacher]: navch.-prakt. posibn. 2-e vyd., pererobl. ta dopov. Melitopol: Vydavnytstvo MDPU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 134 s. [in Ukrainian]
4. Horol P. K., Koniushkevskiy L. L., Vorolis M. H. (2007) Metodyka vykorystannia tekhnichnykh khasobiv navchannia [Methods of using technical teaching aids]: Navchalno-metodychnyi posibnyk. K. : «Osvita Ukrainy», 256 s. [in Ukrainian]
5. Hurevych R.S. (2004) Informatsiino–telekomunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh [Information and telecommunication technologies in the educational process and scientific research]: navchalnyi posibnyk dlia studentiv pedahohichnykh VNZ i slukhachiv instytutiv pisliadyplomnoi osvity. Vinnytsia: DOV «Vinnytsia», 365 s. [in Ukrainian]
6. Savchenko V. F. (ed) (2011) Metodyka navchannia fizyky v starshii shkoli [Methods of teaching physics in high school]: navch. posib. K.: VTs «Akademii». 296 s. [in Ukrainian]

Belchev P., Burtseva O. Preparing future teachers for creating audio files using online services and programs

For the training of future teachers, it is important to create original didactic materials that update and diversify the educational process of teaching mathematics in a general secondary education institution. The use of modern information and communication technologies to create author's didactic tools becomes more understandable to students if the teacher uses modern tools of online services and programs. Modern society is characterized by the intensive implementation of computer networks and the massive use of the resources of the global Internet network for the purpose of information needs. This circumstance presents the educational system with the task of forming the readiness of graduates to use modern information resources. The level of professional training of a modern teacher is largely determined by how competently he is able to use the achievements of telecommunication technology in his professional activity. Creating audio files using online services and programs allows you to activate the learning process through a combination of logical and visual methods of assimilating information. The interactivity of multimedia technologies provides ample opportunities for the implementation of person-oriented learning models. With the spread in the world of new informational and technical means of learning in higher educational institutions, the prerequisites for the emergence and development of a new direction in education – media education, based on media educational technologies. The urgency of the problem of using media education in the educational sphere prompts the organization of pedagogical research, the clarification of pedagogical conditions for the use of media education technologies for the formation of information competence of future teachers. Therefore, the use of didactic online services and programs in distance education occupies a central place in today's educational process and helps in preparing future teachers to create audio files.

Key words: audio file, didactic tool, media component, media education, media educational technologies, online tool, educational process, software tool.

УДК 378.046.4

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.03>

Біляковська О. О., Дутка Г. Я., Білик О. С.

ОСВІТНІ БАР'ЄРИ У ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ: ВИДИ ТА ХАРАКТЕРИСТИКИ

У статті розглядається проблема впровадження в освітній процес цифрових технологій у контексті виявлення труднощів та бар'єрів інтеграції цих технологій з діючим навчальним процесом. Виявлено, що цифрові технології розширюють можливості вчителя у процесі навчання, підвищують якість навчання та активність учнів, розвивають у них інтерес до предмета, сприяють продуктивній взаємодії педагога та учнів. Водночас, при використанні цифрових технологій в освітньому процесі виникає низка проблем, зокрема недостатньо розроблені методики щодо використання сучасних цифрових технологій у процесі навчання під час вивчення різних навчальних предметів; існує невмотивованість частини вчителів щодо використання сучасних цифрових технологій в освіті; наявна недостатня підготовка вчителів до впровадження засобів сучасних цифрових технологій у процес навчання тощо. Встановлено, що дослідження науковців щодо можливих причин проблемності впровадження цифрових технологій в освітню практику показали існування певних перешкод, які визначають як бар'єри першого порядку та другого порядку. Охарактеризовано два види бар'єрів у застосуванні цифрових технологій в освіті. Бар'єри першого порядку, які є зовнішніми за своєю природою, зумовлені наявністю комп'ютерів та постійним доступом до них, характеризують якість і доступність програмного забезпечення, а також планування та технічну підтримку. Бар'єри другого порядку є внутрішніми і відображають переконання учасників освітнього процесу щодо викладання дисципліни, моделі навчання, готовність вчителя до застосування цифрових технологій, відкритість учителів до змін та сумніви вчителя, відсутність інтересу до впровадження цифрових технологій чи достатньої цифрової компетентності вчителя. Виявлено, що через внутрішній, нематеріальний характер, ці бар'єри важче подолати. відповідність між предметною культурою та культурою використання комп'ютера може стати потенційною перешкодою для інтеграції цифрових технологій у вивчення шкільних предметів. Встановлено, що завдяки швидким інвестиціям в освіту вплив бар'єрів першого порядку поступово зменшується, але інтеграція цифрових технологій подекуди ще залишається на невисокому рівні.

Показано, що бар'єри другого порядку є менш відчутними в освітньому процесі, ніж бар'єри першого порядку, але вони є більш особистими та глибше вкоріненими, їх важче змінити, як причину труднощів. Доведено, що, хоча бар'єри першого порядку можуть бути вагомими перешкодами для інтеграції цифрових технологій, відносна сила бар'єрів другого порядку може зменшити або посилити їхній вплив.

Ключові слова: технології навчання, цифрові технології, освітні бар'єри, впровадження, характеристики бар'єрів, види бар'єрів.

Сучасний стан цифровізації нашої країни визначає певний рівень вимог до впровадження цифрових технологій у систему освіти, що є важливим чинником на шляху забезпечення підготовки конкурентоспроможних фахівців, а також поліпшення якості освіти. Зауважимо, що до фахівців для яких володіння цифрових технологій є однією із вимог професійної підготовки та подальшої педагогічної діяльності відносять повною мірою педагогів. Одним із процесів, які характеризують сучасне суспільство, є його цифрова трансформація. На сьогодні володіння інформаційними технологіями ставиться в один ряд із такими якостями, як уміння читати та писати.

Масове поширення цифрових технологій у закладах загальної середньої освіти першочергово впливає на зміну ролі вчителя, його готовність до інтеграції, оскільки змінюється організація навчання у розрізі змісту навчальних дисциплін, з'являються нові засоби та методи навчання.

Водночас використання цифрових технологій має біполярний характер: з одного боку, – це великий потік інформації, обсяг якої постійно зростає, що ускладнює роботу вчителя, а з іншого – покликаний автоматизувати навчальну діяльність, оптимізує навантаження.

Впровадження цифрових технологій в освітній процес, комп'ютеризація навчання на сьогодні розглядається як один із перспективних напрямів підвищення якості освіти. Водночас масштабна комп'ютеризація навчального процесу – складна проблема, яка потребує тривалої цілеспрямованої роботи та постійної уваги.

Науковцями висвітлено різноманітні аспекти впровадження цифрових технологій в систему освіти. Дослідники стверджують, що впровадження у процес навчання цифрових технологій змінює підходи до викладання та навчання, вимагає модернізації й оптимізації навчальних планів і освітніх програм, а також готовності вчителів до інноваційних освітніх змін. Зокрема Л. Ляхощка досліджувала дистанційне навчання як педагогічну технологію неперервної освіти [1], а О. Муковіз – основи організації дистанційного навчання у системі неперервної освіти [2].

Важливий внесок у розвиток цифрової освіти в Україні належить О. Стечкевичу [3], який подає ґрунтовні дослідження щодо формування цифрової компетентності педагога.

Значну увагу розвитку освітніх цифрових технологій приділяють зарубіжні вчені, такі як G. Becker [4], досліджуючи можливості гуманітарного капіталу людства в інформаційному суспільстві.

Проблемі формування цифрових компетенцій вчителя присвячені дослідження Р. Colás-Bravo, J. Conde-Jiménez, S. Reyes-de-Cózar [5], а також праці Р. Ertmer [7], V.Kiourі та N. Voulvoulis [8], S. Sarkar [11] та ін.

Використання цифрових засобів навчального призначення, комп'ютерних програм значно підвищують якість навчання. Однак при використанні цифрових технологій в освітньому процесі виникають певні проблеми: недостатнє матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення закладів освіти; недостатньо розроблені методики щодо використання сучасних цифрових технологій під час вивчення різних навчальних предметів; невмотивованість частини вчителів щодо використання сучасних інформаційних технологій навчання; недостатня підготовка вчителів до впровадження засобів сучасних цифрових технологій у процес навчання.

Водночас незаперечним є факт, що цифрові технології розширюють можливості вчителя у процесі навчання, спонукають до застосування інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на підвищення мотивації, активності учнів, розвивають у них інтерес до предмета, сприяють продуктивній взаємодії.

Дослідження труднощів у впровадженні цифрових технологій в освіту були предметом вивчення Р. Ertmer (бар'єри першого та другого порядку та можливості їх зміни в умовах інтеграції освіти) [6]. Особливостям високих бар'єрів першого порядку та їх порівняння з бар'єрами другого і третього порядків у інтеграції освітніх цифрових технологій у навчальний процес присвячені дослідження Т. Makki [9] та ін.

Водночас виявлення таких бар'єрів та перешкод залишається малодослідженим, особливо у вітчизняній педагогіці, тому воно і стало предметом нашого наукового пошуку.

Мета статті – виявлення та характеристики освітніх бар'єрів у процесі впровадження цифрових технологій навчання в навчальний процес

Дослідження можливих причин труднощів у процесі впровадження цифрових технологій в освітню практику показали існування певних перешкод, які визначають як бар'єри. Зокрема бар'єри першого порядку, які є зовнішніми за своєю природою, зумовлені наявністю комп'ютерів та постійним доступом до них, якість і доступність програмного забезпечення, а також планування та технічну підтримку. Водночас бар'єри другого порядку, які є внутрішніми і відображають переконання щодо викладання дисципліни, моделі навчання, переконання та готовність вчителя щодо застосування цифрових технологій, відкритість до змін.

Зазначимо, що труднощі та перешкоди, які постають перед учителями на шляху впровадження цифрових технологій, важче подолати через їхню двояку природу.

Власне, бар'єри першого порядку пов'язані з ресурсним забезпеченням, що знаходиться поза контролем вчителя, а бар'єри другого порядку містять перешкоди, які зумовлені особистими причинами викладачів, як-от компетентність, розуміння, готовність, ставлення та переконання.

Виокремивши труднощі, що виникають у процесі впровадження цифрових технологій в освітній процес, які включені у класифікації бар'єрів можемо констатувати, що завдяки швидким інвестиціям в освіту вплив бар'єрів першого порядку поступово зменшується, але інтеграція цифрових технологій подекуди ще залишається на невисокому рівні.

Р. Ertmer стверджує, що «хоча багато бар'єрів першого порядку можна усунути, залучивши додаткові ресурси та забезпечивши навчання комп'ютерним навичкам, протистояння бар'єрам другого порядку вимагає кинути виклик системі вірувань і інституціолізованим процедурам практики» [7, с. 28]. Дослідник зауважив, що бар'єри другого порядку є менш відчутними в освітньому процесі, ніж бар'єри першого порядку, але вони є більш особистими та глибше вкоріненими, їх важче змінити, як причину труднощів зміни певних процедур.

Водночас, якщо це стосується деяких невіддільних спроб інтеграції цифрових технологій, то хоча бар'єри першого порядку можуть бути вагомими перешкодами для інтеграції технологій, відносна сила бар'єрів другого порядку може зменшити або посилити їхній вплив. Фактори, які безпосередньо пов'язані з вчителем, відіграють більш значущу роль.

Таким чином, дослідники дійшли висновку, що коли вчитель має глибокі знання з цифрових технологій, володіє навичками роботи з комп'ютером, то усі його проекти мають більше шансів на успіх.

Зазначимо, що деякі бар'єри першого порядку включають недостатню адміністративну підтримку, проблемами з часом, простором та доступом; відсутність якісного, адаптивного, нескладного програмного забезпечення й інформації про програмне забезпечення; обмеження апаратного забезпечення або недостатню кількість комп'ютерів чи периферійних пристроїв, відсутність технічного обслуговування, підтримки, порад тощо.

Власне інтеграція залежить від певних ресурсів, а отже буде проходити швидко усунення бар'єрів першого порядку. А саме, будучи більш відчутними за своєю природою, ці бар'єри досить легко визначити та відносно просто усунути після виділення грошей на освітні потреби у впровадженні цифрових технологій.

Водночас ще багато вчителів використовують цифрові технології для різних завдань початкового рівня (обробка текстів, пошук в мережі інтернет), а от виконання завдань вищого рівня все ще є проблематичним. Загалом використання цифрових технологій на нижчому рівні, як правило, асоціюється з практикою, орієнтованою на вчителя, тоді як використання на високому рівні, зазвичай, асоціюється з практикою, орієнтованою на учня або ж конструктивістською практикою [4].

Отже, ідеальні практики навчання з широким використанням цифрових технологій складають невеликий відсоток використання комп'ютера вчителями у пошуках, які спрямовані на дослідження і, очевидно, лише подолання бар'єрів першого порядку не є вирішенням проблеми інтеграції, оскільки ефективна інтеграція технологій фундаментально включає творчість учня, особистісно орієнтовані та конструктивістські практики за допомогою комп'ютерів та мережі інтернет.

Як було зазначено раніше, бар'єри другого порядку на шляху інтеграції цифрових технологій, а саме внутрішні бар'єри, включають переконання щодо викладання, моделі навчання, технології та відкритість учителів до змін, труднощі інтеграції комп'ютерів із педагогічною системою, сумніви вчителя, відсутність інтересу або знання про комп'ютери. Через їх внутрішній, нематеріальний характер, ці бар'єри важче подолати. подолання бар'єрів другого порядку становить більшу складність, оскільки «вони менш відчутні, ніж бар'єри першого порядку, позаяк вони більш особисті та глибше вкорінені».

Однією з найбільших проблем, з якою стикаються вчителі щодо впровадження цифрових технологій в освітній процес, є те, що буває важко знайти педагогічну відповідність цифрових технологій у викладанні предмета. Дослідники стверджують, що для того, щоб вчителі розуміли цінність використання комп'ютера, як важливого засобу навчання, необхідно розуміння ними можливостей, які надає цей засіб у виконанні різних видів навчальної діяльності.

Зауважимо, що стиль викладання є ще одним фактором, який впливає на інтеграцію цифрових технологій у викладання. Це означає, що вчитель, який впевнений у тому, що він єдиний надавач знань, може мати труднощі з впровадженням цифрових технологій у процес викладання.

Свого часу комп'ютери часто пропонувалися як агенти змін у педагогічній практиці для впровадження конструктивістських підходів. Дослідники визначають цей процес переходу від практик, орієнтованих на вчителя, до практик, орієнтованих на учня, як перехід від зосередження на розповсюдженні засвоєної інформації в межах певного предмета до залучення учнів до розв'язання складних проблем, де вони будуть активними учасниками створення власних мультидисциплінарних знань.

У ході аналізу бар'єрів другого порядку, зауважимо, що предметна культура також може бути фактором, який може вплинути на інтеграцію цифрових технологій. Дослідники стверджують, що впровадження цифрових технологій у процес навчання може бути викликом деяким предметним субкультурам, а використання комп'ютерів зумовлює низку культурних зіткнень між попередніми предметними культурами та комп'ютерною культурою, що ускладнює для деяких учителів інтеграцію комп'ютерів у процес навчання.

Таким чином, відповідність між предметною культурою та культурою використання комп'ютера може стати потенційною перешкодою для інтеграції цифрових технологій у вивчення шкільних предметів.

Ще одним бар'єром другого порядку щодо використання комп'ютера в освітньому процесі є те, що вчителі не володіють достатніми знаннями про комп'ютер, як засіб навчання, мають невисоку цифрову компетентність. Власне брак знань може мати більший вплив, ніж вважали, оскільки страх перед комп'ютерами, опір новим технологіям, сприйняття труднощів щодо застосування, нерозуміння важливості цифрових технологій і відсутність мотивації для впровадження нових технологій зумовлені у більшості випадків низьким рівнем інформаційної компетентності.

Дослідження науковців свідчать, що брак знань і навичок є однією з перешкодою для використання вчителями комп'ютерів у школах. Таким чином, щоб подолати цей бар'єр, рекомендують для того, щоб вчителі використовували комп'ютер у навчанні, вони спочатку мають стати компетентними та впевненими користувачами. Навчання вчителів використанню цифрових технологій підвищує їхню мотивацію використовувати цифрові інструменти та знижує їхню тривожність, спричинену браком знань і навичок.

Розуміння важливої ролі комп'ютера у процесі навчання, позитивне ставлення до цього засобу навчання тісно пов'язане з інформаційною компетентністю, що суттєво впливає на практику роботи людини з ним. Позитивне ставлення часто заохочує вчителів з меншими технологічними можливостями освоювати навички, необхідні для реалізації технологічної діяльності в класі.

Отже, можемо припустити, що для того, щоб мотивувати вчителів ширше використовувати комп'ютери, вони насамперед, повинні набути навичок роботи з комп'ютерами, а це, у свою чергу, стає вагомим поштовхом для впровадження цифрових технологій в освітній процес.

Водночас важливим чинником щодо готовності вчителів запроваджувати цифрових технологій є освітні програми підготовки, які спрямовані на набуття вчителями знань, цифрових навичок, а також приклади кращих освітніх практик.

Висновки. Цифрові технології розширюють можливості вчителя у процесі навчання, підвищують якість навчання та активність учнів, розвивають у них інтерес до предмета, сприяють продуктивній взаємодії педагога та учнів. Водночас, при використанні цифрових технологій в освітньому процесі виникає низка проблем, зокрема недостатньо розроблені методики щодо використання сучасних цифрових технологій у процесі навчання під час вивчення різних навчальних предметів; існує невмотивованість частини вчителів щодо використання сучасних цифрових технологій в освіті; наявна недостатня підготовка вчителів до впровадження засобів сучасних цифрових технологій у процес навчання тощо. Охарактеризовано два види бар'єрів у застосуванні цифрових технологій в освіті. Бар'єри першого порядку, які є зовнішніми за своєю природою, зумовлені наявністю комп'ютерів та постійним доступом до них, характеризують якість і доступність програмного забезпечення, а також планування та технічну підтримку. Бар'єри другого порядку є внутрішніми і відображають переконання учасників освітнього процесу щодо викладання дисципліни, моделі навчання, готовність вчителя до застосування цифрових технологій, відкритість учителів до змін та сумніви вчителя, відсутність інтересу до впровадження цифрових технологій чи достатньої цифрової компетентності вчителя. Бар'єри другого порядку є менш відчутними в освітньому процесі, ніж бар'єри першого порядку, але вони є більш особистими та глибше вкоріненими, їх важче змінити, як причину труднощів. Таким чином, хоча бар'єри першого порядку можуть бути вагомими перешкодами для інтеграції цифрових технологій, відносна сила бар'єрів другого порядку може зменшити або посилити їхній вплив.

До подальших напрямів відносимо дослідження характеристик бар'єрів впровадження цифрових технологій в умовах вивчення окремих навчальних дисциплін.

Використана література:

1. Ляхощка Л. Дистанційне навчання як педагогічна технологія неперервної освіти. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Полтава : Вид-во Полтавського педагогічного університету. 2014. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/3504/1/Liakhotska.pdf>.
2. Муковіз О.П. Основи організації дистанційного навчання у системі неперервної освіти : методичні рекомендації. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016. 66 с.
3. Стечків О. О. Методична система формування цифрових компетентностей майбутніх учителів *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 85. С. 196–200.
4. Becker, G.S. (1994) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press, Chicago, 412 p.
5. Colás-Bravo, P.; Conde-Jiménez, J.; Reyes-de-Cózar, S. Sustainability and Digital Teaching Competence in Higher Education. *Sustainability* 2021, 13, 12354.
6. Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47, 47-61.
7. Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53, 25-39. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504683>
8. Kioupi, V.; Voulvoulis, N. Education for sustainable development: A systemic framework for connecting the SDGs to educational outcomes. *Sustainability* 2019, 11, 6104.

9. Makki, T. W., O'Neal, L. J., Cotten, S. R., & Rikard, R. V. (2018). When first-order barriers are high: A comparison of second- and third-order barriers to classroom computing integration. *Computers & Education*, 120(1), 90-97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.005>
10. Sarkar, S. (2012). The role of information and communication technology (ICT) in higher education for the 21st century. *Science*, 1(1), 30-41.

References:

1. Liakhotska L. (2014). Dystantsiine navchannia yak pedahohichna tekhnolohiia neperervnoi osvity. [Distance Learning as a Pedagogical Technology of Continual Education]. *Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats. Poltava : Vyd-vo Poltavskoho pedahohichnoho universytetu*. URL: [http://dSPACE.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/3504/1/Liakhotska.pdf\(data_zvernennia_16.10.2020\)](http://dSPACE.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/3504/1/Liakhotska.pdf(data_zvernennia_16.10.2020)). [In Ukrainian]
2. Mukoviz O. P. (2016). *Osnovy orhanizatsii dystantsiinoho navchannia u systemi neperervnoi osvity : metodychni rekomendatsii*. [The Basics of Distance Learning Organization in the Continuing Education System: Methodical Recommendations]. Uman : FOP Zhovtyi O.O., 66 s. [In Ukrainian]
3. Stechkevych O. O. (2022). *Metodychna systema formuvannya tsyfrovyykh kompetentnostey maybutnikh uchyteliv*. [Methodical System of Formation of Future Teachers' Digital Competences]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy*. Vyp. 85. S. 196-200. [In Ukrainian]
4. Becker, G.S. (1994) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press, Chicago, 412 p.
5. Colás-Bravo, P.; Conde-Jiménez, J.; Reyes-de-Cózar, S. (2021). Sustainability and Digital Teaching Competence in Higher Education. *Sustainability*, 13, 12354.
6. Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47, 47-61.
7. Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53, 25-39. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504683>
8. Kioupi, V.; Voulvoulis, N. (2019). Education for sustainable development: A systemic framework for connecting the SDGs to educational outcomes. *Sustainability*, 11, 6104.
9. Makki, T. W., O'Neal, L. J., Cotten, S. R., & Rikard, R. V. (2018). When first-order barriers are high: A comparison of second- and third-order barriers to classroom computing integration. *Computers & Education*, 120(1), 90-97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.005>
10. Sarkar, S. (2012). The role of information and communication technology (ICT) in higher education for the 21st century. *Science*, 1(1), 30-41.

Bilyakovska O., Dutka A., Bilyk O. Educational barriers in the process of implementing digital learning technologies: types and characteristics

The article examines the problem of integrating digital technologies into the educational process in terms of identifying difficulties and barriers to the integration of these technologies with the existing teaching process. It has been found that digital technologies expand teachers' possibilities in the teaching process, improve the quality of education and students' engagement, develop their interest in the subject, and facilitate productive interaction between teachers and students. However, the use of digital technologies in education poses a number of challenges, including insufficiently developed methodologies for using modern digital technologies in teaching various subjects, a lack of motivation among some teachers to use modern digital technologies in education, inadequate preparation of teachers for the implementation of digital tools in the teaching process, and more. Research conducted by scholars on the possible reasons for the problematic implementation of digital technologies in educational practice has revealed the existence of certain barriers, which are categorized as first-order and second-order barriers. Two types of barriers in the application of digital technologies in education are characterized. First-order barriers, which are external in nature, are determined by the availability of computers and continuous access to them, the quality and accessibility of software, as well as planning and technical support. Second-order barriers are internal and reflect the beliefs of participants in the educational process regarding discipline teaching, teaching models, teacher readiness to use digital technologies, teachers' openness to change, teacher doubts, and the absence of interest in the implementation of digital technologies or sufficient digital competence. It has been found that due to their internal, non-material nature, these barriers are more challenging to overcome. The correspondence between subject culture and computer usage culture can potentially hinder the integration of digital technologies in the study of school subjects. It has been established that rapid investments in education help to gradually reduce the impact of first-order barriers, but the integration of digital technologies still remains at a relatively low level in some cases. It is shown that second-order barriers are less noticeable in the educational process compared to first-order barriers, but they are more personal and deeply rooted, making them harder to change as a cause of difficulties. It has been proven that although first-order barriers can be significant obstacles to the integration of digital technologies, the relative strength of second-order barriers can mitigate or amplify their impact.

Key words: *learning technologies, digital technologies, educational barriers, implementation, characteristics of barriers, types of barriers.*

РЕМІСНИЧІ ПАЛАТИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ДИЗАЙН-ОСВІТИ УКРАЇНИ

В статті обґрунтовується доцільність включення до національної системи неперервної дизайн-освіти Ремісничої палати України, як системоутворюючого елемента. Теоретичною базою для формування такої системи автор бачить доцільним використати принцип побудови складних систем за теорією об'єктно-орієнтованих методів проектування сформульованим Граді Буч: «Будь-яка складна система, що працює, є результатом розвитку простішої системи, що працювала... Складна система, спроектована «з нуля», ніколи не запрацює. Слід починати з працюючої простої системи». В матеріалі наводяться прості функціональні підсистеми на основі яких зможе ефективно працювати складна система української неперервної дизайн-освіти: дизайн-технологічна, дизайн-мистецька, етнодизайну, ергономічного, що потребують обґрунтування і розробки.

Подано аналіз функцій сучасних Ремісничих палат європейських країн, в якому виявлено, що вони є органом самоврядування економіки, регулювання професійного навчання або керування професіями, проведення майстер-класів та курсів підвищення кваліфікації. Палати формують або узгоджують професійні стандарти та проекти освітніх програм для всіх рівнів професійної освіти. Навчання дорослих є невід'ємною частиною їх роботи та створення комісій по задачі учнівських і магістерських екзаменів. Наводяться відомості з історії Ремісничої палати на території Волині, яка працювала аналогічно до європейських.

Відзначено, що Ремісничі палати України можуть відіграти ключову роль в модернізації завершальної освітньої ланки – дизайн-освіти дорослих, як складової освіти впродовж життя. Створення дизайн-центрів при регіональних відділеннях Ремісничої палати дозволить їм займатися дизайн-освітою дорослих, підвищенням кваліфікації і перепідготовкою дизайнерів, враховуючи потреби регіонів. Такі дизайн-центри мали б тісний зв'язок із виробничою сферою, бізнесом, формальною й неформальною освітою та здійснювали корегуючу функцію між системою національної неперервної дизайн-освіти та соціально-економічними потребами регіонів країни.

Ключові слова: система, дизайн-освіта, функціональні підсистеми, ремісничі палати, освіта дорослих, системоутворюючий компонент.

Із швидкими соціально-економічними змінами, дизайн, як науково-практична творча діяльність, набуває все більшого значення в усіх сферах життя та виробництва. Розширення об'єкта та предмета дизайну у сучасних умовах змінює вимоги до дизайн-діяльності, кваліфікаційних ознак дизайнерів і відповідно потребує усвідомлення необхідності нових підходів до організації дизайн-освіти.

Мета статті – обґрунтувати потребу включення Ремісничої палати України в систему неперервної дизайн-освіти, як системоутворюючого компонента.

До цих пір в Україні не створена цілісна функціонуюча національна система неперервної дизайн-освіти, яка б відповідала сучасним соціальним і економічним запитам і швидко реагувала на нові виклики.

Робота такої системи повинна корегувати регіональними потребами бізнесу, суспільства. Для цього потрібна підсистема, яка охоплює всі регіони країни та є зв'язуючою ланкою між дизайн-освітою та ринком праці.

Проблеми формування неперервної дизайн-освіти України, досліджували Л. Кривецька, Л. Оршанський, В. Слабко, В. Тименко, В. Титаренко та ін. Аналізуючи роль Ремісничих палат у системі професійної освіти Німеччини, Кравець Ю. провів розвідки щодо підвищення кваліфікації фахівців з дизайну в системі неперервної дизайн-освіти Прусак В., в яких він виділяє важливу роль у підвищенні кваліфікації фахівців виробничим потужностям та дослідно-експериментальним базам промислових підприємств. Кравченко О. Л. розглядала історичні аспекти дуальної освіти в Європі. Більшість дослідників надають великого значення тісній кооперації системи існуючої дизайн-освіти з виробництвом, бізнесом, соціальними структурами. Але в дослідженнях не приділяється увага потенційним можливостям вже функціонуючої системи регіональних відділень Ремісничої палати України по налагодженні такої кооперації, яка б забезпечувала підвищення кваліфікації дизайнерів, сприяла розвитку системи освіти дорослих, як складової освіти продовж життя.

Без створення ефективної системи підготовки і перепідготовки фахівців з дизайну та ергономіки подальший розвиток національного дизайну є неможливий. Стратегічною основою цього напрямку робіт – це розроблення і реалізація заходів з безперервної дизайн-ергономічної освіти, найважливішим показником ефективності якої повинен стати чинник трансферу ідей проектно-культури у всі рівні громадської свідомості [1, с. 149].

На думку дослідників В. Свірка, О. Бойчука, В. Голобородька, А. Рубцова така система має бути дворівневою. В якій перший рівень має забезпечувати оволодіння основами прикладної творчості та дизайнерської діяльності на рвані гімназій, ліцеїв, коледжів. На цьому рівні підрастаюче покоління оволодіватиме загальними знаннями щодо проблем матеріальної і проектно-художньої культури, генезису і розвитку її естетичної складової. Другий, професійний рівень дизайнерської освіти, передбачає цілеспрямовану підготовку фахівців, що безпосередньо працюють у сферах дизайнерської практики, науки, освіти. Це потребує створення стабільно функціонуючої системи підготовки і перепідготовки фахівців з дизайну та ергономіки на засадах впровадження загальнодержавної програми з освіти в галузі дизайну та ергономіки [1, с. 149].

Як вважає один із провідних теоретиків в області об'єктно-орієнтованих методів проектування Граді Буч, «будь-яка складна система, що працює, є результатом розвитку простішої системи, що працювала...

Складна система, спроектована «з нуля», ніколи не запрацює. Слід починати з працюючої простої системи». У процесі розвитку системи, об'єкти, що спочатку розглядалися як складні, стають елементарними, і з них будуються складніші системи [11, с. 14].

В Україні вже функціонує багатоступенева і безперервна система мистецької освіти всіх рівнів, яка створювалася упродовж десятиріч. Така система, на нашу думку, може бути основою для створення простої дизайн-мистецької підсистеми дизайн-освіти [3]. Також функціонує система дизайн-технологічної освіти (проекування і технологій) для загальноосвітніх шкіл, закладів професійної (професійно-технічної) освіти та передвищої і вищої дизайн-освіти.

Вважаємо, що складна українська неперервна система дизайн-освіти зможе гармонійно функціонувати на чотирьох простих функціональних підсистемах: дизайн-технологічній, дизайн-мистецькій, культуро-мистецькій з етнодизайну, виробничо-технологічній з ергодизайну, що потребують обґрунтування і розробки. Головною умовою цього є наступність, неперервність. Дизайн-технологічна підсистема – для закладів початкової, допрофільної, профільної, професійної (професійно-технічної) і передвищої освіти. Дизайн-мистецька для закладів початкової, допрофільної, профільної, професійної (професійно-технічної) і передвищої освіти. Культуро-мистецька з етнодизайну – для закладів вищої культурологічної, мистецької, педагогічної освіти. Виробничо-технологічна з ергодизайну – для закладів вищої технологічної, технічної, економічної освіти [10].

Для ефективного функціонування зазначеної системи до неї доцільно включити Ремісничу палату України, як ключовий компонент. У європейських країнах, робота таких палат має давню історію, яка пов'язана з підготовкою, перепідготовкою фахівців професійної освіти із числа як молодого так і старшого населення, котрих потребує ринок праці.

В. Г. Кремень наголошує, що важливою освітньою інновацією є модернізація завершальної освітньої ланки – освіти дорослих як складової освіти впродовж життя. Ефективність цієї ланки освіти дедалі помітніше впливає на інноваційний розвиток держави на трьох рівнях: індивідуальному, інституційному та суспільства загалом. І на рівні суспільства – розширюються вікові межі трудової діяльності, економічна активність населення, його добробут, зростає економіка, прогресує суспільство в цілому [6, с. 33].

Ремісничі і торгово-промислові палати європейських країн і України історично пов'язані з цеховим виробництвом. Ще в XII столітті у містах розвитку торгівлі з'явилися перші ремісничі гільдії. Вони створили модель навчання «учень - помічник – майстер» та регулювали ремісниче навчання як учня, такі майстра-ремісника [2, с. 9].

Сучасні ремісничі палати європейських країн, це працюючі системи, які беруть активну участь у професійній освіті різних рівнів: навчання, проведення кваліфікаційних екзаменів, формування системи професійних кваліфікацій. Регіональні представництва таких палат, в своїй діяльності враховують економічну ситуацію на територіях, які вони представляють та швидко реагують на соціально-економічні потреби.

У системі німецької професійно-технічної освіти ремісничі і торгово-промислові палати є ключовими компонентами.

Ремісничі палати Німеччини є провідною ланкою у структурі дуальної освіти, де вища освіта поєднана з професійно-технічною (професійною) освітою. Після випуску здобувачі отримують два дипломи: про здобуття вищої та професійно-технічної освіти, а також кваліфікаційний сертифікат після іспиту у Ремісничій чи Торгово-промисловій палаті [7].

Реміснича палата Лейпціга (Німеччина) є органом самоврядування економіки, виконуючи громадські обов'язки. До них відносяться, наприклад, регулювання професійного навчання або керування професіями.

Реміснича палата Потсдама (Німеччина) виконує завдання щодо проведення міжфірмової професійної освіти та навчання, майстер-класів та курсів підвищення кваліфікації.

Реміснича палата Словенії бере активну участь у сфері професійної освіти та навчання молоді. Вона формує професійні стандарти та проекти освітніх програм на всіх рівнях. Її співпраця у створенні національної системи професійних кваліфікацій вже має успішний початок і розвиватиметься у майбутньому. Навчання дорослих є невід'ємною частиною планів Ремісничої палати Словенії, оскільки створення освітнього центру функціонального та додаткового професійного навчання відкрило нову галузь, яка стає дедалі важливішою. Реміснича палата, як соціальний партнер, також пропонує професійні стандарти, як основу для програм професійної освіти та навчання відповідно до Національного закону про професійні кваліфікації та Закону про професійне навчання та освіту [8].

Польські Палати ремесел і підприємництва є важливим суб'єктом навчання та проведення кваліфікаційних екзаменів з різних професійних курсів.

Хорватська торгово-промислова палата сигналізує уряду та надає пропозиції про необхідність змін в професійній освіті, створює комісії по здачі учнівських і магістерських екзаменів.

Українська Реміснича палата не відіграє ніякої ролі в українській професійній освіті, але має давні історичні корені та потенціал. Із наукових розвідок відомо, що на території Волині в 30-х роках минулого століття, яка в той час перебувала під владою Польщі, діяв закон «Про промислове право», котрий регулював відносини польської держави у ремеслі і виробництві. Завдяки закону на державному рівні була налагоджена організація навчання практично за всіма видами ремесла, яке закінчувалося обов'язковим складанням

кваліфікаційного іспиту. Закон про промислове право передбачав і створення т.зв. інституту «економічного самоврядування» – ремісничих палат, основною метою яких було представлення професійних інтересів ремесла (ст. 168 промислового права). Території, на які розповсюджувалася сфера їхнього впливу, збігалися з адміністративними кордонами воєводств. Центром ремісничої палати у Волинському воєводстві було м. Луцьк. Основними завданнями ремісничих палат були взаємодія з державною владою щодо підтримки ремесла через подання інформацій та відгуків; надання відповідним органам влади побажань і пропозицій, що стосуються інтересів ремесла, а також щорічного звіту про стан ремесла на підконтрольній нею території; регулювання справ пов'язаних з навчанням ремеслу; створення екзаменаційних комісій для здачі іспитів на підмайстра та майстра та ін. [5]. 27 жовтня 1933 р. був виданий Закон «Про ремісничі палати і їх об'єднання» Закон визначав ремісничу палату, з одного боку, як постійного представника економічних і професійних інтересів ремесла, з іншого, як самоврядну економічну установу та суб'єкт публічного права [12].

Сучасна Реміснича палата України (РПУ) – всеукраїнська неурядова організація, яка з 2009 року працює на національному та міжнародному рівнях для захисту прав та представництва інтересів мікро, малих та середніх підприємств (ММСП) в сфері виробництва та сервісу. РПУ об'єднує мікро-, малі та середні підприємства, індивідуальні та дрібні промисли, ремісничі майстерні, національні крафтові виробництва по всій країні.

В 2014 році Україні був розроблений Проект Закону України від 14.03.2014 № 4458 «Про ремісничу діяльність в Україні», в якому серед іншого передбачені повноваження Ремісничої палати України [9]. Передбачалося, що в результаті реалізації закону очікувалося підвищення ролі професійно-технічної освіти в структурі освіти України, попиту на неї серед населення шляхом оновлення її змісту, впровадження інноваційної складової у навчальний процес професійно-технічних навчальних закладів. В здійсненні таких намірів важливе місце відводилося Ремісничій палаті. Потрібно зазначити, що розробники закону недооцінили потенційні можливості Ремісничих палат у створенні ефективної системи неперервної національної професійної, дизайн-освіти.

Українська Реміснича палата, після її модернізації державою зможе функціонувати, як ключовий елемент національної неперервної дизайн-освіти. Для цього до складу ремісничих палат доцільно включити дизайн-центри, корі займалися б навчанням, підвищенням кваліфікації дизайнерів, враховуючи потреби регіонів. Такі дизайн-центри мали б тісний зв'язок із виробничою сферою, бізнесом та формальною і неформальною освітою і здійснювали корегуючу функцію між неперервною системою національної дизайн-освіти та соціально-економічними потребами країни. Вони повинні стати завершальною ланкою національної неперервної дизайн-освіти, яка координуватиме дуальну дизайн-освіту, дизайн-освіту дорослих і матиме двосторонній зв'язок з підсистемами двох рівнів.

Підвищення кваліфікації та інші види освіти дорослих набувають більшої ефективності за умов реалізації принципів соціального партнерства в рамках кластерних структур, про що свідчать наукові доробки зарубіжних та вітчизняних дослідників. Аналіз зарубіжного досвіду довів, що навчання дорослих має ґрунтуватися на новій формі партнерства між галузями освіти і праці, в якій соціальні партнери відіграють важливу роль через розповсюдження інформації про існуючі ініціативи й інноваційні технології, поширення передового досвіду [4, с. 319].

Як підкреслює В. Г. Кремень середньострокова перспектива розвитку технологій в освіті дорослих передбачає більший акцент на оцінюванні якості навчання, результатів навчальної діяльності, які, ґрунтуючись на освітніх потребах дорослих, дозволять адекватно оцінити процес опанування ними нових знань, умінь і компетентностей. У формальній і неформальній освіті особливої актуальності набуватиме активна взаємодія тих, хто навчається, як з викладачами, так і представниками професійного середовища [4, с. 10].

Висновки. Реміснича палата України, після її модернізації та веденням до її структури дизайн-центрів в регіональних представництвах, зможе відігравати системоутворюючу роль в системі національної неперервної дизайн-освіти. Такі дизайн-центри повинні бути зв'язуючою ланкою між системою національної неперервної дизайн-освіти та соціальним і бізнесовим середовищем. Ремісничі палати зможуть брати активну участь у функціонуванні системи дизайн-освіти: дизайн-навчання дорослих, підвищенні кваліфікації дизайнерів, проведенні кваліфікаційних екзаменів, коригуванні системи професійних кваліфікацій, освітніх програм підготовки дизайнерів, налагодження зв'язків між виробничою сферою і навчальними закладами для проходження практик майбутніми фахівцями дизайну. Регіональні представництва таких палат, в своїй діяльності, зможуть враховувати соціальну і економічну ситуацію на територіях, які вони представляють, та швидко реагувати на потреби ринку праці.

Використана література:

1. Дизайнерська діяльність : стан і перспективи: інформаційно-методичне видання / за ред. В. О. Свірка. Київ : УкрНДІ ДЕ, 2014. 171 с.
2. Дуальна освіта в Німеччині від теорії і практики до кваліфікованого працівника. URL : <https://www.kas.de/documents/270026/8703904/Publikation.+Duale+Ausbildung+in+Deutschland+%28Ukrainisch%29+2020.pdf/4b981140-72b7-e873-2afd-7beef983502c?version=1.0&t=1604995450314> (дата звернення: 14.06.2023).
3. Ковтун В. Д. Перспективи розвитку позашкільної мистецької освіти в Україні: огляд джерел. URL: <https://tur.kosiv.info/tourism-and-culture/316-kovtun-v-d-perspektyvy-rozvytku-pozashkilnoji-mysteckoji-osvity-v-ukrajini-ogljad-dzherel.html> (дата звернення: 12.06.2023).

4. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи : зб. наук. статей / за ред. В. Г. Кременя, Н.Г. Ничкало. Київ : Знання України, 2018. 616 с.
5. Марчук В. Ремесло у Волинському воєводстві в 1921-1939 рр. URL: https://histj.oa.edu.ua/assets/files/n24_15/10.pdf.
6. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>.
7. Онтологія дуальної освіти : досвід Німеччини та України: практичний посібник / Бугайчук В. та ін. Київ : ТОВ «Вістка», 2022. 240 с.
8. Палата ремесел та підприємництва Словенії (OZS) : веб-сайт. URL: <http://www.ozs.si>.
9. Проект Постанови про повернення на доопрацювання проекту Закону «України про ремісничу діяльність в Україні» від 14.03.2014 № 4458 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1791-2010-%D1%80#Text>.
10. Слабо В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів технологій до навчання основ дизайну : монографія. Херсон : ФОП Грінь Д. С., 2014. 220 с.
11. Тименко В. П., Бровченко А. І. Розвиток проектно-творчої обдарованості ества у системі української дизайн-освіти. *Освіта та розвиток обдарованості особистості: щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2022. № 2 (85), II квартал. С. 13–21. DOI [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1\(28\)-118](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1(28)-118).
12. Booch Grady. Object analysis and design with applications. 3rd ed. URL: <https://zjnu2017.github.io/OOAD/reading/Object.Oriented.Analysis.and.Design.with.Applications.3rd.Edition.by.Booch.pdf>.
13. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej. № 53. Poz. 468. S. 697–720.

References:

1. Dyzainerska diialnist : stan i perspektyvy (2014). [Design activity: state and prospects] : informatsiino-metodychne vydannia / za red. V.O.Svirka. Kyiv : UkrNDI DE. 171 s. [in Ukrainian]
2. Dualna osvita v Nimechchyni vid teorii i praktyky do kvalifikovanoho pratsivnyka [Dual education in Germany from theory and practice to a qualified worker]. URL: <https://www.kas.de/documents/270026/8703904/Publikation.+Duale+Ausbildung+in+Deutschland+%28Ukrainisch%29+2020.pdf/4b981140-72b7-e873-2afd-7beef983502c?version=1.0&t=1604995450314>. [in Ukrainian]
3. Kovtun V. D. Perspektyvy rozvytku pozashkilnoi mystetskoï osvity v Ukraini [Prospects for the development of extracurricular art education in Ukraine] : ohliad dzherel. URL: <https://tur.kosiv.info/tourism-and-culture/316-kovtun-v-d-perspektyvy-rozvytku-pozashkilnoji-mysteckoji-osvity-v-ukrajini-ogljad-dzherel.html>. [in Ukrainian]
4. Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovy dosvid, ukraïnski realii i perspektyvy (2018). [Conceptual foundations of the development of adult education: world experience, Ukrainian realities and perspectives] : zb. nauk. statei /za red. V.H. Kremenja, N.H. Nychkalo. Kyiv : Znannia Ukrainy. 616 s. [in Ukrainian]
5. Marchuk V. Remeslo u Volynskomu voievodstvi v 1921-1939 rr.[Crafts in the Volyn Voivodeship in 1921-1939.] URL: https://histj.oa.edu.ua/assets/files/n24_15/10.pdf [in Ukrainian]
6. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini (2021). [National report on the state and prospects of education development in Ukraine] : monohrafiia. Kyiv : KONVI PRINT. 384 s. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>. [in Ukrainian]
7. Ontolohiia dualnoi osvity: dosvid Nimechchyny ta Ukrainy (2022) [Ontology of dual education: experience of Germany and Ukraine] : praktychnyi posibnyk / Buhaichuk V. ta in. Kyiv: TOV «Vistka». 240 s. [in Ukrainian]
8. Palata remesel ta pidpriemnytstva Slovenii (OZS)[Chamber of Crafts and Entrepreneurship of Slovenia (OZS)] : veb-sait. URL: <http://www.ozs.si>.
9. Proekt Postanovy pro povnennia na doopratsiuvannia proektu Zakonu «Ukrainy pro remisnychu diialnist v Ukraini» [Draft Resolution on the return for revision of the draft Law of Ukraine on Craft Activities in Ukraine] vid 14.03.2014 № 4458 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1791-2010-%D1%80#Text>. [in Ukrainian]
10. Slabo V. M. Profeciina pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnolohii do navchannia osnov dyzainu : monohrafiia. Khercon : FOP Hrin D. C., 2014. 220 s.
11. Tymenko V. P., Brovchenko A. I. (2022). Rozvytok proektno-tvorchoi obdarovanosti yestva u systemi ukrainskoï dyzain-osvity [Development of project-creative giftedness in the system of Ukrainian design education]. *Osvita ta rozvytok obdarovanosti osobystosti: shchokvartalnyi naukovo-metodychnyi zhurnal*. Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. № 2 (85), II квартал. S. 13–21. DOI [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1\(28\)-118](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1(28)-118). [in Ukrainian]
12. Booch Grady. Object analysis and design with applications. 3rd ed. URL: <https://zjnu2017.github.io/OOAD/reading/Object.Oriented.Analysis.and.Design.with.Applications.3rd.Edition.by.Booch.pdf>.
14. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej. № 53. Roz. 468. S. 697–720. [in Polish]

Brovchenko A. Craft chambers in the continuous design education system of Ukraine

The article substantiates the expediency of including the Chamber of Crafts of Ukraine as a system-forming element in the national system of continuous design education. As a theoretical basis for the formation of such a system, the author considers it appropriate to use the principle of building complex systems according to the theory of object-oriented design methods formulated by Hradi Buch: "Any complex system that works is the result of the development of a simpler system that worked... A complex system, designed from scratch, will never work. You should start with a simple system that works". The material provides simple functional subsystems, based on them the following complex systems of Ukrainian continuous design education can work effectively: design-technological, design-artistic, ethno design, ergo design, which require justification and development.

The author presents an analysis of the functions of modern Chambers of Crafts of European countries. The analysis shows that they are a body of economic self-governance, professional training regulation or professions management, master classes and advanced training courses conduction. The Chambers form or coordinate professional standards and projects of educational programs for all levels of professional education. Education for adults is an integral part of their work and the creation of the commissions for the student and masters exams. The article presents the information from the history of the Chamber of Crafts in the Volyn territory, which worked similarly to European ones.

The research determines that the Chambers of Crafts of Ukraine can play a key role in the modernization of the final educational link, a design education for adults, as a component of lifelong education. The creation of design centers at the Chamber of Crafts regional branches will allow them to engage in design education for adults, professional development and retraining of designers, taking into account the regional needs. Such design centers would have a close connection with the production sphere, business, formal and informal education and perform a corrective function between the functioning continuous system of national design education and the socio-economic needs of the country regions.

Key words: system, design education, functional subsystems, craft chambers, adult education, a system-forming component.

УДК 37.018.54.016:780.614.331.02](043.3)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.05>

Буханевич В. В., Туріна О. А.

ОСНОВНІ ПРИНЦИПОВІ ПОЛОЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ СКРИПАЛЯ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Розкриття особистого потенціалу людини є одним із головних завдань спеціалізованої освіти, яка допомагає дітям самореалізуватись у складній сучасній соціокультурній ситуації, яка особливо загострено переживається у підлітковому періоді життя, коли дитина намагається заявити про себе, з'ясувати свої сильні сторони. Спеціалізовані заклади навчання мистецтва покликані направити цей бурхливий потік енергії у позитивне русло.

Одним із головних завдань спеціалізованих закладів музичної освіти є прилучення дітей до музичного мистецтва, розуміння основних стилів та жанрів музичних творів, осягнення їх змісту, засвоєння основ музичної теорії. Підлітки – це, як правило, учні старших класів, які вже мають певну систему виконавських умінь, що дозволяє викладачеві висувати певні професійні вимоги до освітнього процесу: стимулювати накопичення музичної і мистецької інформації, забезпечувати різноманітність стильової палітри педагогічного репертуару та підпорядкування технічних можливостей художньому змісту в процесі його опрацювання. Вдосконаленню виконавських умінь сприяє обумовленість змісту музично-виконавської діяльності особливостями індивідуальності підлітка, творчий підхід до організації навчання, взаємовідповідність технічного і загально-художнього розвитку.

Навчання гри на скрипці є однією із форм навчання мистецтва, тому у статті розглядаються основні теоретичні позиції, що дозволяють зробити освоєння інструменту підлітком більш ефективним, а значить підсилити його впевненість у власних силах і краще розкрити свої музичні здібності. Фізичні і психологічні особливості підліткового віку (перехід до формального мислення, бажання орієнтуватися на ідеал, пошук відповідних зразків у соціальному оточенні, у літературі, музиці, кіно тощо) стали підґрунтям для визначення основних положень навчання підлітка-скрипаля поряд із загальновідомими закономірностями освітнього процесу: акмеологічна спрямованість навчання (передбачає актуалізацію прагнення учня до найвищих результатів у виконавському розвитку); інформативність навчання (забезпечує розширення музичного кругозору та професійне усвідомлення виконавських дій); системність і послідовність навчання (передбачає оптимальну організацію навчальних дій).

Ключові слова: навчання гри на скрипці, навчання підлітків, акмеологічна спрямованість, інформативність навчання.

Сучасна вітчизняна освіта активно впроваджує гуманістично-орієнтований підхід до навчання, який дозволяє розкрити особистий потенціал людини, її внутрішнє багатство й творчі якості. У цьому аспекті велике значення має мистецька освіта, яка виховує особистість з розвиненим почуттям прекрасного. Навчання гри на скрипці є важливим аспектом такого виховання, оскільки дозволяє дитині осягати перлини світової скрипкової літератури, доступні для виконання. Рівень доступності скрипкового репертуару для учня залежить від різних складових освітнього процесу, серед яких ефективність навчання займає ключову позицію.

Методологічні основи педагогіки мистецтва викладають у своїх працях О. Рудницька, Г. Падалка, А. Козир, О. Щолокова, Н. Гуральник, В. Федоришин, А. Зайцева та ін. Питаннями навчання гри на скрипці присвячені праці таких дослідників: О. Андрейко, М. Берлянич, В. Григор'єв, К. Завалко, Р. Нассіб, В. Стеценко, А. Ямпольський, Ю. Янкелевич та ін.

Аналіз наукових джерел з досліджуваної теми дозволяє зробити висновок, що поза увагою залишається проблема навчання скрипаля-підлітка. Відтак, метою статті, є визначення принципів положень ефективного навчання скрипаля підліткового віку в закладах спеціалізованої мистецької освіти.

Підлітковий вік охоплює термін від 10–11 до 13–14 років. В цей період скрипаль приймає рішення про продовження професійного розвитку, або припинення подальшого навчання після закінчення музичної школи. Це вік, коли учень вже має певну систему виконавських умінь, що дозволяє викладачеві висувати певні професійні вимоги до освітнього процесу, які згодом мають місце і в музичних коледжах, і в системі ЗВО, що дозволяє провести певні паралелі з професійним навчанням скрипаля.

На думку Р. Нассіба, принципи формування виконавських умінь студентів скрипалів наступні: «принцип активно-інформативного впливу на студентів (забезпечує накопичення мистецької, педагогічної

й науково-практичної інформації в єдності з оволодінням майбутніми педагогами знаннями та уміннями інформаційного характеру); принцип образно-змістового осмислення виконавських дій (забезпечення стильової палітри виконавського репертуару); єдності художнього і технічного при підпорядкуванні технічного художньому» [4, с. 115].

У дослідженні О. Андрейко визначено принципи вдосконалення виконавського апарату музиканта: «принцип взаємозумовленості між індивідуальними якостями особистості та змістом і особливостями музично-виконавської діяльності, який спрямований на розкриття особистісних якостей індивіда в контексті його професійної діяльності; принцип взаємовідповідності між розвитком технічних умінь і усвідомленням студентами змісту музичного твору; принцип творчої організації навчально-виховного процесу, що спрямований на пошук і відбір аргументації при осмисленні тих чи інших проблем у процесі формування виконавського апарату» [1, с. 10-11].

Навчання гри на скрипці направлене не тільки на освоєння музичного інструменту. Одним із головних завдань в спеціалізованих закладах музичної освіти є прилучення дітей до музичного мистецтва, розуміння основних стилів та жанрів музичних творів, осягнення їх змісту, засвоєння музичної грамоти у визначених межах. Отже необхідно враховувати і принципи вивчення музичного мистецтва. На думку Т. Коптелової, такими є: «принцип невичерпного різноманіття національних культурних парадигм; принцип поєднання динамічності музики зі статичністю (незмінністю) духовних ідеалів; принцип динамічності музичного мистецтва в індивідуальному переживанні, «прочитанні» музичного твору виконавцем або слухачем; принцип чотирьох умовних вимірів музичного мистецтва (переживання – почуття (глибина); вертикаль – гармонія; горизонталь – мелодія; механічне наповнення – сонорика); принцип цілісності – пошук узгодження культурного розмаїття як можливість більш широкого погляду на світ; принцип найвищого сенсу музичного мистецтва – прилучення індивідуальності до його різноманіття і загальності; принцип органічної цілісності мистецького навчання – передбачає реалізацію індивідуального таланту учня через оптимістично-альтруїстичне прагнення до вищого і досконалого» [3, с. 85].

Підлітковий вік має фізичні і психологічні особливості: перебудова організму, пов'язана зі статевим дозріванням, перехід до формального мислення, амбівалентність (суперечливість) почуттів, визначальне значення для самоусвідомлення референтної групи тощо. Ці особливості потрібно враховувати в навчанні скрипаля поряд із врахуванням загальних закономірностей освітнього процесу.

Формування скрипкового виконавського мислення є основою технічного розвитку, який спирається на поступове засвоєння основних технологічних елементів на максимально високому якісному рівні. Важливу роль у процесі формування скрипаля відіграють звукові ідеали виконавства – «еталонні комплекси виконавських властивостей, в основі яких засоби музичної виразності, використовувані як зразкові моделі для наслідування й відтворення у виконавській практиці» [3, с. 106-107]. Відповідно, аналіз виконавської творчості визначних виконавців-скрипалів надає можливість для визначення еталонної виконавської версії. Еталонна версія виконання – це уявлення про зразкове виконання, що відповідає колективному образу ідеального виконання.

Підліток намагається поринути у доросле життя і вимагає поваги до себе як до особистості. Психологи відзначають максималізм, властивий цьому віку, бажання орієнтуватися на ідеал, пошук цих зразків у соціальному оточенні, у літературі, музиці, кіно тощо. Тому цілком природним буде дати підлітку еталонні художні зразки скрипкового виконання, спрямовувати його освоєння технічних прийомів на рівні, наближеному до досконалого; показати зразки біографій видатних виконавців, гідні приклади життя і творчості музикантів-аматорів тощо. Тобто, ми говоримо про акмеологічну спрямованість навчання.

Акмеологія (від давньогрецького акме – квітуча сила, вершина) – «наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей» [5, с. 5].

На думку В. Федоришина, «акмеологія є міждисциплінарною наукою, про закономірності та фактори досягнення вершин професіоналізму і творчого довголіття особистості. Виникнення акмеології означає заміну парадигми у розвитку цілого ряду наук і наукового світобачення та соціальної практики здійснюється перехід від розгляду людини як похідної суспільних явищ й її розуміння як суб'єкта, особистості, що може вирішувати особистісні та суспільно вагомі проблеми» [7, с. 50].

Ляо Бін, розглядаючи образ сучасного підлітка з позицій акмеологічного підходу, пов'язує його «з такою особистістю, котра постійно вдосконалює свої музично-естетичні знання, швидко реагує на зміну культурних уподобань, мобільно орієнтується в освітньо-мистецькому просторі, допомагає друзям адаптуватися до сучасних культурних запитів, професійно визначитися та досягти успіху в житті» [5, с. 94].

Акмеологічні педагогічні технології – це технології, спрямовані на саморозвиток учня згідно його здібностей в умовах варіативності освітніх програм, спрямовані на досягнення ним найвищих результатів за умови поєднання зусиль усіх фахівців, які здійснюють навчання [5]. Такі технології передбачають:

- створення акмеологічного шкільного середовища (простір школи та її соціального оточення, спрямованість духовного впливу яких націлена на досягнення акмеологічно значимих результатів всіх учасників навчання (учнів та вчителів) в атмосфері творчих пошуків та поважного ставлення до самовдосконалення в зонах автентичного самовизначення, тобто стимулюючого на досягнення високих результатів в навчальній праці та творчості, забезпечення престижу навчання);

- забезпечення контакту та співпраці з батьками, як суб'єктами педагогічного процесу. І. Ніколаєску виділяє три етапи цієї роботи: «інформаційне забезпечення; залучення до співучасті в батьківських зборах і шкільних заходах; творче співробітництво в позакласній і навчальній роботі» [5];

- робота педагога над професійним самовдосконаленням, і як знавця теорії навчання предмету, і як фахівця, в даному випадку, музиканта-скрипаля.

Г. Падалка виділяє поняття акмеологічної арт-педагогіки – «самостійної галузі педагогічного знання, що досліджує закономірності досягнення найвищого рівня у художньому навчанні, вихованні і розвитку особистості» [6, с. 10].

Дослідниця визначає предметом акмеологічної арт-педагогіки «взаємодію педагога і учнів, спрямовану на досягнення найвищих результатів у мистецькій діяльності», вважаючи акмеологічними засадами мистецького навчання: «акмеологічне цілепокладання художньої діяльності (особлива налаштованість на досягнення найвищого рівня досконалості), акмеологічне усвідомлення мистецьких дій (здатність вибирати найкраще в світі мистецтва), акмеологічна регуляція художньо-творчої діяльності (педагогічна підтримка та забезпечення учнів найефективнішими засобами художньо-творчої діяльності для досягнення найвищої продуктивності в мистецькій діяльності)» [6, с. 3].

В підлітковому віці дитина вже може повноцінно абстрактно мислити, отже на провідні позиції можна поставити інформативність навчання. Інформативність у процесі навчання музики, як категорії творчої – дещо спірна позиція. Для обґрунтування цього положення наведемо такі аргументи:

1. Для якісного навчання гри на інструменті потрібне теоретичне обґрунтування й усвідомлення тих чи інших дій. Наприклад, свобода плечового пояса враховується практично у всіх ігрових прийомах як правої так і лівої руки і якщо не пояснювати учневі логіку конкретного прийому і не переконатися в тому, що він усвідомив причинно-наслідковий зв'язок ігрової дії, її м'язового відчуття та законів механіки, що використовуються при взаємодії інструменту та людського організму, то у кожному наступному творі схожі моменти доведеться пояснювати наново, що гальмує темп навчання, отже знижує його ефективність. Якщо до розвитку формального мислення дитина, як правило просто копіює показ педагога, то в підлітковому віці вже з'являється можливість більш професійного підходу до усвідомлення технології гри на інструменті, розвитку виконавського мислення.

2. Інформативність розуміється і як розширення музичного кругозору. У цьому віці добре сформовані навички читання художньої літератури; підліток, як правило, вже чудово володіє можливостями інтернет простору, він уже має непогані навички читання музичного тексту. Це дає широкі можливості участі у різних навчальних колективах, знайомства з успіхами ровесників-скрипалів та творчістю найкращих представників цієї професії, ознайомлення з музичною, художньою літературою, творами інших видів мистецтва та ін., що можна використовувати в аудиторній, самостійній та позакласній діяльності.

Важливе значення набуває удосконалення навичок роботи з нотним текстом. Музичний текст – «специфічна знакова структура, метою якої є передача художньої інформації, що має звуковчасові властивості, від композитора до слухача. Він має семіотичну структуру, інтенцію (від лат. *Intentio* – прагнення – спрямованість свідомості (мислення) на пізнання певного об'єкта, на рішення задачі), натуральну неповторність, культурно-історичні межі, є сигналом, що передає інформацію в просторово-часовому контексті, а також основним елементом процесу «музика» [3, с. 81].

Музичний текст в процесі навчання гри на скрипці є джерелом накопичення образно-художньої інформації, основою для роботи над удосконаленням виконавських навичок. Для кращого освоєння нової інформації необхідно спочатку осмислити і певним чином структурувати новий матеріал, намагаючись зв'язати його з тим, що учневі вже відомо.

Музичний текст складається з нотних символів. Нотний текст – це «система конвенційних знаків, які візуально виражають структуру, архітектоніку музичного твору». Для перетворення нотного тексту в музичний потрібне відтворення змісту в реальному звучанні, а також «необхідне певним чином організоване мислення інтерпретатора з приводу даного музичного твору» [2].

В музичній освіті сучасності починають активно використовуватись комп'ютерні технології. Д. Ксенофонт зазначає, що музична інформатика широко застосовується для освоєння необхідних знань, умінь і навичок в музичній освіті західних країн, використовуючи комп'ютерний інструментарій [2]. Сферою її уваги є, головним чином, навчання з предметів музично-теоретичного та історичного циклів, а також рішення деяких навчальних завдань, пов'язаних з виконавською та композиторською діяльністю. Сюди входять: навчання за допомогою комп'ютера, навчання з розвагою, технологія інтерактивного мультимедіа, інтернет. Комп'ютерні програми також використовуються для набору і редагування нотного тексту, прослуховування музичних творів, розвитку музичного слуху. Існують програми, що допомагають в навчанні гри на інструментах, в підборі мелодій, в аранжуванні, імпровізації тощо. Комп'ютерні програми дозволяють проводити музично-слуховий аналіз мелодій та творів на заняттях з історії музики. Для багатьох музичних дисциплін комп'ютер в сучасних умовах є джерелом енциклопедичних та бібліографічних відомостей [2].

Інтернет-технології також є джерелом навчальних матеріалів в сучасній освіті. Цей напрям активно розвивається, формуються і вдосконалюються технології його використання. Форма подання матеріалу визначається змістом курсу, конкретним видом заняття, а також роллю викладача. Наприклад: використання відео-, аудіо та нотних прикладів; робота з додатковими матеріалами (статті, підручники, які публікуються

на сайтах Інтернету тощо); використання ресурсів електронних нотних інтернет-бібліотек і музичних антологій; завдання по аналізу творів, тематичні семінари, організовані викладачем. Ми погоджуємось з думкою Д. Ксенофонтвої, що розробка і впровадження в навчальний процес таких інформаційних ресурсів розширює можливості навчання, робить його більш ефективним і різноманітним і подальший розвиток комп'ютерних технологій в музичному навчанні є перспективним.

Ефективне навчання передбачає системність і послідовність інструментального навчання, тобто: дотримання логіки навчання згідно навчального плану, програми дисципліни, розкладу занять; формування музично-виконавських умінь на основі розуміння їх взаємозв'язку (наприклад, пластика виконання дрібних рухів скрипаля потребує свободи плечового поясу, складні штрихи є похідними від простих тощо). Якісний процес навчання передбачає виділення в матеріалі найбільш важливого при системному розподілі навчального матеріалу за періодами навчання. Обов'язковим є збереження наступності змісту та форм навчання: кожне заняття має бути продовженням попереднього. Необхідне використання форм логічного подання навчального матеріалу: схем, таблиць, малюнків-підказок. Ефективності навчання сприяють міжпредметні зв'язки та координація всіх компонентів педагогічного процесу на засадах єдності вимог та забезпечення наступності в діяльності; врахування оцінки знань для контролю та своєчасного виявлення стану успішності учнів та якості засвоєння навчального матеріалу.

Оптимальна організація інструментального навчання передбачає «поступовість ускладнення художнього та технічного репертуару: опору на пройдене, вивчення нового матеріалу частинами, особливе фіксування уваги на вузлових питаннях, ретельне планування роботи з учнем з урахуванням його індивідуальних особливостей» [2].

Висновки. Таким чином, основними принциповими положеннями ефективного навчання підлітка гри на скрипці є: акмеологічна спрямованість навчання (передбачає актуалізацію прагнення учня до найвищих результатів у виконавському розвитку); інформативність навчання (забезпечує розширення музичного кругозору та професійне усвідомлення виконавських дій), системність і послідовність (передбачає оптимальну організацію навчальних дій).

Використана література:

1. Андрейко О. І. (2004) Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста (автореф. дис. ... канд. пед. наук) Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 19 с.
2. Буханевич В. В. (2021) Методичні засади інтенсифікації навчання гри на скрипці учнів початківців (автореф. дис. ... канд. пед. наук) Суми. 259 с.
3. Ляо Бін (2021) Формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти : дис. ... докт. філософії. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 250 с.
4. Нассіб Р. (2018) Удосконалення виконавських умінь педагога-скрипаля в умовах вищої музично-педагогічної освіти (дис. ... канд. пед. наук) Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 208 с.
5. Ніколаєску І. О. (2012) Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навч.-мет. посібник. Черкаси : ОІПОПП. 53 с.
6. Падалка Г. М. (2010) Акмеологічна арт-педагогіка: предмет, принципи, методичні підходи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 10. Київ. С. 9-14.
7. Федоришин В. І. (2012) Акмеологічний аспект підготовки викладачів мистецьких дисциплін у контексті європейського освітнього простору. *Молодь і ринок*. Дрогобич : ДДПУ. № 10 (93). С. 50-53.

References:

1. Andreiko O. I. (2004) *Metody vdoskonalennia vykonavskoho aparatu muzykanta-instrumentalista* [Methods of improving the performance apparatus of an instrumentalist musician] NPU im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 19 s. [in Ukrainian]
2. Bukhanievych V.V. (2021) *Metodychni zasady intensyfikatsii navchannia hry na skryptsii uchniv pochatkivtsiv* [Methodical principles of intensification of learning to play the violin for beginner students] Sumy. 259 s. [in Ukrainian]
3. Liao Bin (2021) *Formuvannia muzychno-estetychnoi kompetentnosti pidlitkiv v zakladakh pozashkilnoi mystetskoi osvity* [Formation of musical and aesthetic competence of teenagers in out-of-school art education institutions] NPU im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 250 s. [in Ukrainian]
4. Nassib R. (2018) *Udoskonalennia vykonavskykh umin pedahoha-skrypalia v umovakh vyshchoi muzychno-pedahohichnoi osvity* [Improving the performance skills of a violin teacher in the conditions of higher music-pedagogical education] NPU im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 208 s.
5. Nikolaiesku I. O. (2012) *Praktychni osnovy akmeolohichnoho rozvytku osobystosti v umovakh osvitno-informatsiinoho prostoru: navch.-met. Posibnyk* [Practical foundations of acmeological development of personality in the conditions of educational and informational space] Cherkasy: OIPOP, 53 s. [in Ukrainian]
6. Padalka H. M. (2010) *Akmeolohichna art-pedahohika: predmet, pryntsyipy, metodychni pidkhody* [Acmeological art pedagogy: subject, principles, methodical approaches] *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 14: Teoriia i metodyka mystetskoi osvity*. Vyp. 10. S. 9-14. [in Ukrainian]
7. Fedoryshyn V. I. (2012) *Akmeolohichnyi aspekt pidhotovky vykladachiv mystetskykh dystsyplin u konteksti yevropeiskoho osvitnoho prostoru* [Acmeological aspect of training teachers of art disciplines in the context of the European educational space] *Molod i rynek: Drohobych: DDP. № 10 (93). S. 50-53.* [in Ukrainian]

Bukhanievych V., Turina O. Basic principles of effective teaching a teenager to play the violin in art schools

Unveiling a person's personal potential is one of the main tasks of specialized education, which helps children to realize themselves in the complex modern socio-cultural situation, which is especially acutely experienced in the adolescent period of life when the child tries to assert himself and find out his strengths. Specialized art education institutions are designed to direct this turbulent flow of energy in a positive direction.

One of the main tasks of specialized music education institutions is to introduce children to the art of music, understand the main styles and genres of musical works, comprehend their content, and learn the basics of music theory. Teenagers are, as a rule, high school students who already have a certain system of performance skills, which allows the teacher to put forward specific professional requirements for the educational process: to stimulate the accumulation of musical and artistic information, ensure the diversity of the stylistic palette of the pedagogical repertoire, and subordinate technical capabilities to the artistic content in the process of its execution. The improvement of performing skills is facilitated by conditioning the content of musical and performing activities to the peculiarities of the adolescent's individuality, a creative approach to the organization of training, and the mutual correspondence of technical and general artistic development.

Learning to play the violin is one of the forms of art education, so the article examines the main theoretical positions that enable a teenager to learn the instrument more effectively, which means strengthening their confidence in their own abilities and better revealing their musical talents. The physical and psychological features of adolescence (the transition to formal thinking, the desire to focus on an ideal, the search for appropriate models in the social environment, in literature, music, cinema, etc.) form the basis for determining the main principles of training a teenage violinist along with the well-known regularities of the educational process: the acmeological direction of training (which presupposes actualizing the student's desire for the highest results in their performance development); informativeness of training (ensuring the expansion of musical horizons and professional awareness of performing actions); and the system and sequence of training (which presupposes the optimal organization of training activities).

Key words: learning to play the violin, teaching teenagers, acmeological orientation, informative learning.

УДК 37.018.1(477-65-21)"18/19"

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.06>

Васютинська Є. А.

РОЗВИТОК ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКІЙ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

У статті здійснено історіографічний аналіз досліджень, у яких розкриваються історія становлення та розвитку освіти національних меншин на Єлисаветградщині у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття. Виокремлені ключові аспекти вивчення проблем у сучасній теорії наукового знання. Встановлено, що на сучасному етапі значно зріс інтерес науковців як до освіти національних меншин загалом, так і до особливостей розвитку окремих навчальних закладів для національних меншин на Єлисаветградщині. Науковці прагнуть більш об'єктивно оцінити здобутки у сфері освіти національних меншин в краї, що пов'язано з відкритістю архівів і доступністю нових джерел. Виявлено, що вагому цінність для розуміння специфіки регіональних ознак освіти національних меншин досліджуваного періоду мають дисертаційні та монографічні дослідження, які стали основним інформативним джерелом реконструкції історіографічного процесу з нагромадження наукових знань щодо історії становлення та розвитку освіти національних меншин на Єлисаветградщині в означений період. Нечисленні наукові дослідження сучасних учених (О. Акімкіна, О. Філоненко, М. Литвиненко, С. Якименко та ін.), у яких розкрито зміст, методи і форми організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах Єлисаветградщини для національних меншин засвідчують, що вони вирізнялися серед інших освітніх закладів краю оригінальними підходами до організації навчально-виховного процесу, прекрасним підбором висококваліфікованих педагогів та класних наставників, користувалися певною свободою творчості при виборі методів та прийомів навчання та виховання. Встановлено, що цілісна історія розвитку освіти національних меншин на Єлисаветградщині у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття ще належно не висвітлена в історіографії. Подальшого розвитку набули аналіз і систематизація досліджень з даної проблеми.

Ключові слова: історіографія, педагогічні дослідження, Єлисаветградщина, національні меншини, навчальні заклади.

Сьогодні значно актуалізується ідея полікультурності й полікультурної освіти, сутність якої полягає у формуванні людини, здатної до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному середовищі, з розвиненим почуттям розуміння й поваги інших культур, умінням жити в мирі й злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань. Ці обставини спонукають до опрацювання матеріалів з історії шкільництва в цілому по Україні і, зокрема, в окремих її регіонах, серед яких чільне місце у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття посідала Єлисаветградщина, яка відома своєрідними культурними та освітніми традиціями, які обумовили формування досить яскравої педагогічної самобутності, яка проявилася в специфічності системи освіти, оригінальності педагогічних пошуків, зокрема в напрямку створення та функціонування навчально-освітніх закладів для національних меншин [7, с. 374].

Заслужують на увагу дослідження таких науковців: О. Аніщенко, Л. Кобилянська, Н. Рудницька, Н. Сейко, В. Тадіян, В. Ханенко та ін., в яких автори досліджують питання організації освіти національних меншин. У своїх працях вони приділяли багато уваги становленню та розвитку початкових та середніх загальноосвітніх закладів для національних меншин.

Історія розвитку освіти національних меншин на Єлисаветградщині, представлена невеликою кількістю наукових розвідок. Окремим аспектам розвитку освіти національних меншин на теренах краю присвячено

праці вчених О. Акімкіна, О. Боська, М. Литвиненко, О. Філоненко, С. Якименко та ін. В історико-педагогічній науці відсутні роботи, які б комплексно досліджували процес становлення й розвитку освіти національних меншин на Єлисаветградщині у другій половині XIX – на початку XX століття.

Мета статті – здійснити історіографічний аналіз досліджень, які стосуються розвитку освіти національних меншин на Єлисаветградщині у другій половині XIX – на початку XX століття; виокремити ключові аспекти вивчення проблем у сучасній теорії наукового знання.

У розмаїтті досліджуваних етнопроблем особливого значення набуває питання функціонування системи освіти для національних меншин. Незважаючи на значну кількість досліджень, ця проблема і досі залишається недостатньо вивченою. Загалом, шкільна національна освіта у дослідженнях сучасних учених характеризується двома тенденціями: перша – вивчення школи на західноукраїнських землях, як, наприклад, Н. Сейко «Педагогічні та етносоціальні засади розвитку польського шкільництва на Волині – Житомирщині у 1905–1938 рр.» [5], В. Ханенко «Проблема гуманізації виховання у контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918–1939 рр.)» [9]; друга – дослідження проблем етнонаціональної освіти на Буковині і в Бессарабії, як – Л. Кобилянська «Становлення і розвиток Українських народних шкіл на Буковині (70-ті рр. XVIII – початок XX століття)» [3]; В. Тадія «Розвиток початкової освіти в Бессарабії (1918–1944 рр.)» [6] та ін.

Із сучасних досліджень знаковою працею, що безпосередньо торкається історії єврейської освіти, стала дисертація Н. Рудницької «Становлення і розвиток освіти євреїв на Волині у XIX на початку XX ст.» [4]. У ній на прикладі такого регіону як Волинь, котрий входив до зони осілости, науково обґрунтовано процес становлення і розвитку освіти євреїв у XIX – поч. XX століття. Висвітлено соціально-економічні, політичні й правові умови розвитку освіти, розкрито стан початкової, середньої та вищої освіти, підкреслено, що єврейська освіта в умовах Російської імперії існувала за рахунок громадської ініціативи та підтримки.

Окремі фактологічні дані та статистичні свідчення про професійну освіту серед євреїв – жінок містить дослідження О. Аніщенко «Розвиток професійної освіти жінок в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)» [2], захищене у 1999 р., в якому розкрито витоки та традиції професійної освіти серед єврейського населення України.

Аналіз літературних та документальних джерел дає підставу стверджувати, що в історико-педагогічній науці ще й досі не здійснено комплексного дослідження проблем освіти національних меншин України.

Зауважимо, що на сучасному етапі значно зріс інтерес науковців як до освіти національних меншин загалом, так і до особливостей розвитку окремих навчальних закладів для національних меншин на Єлисаветградщині. Науковці прагнуть більш об'єктивно оцінити здобутки у сфері розвитку освіти національних меншин в краї, що пов'язано з відкритістю архівів і доступністю нових джерел.

Очевидно, що сучасний рівень розвитку методології історичної та педагогічної наук дозволив сучасним дослідникам більш повно і якісно представити досвід, накопичений впродовж певного періоду.

Вагому цінності для розуміння специфіки регіональних ознак освіти національних меншин досліджуваного періоду мають дисертаційні та монографічні дослідження, які стали основним інформативним джерелом реконструкції історіографічного процесу з нагромадження наукових знань щодо історії становлення та розвитку освіти національних меншин на Єлисаветградщині в означений період.

У монографії С. Якименко, О. Литвиненко О. М. «Жіноча середня освіта в Херсонській губернії (кінець XIX – початок XX століття)» [10] (2011) акцентується увага, що у другій половині XIX ст. на початку XX ст. на Єлисаветградщині функціонувала розгалужена система шкіл для єврейського населення. Таке формування та функціонування різних форм недержавної освіти було своєрідним засобом не тільки збереження єврейської традиції, а й національної самоідентифікації [10, с. 78].

Загальну характеристику розвитку освіти національних меншин на Єлисаветградщині в досліджуваній період подано у докторській дисертації О. Філоненко «Освіта Кіровоградщини (Єлисаветградщини) в наукових рефлексіях українських учених (друга половина XIX – XX століття)» (2018) [8]. Автор зауважує, що у другій половині XIX ст. на Єлисаветградщині функціонувала розгалужена система шкіл для національних меншин. Так, казенне єврейське училище першого розряду відкрилося у 1851 р. Училище складалося з двох класів, де вивчалися Закон Божий (талмуд), російська, німецька, єврейська мови, арифметика. Наприкінці XIX ст. в місті виникло друге казенне єврейське училище. Талмуд-тору першого ступеня було засновано у вересні 1858 р. Вона теж налічувала два класи й передбачала вивчення дисципліни, що і казенне єврейське училище. При школі також діяв підготовчий клас для дітей віком 4–6 років. 1880 р. при талмуд-торі відкрилися ремісничі відділення. Школа розміщувалася у дворі місцевої синагоги й надавала початкову освіту сиротам і дітям бідних родин передмість Балки, Кушівки, Пермського. Заклад мав неабияку популярність серед населення. Також у Єлисаветграді діяли 20 нижчих хедерів, де основна увага приділялася буквальному вивченню талмуда, а в другоступеневих додатково засвоювалися російська мова та арифметика. Наступну групу освітніх осередків міста, де єврейські діти могли здобути елементарні знання, склали молитовні школи, котрих 1894 р. налічувалося 11 [8, с. 120].

Філоненко О. В., Акімкін О. М. Розвиток приватної освіти на Єлисаветградщині (друга половина XIX – початок XX століття). В історії розвитку освіти єврейського населення Єлисаветградщини на початку XX ст.

вагома роль належала громадськості міста, приватній ініціативі щодо відкриття навчальних закладів приватного спрямування [6, с. 120].

У дисертації О. Акімкіна «Розвиток приватної освіти на Єлисаветградщині (друга половина XIX – початок XX століття)» (2020) [1] звертається увага, що в історії розвитку освіти національних меншин Єлисаветградщини означеного періоду вагома роль належала громадськості міста, приватній ініціативі щодо відкриття навчальних закладів приватного спрямування [1, с. 114]. У дисертації виявлено, що у цей період у краї сформувалася розгалужена динамічна система чоловічої середньої освіти для національних меншин. Основне завдання змісту діяльності чоловічих загальноосвітніх навчальних закладів для національних меншин полягало в тому, щоб підготувати своїх вихованців до життя, тобто привчити їх до самостійної інтелектуальної праці, розвинувши й укріпивши в них прагнення до постійного самовдосконалення.

Аналіз навчальних планів і програм загальноосвітніх чоловічих навчальних закладів – Єлисаветградської чоловічої класичної гімназії М. Крижановського (1907), Єлисаветградської єврейської чоловічої гімназії Шалити і Волови (1916) свідчить про те, що їх зміст у цілому відповідав програмам Міністерства народної освіти, однак необхідно відзначити активність громадської ініціативи щодо його доповнення розвиваючим, гуманітарним та практичним напрямками.

З'ясовано, що ці приватні освітні інституції користувалися популярністю серед населення. Вони приваблювали учнів ефективною організацією навчально-виховного процесу, що забезпечувала якісну освіту: з гімназій вийшло чимало дітей, нагороджених медалями, значна кількість випускників вступила до вищих навчальних закладів. Незважаючи на те, що в цих установах панувала сувора дисципліна, беззаперечний авторитет викладача і класного наставника, освітній процес будувався на взаємному довірі і повазі до особистості. Одним із педагогічних впливів на вихованців був приклад учителів та вихователів у ставленні до своїх професійних обов'язків.

Досліджено, що під час вивчення всіх предметів активно використовувалися словесні методи навчання, ілюстрація, демонстрація та метод вправ. Навчально-виховний процес у гімназіях базувався на чіткому дотриманні правил поведінки педагогів та учнів, які регламентували поведінку гімназистів.

Досвід діяльності приватних чоловічих загальноосвітніх навчальних закладів для національних меншин регіону показує приклади залучення до розв'язання освітніх проблем не лише органів місцевого самоврядування, а й широких кіл громадськості, зокрема батьків учнів через участь у батьківських комітетах.

На основі аналізу особливостей навчально-виховного процесу в жіночих приватних навчальних закладах для національних меншин – Єлисаветградській приватній жіночій гімназії М. Гослен (1906), Єлисаветградському єврейському приватному жіночому училищі (1915) – встановлено, що провідною ознакою формування системи приватної жіночої освіти на Єлисаветградщині була її соціально-педагогічна значущість, яка характеризувалася співвідношенням педагогічних цілей з методами, внутрішнім розпорядком, змістом і управлінням навчальним процесом у жіночих приватних інституціях.

Приватні жіночі загальноосвітні навчальні заклади для національних меншин ставили своїм завданням дати дівчатам загальну і спеціальну освіту. Отримання середньої освіти в закладах поєднувалось із вивченням спеціальних навчальних предметів, що давало змогу ученицям по закінченню 8 педагогічного класу отримати свідоцтва домашніх наставниць та вчительок та сприяло вирішенню питання забезпечення вчительськими кадрами регіону.

Визначено, що навчальний процес у всіх жіночих школах приватного характеру був тісно пов'язаний із виховним та ґрунтувався на нормах християнської моралі. У закладах систематично влаштувалися виховні позакласні та позашкільні заходи морально-естетичного та загальнокультурного спрямування. Існував чіткий контроль за поведінкою учениць в навчальному закладі та за його межами.

У системі педагогічних методів виховання в жіночих навчальних закладах велику роль відігравали заохочення і нагороди за відмінні успіхи у навчанні та поведінку учениць.

Встановлено, що педагоги жіночих приватних інституцій реалізовували і розвивали ідеї гуманістичного педагогічного процесу стосовно змінних освітніх потреб. Ця тенденція відображалася у змінні характеру контролю і оцінювання учениць. Так, екзамени не були основним критерієм успішності, при переведенні гімназисток з одного класу в інший. Замість іспитів використовувались такі методи перевірки та оцінки знань учениць, при яких річна оцінка з кожного предмету була б дійсним показником засвоєння знань. Випускні іспити теж скасовувалися, однак, якщо учениці бажали виправити свої оцінки з будь-якого предмету, то дозволялося скласти їх у присутності депутатів від навчального округу [1, с. 115–116].

У статейній публікації О. Філоненко «Організація освіти національних меншин у центральному регіоні України в кінці XIX – початку XX ст.» (2013) [7] звертається увага, що становлення та розвиток освіти для національних меншин в регіоні супроводжувався значними труднощами, як організаційними, так і матеріально-технічними, проте втілення її в життя дало неабиякі результати завдяки створенню різних типів народних шкіл для етнічних груп переважно за приватною ініціативи [7, с. 375].

Висновки. Історіографічний огляд досліджуваної проблеми дозволив встановити, що цілісна історія розвитку освіти національних меншин на Єлисаветградщині у другій половині XIX – на початку XX століття ще належно не висвітлена в історіографії. На сучасному етапі значно зріс інтерес науковців як до освіти національних меншин загалом, так і до особливостей розвитку окремих навчальних закладів

для національних меншин на Єлисаветградщині. Науковці прагнуть більш об'єктивно оцінити здобутки у сфері розвитку освіти національних меншин в краї, що пов'язано з відкритістю архівів і доступністю нових джерел. Дослідження минулого вітчизняної освіти надає можливість глибше вивчити наявний історичний досвід організації освіти національних меншин, передбачити основні тенденції її розвитку у майбутньому, вивчення процесу такого розвитку в даний період збагатить сучасну науку знаннями про механізми модернізації освіти для національних меншин, вплив регіональних чинників на її ефективність.

Використана література:

1. Акімкін О. М. Розвиток приватної освіти на Єлисаветградщині (друга половина XIX – початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К., 2020. 244 с.
2. Аніщенко О. В. Розвиток професійної освіти жінок в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2000. 277 с.
3. Кобилянська Л. І. Становлення і розвиток Українських народних шкіл на Буковині (70-ті рр. XVIII – початок XX ст.): автореф. дис. канд. іст. наук: 07.00.01. Івано-Франківськ, 1999. 17 с.
4. Рудницька Н. В. Становлення і розвиток системи освіти євреїв на Волині у XIX – на початку XX століття: дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. К., 2002. 261 с.
5. Сейко Н. А. Педагогічні та етносоціальні засади розвитку польського шкільництва на Волині – Житомирщині у 1905-1938 рр.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1999. 167 с.
6. Тадіян В. В. Розвиток початкової освіти в Бессарабії (1918-1944рр.). К., 1999. 203 с.
7. Філоненко О. В. Організація освіти національних меншин у центральному регіоні України в кінці XIX – початку XX ст. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 122. С. 374–382.
8. Філоненко О. В. Освіта Кіровоградщини (Єлисаветградщини) в наукових рефлексіях українських учених (друга половина XIX – XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Умань, 2018. 537 с.
9. Ханенко В. С. Проблема гуманізації виховання у контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918-1939рр.). Луганськ, 1997. 165 с.
10. Якименко С. І., Литвиненко О. М. Жіноча середня освіта в Херсонській губернії (кінець XIX – початок XX століття): монографія. К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. 208 с.

References:

1. Akimkin O. M. Rozvytok pryvatnoyi osvity na Yelysavethradshchyni (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittya) [Development of private education in Yelisavetgrad region (second half of the 19th – beginning of the 20th century)]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. K., 2020. 244 s. [in Ukrainian]
2. Anishchenko O. V. Rozvytok profesysynoyi osvity zhynok v Ukrayini (druha polovyna XIX – pochatok XX st.) [Development of professional education of women in Ukraine (second half of the 19th–beginning of the 20th century)]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. K., 2000. 277 s. [in Ukrainian]
3. Kobylyans'ka L. I. Stanovlennya i rozvytok Ukrayins'kykh narodnykh shkil na Bukovyni (70-ti rr. XVIII – pochatok XX st.) [Formation and development of Ukrainian folk schools in Bukovina (70s of the XVIIIth – beginning of the XXth century)]: avtoref. dys. kand. ist. nauk: 07.00.01. Ivano-Frankivs'k, 1999. 17 s. [in Ukrainian]
4. Rudnyts'ka N. V. Stanovlennya i rozvytok systemy osvity yevreyiv na Volyni u XIX – na pochatku XX stolittya [Formation and development of the Jewish education system in Volyn in the 19th – early 20th centuries]: dys. ... kand. ist. nauk: 07.00.01. K., 2002. 261 s. [in Ukrainian]
5. Seyko N. A. Pedagogichni ta etnosotsial'ni zasady rozvytku pol's'koho shkil'nytstva na Volyni – Zhytomyrshchyni u 1905-1938 rr. [Pedagogical and ethno-social foundations of the development of Polish schooling in Volhynia - Zhytomyr Oblast in 1905-1938]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. K., 1999. 167 s. [in Ukrainian]
6. Tadiyan V. V. Rozvytok pochatkovoyi osvity v Bessarabiyi (1918-1944rr.) [Development of primary education in Bessarabia (1918-1944)]. K., 1999. 203 s.
7. Filonenko O. V. Orhanizatsiya osvity natsional'nykh menshyn u tsentral'nomu rehioni Ukrayiny v kintsi XIX – pochatku XX st. [Organization of education of national minorities in the central region of Ukraine at the end of the 19th – beginning of the 20th century]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka. 2013. Vyp. 122. S. 374–382. [in Ukrainian]
8. Filonenko O. V. Osvita Kirovohradshchyny (Yelysavethradshchyny) v naukovykh refleksiyakh ukrayins'kykh uchenykh (druha polovyna XIX – XX stolittya)» [The development of private education in the Yelisavetgrad region (second half of the 19th – beginning of the 20th century)]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Uman', 2018. 537 s. [in Ukrainian]
9. Khanenko V. S. Problema humanizatsiyi vykhovannya u konteksti rozvytku pol's'koyi pedahohiky mizhvoyennoho periodu (1918-1939rr.) [The problem of humanizing education in the context of the development of Polish pedagogy in the interwar period (1918-1939).] Luhansk, 1997. 165 p. Luhans'k, 1997. 165 s. [in Ukrainian]
10. Yakymenko S. I., Lytvynenko O. M. Zhinocha serednya osvita v Khersons'kiy huberniyi (kinets' XIX – pochatok XX stolittya) [Female secondary education in the Kherson province (end of the 19th – beginning of the 20th century)]: monohrafiya. K.: Vydavnychy Dim «Slovo». 2011. 208 s. [in Ukrainian]

Vasiutynska Ye. The development of education of national minorities Yelisavetgrad region in the second half of the 19th – at the beginning of the 20th century: historiographical analysis of the problem

The article carries out a historiographical analysis of studies that reveal the history of the formation and development of the education of national minorities in the Yelisavetgrad region in the second half of the 19th and early 20th centuries. The key aspects of the study of problems in the modern theory of scientific knowledge are highlighted. It has been established that at the present stage, the interest of scientists has significantly increased both in the education of national minorities in general, and in the specifics of the development of individual educational institutions for national minorities in the Yelisavetgrad region.

Scientists strive to more objectively assess achievements in the field of education of national minorities in the region, which is connected with the openness of archives and the availability of new sources. It was found that dissertations and monographic studies, which became the main informative source for the reconstruction of the historiographical process of accumulating scientific knowledge about the history of the formation and development of the education of national minorities in the Yelisavetgrad region in the specified period, are of great value for understanding the specifics of the regional features of the education of national minorities in the studied period.

The few scientific studies of modern scientists (O. Akimkina, O. Filonenko, M. Lytvynenko, S. Yakymenko etc.), in which the content, methods and forms of organization of the educational process in Yelisavetgrad region educational institutions for national minorities are revealed, testify that they stood out among other educational institutions of the region with original approaches to the organization of the educational process, an excellent selection of highly qualified teachers and class mentors, enjoyed a certain freedom of creativity when choosing methods and methods of education and upbringing. It was established that the integral history of the development of education of national minorities on Yelisavetgrad region in the second half of the 19th – at the beginning of the 20th century has not yet been properly covered in historiography. The analysis and systematization of research on this problem gained further development.

Key words: historiography, pedagogical research, Yelisavetgrad region, national minorities, educational institutions.

УДК 37.014.3-051(477):001.895

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.07>

Гончарук О. В.

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Інноваційні процеси в освіті вимагають висококваліфікованих фахівців, здатних бути активними учасниками педагогічного процесу, успішно виконувати трудові функції, забезпечуючи безперервний професійний розвиток і продукуючи педагогічні інновації. Звідси очевидно є актуальність проблеми пошуку змісту, форм і методів підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах нової української школи.

Метою статті є обґрунтування теоретичної та методичної складових формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів. **Методи** дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація.

Компетентність у статті тлумачиться як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність людини успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Інноваційну компетентність вчителя визначено як здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі, використовувати інновації у професійній діяльності та застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності.

Компонентами інноваційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є: потреба і особиста переконаність у необхідності застосуванні інноватики та інноваційних технологій для підвищення якості освітнього процесу; поінформованість про інноваційні педагогічні технології, володіння їх змістом та методами запровадження; комплекс особистісних характеристик майбутнього педагога: креативність, активність, нестандартність мислення, потреба в пізнанні нового, прагнення до самовдосконалення, педагогічний пошук тощо.

Наголошено, що процес формування інноваційної компетентності майбутнього педагога є неперервним. Готовність і здатність застосовувати інновації у навчально-виховному процесі базуються на основі знань, умінь та навичок реалізації освітнього процесу, творчих характеристиках особистості, потребі майбутнього педагога в інноваційному підході та нестандартних способах вирішення педагогічних задач та навчальних ситуацій.

Доведено, що дієвим у формуванні інноваційної компетентності є вивчення здобувачами освіти освітнього компонента «Практикум інформаційно-цифрової та інноваційної компетентності вчителя НУШ».

Подальші перспективи дослідження вбачаємо в розробленні діагностичного інструментарію для контролю та самоконтролю вивчення рівнів сформованості інноваційної компетентності майбутніх учителів НУШ в закладах вищої освіти.

Ключові слова: педагогічна інноватика, компетентність, інноваційна компетентність, нова українська школа, здобувач вищої освіти.

Динамічний розвиток суспільства, з одного боку обумовлюється, а з другого – обумовлює якісні зміни системи освіти. Розвиток економіки, виробничих та інтелектуальних технологій неможливий без високо освічених, творчих особистостей, які формуються в закладах освіти різних рівнів. У зв'язку з цим в Україні реалізується реформа «Нова українська школа». Вона орієнтована на виховання інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення і дотримується прав людини. Замість запам'ятовування фактів та понять учні набуватимуть компетентностей, які є динамічною комбінацією знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особистості успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Тобто формується

ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватися, а також цінності й навички, що знадобляться випускникам української школи у професійному та приватному житті.

Аналіз практичної діяльності сучасних освітніх закладів свідчить про те, що реалізувати поставлені завдання може спеціально підготовлений учитель з відповідним набором професійних за загальних компетентностей і особистісних якостей та характеристик. Завдання закладу вищої освіти полягає у створенні умов, розробці навчальних програм, забезпеченні реалізації найновітніших педагогічних технологій, необхідних для підготовки майбутніх фахівців, здатних забезпечити реалізацію реформи, оскільки реформа «тримається на учителіві».

Незважаючи на те, що було проведено значну підготовчу роботу до впровадження реформи, у тому числі приділялася увага й до підготовки та перепідготовки вчителів початкової школи, як свідчить практика, освітній процес, зміст та методика підготовки спеціалістів у закладі вищої освіти потребують постійного удосконалення на основі результатів сучасних наукових досліджень та із урахуванням нових вимог і умов роботи педагогів.

Проблема підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності в умовах нової української школи підтверджується як практичною доцільністю, так науковими пошуками. Вітчизняні науковці впродовж останніх десятиліть розробляли теоретичні та методичні засади педагогічної інноватики, що відображено у філософській, соціологічній, педагогічній та психологічній літературі (Л. Ващенко, І. Дичківська, І. Єрмаков, Л. Машкіна, М. Мирошніченко, Г. Сиротенко, В. Сгадова). Так, дослідженню сутності, змісту, структури і функцій інноваційної компетентності присвячені наукові праці Ю. Завалевського, В. Яковлевої, Н. Ніколенка, В. Позняка, О. Проценко, А. Шерудило, Л. Штефан, С. Юрочко. Вчені відмічають, що інноваційна діяльність неможлива без формування інноваційної компетентності. Зокрема, Л. Штефан розглядає «інноваційну компетентність педагогів як інтегративне утворення, яке визначає їхню здатність якісно розв'язувати завдання педагогічної діяльності на базі педагогічної інноватики через синтез необхідних знань, умінь, досвіду діяльності за умови сформованості відповідних професійних якостей [12, с.171]. Науковці стверджують, що інноваційна компетентність суб'єкта характеризується як мінімум двома складовими: 1) інноваційним баченням основних одиниць, які прийняті у певній конкретній сфері діяльності та 2) здатністю до продуктивної, відповідно до мети, зміни елементів інноваційної діяльності та об'єкта загалом [7; 10].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави для твердження, що значна увага в наукових дослідженнях приділяється формуванню інноваційної компетентності майбутніх педагогів. Це відображено, зокрема, в наукових доробках І. Дичківської, яка розглядає компоненти інноваційної компетентності; О. Ковальової, О. Шапран, які визначають інноваційне середовище як умову формування інноваційної компетенції в процесі підготовки майбутнього фахівця. Л. Петриченко приділяє увагу розробці концептуальних підходів до формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. У свою чергу, О. Цюняк досліджує формування інноваційної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти, а М. Радченко приділяє увагу шляхам формування інноваційної компетенції педагогів у цілому. Проблему формування готовності педагога до інноваційної професійної діяльності вивчає О. Бартків. Н. Калюжка досліджує закономірності та принципи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Таким чином, у педагогічній літературі достатньо уваги приділяється важливим аспектам педагогічної інноватики та інноваційній компетентності педагогів, дослідженню умов її формування. Однак, реалії сьогодення та функціонування нової української школи вимагають більше уваги зосередити на підготовці майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, зокрема акцентувавши увагу на розвитку його особистісних якостей, необхідних для реалізації інновацій у професійній діяльності.

Метою статті є – обґрунтування теоретичної та методичної складових формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів. **Методи дослідження:** аналіз, синтез, узагальнення, систематизація.

Характерною особливістю XXI століття є активізація інноваційних процесів у всіх сферах людського життя, у тому числі і в освіті. На думку А. Єрмоленко «Розвиток інноваційних процесів в освіті на сучасному етапі зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський ціннісний вимір професійної діяльності; гуманістично-зорієнтованим характером взаємодії учасників освітнього процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність» [5, с. 54].

Інноваційні процеси в освіті вимагають висококваліфікованих фахівців, здатних бути активними учасниками цього процесу, а також продукувати педагогічні інновації. Педагогічна практика багата педагогами-новаторами, які є творцями нових підходів до навчання, розвитку та виховання майбутніх поколінь. Їх надбання вивчаються і впроваджуються іншими вчителями. Однак, сучасні умови вимагають сформованої готовності та здатності реалізувати вже запропоновані інновації і розробляти нові інноваційні підходи до організації та змісту освітнього процесу, тобто сучасному педагогу має бути притаманна інноваційна компетентність [1; 4]. Загально прийнято вважати, що вона включає систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистих якостей педагога, його здатність забезпечувати ефективність використання педагогічних технологій, реалізуючи творчий підхід в роботі з дітьми. Це інтегральна характеристика професійної підготовки сучасного педагога.

Підготовка педагогів у закладі вищої освіти закладає підвалини як до самостійної інноваційної педагогічної діяльності, так і до особистісного та професійного саморозвитку, творчого та методичного самовдосконалення, наукового пошуку в процесі професійної діяльності [1; 11]. На нашу думку, процес формування інноваційної компетентності майбутнього педагога є неперервним, її теоретична база закладається при вивченні основних дисциплін – філософії, загальної та вікової педагогіки, психології, методик викладання у початкових класах, педагогічних технологій, а також при вивченні спецкурсів та вибіркового дисциплін тощо. Готовність і здатність застосовувати інновації у навчально-виховному процесі базується не лише на основі знань, а й умінь та навичках реалізації освітнього процесу, творчих характеристиках особистості, потребі майбутнього педагога в інноваційному підході та нестандартних способах вирішення педагогічних задач і навчальних ситуацій.

На наш погляд, випускник закладу вищої освіти, який буде працювати в новій українській школі, повинен бути готовим до впровадження інновацій та новітніх педагогічних технологій в освітній процес і продукувати інновації на основі розвитку креативності та систематичного професійного саморозвитку.

З аналізу наукових джерел можна стверджувати, що компонентами інноваційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів слугують [6; 7; 10]:

- потреба і особиста переконаність у необхідності застосування інноватики та інноваційних технологій для підвищення якості освітнього процесу;
- поінформованість про інноваційні педагогічні технології, володіння їх змістом та методиками запровадження;
- комплекс особистісних характеристик майбутнього педагога – креативність, активність, сміливість і нестандартність мислення, потреба в пізнанні нового, прагнення до самовдосконалення, педагогічний пошук тощо.

Формування інноваційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є складним поліфакторним і багатоаспектним процесом, який можливий за умови правильного вибору змісту, форм, методів та технологій навчання у закладі вищої освіти та його інноваційного середовища, що формує потребу в креативному та інноваційному підході у власній педагогічній практиці. Тобто, необхідно створити модель інноваційного навчання у ЗВО. Так, на думку В. Воловича така орієнтовно узагальнена модель інноваційного навчання передбачає:

- активну участь здобувача освіти в процесі навчання;
- можливості прикладного використання знань у реальних умовах;
- подання концепцій і знань у найрізноманітніших формах (а не тільки в текстовій);
- підхід до навчання як до колективної, а не індивідуальної діяльності;
- акцент на процес навчання, а не на запам'ятовування інформації [2].

Як свідчить практика організації освітнього процесу в різних освітніх закладах, інноваційна компетентність педагога тісно пов'язана з інформаційно-цифровою. Адже у сучасному світі кількість інформації постійно зростає, з'являються результати нових психолого-педагогічних досліджень, нові педагогічні технології та інновації, що швидко поширюються в інформаційному просторі і є доступними для кожного педагога, який володіє інформаційно-цифровою грамотністю. Виходячи з цього, на наш погляд, доцільно на магістерській програмі до навчального плану включити «Практикум інформаційно-цифрової та інноваційної компетентності вчителя НУШ» [3]. Його метою є формування у студентів системи спеціальних знань та інформаційно-цифрової компетентності як здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності; здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі; а також інноваційної – здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі та використовувати інновації у професійній діяльності; здатність застосовувати різноманітні творчі підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності; здатність осучаснювати навчальний процес у початкових класах на основі розробки та впровадження інновацій, власні творчі знахідки та інновації [3].

Основними завданнями Практикуму є:

- теоретико-методологічні – знання наукових засад побудови освітнього процесу у вищій школі з метою формування професійної компетентності вчителя НУШ та інформаційно-цифрової й інноваційної компетентностей як її складових відповідно до вимог Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»;
- когнітивні – ознайомлення студентів зі змістом та методикою застосування інформаційно-цифрових та інноваційних технологій в освітньо-виховному процесі початкової школи;
- практичні – формування у студентів знань, умінь та навичок добору інформаційного матеріалу, його аналізу та систематизації, користування інтернет-ресурсами; розробки мультимедійних презентацій та комп'ютерних програм, аналіз та створення сайтів закладів загальної середньої освіти (початкової школи), в тому числі й у соціальних мережах; створення інтерактивних дидактичних, розвивальних та виховних ігор у програмі Microsoft Power Point засобами перемикачів; проведення освітньо-розвивальної роботи в умовах використання інформаційно-цифрових технологій в освітньому процесі; систематизація умінь та навичок, необхідних при запровадженні новітніх педагогічних технологій, виділення елементів новизни в практичній діяльності вчителів початкових класів, добір, презентація й використання інноваційних методів у роботі

з дітьми молодшого шкільного віку; поєднання традиційного навчання з інноваційними формами та методами; оволодіння інноваційними методами самовдосконалення та самомотивації [3].

На нашу думку, такий практикум дозволить узагальнити і систематизувати знання студентів та перевести професійні уміння у навички. Це можливо за умови організації інтерактивного навчання здобувачів освіти.

У процесі засвоєння курсу необхідно акцентувати увагу на активності студентів, реалізації вже набутих знань, умінь, навичок, самоконтролю, взаємоконтролю, визначенню рівня особистісних домагань, самомотивації та самооцінки проміжних та підсумкових результатів. Велике значення має доведення творчих завдань та участь у їх розробці здобувачів освіти. Хороший ефект дають ділові та евристичні ігри з генеруванням нових педагогічних ідей, самостійна дослідницька та творча робота, вивчення і узагальнення досвіду впровадження інноваційних технологій в практичній діяльності вчителів баз практики. Особливу увагу необхідно приділити антиінноваційному бар'єру, якщо такий виявляється у студентів, розвитку творчості, мотивації самовдосконалення та професійного саморозвитку. Доцільно також практикувати розробку індивідуального маршруту навчання здобувача освіти як програми дій особистості.

Як підсумок вивчення дисципліни «Практикум інформаційно-цифрової та інноваційної компетентності вчителя НУШ» важлива самооцінка здобувачів освіти щодо їх готовності до інноваційної діяльності. За основу можна показники, розроблені І. Дичківською:

1. Усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці та мотивація інноваційної професійної діяльності.
2. Інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи.
3. Зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність.
4. Готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності.
5. Володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових [4].

Наш досвід роботи свідчить, що систематизована та цілеспрямована організація освітньої діяльності майбутніх учителів НУШ дозволяє сформувати інноваційну компетенцію як важливу складову професійної підготовки. Зміна зовнішніх умов та викликів, розвиток системи освіти вимагають постійної уваги педагогів-дослідників до проблеми удосконалення підготовки майбутніх учителів, формуванню їх професійних компетентностей.

Висновки. Інноваційна компетентність майбутніх учителів нової української школи є важливою складовою їх професійної компетентності; результатом системної професійної підготовки і забезпечує готовність педагогічних фахівців до роботи в інноваційному середовищі сучасної школи. Узагальнення теоретичних положень та власний досвід роботи дозволили нам виділити основні теоретичні та методичні підходи до формування у майбутніх учителів НУШ інноваційної компетентності як інтегральної складової їх професійної підготовки. Основою цих підходів є наявні теоретичні розробки вітчизняних та зарубіжних науковців в галузі педагогічної інноватики, створення інноваційного освітнього середовища в закладі вищої освіти, активізація когнітивної, креативної, мотиваційної сторін особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Перспективи подальших досліджень. Подальші перспективи дослідження вбачаємо в розробленні діагностичного інструментарію для контролю та самоконтролю вивчення рівнів сформованості інноваційної компетентності майбутніх учителів НУШ в закладах вищої освіти.

Використана література:

1. Бартків О.С. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2010. № 1. С. 52–58.
2. Волович В. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2004. № 4. С. 192–198.
3. Гончарук О.В. Практикум інформаційно-цифрової та інноваційної компетентності вчителя НУШ: Силабус. Луцьк, 2022. 14 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Єрмоленко Андрій, Кулішов Володимир, Шевчук Світлана. Розвиток інноваційної компетентності сучасного педагога професійної школи. *Професійна освіта*. 2020. № 5(194). С. 52–57.
6. Каложка Н.С. Закономірності та принципи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 2 (56). С. 270–277.
7. Машкіна Л. Теоретичні засади інноваційно-професійної підготовки майбутніх педагогів. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 38. С. 114–119.
8. Проценко О., Юрочко С. Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура. *Молодь і ринок*. 2015. № 5 (124). С. 51–55.
9. Радченко М. Шляхи формування інноваційної компетентності студентів. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка, Психологія. 2017. № 11. С. 112–116.
10. Цюняк О.П. Формування інноваційної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти у закладах вищої освіти. Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 21–22 березня 2019 р.) Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2019. С. 145–148.
11. Шевченко О. С. Інноваційна компетентність педагога як інструмент зміни парадигми навчання. *Вісник Харківського регіонального інституту проблем охорони громадського здоров'я*. Харків : ХРІПОГЗ, 2022. Т. 105. № 1. С. 61–63.
12. Штефан Л.В. Інноваційна компетентність сучасного педагога. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Випуск 24. Т. 2. С. 170–173.

References:

1. Bartkiv O.S. (2010) Hotovnist pedahoha do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. [Readiness of the teacher for innovative professional activity. Problems of modern teacher training]. № 1. 52–58 s. [in Ukrainian]
2. Volovych V. (2004) Bolonskyi protses i nova paradyhma osvity v Ukraini. Sotsioloohii: teoriia, metody, marketynh. [The Bologna process and the new paradigm of education in Ukraine. Sociology: theory, methods, marketing.]. № 4. 192–198 s. [in Ukrainian]
3. Honcharuk O.V.(2022) Praktykum informatsiino – tsyvrovoi ta innovatsiinoi kompetentnosti vchytelia NUSH: Syllabus. [Workshop on informational – digital and innovative competence of the teacher of NUSH: Syllabus].Lutsk. 14 s. [in Ukrainian]
4. Dychkivska I. M.(2004) Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: Navch. posibnyk. [Innovative pedagogical technologies: Education. manual]. Kyiv: Akademvydav, 352 s. [in Ukrainian]
5. Iermolenko Andrii, Kulishov Volodymyr, Shevchuk Svitlana. (2020) Rozvytok innovatsiinoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha profesiinoi shkoly. Profesiina osvita. [Development of innovative competence of a modern professional school teacher. Professional education]. № 5(194). 52-57 s. [in Ukrainian]
6. Kaliuzhka N.S.(2016) Zakonomirnosti ta pryntsyipy formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. [Patterns and principles of formation of innovative competence of future primary school teachers. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies].№2 (56). 270-277 s. [in Ukrainian]
7. Mashkina L.(2018) Teoretychni zasady innovatsiino-profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv. Pedahohichniy almanakh. [Theoretical principles of innovative and professional training of future teachers. Pedagogical almanac]. Vyp. 38. 114–119 s. [in Ukrainian]
8. Protsenko O., Yurochko S. (2015) Innovatsiina kompetentnist pedahoha: zmist i struktura. Molod i rynek. [Innovative competence of the teacher: content and structure. Youth and the market]. №5 (124). 51–55 s. [in Ukrainian]
9. Radchenko M. (2017) Shliakhy formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti studentiv. Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Serii: Pedahohika, Psykholoohii. [Ways of forming students' innovative competence. Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology]. №11. 112–116 s. [in Ukrainian]
10. Tsiuniak O.P. (2019) Formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv pochatkovoï osvity u zakladakh vyshchoï osvity. Innovatsii v pochatkovii osviti: problemy, perspektyvy, vidpovidi na vyklyky sohodennia : materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konf. (Poltava, 21–22 bereznia 2019 r.) Poltava: PNPU imeni V.H. Korolenka,145-148 s. [Formation of innovative competence of future masters of primary education in institutions of higher education. Innovations in primary education: problems, prospects, answers to today's challenges: materials of II Vseukr. science and practice conf. (Poltava, March 21–22, 2019) Poltava: PNPU named after V.G. Korolenko], 2019.[in Ukrainian]
11. Shevchenko O. S. (2022) Innovatsiina kompetentnist pedahoha yak instrument zminy paradyhmy navchannia. Visnyk Kharkivskoho rehionalnoho instytutu problem okhorony hromadskoho zdorovia. Kharkiv : KhRIPOHZ, [The innovative competence of the teacher as a tool for changing the learning paradigm. Bulletin of the Kharkiv Regional Institute of Public Health Problems.] T. 105. №1. 61-63 s. [in Ukrainian]
12. Shtefan L.V. (2020) Innovatsiina kompetentnist suchasnoho pedahoha. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity. [Innovative competence of a modern teacher. Theory and methodology of professional education] Vypusk 24. T. 2. 170-173 s.[in Ukrainian]

Honcharuk O. Formation of innovative competence future teacher of the new Ukrainian school

Innovative processes in education require highly qualified specialists, capable of being active participants in the pedagogical process, successfully perform labor functions, ensuring continuous professional development and producing pedagogical innovations. From here it is obvious relevance of the problem of finding the content, forms and methods of teacher training primary classes to innovative activities in the conditions of the new Ukrainian schools.

The purpose of the article is to substantiate the theoretical and methodological components of the formation of innovative competence of future primary school teachers. Research methods: analysis, synthesis, generalization, systematization.

Competence in the article is interpreted as a dynamic combination of knowledge, abilities, skills, ways of thinking, views, values, and other personal qualities, which determines a person's ability to successfully socialize, conduct professional and further educational activities.

Innovative competence of a teacher is defined as an ability apply scientific methods of cognition in the educational process, use innovations in professional activity and apply various approaches to solving problems in pedagogical activity.

Components of innovative competence of the future teacher primary classes are: need and personal conviction of need application of innovation and innovative technologies to improve quality educational process; awareness of innovative pedagogical technologies, mastery of their content and implementation methods; a complex of personal characteristics of the future teacher: creativity, activity, non-standard thinking, the need to learn something new, the desire to self-improvement, pedagogical research, etc.

It is emphasized that the process of formation of innovative competence future teacher is continuous. Willingness and ability to apply innovations in the educational process are based on knowledge and skills and skills of implementing the educational process, creative characteristics personality, the need of the future teacher in an innovative approach and non-standard methods of solving pedagogical and educational problems situations.

It has been proven that it is effective in the formation of innovative competence study by students of the educational component "Practicum of informational, digital and innovative competence of the teacher of NUS". We see further research prospects in development diagnostic tools for control and self-control of study levels of formation of innovative competence of future teachers of NUS in institutions of higher education.

Key words: pedagogical innovation, competence, innovation competence, new Ukrainian school, higher education seeker.

УДК 378.345:78/987

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.08>

Демянчук М. Р., Гашинська О. С., Горська О. В.

СУЧАСНІ ТРЕНДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ І МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ

Мета. У зв'язку з розвитком високотехнологічних методів дослідження, якісно нових захворювань, розвитку нових форм вже наявних нозологій із зміненим рівнем резистентності до деяких видів терапії на тлі зростаючого зниження імунітету, підвищення алергізації визначаються нові вимоги та завдання до сучасного викладання в закладах вищої медичної освіти. *Мета дослідження* полягає у виявленні та аналізі сучасних трендів функціонування та перспективних векторів модернізації медичної освіти в контексті професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи. *Завдання дослідження:* 1) виявити актуальність проблеми; 2) розглянути актуальні тенденції розвитку медичної освіти; 3) вивчити основні напрями модернізації вищої медсестринської освіти в контексті сучасної соціально-економічної ситуації у світі; 4) проаналізувати роль викладачів у модернізації професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи в еру цифровізації. *Методи дослідження:* для досягнення мети статті використовували низку методів наукового пізнання, а саме: аналіз наукової літератури, індукція, дедукція, синтез, узагальнення, порівняння.

Результати. Розвиток електронного навчання, що включає використання Інтернет-технологій, електронних бібліотек, навчально-методичних мультимедіа-матеріалів, віддалених лабораторних практикумів, сприяє популяризації технологій дистанційного навчання, забезпечуючи тим самим мобільність професійної підготовки майбутніх медичних сестер та оптимальну конгруентність поточної ситуації у закладах вищої медичної освіти сучасним вимогам. Оновлення базових засад розвитку вищої медичної освіти визначає необхідність кардинальної зміни ролі викладача вищої школи. В умовах сучасного інформаційного суспільства змінюються форми викладання, трансформуючись з пасивних – на активні, з масових – на індивідуальні, з аудиторних – на самостійні, з монологічних – на полілогічні, з ексклюзивних – на інклюзивні, з очних – на дистанційні, з низькоефективних – на самостійні, високоефективні. Основний акцент у педагогіці вищої школи перенесено на розробку та впровадження нових форм самостійної роботи, що сприяє активації пізнавальної діяльності студентства.

Світові тенденції медичної освіти динамічно реагують на виклики сучасного соціуму. Динаміка оновлення сучасної медицини вимагає від системи вищої медичної освіти реагування на нові вимоги до якості підготовки майбутнього бакалавра сестринської справи. Ключовими трендами функціонування вищої медичної освіти в контексті професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи є цифровізація навчання, використання технологій змішаного навчання, реалізація міждисциплінарного підходу в освітньому процесі вишу, адаптування існуючого укладу навчання до світових вимог, співпраця зі стейкхолдерами.

Ключові слова: медична освіта, перспективи, тренди, професійна підготовка, майбутні бакалаври сестринської справи, студенти, безперервна освіта.

Потужна глобалізація, що виникла в світовій спільноті наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття внаслідок стрімкого розвитку науково-технічного прогресу на тлі виснаження запасів життєво важливих природних ресурсів у світі сприяла стирання кордонів між державами, активній міграції широких верств населення, переважно молодого працездатного віку. Її вплив на всі сторони життєдіяльності людства зумовив орієнтацію соціального прогресу на дослідно-інноваційний тип розвитку. Наслідком цих впливів стала необхідність професійної підготовки фахівців нового інноваційного покоління, що призвело до розуміння необхідності змін в освіті як найбільш масового соціального інституту, який значною мірою впливає на формування суспільства, оскільки охоплює значні маси прогресивної інтелектуально розвинутої молоді. Зміни у вищій школі торкнулися насамперед її інтернаціоналізації, конвергенції національних систем освіти та апелювали до створення єдиного транснаціонального освітнього простору, здатного забезпечувати компетентними фахівцями будь-яку з країн, що входять до загальної зони професійної підготовки фахівців.

В основу модернізації вищої школи покладено парадигму безперервного саморозвитку та самоосвіти фахівця будь-якої галузі, а також прийняття загальних критеріїв оцінювання освітнього результату. Оскільки в сучасному світі освітні реформи стали перманентним процесом, а їх результати не завжди задовольняють суспільство, це стимулює пошук нових стратегій проведення реформ. Не є винятком і медична освіта, основне завдання якої в сучасних умовах полягає у формуванні компетентного фахівця, здатного застосувати свої знання, вміння та навички у нестандартній професійній ситуації. Тому стала очевидною є доцільність розгляду ключових векторів оновлення медичної освіти в аспекті професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи.

Мета дослідження полягає у виявленні та аналізі сучасних трендів функціонування та перспективних векторів модернізації медичної освіти в контексті професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи.

Завдання дослідження: 1) виявити актуальність проблеми; 2) розглянути актуальні тенденції розвитку медичної освіти; 3) вивчити основні напрями модернізації медичної освіти в контексті сучасної соціально-економічної ситуації у світі; 4) проаналізувати роль викладачів у модернізації професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи в еру цифровізації.

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

Освітня ситуація, що формується в останні десятиліття, диктує нові вимоги до викладання в сучасних умовах з урахуванням дійсності [9]. Поширена глобалізація, розвиток інформаційних систем, високошвидкісний розвиток інновацій з подальшим широким впровадженням, висока міграція населення, інформаційний бум, прозорість існуючого змагання ринку праці, зокрема у сфері освіти, висока конкуренція на ринку освітніх послуг, розвиток міждисциплінарного підходу у вирішенні завдань з досліджуваних проблем, а також виникнення, у зв'язку з розвитком високотехнологічних методів дослідження, якісно нових захворювань, констатація розвитку нових форм вже наявних нозологій із зміненим рівнем резистентності до деяких видів терапії на тлі зростаючого зниження імунітету, підвищення алергізації, збільшення техно- та теракто-, онкогенних факторів навколишнього середовища послужили лакмусовим папером у визначенні нових вимог та завдань до сучасного викладання в закладах вищої медичної освіти. Ї стали передумовою модернізації професійної підготовки майбутніх медичних сестер з вищою освітою. Висловлені тези дозволяють розглядати медичний виш як середовище, де знаходять відображення всі соціально-економічні перетворення в країні та світі загалом.

Так, розвиток електронного навчання, що включає використання Інтернет-технологій, електронних бібліотек, навчально-методичних мультимедіа-матеріалів, віддалених лабораторних практикумів, сприяв популяризації технології дистанційного навчання, забезпечуючи тим самим мобільність професійної підготовки майбутніх медичних сестер та оптимальну конгруентність поточної ситуації у закладах вищої медичної освіти сучасним вимогам. Як підкреслюють сучасні дослідники, середньорічний темп зростання тенденції використання освітніх технологій при застосуванні електронного навчання у світі до пандемії коронавірусної хвороби становив 13% [11], а прогнозоване зростання Web-технологій може досягти 90% [10]. При цьому традиційні аудиторні заняття під керівництвом викладача з використанням інформаційних та телекомунікаційних технологій перестають бути домінуючими в освітньому процесі [12].

Досвід організації та реалізації педагогічного процесу в системі вищої медичної освіти під час професійної підготовки майбутніх медичних сестер в умовах пандемії нової коронавірусної інфекції COVID-19 повною мірою ще належить узагальнити, проаналізувати та зробити висновки. Проте вже зараз можна стверджувати, що, крім шокового впливу на систему вищої освіти в цілому, екстремальні умови дали потужний поштовх просуванню та розвитку різних форм і технологій дистанційної освіти. Зміни, що відбуваються у вищій освіті, зачіпають так чи інакше і студентів, і викладачів, і керівництво закладів освіти, і освітні програми, і умови, в яких вони створюються.

В окреслений період практично всі університети перейшли працювати в онлайн-режимі, використовуючи різні цифрові платформи: Zoom, Microsoft Teams, Canvas, LMS Moodle. Очевидно, що найбільш підготовленими до навчання в екстремальній обстановці виявилися ті заклади вищої медичної освіти, які вже вели активну роботу зі створення та просування онлайн-курсів та програм. Згідно з доповіддю Європейської асоціації міжнародної освіти (EAIIE), 58% європейських університетів почали розробляти стратегічні плани у відповідь на появу епідемії [11]. Тому в постпандемічний період посилилась автономія університетів і найбільш успішними стали ті, які швидко і гнучко реагують на виклики, що виникають в сучасному світі. У цьому вирішальну роль відіграли технології змішаного навчання (англ. Blended learning) як один з провідних трендів сучасної вищої освіти, який найближчим часом не тільки не втратить своєї актуальності, а й, навпаки, розвиватиметься та широко впроваджуватиметься в освітні програми закладів вищої медичної освіти. Разом з тим, поняття змішаного навчання досі по-різному інтерпретується у теорії та практиці освіти.

Специфіка медичної освіти така, що більшість формованих клінічних компетенцій майбутнього бакалавра сестринської справи нерозривно пов'язана з очними формами навчання [1], що вимагають особистої присутності [2], це насамперед практичні маніпуляції [8] та комунікативні навички [3]. У зв'язку з цим медична спільнота виправдано критикує надмірне захоплення дистанційними освітніми технологіями у медичній освіті.

Трансформація ролі викладача за змішаною моделі навчання, розширення його педагогічної освіти, оволодіння сучасними методиками організації навчального процесу вимагають окремого узагальнення. Безумовно, роль педагога в навчальному процесі, що проходить у рамках змішаної форми навчання або навчання за допомогою ІКТ, незмірно зростає. По-перше, слід зазначити, що інтегрування ІКТ у навчальний процес робить необхідним переосмислення ролі викладача та студента в освітньому процесі. Педагог виступає у ролі консультанта-радника, «менеджера» навчального процесу, а не просто «транслятора» навчальної інформації, тобто дії «педагога-технолога» пов'язані з організацією та підтримкою самостійної когнітивної діяльності студентів.

Розробка нових технологій формування освітнього контенту у змішаному навчання актуалізувала класичну таксономію Блума, яка досі залишається однією з найпростіших, наочних та зручних для опису освітнього результату у будь-яких напрямках навчальної діяльності [4]. У сучасних умовах інтенсивної цифровізації освіти інтерес до теорії Блума спалахнув із новою силою. Причому результати дій студентів у цифрову

епоху мають зовсім новий вигляд – мультимедійних презентацій, відео, подкастів, схем та діаграм, виконаних за допомогою комп'ютера.

Сьогоднішній вибір цифрових форматів викладання та навчання в медицині дуже неоднорідний. Крім широко використовуваних класичних форматів, є й інноваційні інструменти соціальної комунікації, аудіо- та відеоносії, інтерактивні формати та системи електронного тестування, які, безумовно, збагачують педагогічний процес. Сучасні тенденції розвитку цифрових форматів у педагогіці включають мобільні, інтерактивні та персоналізовані платформи, а також актуалізацію вже наявних навчальних платформ. Цифровізація нині набуває дедалі більшого значення як компонент навчальних програм закладів вищої медичної освіти.

У той же час різноманітність апаратного та програмного забезпечення, швидка зміна поколінь комп'ютерів, операційних систем і прикладних програм (у тому числі й навчальних) висуває до професорсько-викладацького складу закладів вищої медичної освіти підвищені вимоги щодо здатності до самонавчання та ефективного використання потенційних можливостей сучасних інформаційних технологій, що швидко оновлюються [7].

Не меншу значущість у сучасній ситуації трансформації медичної освіти набуває і проблема міждисциплінарної інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи, оскільки сприяє як забезпеченню цілісності освітнього процесу, взаємозв'язку навчальних дисциплін з погляду єдиного та безперервного розвитку професійної діяльності [6], так і з погляду сучасного підходу до стану здоров'я та патології, й сестринського процесу в цілому. Міждисциплінарний підхід до проблеми, що розвивається у свідомості студентів під час вирішення професійно зорієнтованих ситуаційних завдань в процесі вивчення фахових дисциплін, дозволяє побачити просторовість, глибину теми; збагатити вміння виділяти різні рівні патогенезу нозології; використовувати можливість її вирішення в мультивекторному баченні.

Залишається, як і раніше, своєчасною та актуальною порушена фахівцями вищої школи проблема дуальної освіти, у тому числі в медичній сфері. Європейська система освіти, яка започаткувала розвиток дуальної освіти, зумовила формування ключових компетенцій студентів вже на ранніх етапах навчання, забезпечення трудової зайнятості в перші роки після закінчення навчання, фінансову незалежність випускника на початкових етапах кар'єри, негайне практичне застосування здобутих знань. Взаємозалежність студента та лікувально-профілактичного закладу як потенційного роботодавця забезпечує не тільки економічну складову доцільності впровадження даної форми навчання, але й питання кадрової забезпеченості, можливість прийняття рішення студентом щодо своєї відповідності ще на ранніх термінах навчання, розширення програми навчання додатковими питаннями, специфічними лише для даного медичного закладу.

Входження України до країн Болонської Конвенції у 2010 р. забезпечило перехід на міжнародні стандарти освіти, у тому числі у сфері медицини, згідно з якими інтеграція у світовий освітній простір можлива лише через підвищення якості вищої освіти. З огляду на те, що медицина – це наука, в якій щодня відбуваються відкриття, реалізуються інновації, розробляються та впроваджуються нові методи діагностики, лікування, організації медичних послуг, проводяться конференції, вебінари, як правило, англійською мовою. Враховуючи, що більшість сучасних наукових медичних журналів, які мають високий імпакт-фактор, публікує англійські статті, необхідним, на наш погляд, є прийняття англійської мови як мови спілкування у сфері медичної освіти. При цьому академічна мобільність, що розвивається в останні десятиліття в освітньому середовищі сприяє забезпеченню якості вищої освіти, розширенню транскордонного співробітництва в рамках Європейського простору вищої освіти та за його межами, зумовлює підвищену потребу співробітників закладів вищої медичної освіти в навичках спілкування іноземними мовами. Таким чином, наявність полімовності в освітньому процесі дозволяє не лише бути конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг, а й зумовлює можливість академічної мобільності в рамках міжнародних програм з подальшим розширенням не лише власного кругозору, а й освоєнням якісно нових освітніх ресурсів, технологій.

Оновлення базових засад розвитку вищої медичної освіти визначає необхідність кардинальної зміни ролі викладача вищої школи. Його завданням вже не є пряма трансляція знань, які студенти пасивно сприймають. У сучасній вищій школі на передній план виступає консультативна та тьюторська функції педагога. Однак при цьому від нього вимагається постійне вдосконалення та оновлення бази використовуваних педагогічних технологій, у тому числі і у вищій медичній школі, включаючи дистанційні, метод кейсів, синергічні та ін. освіти.

В умовах сучасного інформаційного суспільства змінюються форми викладання, трансформуючись з пасивних – на активні, з масових – на індивідуальні, з аудиторних – на самостійні, з монологічних – на полілогічні, з ексклюзивних – на інклюзивні, з очних – на дистанційні, з низькоєфективних – на самостійні, високоефективні, з мало інформативнонасичених – до інформативнонасичених.

Основний акцент у педагогіці вищої школи перенесено на розробку та впровадження нових форм самостійної роботи, що сприяє активації пізнавальної діяльності студентства. Привабливість Болонських угод полягає не тільки у визначенні загальноприйнятих принципів та підходів у вищій освіті, а й у відкритості всієї системи загальноєвропейського професійного освітнього середовища, що дозволяє вибирати найкращі

педагогічні конструкти та доповнювати їх специфічними національними потребами щодо підготовленості майбутніх бакалаврів сестринської справи. Так, в контексті дотримання вимог Болонського процесу в діяльність закладів вищої медичної освіти України інтегровано такі принципи:

– доказовість – впровадження у практику навчання майбутніх бакалаврів сестринської справи лише науково обґрунтованих та підтверджених на практиці інновацій. Це повною мірою стосується неухильного дотримання положень як доказової медицини («evidence based medicine»), і доказової педагогіки («evidence based education»);

– партнерство – педагогіка співпраці викладачів та студентів та ін.

Висновки. Інтеграція України у світову медицину детермінована глобальною інформатизацією, динамічною інструментально-технологічними оновлень, зумовлених науковим прогресом та гуманістичними посылками розвитку цивілізації. Сучасна медицина вимагає стрімкого впровадження інновацій у систему охорони здоров'я, клінічну практику та підготовку медичних кадрів. Світові тенденції медичної освіти динамічно реагують на виклики сучасного соціуму. Динаміка оновлення сучасної медицини вимагає від системи вищої медичної освіти реагування на нові вимоги до якості підготовки майбутнього бакалавра сестринської справи. Ключовими трендами функціонування вищої медичної освіти в контексті професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи є цифровізація навчання, використання технологій змішаного навчання, реалізація міждисциплінарного підходу в освітньому процесі вишу, адаптування існуючого укладу навчання до світових вимог, співпраця зі стейкхолдерами.

Необхідною умовою ефективної модернізації системи вищої медичної освіти України та її інтеграції в єдиний міжнародний освітній простір є дотримання ідей компетентнісного навчання, на основі яких триватиме її подальша розбудова.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні потенційно ефективних педагогічно доцільних напрямів розвитку системи безперервної медичної освіти України.

Використана література:

1. Закусилова Т. О. Концептуальні засади формування професіоналізму особистості майбутньої медичної сестри: компетентнісний підхід. *V Міжнародні Чепанівські психолого-педагогічні читання. Додатковий 3-й том наукових публікацій. Харків, 2016. С. 188–194.*
2. Кахно І. В. Особистісне становлення майбутнього лікаря в умовах вищого медичного навчального закладу. *Проблеми сучасної психології. 2015. Вип. 30. С. 257–267.*
3. Кіржа Н. В. Модель формування комунікативної компетентності у студентів медичних коледжів на основі інформаційно-комунікаційних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. 2019. Вип. 53. С. 103–108.*
4. Литвинова А. Е. Формування компетентності медичних сестер. *Медсестринство. 2017. № 4. С. 16–18.*
5. Матеріали навчально-наукової конференції з міжнародною участю «Сучасні тренди розвитку медичної освіти: перспективи і здобутки», 24 берез. 2022 р. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2022. 335 с.
6. Мединська А. В., Коноваленко С. О. Професійність медичної сестри у спілкуванні з пацієнтами. *Медсестринство. 2016. № 3. С. 7–13.*
7. Савка І. Г., Калинюк Н. М. Про права медичних працівників під час надання медичної допомоги в контексті реформування системи охорони здоров'я. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. 2019. № 1. С. 62–67.*
8. Скрипник І. М. Використання дистанційних методів навчання в медичній освіті. *Проблеми безперервної медичної освіти та науки. 2020. № 3 (39). С. 29–32.*
9. Rani G., Kaur P., Sharma T. Digital education challenges and opportunities. *Journal of Engineering Education Transformations. 2022. Vol. 35. P. 121–128.*
10. Raza A., Hussain N. Problems and challenges of future medical education: current state and development prospects. *Futurity Education. 2022. Vol. 2(3). P. 31–43.*
11. Roberts C. How medical education can help in a COVID-19 crisis. *The Clinical Teacher. 2020. Vol. 17(3). P. 241–243.*
12. Salvati A. Medical Education in the Digital Era. *Revista Argentina de Cardiologia. 2019. Vol. 87. P. 236.*

References:

1. Zakusylova, T. O. (2016). Kontseptualni zasady formuvannia profesionalizmu osobystosti maibutnoi medychnoi sestry: kompetentnisnyi pidkhid [Conceptual principles of formation of professionalism of the personality of the future nurse: competence approach]. *V Mizhnarodni Chelpanivski psykholoho-pedahohichni chytannia. Dodatkovyi 3-y tom naukovykh publikatsii – V International Chelpan psychological and pedagogical readings. Additional 3rd volume of scientific publications*, 188–194 [in Ukrainian].
2. Kakhno, I. V. (2015). Osobystisne stanovlennia maibutnoho likaria v umovakh vyshchoho medychnoho navchalnoho zakladu [Personal development of a future doctor in the conditions of a higher medical educational institution]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 30, 257–267. [in Ukrainian].
3. Kirzha, N. V. (2019). Model formuvannia komunikativnoi kompetentnosti u studentiv medychnykh koledzhiv na osnovi informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Model of formation of communicative competence in students of medical colleges on the basis of information and communication technologies]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. pr. – Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems: Coll. Science. Etc.*, 53, 103–108 [in Ukrainian].
4. Lytvynova, A. E. (2017). Formuvannia kompetentnosti medychnykh sester [Formation of nurses' competence]. *Medsestrynstvo – Nursing*, 4, 16–18 [in Ukrainian].

5. Materialy navchalno-naukovoї konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu «Suchasni trendy rozvytku medychnoi osvity: perspektyvy i zdobutky» (2022) [Materials of the educational and scientific conference with international participation "Modern trends in the development of medical education: prospects and achievements"], 24 berez. 2022 r. Poltava: TOV «ASMI».
6. Medynska, A. V., Konovalenko, S. O. (2016). Profesiinist medychnoi sestry u spilkuvanni z patsientamy [Professionalism of a nurse in communication with patients]. *Medsestrynstvo – Nursing*, 3, 7–13. [in Ukrainian].
7. Savka, I. H., Kalyniuk, N. M. (2019). Pro prava medychnykh pratsivnykiv pid chas nadannia medychnoi dopomohy v konteksti reformuvannia systemy okhorony zdorovia [About the rights of medical workers during the provision of medical care in the context of reforming the health care system]. *Visnyk sotsialnoi hihiieny ta orhanizatsii okhorony zdorovia Ukrainy – Herald of social hygiene and health care organization of Ukraine*, 1, 62–67. [in Ukrainian].
8. Skrypnyk, I. M. (2020). Vykorystannia dystantsiinykh metodiv navchannia v medychnii osviti [Use of distance learning methods in medical education]. *Problemy bezpererвної medychnoi osvity ta nauky – Problems of continuous medical education and science*, 3 (39), 29–32.
9. Rani, G., Kaur, P., Sharma T. (2022). Digital education challenges and opportunities. *Journal of Engineering Education Transformations*, 35, 121–128.
10. Raza, A., Hussain, N. (2022). Problems and challenges of future medical education: current state and development prospects. *Futurity Education*, 2(3), 31–43.
11. Roberts, C. (2020). How medical education can help in a COVID-19 crisis. *The Clinical Teacher*, 17(3), 241–243.
12. Salvati, A. (2019). Medical Education in the Digital Era. *Revista Argentina de Cardiologia*, 87, 236.

Demyanchuk M., Gashynska O., Horska O. Modern trends in the functioning and modernization of professional training of future nursing bachelors

The aim of the study. In connection with the development of high-tech research methods, qualitatively new diseases, the development of new forms of already existing nosologies with a changed level of resistance to some types of therapy against the background of a growing decrease in immunity, increased allergy, new requirements and tasks for modern teaching in institutions of higher medical education are determined. The purpose of the study is to identify and analyze modern trends in functioning and prospective vectors of modernization of medical education in the context of professional training of future nursing bachelors. Research objectives: 1) to identify the relevance of the problem; 2) consider current trends in the development of medical education; 3) to study the main directions of modernization of medical education in the context of the current socio-economic situation in the world; 4) to analyze the role of teachers in the modernization of professional training of future bachelors of nursing in the era of digitalization. Research methods: to achieve the goal of the article, a number of methods of scientific knowledge were used, namely: analysis of scientific literature, induction, deduction, synthesis, generalization, comparison.

The results. The development of e-learning, which includes the use of Internet technologies, electronic libraries, educational and methodological multimedia materials, remote laboratory workshops, has contributed to the popularization of distance learning technology, thus ensuring mobility of professional training of future nurses and optimal congruence of the current situation in institutions of higher medical education modern requirements. Updating the basic principles of the development of higher medical education determines the need for a radical change in the role of the teacher of the higher school. In the conditions of the modern information society, the forms of teaching are changing, transforming from passive – to active, from mass – to individual, from classroom – to independent, from monologic – to polylogic, from exclusive – to inclusive, from face-to-face – to remote, from low-effective – to independent, highly effective. The main emphasis in higher school pedagogy has been shifted to the development and implementation of new forms of independent work, which contributes to the activation of the cognitive activity of students.

Conclusions. Global trends in medical education dynamically respond to the challenges of modern society. The dynamics of updating modern medicine requires the system of higher medical education to respond to new requirements for the quality of training of the future bachelor of nursing. The key trends in the functioning of higher medical education in the context of the professional training of future bachelors of nursing are the digitalization of education, the use of mixed learning technologies, the implementation of an interdisciplinary approach in the educational process of higher education, the adaptation of the existing education system to global requirements, and cooperation with stakeholders.

Key words: medical education, prospects, trends, professional training, future nursing bachelors, students, continuing education.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ТА ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПІДХІД ЯК ЕЛЕМЕНТИ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США

Професійна підготовка музичних терапевтів є складовою частиною системи вищої професійної освіти Європи та США, яка потребує системного вивчення. Ключовою частиною кожного дослідження є виділення методологічних підходів до його проведення, основних концептуальних ідей. Як було вже доведено, різноманіття розуміння терміну “музична терапія” пояснюється різними підходами до її визначення, таким чином, виокремлення методологічних підходів є необхідною умовою проведення наукових пошуків. Методологічні підходи розкривають базові теоретичні положення, на які спирається здобувач у процесі розкриття теоретичних основ досліджуваної проблеми, отже їх визначення є першорядним у процесі проведення експериментальної роботи.

У статті проаналізовано інтегративний та дослідницький підходи, які є важливими елементами методологічної підготовки фахівців мистецького спрямування для застосування музичної терапії у професійній діяльності в країнах Європи та США. Розглянуто кожен з цих підходів окремо: 1. Інтегративний підхід: Інтегративна практика орієнтується на злиття різних теорій, методів та підходів у музичній терапії з метою створення комплексної та індивідуалізованої програми для кожного клієнта. Фахівці мистецького спрямування повинні бути здатні інтегрувати різні музичні техніки, теорії і методи з метою досягнення найкращих результатів у роботі з клієнтами. Це може включати в себе використання музичних інструментів, вокалу, імпровізації, композиції, ритму та руху. 2. Дослідницький підхід: Дослідження в музичній терапії є важливою складовою підготовки фахівців. Фахівці мають бути здатні проводити наукові дослідження, аналізувати дані та оцінювати ефективність музичної терапії. Цей підхід допомагає фахівцям розвивати критичне мислення, використовувати евіденційну базу та адаптувати свою практику на основі нових наукових відкриттів.

Ключові слова: методологія, принципи, методи, мистецька підготовка, музична терапія, інтегративний, дослідницький.

Використання методології забезпечує більш структурований підхід до дослідження або розробки освітньої програми, що дозволяє досягнути більш точних та надійних результатів, а також зменшити час, необхідний для виконання проекту. Крім того, методологія допомагає визначити кращі практики та стандарти, що мають застосовуватися в певній галузі знань.

Дослідження методологічних підходів підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії важливо з кількох причин:

– музика використовується як засіб психотерапії для лікування різних психічних та фізичних захворювань, таких як депресія, тривожність, біль, травми та інші. Однак, для ефективного використання музики як засобу психотерапії потрібні висококваліфіковані митці, які мають певну підготовку та розуміють, як використовувати музику для лікування. Тому вивчення методологічних підходів підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії може сприяти покращенню якості цієї форми терапії та забезпеченню безпеки пацієнтів;

– розуміння методології підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії може допомогти покращити відповідність підготовки та підвищити рівень їхньої кваліфікації. Це може допомогти збільшити популярність музичної терапії, забезпечивши доступ до неї більшої кількості людей;

– дослідження методології підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії може допомогти встановити стандарти в цій галузі та забезпечити більш однорідний підхід до їхньої підготовки.

Порівняння методологічних підходів підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії в різних країнах світу є важливим для кількох причин.

По-перше, різні країни можуть мати різні традиції та підходи до музики та терапії. Наприклад, в одній країні можуть бути більш розвинені традиційні методи психотерапії, тоді як в іншій країні можуть переважати більш сучасні методи. Порівняння різних методологій може допомогти виявити найбільш ефективні підходи та методи, які можуть бути використані в майбутньому.

По-друге, дослідження методологічних підходів підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії в різних країнах може допомогти встановити міжнародні стандарти та рекомендації.

По-третє, порівняння методологічних підходів підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії в різних країнах може допомогти виявити проблеми та перешкоди, які можуть виникнути при впровадженні цієї форми терапії в різних культурних та соціальних контекстах. Це може допомогти забезпечити більш ефективну підготовку та впровадження музичної терапії в різних країнах світу.

Музична терапія є досить розвиненою галуззю в США та Європі, і підготовка музичних терапевтів відрізняється в цих регіонах.

У США, музичні терапевти отримують ступінь бакалавра, магістра або доктора філософії в музичній терапії в університетах, які пропонують таку програму. Бакалаврська програма зазвичай займає чотири роки, магістерська – два роки, а докторська програма зазвичай займає чотири-п'ять років [6]. Під час навчання студенти вивчають теоретичні та практичні аспекти музичної терапії, включаючи основи психології, музичну теорію та техніки музичної терапії для різних популяційних груп, таких як діти з аутизмом, люди з деменцією та інші.

У Європі, підготовка музичних терапевтів може відрізнятися залежно від країни, але загалом підготовка музичних терапевтів відбувається на магістерському рівні, який зазвичай триває два роки. Студенти вивчають теорію та практичні навички музичної терапії, а також здійснюють практичну роботу з клієнтами на різних етапах навчання [5]. Навчання може здійснюватися в університетах або у спеціалізованих навчальних закладах, які спеціалізуються на музичній терапії. У обох регіонах підготовка музичних терапевтів включає у себе багато практичних компонентів, таких як стажування та практикуми.

Інтегративний підхід в підготовці музичних терапевтів в США передбачає комбінування різних технік і методів, включаючи музичні, психологічні, медичні та інші підходи. Цей підхід базується на ідеї, що різні методи можуть доповнювати один одного та взаємодіяти між собою для досягнення максимального результату в роботі з клієнтами [1]. Наприклад, у навчальному процесі музичні терапевти можуть вивчати психологію, біологію, музику та інші предмети, що допомагають їм отримати глибокі знання в області психології, фізіології та музики.

Цей підхід також включає в себе використання різних форматів терапевтичної практики, включаючи індивідуальну та групову терапію, роботу з сім'ями та рідними, а також з медичними та психіатричними установами. Такий підхід дозволяє майбутнім музичним терапевтам підібрати оптимальний метод роботи з кожним клієнтом окремо, в залежності від його потреб та особливостей.

Інтегративний підхід до підготовки музичних терапевтів в США включає в себе використання різних методів та технік з метою створення програм, що враховують потреби різних груп клієнтів. Основним принципом цього підходу є інтеграція різних підходів до музичної терапії, таких як рецептивний, активний, реактивний та інтерактивний.

Основними компонентами інтегративного підходу є:

- глибоке розуміння музичних процесів і музичної терапії: музичні терапевти повинні мати глибокі знання в галузі музики та її впливу на психіку людини, а також розуміти принципи роботи музичної терапії і її ефективність для різних груп пацієнтів;

- підготовка в різних дисциплінах: програми підготовки музичних терапевтів включають в себе дисципліни з психології, педагогіки, музики, музичної терапії та інших суміжних галузей, що дозволяє створити повну та багатогранну підготовку музичних терапевтів;

- індивідуальний підхід: інтегративний підхід в музичній терапії передбачає розробку індивідуальної програми для кожного клієнта залежно від його потреб та особливостей, що дозволяє досягти кращих результатів у лікуванні;

- посилення взаємодії з іншими фахівцями: музичні терапевти працюють у команді з іншими фахівцями, такими як психологи, педагоги, лікарі та інші спеціалісти, що дозволяє розширити можливості терапевтичної дії та досягти більш ефективних результатів [1].

Інтегративний підхід в підготовці музичних терапевтів є ефективним, оскільки він поєднує різні теорії і методики, що дає можливість використовувати більш широкий спектр терапевтичних інтервенцій. Дослідження підтверджують ефективність інтегративного підходу в музичній терапії.

Наприклад, одне з досліджень проведено К. Меган з колегами році в Університеті Нью-Йорка показало, що студенти музичної терапії, які отримували інтегровану програму навчання, були більш готовими до професійної практики та володіли більш широким спектром терапевтичних інтервенцій, порівняно зі студентами, які отримували традиційну підготовку [11, с. 311].

Інше дослідження, проведене П. Керном в 2013 році, показало, що інтегрований курс музичної терапії допоміг студентам краще розуміти, як застосовувати різні теорії і підходи в роботі з клієнтами, що в свою чергу сприяло покращенню результатів терапії [7, с. 295-296].

Крім того, інтегративний підхід забезпечує збільшення професійної компетентності музичних терапевтів, що є ключовим фактором їх ефективної практики. Дослідження, проведені університетами Нью-Йорка та Джорджтаунського університету, показали, що інтегрований курс музичної терапії підвищує рівень знань та навичок студентів, що є важливим фактором успішної практики [11, с. 315].

Підготовка фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії з використанням інтегративного підходу в Європі також передбачає поглиблене вивчення музичної терапії та її методів, а також знання основних психологічних та медичних аспектів цієї галузі.

Одним з основних організаторів підготовки музикотерапевтів в Європі є Європейська федерація музичної терапії (European Music Therapy Confederation, EMTС), яка об'єднує національні організації музичної терапії в різних країнах Європи. Підготовка музикотерапевтів в Європі зазвичай базується на вищій освіті в галузі мистецтва або психології, а також на практичних заняттях з музичної терапії. Курси можуть включати практику з музичної терапії, яка проводиться під наглядом досвідчених музикотерапевтів, а також теоретичні заняття з психології та медицини, спеціальні семінари та тренінги [5].

Основні компетенції музикотерапевта в Європі включають знання музичної теорії та практичні навички, знання та розуміння психологічних та медичних проблем пацієнтів, здатність до співпраці з іншими фахівцями у межах інтегративного підходу, а також дотримання етичних норм. В окремих країнах Європи, наприклад, в Німеччині, може бути обов'язковим отримання ліцензії для практикування музичної терапії. Одним з можливих варіантів отримання ліцензії може бути здобуття вищої освіти з музичної терапії на рівні магістра або доктора наук, а також успішне складання письмового та практичного екзаменів [9, с. 231].

У Європі також існують різні підходи до музичної терапії, які можуть варіюватися в залежності від країни та регіону. Наприклад, в Швейцарії використовується в основному рецептивний підхід, тобто пацієнти прослуховують музику, яка спеціально відібрана для їх потреб, а у Франції та Італії більше застосовують імпровізацію та використання музики як засобу виразності та комунікації [5].

У більшості країн Європи музикотерапія може застосовуватись в різних сферах, включаючи психіатрію, неврологію, реабілітацію та педіатрію. Тому, підготовка музикотерапевтів в Європі може бути спрямована на надання фахівцям певних знань та навичок, щоб вони могли працювати в різних контекстах та з різними групами пацієнтів.

Загалом, особливості підготовки музикотерапевтів в Європі можуть різнитися в залежності від країни та регіону, але загальна **мета полягає** в тому, щоб забезпечити високий рівень кваліфікації фахівців, які можуть застосовувати музичну терапію з використанням інтегративного підходу для поліпшення фізичного та психологічного стану

Дослідницький підхід до підготовки музичних терапевтів в Європі та США базується на наукових дослідженнях у галузі музичної терапії та музикології. Цей підхід передбачає використання методів наукового дослідження, щоб розуміти і вивчати різні аспекти музичної терапії та її вплив на пацієнтів. Під час підготовки музичних терапевтів в США велика увага приділяється проведенню наукових досліджень, що дозволяє розвивати нові техніки та методи музичної терапії. Музичні терапевти вивчають різні аспекти музики, її вплив на людей з різними захворюваннями та проблемами здоров'я, а також вивчають різні методики терапії, що ґрунтуються на наукових дослідженнях.

Дослідницький підхід до підготовки музичних терапевтів включає в себе такі етапи:

1. Проведення досліджень в галузі музичної терапії та музикології.
2. Аналіз даних та розробка нових методів терапії на основі результатів досліджень.
3. Практична перевірка нових методів на різних групах пацієнтів.
4. Оцінка ефективності нових методів терапії та їх впровадження в практику музичних терапевтів [14, с. 176-180].

В США дослідницький підхід до підготовки музичних терапевтів використовується в багатьох університетах. Найбільш відомі програми підготовки музичних терапевтів з дослідницькою складовою розглядаються нижче:

Університет Леслі в Кембриджі, штат Массачусетс. Цей університет пропонує програму бакалаврської підготовки музичної терапії, яка базується на дослідницькому підході. Програма включає в себе курси з музикології, психології та наукових досліджень [10]. Університет Нью-Йорка, штат Нью-Йорк. Цей університет має відому програму магістерської підготовки музичної терапії, що базується на дослідницькому підході. Програма включає в себе курси з наукових досліджень, музикології та практичної підготовки [12]. Університет Огайо, штат Огайо. Цей університет пропонує бакалаврську та магістерську програми підготовки музичної терапії з дослідницькою складовою. Програми включають в себе курси з наукових досліджень, музикології та практичної підготовки [13].

Основні ідеї дослідницького методу включають:

1. Активне використання наукових методів дослідження: студентам надається можливість навчитися використовувати різні методи дослідження для вивчення ефективності музичної терапії, її впливу на різні категорії людей, а також її взаємодії з іншими видами терапії.

2. Розуміння наукових основ музичної терапії: студенти навчаються розуміти основні наукові концепції музичної терапії, такі як психологічні, біологічні та музикотерапевтичні теорії. Це дозволяє їм більш глибоко розуміти роль музики в лікуванні різних захворювань та станів.

3. Розвиток дослідницьких навичок: студенти отримують можливість розвивати власні дослідницькі навички, в тому числі планування та виконання досліджень, аналіз результатів, написання звітів та презентацій досліджень.

4. Взаємодія з практикою: студенти під час навчання мають можливість здійснювати практичну роботу з пацієнтами, що дозволяє їм відчувати реальний вплив музичної терапії на пацієнтів. Така взаємодія допомагає студентам отримати практичний досвід та збагатити свої знання на основі реальних випадків.

5. Розвиток критичного мислення: студенти навчаються критично оцінювати наукові дослідження, що відносяться до музичної терапії, і розуміти, як ці дослідження впливають на практику музичної терапії. Це допомагає студентам зрозуміти, як використовувати наукові дослідження для вирішення реальних проблем у практиці музичної терапії.

6. Співпраця з іншими спеціалістами: студенти навчаються співпрацювати з іншими спеціалістами, такими як психологи, лікарі та соціальні працівники, для розробки та здійснення ефективних планів

лікування. Це дозволяє студентам розуміти важливість досліджень у музичній терапії та сприяє підвищенню якості надання музичної терапії.

7. Фокус на індивідуальності та диференціації: дослідницький підхід підкреслює важливість індивідуального підходу до пацієнтів та розуміння унікальності кожного випадку музичної терапії. Студенти навчаються адаптувати методи та підходи до конкретного пацієнта з урахуванням його потреб та можливостей.

8. Постійна оцінка та вдосконалення: дослідницький підхід підкреслює важливість постійної оцінки та вдосконалення методів музичної терапії на основі досліджень та практичного досвіду. Студенти навчаються оцінювати ефективність своєї роботи та вносити вдосконалення на основі отриманих результатів [3, с. 92].

Ці ідеї спрямовані на підготовку музичних терапевтів, які мають глибоке розуміння теоретичних основ музичної терапії та вміють застосовувати наукові методи дослідження для покращення своєї роботи та досягнення кращих результатів у лікуванні різних захворювань та станів.

Дослідження ефективності дослідницького методу при підготовці музичних терапевтів в США досить обмежені і мають деякі суперечливі результати.

Робота С. Кіма вказує на те, що розробка більш чітких стандартів та програм викладання музичної терапії може бути корисною для підвищення якості підготовки музичних терапевтів [8, с. 229]. Також, дослідження Л. Бунта показали, що дослідницький підхід до підготовки музичних терапевтів в США може забезпечити потрібні знання та навички для розвитку музичної терапії як науки та професії [4, с. 149].

За даними American Music Therapy Association, більшість університетів в США, що пропонують програми з музичної терапії, використовують дослідницький підхід у своїй навчальній програмі [2]. Це свідчить про визнання ефективності цього методу в підготовці музичних терапевтів в США.

Отже, дослідницький метод підготовки музичних терапевтів в США показав свою ефективність в практиці та отримав підтримку у багатьох університетах США, які пропонують програми з музичної терапії.

Підготовка музичних терапевтів з використанням дослідницького методу в Європі є досить складним та багатограним процесом. Основною метою такої підготовки є забезпечення майбутніх музичних терапевтів необхідними знаннями та навичками для здійснення якісних досліджень у сфері музичної терапії та забезпечення розвитку цієї науки.

Використана література:

1. American Music Therapy Association. AMTA approved music therapy programs. URL: <https://www.musictherapy.org/careers> (retrieved at 30.04.2023)
2. American Music Therapy Association. AMTA education and clinical training. URL: <https://www.musictherapy.org/about> (retrieved at 30.04.2023).
3. Baines S. The role of culture in music and medicine: Considerations to enhance health. *Music and Medicine*, 2016. № 8(3). p. 91-95.
4. Bunt L., Stige B. *Music therapy: An art beyond words*. Routledge, 2014. p. 266.
5. European Music Therapy Confederation. Education and training. URL: <https://emtc-eu.com/training/> (retrieved at 30.04.2023).
6. Fessenden J.W. *Autistic Musicality: History, Theory, and Two Case Studies* (Doctoral dissertation, State University of New York at Stony Brook). 2020.
7. Kern P., Rivera N.R., Chandler A., Humpal M. Music therapy services for individuals with autism spectrum disorder: a survey of clinical practices and training needs. *J Music Ther.* 2013. № 50(4). p. 274-303.
8. Kim S.A. Historical and contemporary perspectives on the development of analytical music therapy training. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2021. № 30(3). p. 219-237.
9. Kim S. A. Historical and contemporary perspectives on the development of analytical music therapy training. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2021. № 30(3). p. 219-237.
10. Lesley University. (n.d.). Undergraduate Program. Lesley University. URL: <https://lesley.edu/academics/graduate/clinical-mental-health-counseling-music-therapy> (retrieved at 30.04.2023).
11. Masko M.K., *Music Therapy and Spiritual Care in End-of-Life: A Qualitative Inquiry into Ethics and Training Issues Identified by Chaplains and Music Therapists*, *Journal of Music Therapy*. 2016. №53(4). p. 309-335.
12. New York University. (n.d.). Graduate Program. NYU Steinhardt. URL: <https://steinhardt.nyu.edu/degree/phd-music-education-specialization-music-therapy> (retrieved at 30.04.2023).
13. Ohio University. (n.d.). Music Therapy Program. Ohio University. URL: <https://www.ohio.edu/fine-arts/music/undergraduate-programs/bachelors/therapy> (retrieved at 30.04.2023).
14. Wigram, T., Saperston, B. & West, R. (Eds.). *The art and science of music therapy: A handbook*. Routledge, 1996. 483 p.

References:

1. American Music Therapy Association. AMTA approved music therapy programs. URL: <https://www.musictherapy.org/careers> (retrieved at 30.04.2023)
2. American Music Therapy Association. AMTA education and clinical training. URL: <https://www.musictherapy.org/about> (retrieved at 30.04.2023).
3. Baines S. The role of culture in music and medicine: Considerations to enhance health. *Music and Medicine*, 2016. № 8(3). p. 91-95.
4. Bunt L., Stige B. *Music therapy: An art beyond words*. Routledge, 2014. p. 266.
5. European Music Therapy Confederation. Education and training. URL: <https://emtc-eu.com/training/> (retrieved at 30.04.2023).

6. Fessenden J.W. Autistic Musicality: History, Theory, and Two Case Studies (Doctoral dissertation, State University of New York at Stony Brook). 2020.
7. Kern P., Rivera N.R., Chandler A., Humpal M. Music therapy services for individuals with autism spectrum disorder: a survey of clinical practices and training needs. *J Music Ther.* 2013. № 50(4). p. 274-303.
8. Kim S.A. Historical and contemporary perspectives on the development of analytical music therapy training. *Nordic Journal of Music Therapy.* 2021. № 30(3). p. 219-237.
9. Kim S. A. Historical and contemporary perspectives on the development of analytical music therapy training. *Nordic Journal of Music Therapy.* 2021. № 30(3). p. 219-237.
10. Lesley University. (n.d.). Undergraduate Program. Lesley University. URL: <https://lesley.edu/academics/graduate/clinical-mental-health-counseling-music-therapy> (retrieved at 30.04.2023).
11. Masko M.K., Music Therapy and Spiritual Care in End-of-Life: A Qualitative Inquiry into Ethics and Training Issues Identified by Chaplains and Music Therapists, *Journal of Music Therapy.* 2016. №53(4). p. 309-335.
12. New York University. (n.d.). Graduate Program. NYU Steinhardt. URL: <https://steinhardt.nyu.edu/degree/phd-music-education-specialization-music-therapy> (retrieved at 30.04.2023).
13. Ohio University. (n.d.). Music Therapy Program. Ohio University. URL: <https://www.ohio.edu/fine-arts/music/undergraduate-programs/bachelors/therapy> (retrieved at 30.04.2023).
14. Wigram, T., Saperston, B. & West, R. (Eds.). *The art and science of music therapy: A handbook.* Routledge, 1996. 483 p.

Dobrovolska R. Integrative and research approach of methodological training of art direction specialist for the application of music therapy in professional activities in the country of Europe and the USA

Professional training of music therapists is an integral part of the system of higher professional education in Europe and the USA, which requires systematic study. The key part of each study is the selection of methodological approaches to its conduct, the main conceptual ideas. As it has already been proven, the diversity of understanding of the term "music therapy" is explained by different approaches to its definition, thus, the separation of methodological approaches is a necessary condition for conducting scientific research. Methodological approaches reveal the basic theoretical propositions on which the acquirer relies in the process of revealing the theoretical foundations of the researched problem, therefore their definition is paramount in the process of conducting experimental work.

The article analyzes integrative and research approaches, which are important elements of the methodological training of artistic specialists for the use of music therapy in professional activities in Europe and the USA. Each of these approaches is considered separately: 1. Integrative approach: Integrative practice focuses on merging different theories, methods and approaches in music therapy in order to create a comprehensive and individualized program for each client. Specialists in artistic direction should be able to integrate various musical techniques, theories and methods in order to achieve the best results in working with clients. This may include the use of musical instruments, vocals, improvisation, composition, rhythm and movement. 2. Research approach: Research in music therapy is an important component of specialist training. Professionals must be able to conduct scientific research, analyze data, and evaluate the effectiveness of music therapy. This approach helps professionals develop critical thinking, use the evidence base, and adapt their practice based on new scientific discoveries.

Key words: *methodology, principles, methods, artistic training, music therapy, integrative, research.*

УДК 378.042:78(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.10>

Жога Р. А.

**МОДЕЛЬ ПРОЄКТУВАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Стаття присвячена аналізу різних визначень суті та змісту понять моделювання, педагогічне моделювання, виокремлено найбільш значущі підходи до їхнього трактування. В результаті вивчення наукової літератури обґрунтовано висновок, що модель освітнього середовища закладу вищої освіти є штучно створеним знаковим образом об'єкта, що відтворює взаємозв'язки між його підсистемами та має зворотні зв'язки для коригування мети. Узагальнено основні вимоги до проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти. Акцентовано на недостатності теоретико-методологічних знань щодо моделювання освітніх середовищ у музично-педагогічних закладах вищої освіти. Встановлено, що існує суперечність між рівнем вивченості моделювання структури освітнього середовища взагалі та недостатнім рівнем його вивченості у професійній підготовці вчителів музичного мистецтва зокрема.

У статті відмічено, що модель освітнього середовища також є педагогічною системою, що відтворює реальну систему професійної підготовки майбутніх фахівців. Встановлено, що основними характеристиками створеної моделі є її цілісність, цілеспрямованість, нейтральність, абстрагування від сторонніх деталей і параметрів.

Запропоновано модель персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва та представлено її у вигляді трьох блоків: методологічно-цільового, змістовно-діяльнісного та діагностично-коригувального. Вказано припущення, що результатом проєктування персонального освітнього середовища

професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без початкової музичної підготовки є формування фахової компетентності вказаної категорії здобувачів.

Ключові слова: педагогічне моделювання, проєктування, проєктування персонального освітнього середовища, професійна підготовка вчителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти.

Необхідність змін в організації вищої освіти спонукає до інноваційної діяльності у цій сфері, спрямованої на пошук нових шляхів структурування системи освіти. Це призводить до появи нового напрямку в науково-педагогічній діяльності – проєктування змісту та структури освітнього середовища.

Сучасні тенденції розвитку сучасної педагогічної науки вимагають детального аналізу та творчого переосмислення досягнень науковців у галузі педагогічного проєктування та оптимального використання освітніх інновацій у процесі підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів музичного мистецтва.

Науковці намагаються знайти способи структурування педагогічних систем з метою приведення їх до відповідності з сучасними запитами суспільства. Існує достатня кількість теоретико-методологічних знань про моделювання освітніх середовищ, але рівень їхньої розробленості не відповідає вимогам музично-педагогічної освіти. Питання створення моделі персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає ґрунтовного наукового аналізу. Це підсилюється наявністю на музичних факультетах педагогічних ЗВО здобувачів без початкової музичної освіти.

Створенню персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти передують створення його моделі, яка є прямим схематичним відображенням його структури, властивостей, характеристик, процесів, ситуацій. Аналіз напрацьованих науковцями вказує на те, що залишається не вирішеною низка питань щодо впровадження педагогічного проєктування в моделювання освітнього процесу закладів вищої освіти. Таким чином існує суперечність між рівнем вивченості моделювання структури освітнього середовища та недостатнім рівнем його вивченості у професійній підготовці вчителів музичного мистецтва.

Питання проєктування та моделювання освітнього процесу знаходиться в колі наукових інтересів таких науковців як С. Балакін, А. Биков, О. Букатова, О. Гриб'юк, І. Зязюн, Л. Карпова, О. Коберник, О. Кудря, Р. Кравець, І. Маріонда, О. Новська, Г. Ушамірська, А. Цимбалару, О. Ярошинська.

Дослідники С. Бондар, Н. Брюханова, О. Вознюк, О. Герасимчук, Г. Дегтярьова, Є. Лодатко, С. Мартиненко, Р. Мартинова, О. Матвієнко, В. Стинська, Л. Хоружа, Ю. Шапран, розкривають суть педагогічного моделювання та розглядають його як схематичне представлення ключових характеристик педагогічних систем та процесів. Науковці визначають провідні ознаки педагогічного моделювання, а саме гнучкість, реалістичність, інноваційність, педагогічна значущість.

Однак, не дивлячись на ґрунтовні розробки вчених, залишається невирішеною низка питань щодо проєктування освітнього середовища в закладах вищої освіти взагалі та проєктуванням моделі персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зокрема.

Метою статті є узагальнення поглядів науковців щодо змісту понять педагогічне проєктування, моделювання, виокремлення найбільш відомих підходів до їхнього трактування, уточнення суті проєктування моделі персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти.

Педагогічне проєктування освітнього середовища є складним і тривалим процесом, який включає низку підпроцесів, що взаємодіють між собою, без яких проєктування є неефективним [1].

Досягнення бажаних результатів вимагає детального аналізу та опрацювання педагогічних процесів та систем, пошуку шляхів їх удосконалення та розвитку, створення нової системи спочатку в прогнозованій моделі, а потім у реальному об'єкті проєктування. Тому вважаємо за необхідне звернути увагу на моделювання в межах загальної проблеми проєктування персонального освітнього середовища. Розглянемо підходи до трактування поняття «модель» більш детально.

У методології науки поняття «модель» (від лат. *modus* – міра) є аналогом певної частини природної або соціальної реальності. Вона використовується як заміник або представник об'єкта, явища чи системи у дослідженні. Модель може бути умовним образом або зразком якого-небудь об'єкта чи системи об'єктів. Важливою особливістю моделі є її аналогічність, подібність, рівність, схожість чи тотожність до оригіналу у якомусь відношенні [2, с. 13].

Згідно з філософським словником модель – це інформаційне або математичне, фізичне, символічне, описово-макетне відтворення оригіналу (прототипу), що відображає, імітує, відтворює принципи його внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки, характеристики [3, с. 149].

Аналіз наукових джерел дозволив зробити висновок, що поняття модель вчені розглядають, як матеріальний або уявний об'єкт, який використовується у процесі мислення для заміщення об'єкта-оригіналу в дослідженні. Це дозволяє безпосередньо вивчати модель, що є відображенням об'єкта-оригіналу, та отримувати нові знання про нього.

Модель застосовується практично в усіх сферах життя людини. Соціологи використовують її в якості узагальненого синтезованого образу об'єкта-прототипу (явища, процесу), що використовується для вивчення,

дослідження та систематизації. Це дозволяє науковцям створювати моделі соціальних явищ та процесів, що відображають їхні основні характеристики та взаємозв'язки, використовувати ці моделі для прогнозування різних соціальних ситуацій. Також соціологи розглядають модель, як абстрактне подання теорії, конкретизацію ідеї, яку можна передати емпіричним шляхом.

С. Мартиненко вважає, що у моделі повинна бути відображена цілісність процесу та взаємозв'язок основних функцій діагностичної діяльності. Крім того, модель має відповідати реальним властивостям структурних елементів змодельованої системи, повинна мати відтворювальний характер, тобто здатність бути експериментально перевіреною.

Нам імпонує думка Ю. Шапрана, який вважає що модель – це результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, який співвідносить теоретичні уявлення про об'єкт з емпіричними знаннями про нього [4, с. 39]. Це розуміння моделі відображає підхід, який базується на взаємодії теоретичних уявлень та емпіричних даних та найбільшою мірою відповідає завданням нашого дослідження. Окрім цього ми керуємось тим, що основна вимога до моделі – це її відповідність реальній дійсності, суттєвим властивостям об'єкта та адекватність.

Об'єктом нашого дослідження є персональне освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, модель якого, відповідно до визначення С. Гончаренка, розглядатимемо, як штучно створену систему елементів, що відображає певні властивості, аспекти та взаємозв'язки досліджуваного об'єкта з певною точністю [5, с. 120].

Сьогодні дослідники розглядають концептуальні моделі, які мають значно більші можливості для відтворення реальних об'єктів.

Концептуальна модель формується як результат взаємодії структурних та статистичних компонентів, які входять до її складу та слугують оперативним образом. Структурні компоненти пов'язані з аналізом проблемної ситуації, а статистичні компоненти використовують загальновідому інформацію [6, с. 310]. У своєму дослідженні Г. Дегтярьова також підкреслює нагальну потребу у зосередженні уваги на концептуальних моделях [7, с. 195-216].

У дослідженні Л. Хоружої відмічено, що моделі будуються з метою отримання нових знань про об'єкт. Вона вважає, якщо модель є пізнавальною, то вона може змінювати об'єкт у процесі дослідження та накопичувати нову інформацію про нього. Ми згодні з думкою дослідниці, оскільки розглядаємо модель як умовно прогнозовану та матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, може замінити його та вдосконалюватися.

О. Матвієнко зазначає, що залежно від об'єкта дослідження існує два підходи в процесі моделювання. Перший підхід – це модель-замінник, застосовується для відтворення реальних ситуацій, коли на попередньому етапі всі маніпуляції відпрацьовуються з моделлю, на наступному етапі – з реальним об'єктом. Проте, такий підхід не завжди ефективний, оскільки ми можемо моделювати лише відомі реалії, а не передбачати нові. Другий підхід – модель-зразок, передбачає прогностичний підхід до моделювання. В цьому випадку модель відображає не лише поточний стан об'єкта моделювання, але й прогнозує його розвиток в майбутньому. Такий підхід нам більше імпонує, оскільки дозволяє створювати більш гнучкі та адаптивні моделі, які можуть бути використані для моделювання процесу професійної підготовки вчителів музичного мистецтва.

Отже, ухвалено рішення щодо проектування моделі персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без початкової музичної підготовки як штучно створеного знакового образу об'єкта, що відтворює взаємозв'язки між його підсистемами та має зворотні зв'язки для коригування мети.

Модель освітнього середовища професійної підготовки означеної категорії здобувачів є також педагогічною системою, що відтворює реальну систему професійної підготовки майбутніх фахівців. Основними характеристиками створеної моделі є її цілісність, тобто відображення всіх взаємозв'язків та елементів; цілеспрямованість, яка передбачає відповідність її компонентів поставленим меті та очікуваним результатам; нейтральність відносно суб'єктивних оцінок учасників процесу моделювання; абстрагування від деяких деталей і параметрів, які можуть бути виключені з нашої моделі.

Створення моделі включає в себе застосування загальнонаукового принципу зв'язку між цілим та окремими елементами, де комбінація та взаємодія компонентів породжує нові якості – оновлену модель. Однак для успішної реалізації такого процесу необхідні теоретичні та методичні пояснення, без яких модель може залишитись лише схемою або абстракцією та не мати практичного застосування.

Результати експериментальної роботи на констатувальному етапі підтверджують, що основним показником успішності функціонування персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти є якість їхньої професійної підготовки, тобто рівень сформованої фахової компетентності.

Модель є графічним або символічним відображенням системи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, яке відображає її цілісність та зв'язок мети з проєктуванням персонального освітнього середовища. Вона відповідає реальним характеристикам сфер середовища та системи підготовки майбутнього фахівця, забезпечує можливість їх відтворення та експериментальної перевірки (рис. 1).

Методологічно-цільовий блок	Зовнішні вимоги: наявність знань, умінь, практичних навичок, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, здатність здійснювати професійну діяльність.		Мета: спроектувати ПОС професійної підготовки майбутніх учителів, як засіб формування фахової компетентності.		Внутрішні вимоги: вміння здійснювати музично-виконавську діяльність; організувати учнівські музичні колективи та гуртки; володіти новітніми освітніми технологіями; проявляти навички до самоосвіти та самоорганізації.	
	Підходи: середовищний, системний, синергетичний, діяльнісний, адаптивний, компетентнісний, акмеологічний.			Принципи: науковості, прогностичності, студентоцентризму, диференціації та персоналізації, варіативності, партнерства.		
Змістовно-діяльнісний блок	Етапи методики проектування ПОС					
	I. Підготовчий етап проектування ПОС					
	- діагностика сформованості фахової компетентності аналізованої категорії здобувачів вищої освіти;					
	- визначення основних сфер ПОС;					
	- визначення критеріальної бази перевірки дієвості спроектованого ПОС через застосування факторно-критеріального моделювання.					
	II. Основний етап проектування ПОС					
	- наповнення змісту основних сфер ПОС:					
	Мотиваційно-соціальна		Креативна		Когнітивно-діяльнісна	
	Особистісна					
	Форми: заняття, конкурси, фестивалі, відео уроки, відвідання закладів культури, участь у проведенні круглих столів, бесід з діячами мистецтв, артистами, науковцями, участь в гуртках, секціях.					
- побудова персональної освітньої траєкторії здобувачів без початкової музичної освіти на основі діагностування та залучення змісту сфер ПОС;						
- запровадження навчання у парах змінного складу через залучення здобувачів освіти старших курсів у якості менторів;						
- організація діяльності менторів на основі матричного підходу;						
- втілення в освітній процес факультативу «Музична допомога (баян, акордеон)».						
III. Перевірочно-рефлексивний етап						
Компоненти фахової компетентності						
Мотиваційно-ціннісний компонент		Творчий компонент		Когнітивно-діяльнісний компонент		
Особистісний компонент						
Методи: навчання у парах змінного складу, кейс-метод, метод проєктів, навчальні тренінги.						
Засоби: адаптований нотний матеріал, музичні інструменти, відеоматеріали, діагностична карта ментора, карта самодіагностики здобувача освіти, експрес програма для усунення недоліків музичної підготовки, анкетування, тестування.						
Діагностично-коригувальний блок	Об'єкти моніторингу: ПОС, фахова компетентності здобувачів освіти.					
	Моніторинг стану персонального освітнього середовища: - факторно-критеріальна модель; - метод експертної оцінки.			Моніторинг сформованості фахової компетентності: - комплекс відповідних методик, тестів.		
	Очікуваний результат: сформованість персонального освітнього середовища професійної підготовки учителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти, що забезпечує формування фахової компетентності.					

Рис. 1. Модель проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти

У процесі створення моделі визначаються не тільки її елементи, складові та блоки, але й встановлюються між ними зв'язки. Для цього необхідно встановити суть поняття «зв'язок» за цих умов. Зв'язок характеризує взаємодію між елементами системи, яка проявляється як певний обмін. В дослідженні буде відтворена лінійна система з прямими та зворотними зв'язками, які охоплюють підсистеми.

Модель представлена у вигляді трьох блоків: *методологічно-цільового*, *змістовно-діяльнісного* та *діагностично-коригувального*. Маємо припущення, що такий конструкт забезпечить у проєктованому освітньому середовищі постійний цілеспрямований та послідовний вплив на дієвість формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва через сполучення таких взаємопов'язаних складників:

- мети;
- методологічних засад (підходи, принципи);
- компонентів фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;
- операційно-діяльнісної складової формування фахової компетентності в проєктованому середовищі;
- етапів досліджуваного процесу;
- критеріїв та показників персонального освітнього середовища;
- рівня сформованості ПОС, що забезпечує досягнення прогнозованого результату.

Блочне структурування досліджуваного процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у проєктованому середовищі відображає взаємозв'язки складових елементів системи. Таке структурування є лише формальним, оскільки компоненти системи взаємодіють один з одним та доповнюються, створюючи цілісний процес проєктування персонального освітнього середовища.

Методологічно-цільовий блок моделі включає наукові підходи (середовищний, системний, синергетичний, діяльнісний, адаптивний, компетентнісний, акмеологічний), принципи (науковості, прогностичності, студентоцентризму, диференціації та персоналізації, варіативності, партнерства), та функції (освітня, методично-технологічна, інтегрувальна, регулювальна), які визначають загальну спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти.

Цей блок дає уявлення про загальну спрямованість музично-педагогічної освіти, яка визначається зовнішніми цілями (суспільними вимогами держави до майбутніх фахівців) та внутрішніми цілями (особистісними цілями та потребами майбутніх учителів музичного мистецтва), що визначають професійну підготовку майбутніх педагогів. Орієнтація на інноваційне освітнє середовище, сприятливе для формування фахової компетентності майбутнього вчителя, є головною метою цього блоку моделі.

Змістовно-діяльнісний блок включає методику створення персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у запропонованих умовах (реалізується через підготовчий, основний та коригувально-рефлексивний етапи) та організаційно-освітні умови його функціонування (залучення здобувачів старших курсів в якості менторів, адаптований нотний матеріал, музичні інструменти, відеоматеріал, діагностична карта ментора, карта самодіагностики здобувача освіти, експрес програма для усунення недоліків, анкетування, тестування).

Діагностично-коригувальний блок презентує систему заходів, що забезпечують моніторинг персонального освітнього середовища та сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без початкової музичної підготовки.

Висновки. Прогнозованим результатом проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без початкової музичної підготовки є формування фахової компетентності вказаної категорії здобувачів.

Подальше дослідження спрямоване на проведення педагогічного експерименту щодо проєктування та перевірки дієвості персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без початкової музичної підготовки.

Використана література:

1. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис... доктора пед. наук; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомир, 2015. 544 с.
2. Словник-довідник з курсу «Філософії» для студентів 2, 3, 4 курсів усіх спеціальностей денної та заочної форм навчання / Укл. А.Г. Чичков, О.М. Башкеєва, О.М. Патеріло. Дніпропетровськ: ДВНЗ УДХТУ, 2014. 20 с.
3. Велика Українська енциклопедія. Тематичний словник гасел з напрямку «Філософські науки» (філософія, логіка, етика, естетика) / Укладачі: Арістова А. В., Шліхта І. В.; за заг. ред. д. і. н., проф. Киридон А. Київ: Державна наукова установа «Енциклопедичне видавництво», 2019. 256 с.
4. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. Рідна школа. (грудень). 2012. № 12. С. 39–43.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця, 2008. 278 с.
6. Вознюк О. В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 550 с.
7. Дегтярьова Г. А. Теоретичні і методичні основи розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти: дис. ... д-ра пед. наук, Харків, 2017. 755 с.

References:

1. Iaroshynska O. O. (2015) Teoretychni i metodychni zasady proiektuvannia osvithnoho sere dovishcha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Theoretical and methodological principles of designing an educational environment for professional training of future primary school teachers] *dys... doktora ped. nauk*. Zhytomyr, 544 s. [in Ukrainian].
2. Slo vnyk-dovidnyk z kursu «Filosofii» dlia studentiv 2, 3, 4 kursiv usikh spetsialnostei dennoi ta zaochnoi form navchannia. (2014) [Dictionary-reference from the course "Philosophy" for students of 2, 3, 4 courses of all specialties of full-time and part-time forms of education]. Ukl. A.H. Chychkov, O.M. Bashkeieva, O.M. Paterilo. Dnipropetrovsk. 20 s. [in Ukrainian].
3. Velyka Ukrainska entsyklopediia. Tematychnyi slo vnyk hasel z napriamu «Filosofski nauky» (filosofii, lohika, etyka, estetyka). (2019). [3. Great Ukrainian encyclopedia. Thematic dictionary of slogans from the field of "Philosophical sciences" (philosophy, logic, ethics, aesthetics)] Ukladachi: Aristova A. V., Shlikhta I. V.; za zah. red. d. i. n., prof. Kyrydon A. Kyiv. 256 s. [in Ukrainian].
4. Shapran Yu. (2012) Pedahohichne modeliu vannia u protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia biolohii. [Pedagogical modeling in the process of forming the professional competence of a future biology teacher.] *Ridna shkola. (hruden)* Vyp 12. S. 39–43. [in Ukrainian].
5. Honcharenko S. U. (2008) Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research: methodological advice for young scientists] Kyiv, Vinnytsia. 278 s. [in Ukrainian].
6. Vozniuk O. V. (2014) Nova paradyhma modeliu vannia ta rozvytku istoryko-pedahohichnoho protsesu. [A new paradigm of modeling and development of the historical-pedagogical process] monohrafia. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 550 s. [in Ukrainian].

7. Dehtiarova H. A. (2017) *Teoretychni i metodychni osnovy rozvytku informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti vchyteliv filolohichnykh dystsyplin u systemi pisladyplomnoi osvity*. [Theoretical and methodological foundations of the development of information and communication competence of teachers of philological disciplines in the system of postgraduate education]. *dys. ... d-ra ped. nauk*. 755 s. [in Ukrainian].

Zhoga R. A model of designing a personal educational environment for professional training of music teachers

The article analyzes various definitions of the essence and content of the concepts of modeling and pedagogical modeling, and identifies the most significant approaches to their interpretation. As a result of the study of scientific literature, it is concluded that the model of the educational environment of a higher education institution is an artificially created iconic image of an object that reproduces the relationships between its subsystems and has feedback to adjust the goal. The basic requirements for designing a personal educational environment for the professional training of future music teachers without primary music education are summarized. The author emphasizes the lack of theoretical and methodological knowledge on modeling educational environments in music and pedagogical higher education institutions. It is established that there is a contradiction between the level of study of the modeling of the structure of the educational environment in general and the insufficient level of its study in the professional training of music teachers in particular.

The article notes that the model of the educational environment is also a pedagogical system that reproduces the real system of professional training of future specialists. It is established that the main characteristics of the model are its integrity, purposefulness, neutrality, abstraction from extraneous details and parameters.

The model of personal educational environment for professional training of future music teachers is proposed and presented in the form of three blocks: methodological and target, content and activity, and diagnostic and corrective. The assumption is made that the result of designing a personalized educational environment for the professional training of future music teachers without initial musical training is the formation of professional competence of this category of applicants.

Key words: pedagogical modeling, design, design of personal educational environment, professional training of music teachers without primary music education.

УДК 378.134:338

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.11>

Жумбей М. М., Копчак Л. В., Приймак Л. Б.

**РОЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СФЕРИ ТУРИЗМУ ТА ГОСТИННОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ**

Туризм та сфера гостинності – це ті напрями господарської діяльності людини, що стосовно динаміки свого розвитку значно залежать від сприятливих умов у державі. Контекст повномасштабної російсько-української війни призвів до деякої стагнації у туристичній галузі, особливо щодо напрямку виїзного туризму. На тлі цього проблема формування фахових компетенцій студентів туристичних спеціальностей набуває нових рис, пов'язаних із кризовими умовами діяльності та способами сприяти подоланню кризових і посткризових явищ. Заразом посилення євроінтеграційних зв'язків України та активізація дружніх відносин з іншими численними державами світу створюють ґрунт для позитивних прогнозів для подальшої повоєнної розбудови туристичної ніші. З огляду на викладене, це означає й деяку трансформацію програм професійної підготовки здобувачів туристичних спеціальностей. А саме в тих її аспектах, які адаптують систему підготовки до іноземного досвіду та сприяють інтеграції української системи туризму в європейську та світову загалом. Передусім це вимагає належного знання іноземних мов (принаймні англійської як мови міжнародної комунікації) – першочергового інструменту втілення амбітних інтенцій у галузі туризму. **Мета статті** – проаналізувати та окреслити роль формування іноземної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності в умовах війни з урахуванням наявного подієвого контексту та можливостей розвитку туристичної галузі в близькій повоєнній перспективі. Зазначена мета визначила фокус уваги не тільки на перспективах, але й на способах максимального поживлення туризму в поточній ситуації воєнного стану. Наголошено на саме тих моментах, де належний рівень сформованості іноземної компетентності тотожний відкриттю й реалізації нових можливостей навіть у такий кризовий час війни. Формування іноземної компетентності майбутніх фахівців туристичної ніші щодо функціональної ролі визначене як засіб розширення закордонних кар'єрних можливостей випускників туристичних напрямів. Відзначено роль іноземної компетентності для втілення потенціалу віртуального та воєнного (dark) туризму в синхронній та діахронній (перспективній) площинах.

Ключові слова: іноземна компетентність, іноземна мова, воєнний стан, воєнний туризм, сфера гостинності, туристична галузь.

Унаслідок стрімких глобалізаційних процесів на початку ХХІ століття особлива увага приділяється освіті, спрямованій на підготовку особистості до функціонування в полікультурному суспільстві. Це передбачає вміння використовувати більше ніж одну мову, а також співпрацювати з представниками різних культур, національностей і релігій, різних соціальних середовищ [12, с. 55]. У парадигмі професійної підготовки студентів сфери туризму й гостинності іноземна мова має принципове значення не тільки загальноосвітньої,

але й фахової навчальної дисципліни [10, с. 499]. Іншомовна компетентність є важливим інструментом полікультурного розвитку майбутніх спеціалістів туристичної сфери, а також є неодмінним засобом входження такого фахівця до світу іншомовної культури та гносеологічним інструментом у процесі культурної інтеракції [16, с. 235], яка є невід'ємним компонентом щоденної активності працівників сфери виїзного туризму.

Попри несприятливий для розвитку туризму воєнний час і деяку стагнацію в цій сфері, викликану скороченням кількості іноземних туристів в Україні з об'єктивних на те причин воєнного стану, усе ж туристична галузь в Україні активно працює на повоєнний час, коли очікується стрімке посилення туристичних зв'язків з державами близького й далекого зарубіжжя. Зокрема, у межах 68-го засідання Європейської Комісії Всесвітньої туристичної організації ООН, котре відбувалось у болгарському м. Софія, Україну було вперше обрано головою в цьому органі [5]. Головування в Комісії Європейського регіону створює для держави широкий потенціал для тісної співпраці з країнами Європи та світу на професійному міжнародному рівні. Тому, аналізуючи тепер іншомовну компетентність студентів туристичних спеціальностей та сфери гостинності, війну доречно сприймати просто як нову реальність, у якій ніша туризму, як важлива складова економіки та візитівка країни, вимушена працювати. Завдяки розвитку в'їзного туризму Україна здатна інтенсифікувати й інші, дотичні до туризму ніші. Наприклад, торгівлю чи навіть інвестиційну діяльність.

На офіційних сайтах туристичних компаній та ДАРТ йдеться про те, що виїзний туризм, для якого, власне, іншомовна компетенція найбільш актуальна, поступово теж відновлюється – попри те, що війна досі триває [5]. Окрім того, зростає мобільність працівників туристичної сфери. Це означає, що для українських фахівців сфери туризму й гостинності, потенційно відкритими є іноземні ринки туристичних послуг, у яких вони можуть вигідно працевлаштуватись. Однак обов'язковою умовою кар'єрної реалізації для працівників туристичної галузі будь-де за кордоном є англійська мова як мова міжнародної комунікації. Знання інших мов є перевагою. Однак акцент саме на англійській, без якої наразі не мислиться іншомовна компетентність.

Сучасні глобальні соціально-економічні зміни суттєво вплинули на туристичну індустрію в усьому світі, перетворивши її на багатогалузеву сферу діяльності, спрямовану на обслуговування та задоволення потреб туристів. Оскільки туристичні подорожі продовжують зростати в усьому світі, вони є передумовою розширення міжкультурних контактів між різними мовними та культурними групами. Отже, перед закладами вищої освіти туристичного профілю стоїть важливе завдання підготовки компетентних спеціалістів, здатних ефективно взаємодіяти на міжкультурному рівні. Тому з іншомовною компетентністю також нерозривно пов'язана міжкультурна [12, с. 56].

Проблему формування іншомовної компетентності в умовах воєнного стану вивчають Г.В. Дишель [6], Л.П. Голиков, О.О. Чернорук, О.О. Наливайко [3], О. Харжевська [11]. Поодинокі праці стосуються конкретно іншомовної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму й гостинності (О.Б. Гуляк [4], О.О. Рембач [10]; С.Т. Іргашевич, Г. Еркін, С. Дільноза [14]; Б. Гарсія-Хенче, М. Янг [13]; Ю.Д. Кодировна [15] та ін.). Ще менше тих, які торкаються проблеми формування іншомовної компетентності студентів туристичних спеціальностей в умовах війни (С. Мединська [8]), оскільки саме на українських науковців через досвід переживання війни й потребу виконувати освітні зобов'язання перед здобувачами сьогодні покладене завдання висвітлити проблему того, як війна впливає на процес навчання студентів туристичної ніші та як контекст війни детермінує для них роль іншомовної компетентності. С. Мединська наголошує, що урахування впливу факторів воєнного стану в країні повинно стати визначальним під час адаптації освітньо-професійних і навчальних програм для фахової підготовки майбутніх спеціалістів у галузі туризму [8, с. 239].

У дотичних працях загалом йдеться про наявність якісних змін у міжнародних зв'язках України, їх постійне розширення, що позначається терміном «інтернаціоналізація». Процес інтернаціоналізації трансформує потребу знання іноземної мови в нагальну необхідність практичної та інтелектуальної діяльності будь-якого представника сучасного соціуму. Іншомовна компетентність у глобалізованому та швидко змінюваному світі – суттєвий фактор, який впливає на соціально-економічний, науково-технічний та загальнокультурний прогрес суспільства, а також вагомий спосіб інтеграції в міжнародну спільноту [10, с. 499]. У наукових розвідках звернено побіжну увагу на аспект викладання іноземної мови в умовах війни [7, с. 31–39]. Це вимагає від викладача адаптації дидактичних матеріалів до реалій життя країни (вилучивши російські топоніми, тексти іноземною мовою про російські міста, прибравши росіян як учасників навчальних діалогів, оскільки часто в текстах, особливо туристичного спрямування, номені та інші вказівники на ворожу державу досі були, на жаль, традиційними). Так само неетичним є використання посібників, вебсайтів, будь-яких інших ресурсів російського походження чи створених державами-колаборантами (Білорусь, Іран). У наявних дослідженнях, дотичних до теми поточної статті, також проаналізовано технології роботи з пошуковими й творчими завданнями, читання текстів воєнної тематики або таких, що відповідають злободенним воєнним реаліям, методику використання традиційних вправ іншомовної підготовки в дистанційному та змішаному форматах (для синхронного та асинхронного режимів взаємодії) відповідно до типових комунікативних ситуацій під час воєнного стану та потенційно – після його закінчення. З огляду на воєнний контекст виникає потреба ознайомлення здобувача з актуальною лексикою (воєнний стан, комендантська година, допомога армії, колаборанти, біженці, воєнне вторгнення, воєнна операція та ін.) та її активізації під час комунікування. Даються рекомендації щодо воєнної тематики викладання іноземної мови. Пропоновано охоплювати не тільки професійно зумовлені, але й особисті

теми для спілкування, які теж пов'язані з війною й вимагають відповідного лексичного супроводу [7, с. 31; 12, с. 55]. Вітчизняними науковцями розглянуто також психологічно-емоційну площину управління процесом іншомовного навчання в період війни [7, с. 33; 11].

Утім, побіжний характер уваги до питань вивчення іноземної мови студентами туристичних спеціальностей під час воєнного стану в Україні детермінує потребу продовжувати дослідження в цьому напрямі та визначає мету поточної розвідки.

Отже, *мета статті* – проаналізувати та окреслити роль формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності в умовах війни з урахуванням наявного подієвого контексту та можливостей розвитку туристичної галузі в близькій повоєнній перспективі.

Наразі, оскільки війна досі триває на невизначений період, складно говорити про потенціал значного розширення Україною числа в'їзних туристів, яким з великою вірогідністю потрібен іншомовний супровід, наданий фахівцем сфери туризму. Постійна небезпека життю, заборона здійснювати авіаперельоти, утруднене транспортне сполучення – це ті основні фактори, що створюють вкрай несприятливий мікроклімат для розвитку туризму. Тому під час воєнного стану скоріше йдеться про підготовку фахівців, які на тепер принаймні зможуть набути потрібного досвіду й повноцінно самореалізуватись у сфері туризму за кордоном, а надалі повернутись в Україну з цінним багажем технік для розбудови вітчизняного туризму. Тобто мається на увазі такий собі тимчасово пріоритетний і вимушено домінуючий трудовий експорт у ніші туризму. До того ж і цей напрям обмежений контекстом війни, оскільки фахівцям туристичної ніші чоловічої статі та призовного віку, а це, як правило, якраз вік більшості здобувачів вищої освіти, заборонений перетин кордону держави. Отже, роль сформованої на високому рівні іншомовної компетентності полягає наразі насамперед у розширених можливостях працевлаштування за кордоном, особливо для тих категорій студентів, яким дозволено виїзд з країни. Перспективно роль вміння спілкуватись у бізнес-ракурсі іноземною мовою полягає в якісно новому рівні сервісу за умови працевлаштування здобувача вищої освіти в Україні, однак надання туристичних послуг для іноземних клієнтів. До слова, за даними Всесвітньої Ради з подорожей і туризму (World Travel & Tourism Council – WTTC), у 2022 році було створено 22 мільйони нових робочих місць, що на 7,9% більше, ніж у 2021 році, проте на 11,4% менше, ніж у 2019 році. Витрати місцевих відвідувачів зросли на 20,4% у 2022 році, що лише на 14,1% менше, ніж у 2019 році. Витрати міжнародних відвідувачів зросли на 81,9% у 2022 році, але все ще на 40,4% менше, ніж у 2019 році. Ці дані, оприлюднені на офіційному сайті WTTC, свідчать про те, що туризм потроху повертається до високого допандемічного рівня. Подорожі та туризм – одна з найбільших економічних галузей світу, яка забезпечує глобально кожне десяте робоче місце (319 мільйонів). Такі оптимістичні дані засвідчують стабільність попиту на спеціалістів туристичної сфери з належним рівнем сформованості іншомовної компетентності.

Окрім того, на час війни широкі можливості для кар'єрної самореалізації відкриває потенціал віртуального туризму. Віртуальний туризм – це цифровий досвід, який дає змогу людям віртуально «подорожувати» до місць призначення або відвідувати туристичні об'єкти, не виходячи з дому. Він використовує комбінацію технічних компонентів, таких як програмне забезпечення віртуальної реальності, аудіо, відео, зображення, дикторський текст тощо. Досвід віртуального туризму можна записувати або ж транслювати в прямому ефірі інтерактивні презентації, залучаючи віртуозних туристичних гідів, яким для втілення таких проєктів у синхронному чи асинхронному режимі неunikно потрібен високий рівень іншомовної підготовки (розмовна англійська, використання науково-популярного стилю з розмовними елементами, міжкультурна компетентність тощо). Віртуальний туризм має на меті створити наблизений до життя досвід подорожі певним місцем призначення чи туристичною пам'яткою. Віртуальний туризм має потенціал дати уявлення про те, що може запропонувати місце призначення чи туристична пам'ятка; його також можна використовувати для планування майбутньої особистої поїздки (у традиційному офлайн-форматі подорожі). Особисті тури продовжують відновлюватися після пандемії COVID-19, але глобальний сектор віртуального туризму усе одно розвивається такими великими виробниками технологій VR, як Google, GoMeta, Valve, Ximmerse, Samsung Electronics, Microsoft Corporation, Sony Interactive Entertainment і Oculus. ТОВ VR, що належить Facebook. Парадигма війни в Україні так само вимагає максимального використання можливостей віртуального туризму.

Мета його полягає не в тому, щоб замінити особисті подорожі, а в поточній альтернативності цього методу, його доповнювальній функції та дії його як інструменту хоч часткового подолання стагнації та виходу на нові ринки на етапі обмеженої мобільності. Згідно з даними дослідження ринку, у 2021 році глобальний ринок віртуального туризму становив 5 мільярдів доларів США, а до 2027 року він досягне 24,10 мільярда доларів США. По суті, віртуальний туризм є бізнес-можливістю в туристичній індустрії, а для майбутніх фахівців сфери туризму й гостинності в Україні – обладдйливим інструментом фахової самореалізації, набуття досвіду, позитивної глобальної репрезентації України. Передумова володіння тонкощами професійно детермінованої іншомовної комунікації в такому разі є обов'язковою для будь-кого, хто бажає себе спробувати в напрямі віртуального туризму.

Після війни потенційно зросте кількість туристів до звільнених українських міст і сіл саме на ґрунті інтересу туристів до вивчення воєнних та повоєнних реалій, пережитих людьми й населеними пунктами загалом під час ворожої окупації. Це вимагає від майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності

вміння говорити про реалії війни іноземною мовою. Воєнно-історичний туризм та dark-туризм в період сучасного воєнного стану та ще з 2014 року набувають популярності в Україні [1, с. 206; 2, с. 71–79; 9]. Хоч питання заохочення такого різновиду туризму подеколи залишається дискусійним, особливо щодо аспектів його фінансування, а отже, стимулювання й належної підтримки з боку державних підвідомчих органів.

Ще з часу російського вторгнення на територію України 2014 року, а особливо після 24 лютого 2022 року активізувалось питання розвитку воєнного туризму. Він є відносно новим для України, однак здобув визнання в Європі та в інших куточках планети, де має значну популярність. Об'єктами інтересу для шанувальників воєнного туризму є споруди фортифікаційного призначення, прадавні замки, місця історичних битв, ДЗОТи, ДОТи, лінії оборони, військово-історичні музеї, військова техніка, локації захоронення загиблих воїнів тощо. Це не вичерпний перелік. Для того, щоб надавати послуги, пов'язані з воєнним туризмом, майбутнім фахівцям сфери туризму та гостинності потрібно вміти вести предметну комунікацію для іноземного туриста (монологічно, діалогічно). Воєнний туризм є сферою, особливо актуальною для європейського користувача, оскільки за кордоном ця сфера туристичної активності віддавна є прибутковою й користується неабияким попитом. Є дані, що від воєнного туризму Ізраїль щорічно отримував дохід у 115 мільйонів доларів США. У ФРН саме воєнний туризм тривалий час займав 2% від усіх туристичних послуг. У США щорічно дохід від продажу квитків до військових музеїв (наприклад, Музею стратегічної авіації) становить орієнтовно 45 мільйонів доларів [2, с. 71–79]. Наразі якраз в Україні наявна найбільша ресурсна база для розвитку воєнного туризму, однак розвиток цієї сфери потребує адекватної політики від держави. Так, громадською організацією Visit Ukraine уже започатковано dark-туризм в Україні, який передбачає тури по зруйнованих російськими окупантами містах Київської області. До того ж уже зараз туристичний центр Херсон на окремо розроблений для цієї мети лендинг-пейдж пропонує тури до легендарної Чернобаївки, які зараз мають більше символічний характер та предметно допомагають ЗСУ в перемозі, однак зразу після перемоги України Чернобаївка, без сумніву, стане однією з локацій, активно відвідуваних поціновувачами dark-турів. Глобальна ціль воєнного туризму полягає в донесенні до світової спільноти правди про трагічні події війни в Україні, у центрі Європейського континенту. Воєнний туризм, окрім економічно мотивованого напрямку, є, отже, інструментом правди та формування світових морально-ціннісних установок щодо сприйняття фактів російсько-української війни. Це відповідає попиту іноземних громадян на те, аби на власні очі побачити наслідки сучасної війни. Як би не було, а попит на фахівців, здатних надавати належний професійний супровід іноземною мовою, у цій туристичній галузі буде лише зростати.

Висновки. Отже, роль формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму та гостинності в умовах війни чітко окреслюється як:

- 1) стратегічне питання національної важливості, оскільки туризм є дієвим засобом налагодження міжнародних контактів та створення глобального позитивного іміджу про країну;
- 2) важливий фактор досягнення економічного добробуту країни на тлі того, що вже на сьогодні подорожі та туризм є однією з найбільших економічних галузей світу;
- 3) відкриття широких кар'єрних можливостей для українських студентів, умова академічної мобільності, виконання базових умов до кваліфікації фахівця сфери туризму та гостинності в епоху глобалізації.

Подальші дослідження з теми доречно зосередити, емпірично дослідивши способи та підходи до формування іншомовної компетентності студентів туристичних спеціальностей для подальшого фахового розвитку ніш віртуального та воєнного туризму, що актуалізувались у період дії воєнного стану.

Використана література:

1. Барвінок Н. В. Перспективи розвитку воєнного туризму на території України після закінчення російсько-української війни. *Актуальні проблеми розвитку економіки регіону*. 2022. Вип. 18(2). С. 206–217.
2. Винниченко І. І., Рудніченко Ю. А. Воєнний туризм в Україні: умови та перспективи розвитку. *Географія та туризм*. 2016. Вип. 35. С. 71–79.
3. Голіков Л. П., Чернорук О. О., Наливайко О. О. Ефективність застосування інтернет додатків для вивчення іноземних мов. Трансформаційні процеси в умовах війни та післявоєнного періоду. *Збірник матеріалів Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції «Трансформаційні процеси в умовах війни та післявоєнного періоду»*. Чернігів, 10 червня 2022 р. С. 207–210.
4. Гуляк О. Б. Особливості навчання іноземних мов студентів туристичних спеціальностей. *Міжнародний науковий журнал «Науковий огляд»*. 2021. Вип. 1(73). С. 15–27.
5. ДАРТ. Україна вперше в історії очолила Європейську Комісію ВТО ООН. 1.6.2023. URL: <https://www.tourism.gov.ua/blog/ukrayina-vpershe-v-istoriyi-ocholila-ievropeysku-komisiyu-vto-oon> (дата звернення: 01.06.2023)
6. Дішель Г. В. Альтернативні методи навчання іноземних мов в умовах війни. *The 17th International scientific and practical conference "System analysis and intelligent systems for management"* (May 02–05, 2023) Ankara, Turkey. International Science Group. 2023. 482 p. (p. 225).
7. Колісніченко Н., Кемарська Т., Петров І., Романенко Т. Особливості керівництва процесом викладання іноземної мови для здобувачів вищої освіти в умовах війни (англ). *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2022. Вип. 27. С. 31–39.
8. Мединська С. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі туризму: аналіз провідного світового досвіду. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип 52 (2). С. 239–246.

9. Некрасова Н. Ірпін, Буча, Бородянка: воєнний туризм започаткували в Україні. 18 серпня 2022. Comments.ua. URL: <https://kyiv.comments.ua/ua/news/life/travels/11688-irpin-bucha-borodyanka-voenniy-turizm-zapochatkuvali-v-ukraini.html> (дата звернення: 01.06.2023)
10. Рембач О. О. Іноземна мова як засіб розвитку міжкультурної компетентності майбутніх фахівців туристичної сфери. *Розвиток наукової думки постіндустріального суспільства: сучасний дискурс*: матеріали IV Міжнародної наукової конференції, м. Вінниця, 1 липня, 2022 р. Вінниця: Європейська наукова платформа. 2022. 250 с. С. 499–513.
11. Харжевська О. Психолого-педагогічні аспекти навчання іноземної мови в умовах війни. *X Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (10 травня-5 червня 2022)*. URL: <http://www.newlearning.org.ua/content/opublikovano-tezy-x-mizhnarodnoyi-naukovo-praktychnoyi-internet-konferenciyi-virtualnyy>
12. Bahlai O., Machynska N., Matviiv-Lozynska Y., Senkovich O., Voloshyn, M. Developing students' intercultural communicative competence in foreign language classroom. *Advanced Education*. 2019. Vol. 6(11). P. 55–59.
13. Garcia-Henche B., Yang M. The Spanish language as a cultural and touristic resource for the Chinese market to develop quality education. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 12. Article 6072.
14. Irgashevich S. T., Erkin G., Dilnoza S. Importance of foreign languages in developing hospitality and tourism sector of Uzbekistan. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*. 2022. Vol. 3(9). P. 48–56.
15. Kodirovna Y. D. Peculiarities of teaching English based on a communicative approach to students of the Tourism department. *International journal of pedagogics*. 2022. Vol. 2(10). P. 68–71.
16. Pinelopi P. English for Specific Purposes: How to teach English for Tourism. *International Journal of English Literature and Culture*. 2015. Vol. 3(8). P. 235–238.

References:

1. Barvinok, N. V. (2022). Perspektyvy rozvytku voiennoho turizmu na terytorii Ukrainy pislia zakinchennia rosiisko-ukrainskoi viiny [Prospects for the development of military tourism on the territory of Ukraine after the end of the Russian-Ukrainian war]. *Aktualni problemy rozvytku ekonomiky rehionu*, 18(2), 206–217. [in Ukrainian]
2. Vynnychenko, I. I., Rudnichenko Yu. A. (2016). Voiennyi turizm v Ukraini: umovy ta perspektyvy rozvytku [Military tourism in Ukraine: conditions and prospects for development]. *Geohrafiia ta turizm*, 35, 71–79. [in Ukrainian]
3. Holikov, L. P., Chernoruk, O. O., Nalyvaiko, O. O. (2022). Efektyvnist zastosuvannya internet dodatkov dlia vyvchennia inozemnykh mov. Transformatsiini protsesy v umovakh viiny ta pisliavoiennoho periodu [The effectiveness of using Internet applications for learning foreign languages. Transformational processes in the war and post-war period]. *Zbirnyk materialiv Vseukrainskoi mizhdystyplinarnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Transformatsiini protsesy v umovakh viiny ta pisliavoiennoho periodu»*, Chernihiv, 10 chervnia (s. 207–210). [in Ukrainian]
4. Huliak, O. B. (2021). Osoblyvosti navchannia inozemnykh mov studentiv turystychnykh spetsialnosti [Peculiarities of learning foreign languages for tourism majors]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Naukovyi ohliad»*, 1(73), 15–27. [in Ukrainian]
5. DART. (2023). Ukraina vpershe v istorii ocholyla Yevropeysku Komisiiu VTO OON [For the first time in history, Ukraine headed the European Commission of the UN WTO]. June, 1, 2023. <https://www.tourism.gov.ua/blog/ukrayina-vpershe-v-istoriyi-ocholila-ievropeysku-komisiyu-vto-oon> (data zvernennia: 01.06.2023) [in Ukrainian]
6. Dyshel, H. V. (2023). Alternatyvni metody navchannia inozemnykh mov v umovakh viiny [Alternative methods of teaching foreign languages in war conditions]. *The 17th International scientific and practical conference “System analysis and intelligent systems for management”* (May 02–05, 2023) Ankara, Turkey. International Science Group. 482 p. (p. 225). [in Ukrainian]
7. Kolisnichenko, N., Kemarska, T., Petrov, I., Romanenko, T. (2022). Osoblyvosti kerivnytstva protsesom vykladannia inozemnoi movy dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh viiny (anh) [Peculiarities of guiding the process of teaching a foreign language to students of higher education in the conditions of war (English)]. *Teoretychni ta prykladni pyttannia derzhavotvorenna*, 27, 31–39. [in Ukrainian]
8. Medynska, S. (2022). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv u haluzi turizmu: analiz providnogo svitovoho dosvidu [Professional training of future specialists in the field of tourism: analysis of leading world experience]. *Aktualni pyttannia humanitarnykh nauk*, 52(2), 239–246. [in Ukrainian]
9. Nekrasova, N. (2022). Irpin, Bucha, Borodyanka: voiennyi turizm zapochatkuvaly v Ukraini [Irpin, Bucha, Borodyanka: military tourism was started in Ukraine]. 18 serpnia. *Comments.ua*. <https://kyiv.comments.ua/ua/news/life/travels/11688-irpin-bucha-borodyanka-voenniy-turizm-zapochatkuvali-v-ukraini.html> (data zvernennia: 01.06.2023) [in Ukrainian]
10. Rembach, O. O. Inozemna moва yak zasib rozvytku mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv turystychnoi sfery [Foreign language as a means of developing the intercultural competence of future tourism specialists]. *Rozvytok naukovoi dumky postindustrialnoho suspilstva: suchasnyi dyskurs: materialy IV Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii*, m. Vinnytsia, 1 lypnia, 2022 r. Vinnytsia: Yevropeyska naukova platforma. 2022. 250 s. S. 499–513. [in Ukrainian]
11. Kharzhevska, O. Psykholoho-pedahohichni aspekty navchannia inozemnoi movy v umovakh viiny [Psychological and pedagogical aspects of teaching a foreign language in the conditions of war]. *X Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi Internet-konferentsii «Virtualnyi osvittniy prostir: psykholohichni problemy» (10 travnia-5 chervnia 2022)*. <http://www.newlearning.org.ua/content/opublikovano-tezy-x-mizhnarodnoyi-naukovo-praktychnoyi-internet-konferenciyi-virtualnyy> [in Ukrainian]
12. Bahlai, O., Machynska, N., Matviiv-Lozynska, Y., Senkovich, O., & Voloshyn, M. (2019). Developing students' intercultural communicative competence in foreign language classroom. *Advanced Education*, 6(11), 55–59.
13. Garcia-Henche, B., Yang, M. (2022). The Spanish language as a cultural and touristic resource for the Chinese market to develop quality education. *Frontiers in Psychology*, 12, 6072.
14. Irgashevich, S. T., Erkin, G., & Dilnoza, S. (2022). Importance of foreign languages in developing hospitality and tourism sector of Uzbekistan. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 3(9), 48–56.
15. Kodirovna, Y. D. (2022). Peculiarities of teaching English based on a communicative approach to students of the Tourism department. *International journal of pedagogics*, 2(10), 68–71.
16. Pinelopi, P. (2015). English for Specific Purposes: How to teach English for Tourism. *International Journal of English Literature and Culture*, 3(8), 235–238.

Zhumbei M., Kopchak L., Pryimak L. The role of forming the language competence of future specialists in the sphere of tourism and hospitality in the conditions of war

Tourism and hospitality are those areas of human economic activity that, in relation to the dynamics of their development, strongly depend on the presence of favourable conditions in the state. The context of the full-scale Russian-Ukrainian war led to some stagnation in tourism industry, especially in the sphere of outbound tourism. Against this background, the problem of forming the professional competences of tourism students acquires new features related to the crisis conditions of activity and ways to assist in overcoming crisis and post-crisis phenomena. At the same time, the strengthening of Ukraine's European integration ties and the activation of friendly relations with numerous countries of the world create the basis for positive expectations for the further post-war development of the tourism niche. In view of the above-said, this also means some transformation of professional training programs for applicants of tourism specialties. Namely, in those aspects that adapt the training system to foreign experience and contribute to the integration of the Ukrainian tourism system into the European and world tourism system in general. This primarily requires appropriate knowledge of foreign languages (English as the language of international communication, in particular) – a principal tool for realizing ambitious intentions in the sphere of tourism. The objective of the article is to analyze and outline the role of foreign language competence formation of future specialists in the sphere of tourism and hospitality in the conditions of war, taking into account the existing event context and opportunities for the development of tourism industry in the close post-war perspective. The defined objective has determined the focus both on the prospects and the ways of maximum revival of tourism in the current situation of martial law. We emphasize those moments in which the proper level of foreign language competence formation is identical to the discovery and implementation of new opportunities, even in a crisis period of war. The formation of foreign language competence of future specialists of tourism and hospitality in relation to the functional role is defined as a means of expanding the foreign career opportunities of graduates of tourism specialties. The role of foreign language competence for realizing the potential of virtual and military (dark) tourism in synchronic and diachronic planes is noted.

Key words: foreign language competence, foreign language, martial law, military tourism, hospitality industry, tourism industry.

УДК 378.616-05.051

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.12>

Кир'язова О. В., Нетребчук Л. М., Самойленко Т. О., Циба А. А., Нагачевська С. А.

**АКТУАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ
ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ІМІДЖУ ЛІКАРЯ**

Статтю присвячено особливостям актуалізації комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти медичних ЗВО як важливої складової іміджу лікаря. Проаналізовано поняття «імідж лікаря» та «комунікативна компетентність» у наукових розвідках різного рівня. Розглянуто комунікативну компетентність майбутніх медиків у складі іміджу лікаря як важливий аспект професійного спілкування працівників медичної сфери головним завданням якого є використання основних правил вербальної та невербальної комунікації результатом яких є створення позитивної та сприятливої атмосфери у спілкуванні з пацієнтами, що сприятиме покращенню результатів їх лікування.

Проведено опитування серед пацієнтів однієї з Одеських лікарень, для визначення актуальної думки щодо комунікативної компетентності лікаря як важливої складової його іміджу. Наведено результати анкетування, що вказують на актуальність комунікативної компетентності для іміджу лікаря якому довіряють пацієнти і до якого готові звертатися повторно у разі необхідності.

Визначено наступні складові у структурі комунікативної компетентності медиків, що мають вплив на створення позитивного іміджу лікаря: уміння лікаря швидко налагодити процес комунікації та створити контакт зі співрозмовником; уміння професіонала не ускладнювати розмову з пацієнтом незрозумілою медичною термінологією, влучно підбираючи потрібні дефініції що є прийнятними для хворого; уміння доводити доцільність власної думки та влучно аргументувати обраний курс лікування пацієнту; відсутність емоційно забарвлених назв та понять що спотворюють мовлення лікаря; здатність проявляти співчуття та розуміння до хворого у різних його станах; уміння позитивно налаштувати пацієнта на успішний результат прописаного лікування; відсутність зайвої жестикуляції та неприємної міміки у медика; уміння уникати конфліктних ситуацій з хворими та їх родичами.

З'ясовано, що спілкування з пацієнтами, їх родичами та обмін досвідом з колегами займатиме велику кількість часу у роботі лікаря, тому підготовка майбутніх медиків до фахової комунікації передбачає поетапне вивчення дисциплін, орієнтованих на здобуття мовних та соціокультурологічних компетентностей.

Ключові слова: імідж лікаря, комунікативна компетентність, вербальна та невербальна комунікація, структура комунікативної компетентності медиків, працівники медичної сфери.

Одним з важливих пріоритетів сучасної медицини є кваліфіковані спеціалісти, що мають високий рівень професіоналізму та сформований позитивний імідж лікаря. Професія лікаря завжди була

публічною і тісно пов'язана з наявністю авторитету серед людей. Важливим є створення правильного образу, що є актуальним для вказаної професії. Загалом робота лікаря має в основі чіткі правила та вказівки, відмова від яких призводить до непорозумінь та зневажливого ставлення до спеціаліста. Працівники медичної сфери що навчилися швидко знаходити спільну мову з пацієнтом, у спілкування, тактовні, ввічливі та доброзичливі – завжди в пошані серед хворих. Комунікативна компетентність, що є провідною складовою іміджу сучасного лікаря потрібно формувати ще зі студентської лави. Випускник сучасного ЗВО, що має високий рівень комунікативної компетентності одразу стає конкурентоспроможним працівником у будь-якому медичному закладі. Підготовка такого спеціаліста вимагає системного підходу та детального розгляду.

Питання вдосконалення медичної освіти та роботи її працівників завжди привертало увагу багатьох науковців. Професійна комунікативна компетентність спеціалістів різних галузей є предметом досліджень таких учених як О. Копусь, К. Климова, О. Коваленко, О. Ковтун, М. Криський, Л. Мацько, Г. Онкович, О. Семенов, Є. Божович, Н. Бібік, Е. Берн, В. Крутецький та ін. Питаннями професійної підготовки майбутніх лікарів займалися Ю. Лісцин, Л. Русалкіна, І. Палійчук, Ю. Ємельянов, С. Герасименко, С. Чусовлянов, О. Уваркіна, Т. Веприк, В. Дроненко, В. Лапіна, Л. Пляка де комунікативна компетентність лікаря розглядається як одна із складових діяльності професіонала медичної сфери.

У контексті нашого дослідження, детального розгляду потребує також поняття іміджу лікаря. Серед вітчизняних дослідників імідж спеціаліста був описаний у наукових публікаціях В. Зазикіна, О. Перелігіна, О. Петрової, Г. Почепцової, Є. Богданової, зокрема особливості іміджу лікаря висвітлено в працях С. Сільвеструк, Є. Єрмолаєвої, В. Ждан, І. Пасічник, О. Сікорської та ін.

Аналіз зазначених публікацій засвідчує, що є достатня кількість досліджень поняття «комунікативної компетентності» як важливої складової для спеціалістів різних галузей і лікарів зокрема, також термін «імідж лікаря» висвітлено в багатьох публікаціях, проте ми не знаходимо праці де б ці два поняття розглядалися в сукупності, що і зумовило актуальність нашого дослідження.

Мета статі – комплексний аналіз сучасних наукових розвідок щодо термінів «комунікативна компетентність лікаря» та «імідж лікаря». Визначення структури комунікативної компетентності як складової іміджу лікаря. Особливості актуалізації комунікативної компетентності у здобувачів вищої освіти медичного ЗВО.

Важливим для продуктивної діяльності фахівця будь-якої сфери є його імідж. Професійна діяльність лікаря не є винятком. «Імідж лікаря» – поняття досить нове, неоднозначне і має багато трактувань.

Дослідниця В. Ждан з колективом авторів зазначають, що професійний імідж лікаря – це образ, який повністю відповідає специфіці професії, це враження про спеціаліста, яке створюється у його пацієнтів, колег, керівників та підлеглих. Загальний образ лікаря складається з особистого та професійного іміджу, що має розмиті межі та чіткі вимоги, недотримання яких призводить до непорозуміння та зневажливого ставлення до фахівця. Лікар первинної ланки, сімейний лікар, одним із перших контактує із сім'єю, і від його міжособистісної адаптації, професійного образу залежить ставлення населення до медицини загалом і якість надання медичної допомоги [5, с. 3].

Провівши ґрунтовне дослідження із вищезазначеного питання, І. Пасічник зауважує, що першим етапом формування професійного іміджу лікаря має стати визначення та аналіз стартових умов формування іміджу спеціаліста, насамперед особистісних. Для представника медичної еліти гарні манери, тактовність, доброзичливість, коректність у відносинах із колегами, володіння навичками ділового та світського етикету, ефективної комунікації є необхідними. Другий етап – це відображення внутрішнього світу особистості у зовнішньому образі з урахуванням професійних вимог шляхом удосконалення всіх складових габітарного, кінетичного, ментального, комунікативного та середовищного іміджу майбутнього лікаря. Третій етап – приведення сформованого загального образу людини у відповідність із соціальним та професійним середовищем шляхом відпрацювання стереотипу поведінки в умовах професійної діяльності з метою гармонізації інтересів системи надання медичної допомоги, співробітників та пацієнтів [8, с. 613].

О. Сікорська зазначає що професійний імідж майбутнього лікаря – це цілісний образ конкурентоспроможного випускника закладу вищої медичної освіти, якому властиві сформованість професійної, соціальної, інформаційно-комунікативної компетентностей, володіння професійно-комунікативною культурою. Це образ, який визначає рольову відповідність випускника ЗВМО до вимог його професії, до стандартів ЄС в умовах медичної реформи України [11, с. 213].

Зважаючи на вищезазначене, з'явилася необхідність у більш детальному розгляді терміну «комунікативна компетентність» що за тлумаченням І. Бех (з лат. *communis* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens* (*competentis*) – здатний) означає сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів та ін. [3, с. 107].

Як слушно зауважує Н. Барна, визначним для іміджу є його інформаційно-комунікативна складова частина, саме тому він розглядається як інструмент спілкування з масовою свідомістю. Авторка виокремлює основні функції іміджу: ідеалізації, протиставлення, ідентифікації, комунікативна функція [2, с. 132].

Н. Ашиток комунікативну професійну компетентність тлумачить як процес взаємодії комунікативних знань, умінь, навичок, здібностей і суб'єктивних властивостей особистості, ефективність яких визначається та оцінюється за критеріями досягнення фахових цілей [1, с. 8].

В. Мікаелян вказує на те, що динаміка змін у суспільстві, зміна пріоритетів, переоцінка цінностей сприяють виникненню нових комунікативних завдань. Актуальним завданням для кожного молодого фахівця є набуття власного стилю професійного спілкування. Як розмовляти лікарю з пацієнтами різних вікових груп, якого стилю взаємодії варто дотримуватись керівнику з підлеглими – ці питання постають перед лікарем в його щоденній практиці і тому є актуальними незалежно від обраної ним спеціалізації і напряму роботи [6].

Дослідниця К. Орду розширює наукові обрії і розглядає інформаційно-комунікативну компетентність лікаря як інтегровану якість особистості, що включає сукупність професійних якостей, в основі яких лежать знання, вміння і навички в галузі освоєння нових медичних інформаційних систем, телемедичних технологій, знання основних принципів дистанційного консультування, а також досвіду їх застосування в професійній діяльності; здатність грамотно спілкуватися державною мовою в лікувально-профілактичному процесі [7, с. 32].

Науковець Л. Русалкіна акцентує увагу на тому, що в наш час одним з важливих питань у методиці викладання є шляхи формування комунікативних умінь у майбутніх лікарів. Особистісне і віртуальне спілкування із зарубіжними колегами, яке передбачає конференції, семінари, наукові стажування, листування електронною поштою, перемови засобами Skype, а також спілкування з англійськими пацієнтами, що потрапляють в українські лікарні, читання наукової фахової літератури, робота з англійськими медичними сайтами вимагає високого рівня підготовки майбутнього лікаря [9, с. 125].

Отже, розглянувши різні наукові розвідки щодо понять «імідж лікаря» та «комунікативна компетентність», ми вивели своє тлумачення, об'єднавши ці дві складові. Комунікативну компетентність майбутніх медиків у складі іміджу лікаря розуміємо як важливий аспект професійного спілкування працівників медичної сфери головним завданням якого є використання основних правил вербальної та невербальної комунікації результатом яких є створення позитивної та сприятливої атмосфери у спілкуванні з пацієнтами, що сприятиме покращенню результатів їх лікування. Зважаючи на виведене нами твердження, деталізації потребує структура комунікативної компетентності лікаря. На сьогоднішній день існують досить різноманітні погляди на складові продуктивної професійної комунікації медиків.

Дослідниця Т. Вольфовська у структурі комунікативної компетентності окреслює компоненти: когнітивний, мотиваційно-оцінний, конативний (операційний). Здатність до участі в комунікативних ситуаціях, ситуативна адаптованість, вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, усвідомлення своїх перцептивних умінь є складниками комунікативної компетентності [4, с. 13].

Ю. Юсеф зауважує що основними показниками та критеріями комунікативної компетентності майбутніх лікарів є: мовна компетенція (знання мови; володіння мовними вміннями й навичками); мовленнєва компетенція (уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування), тобто володіння мовленнєвими вміннями й навичками; предметна компетенція стосується вмінь відтворювати у свідомості картину світу; прагматична компетенція виявляється в здатності до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою до свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, врахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення (опису, роздуму, розповіді) [12, с. 193].

В свою чергу науковець А. Сердюк, провівши ґрунтовне дослідження серед ключових компонентів комунікативної компетентності лікаря виділяє: 1) уміння встановлювати контакт зі співрозмовником; 2) здатність підтримувати бесіду; 3) уміння застосовувати різні стилі й жанри мовлення; 4) проявляти здатність до переконання, уміння доводити правильність власного бачення, надихати ідеями; 5) уміння правильно вести бесіду та розповідати; 6) знання медичної термінології; 7) уміння проводити аналіз та бути внутрішньо мотивованим на виявлення та виправлення різноманітних помилок у власному мовленні; 8) умовленість на проведення аналізу змісту правильності мовлення; 9) використання у професійній комунікації вербальних і невербальних засобів; 10) уміння редагувати власне мовлення; 11) застосування нормативності у спілкуванні й володіння жанрами мовлення відповідно до ситуації; 12) уміння вільно продукувати професійно орієнтований текст [10, с. 120].

Аналіз різних наукових досліджень до визначення структури комунікативної компетентності лікаря дає змогу зробити висновки, що досі не існує єдиної думки стосовно цього питання. Узагальнивши отриманий матеріал, ми прийняли рішення провести анонімне опитування серед пацієнтів однієї з Одеських лікарень, щоб почути їх актуальну думку щодо комунікативної компетентності лікаря як важливої складової його іміджу.

До опитування було залучено 80 пацієнтів різного віку та соціального статку. Дослідження проходило у Міській клінічній лікарні № 10 міста Одеси. Респондентам було запропоновано анкету що представлена у таблиці 1. Кожний респондент, відповідаючи на питання анкети, мав визначити ступінь важливості кожного вказаного критерія, поставивши зручну для себе позначку у потрібній клітинці.

Таблиця 1

Анкета «Структура комунікативної складової іміджу лікаря»

	Питання	Дуже важливо	Не важливо
Наскільки важливими для Вас є наступні аспекти у спілкуванні з лікарем?			
1.	Уміння лікаря швидко створити контакт з співрозмовником.		
2.	Уміння професіонала не переобтяжувати розмову з пацієнтом незрозумілою медичною термінологією		
3.	Уміння доводити доцільність власної думки та влучно аргументувати обраний курс лікування пацієнту.		
4.	Відсутність жаргонізмів, діалектизмів та ненормативної лексики в мовленні лікаря.		
5.	Здатність проявляти співчуття до хворого		
6.	Уміння позитивно налаштувати пацієнта на успішний результат прописаного лікування.		
7.	Відсутність зайвої жестикуляції та неприємної міміки у медика.		
8.	Уміння уникати конфліктних ситуацій з хворими.		

Відвідувачі лікарні були досить активними та без вагань пройшли запропоноване їм опитування. Опрацювавши всі відповіді, ми отримали наступні результати анкетування «Структура комунікативної складової іміджу лікаря» що представлені у вигляді діаграм на рисунку 1 та рисунку 2.

Згідно з візуальним аналізом вищезазначених діаграм, можемо визначити, що комунікативна компетенція є важливою складовою роботи медика, що впливає на створення іміджу лікаря якому довіряють пацієнти і до якого готові звертатися повторно у разі необхідності. Так, за показником № 1 «Уміння лікаря швидко створити контакт зі співрозмовником», 89% опитуваних відповіли що це є важливим для них і лише 11% вказали протилежну відповідь. Відповіді за показником № 2 «Уміння професіонала не переобтяжувати розмову з пацієнтом незрозумілою медичною термінологією» були майже ідентичні з попередніми (важливо – 88%, не важливо – 12%). Згідно показника № 3 «Уміння доводити доцільність власної думки та влучно аргументувати обраний курс лікування пацієнту» 84% респондентів підтверджують актуальність цього вміння для працівника медичної сфери, а 17% мають протилежну думку. Результати показника № 4 «Відсутність жаргонізмів, діалектизмів та ненормативної лексики в мовленні лікаря» демонструють нам, що лише 17% пацієнтів готові до спілкування з лікарем що має засмічене мовлення, на відміну від 83% опитаних. Показник № 5 «Здатність проявляти співчуття до хворого» також є значущим для респондентів, оскільки вони у кількості 89% надали позитивну відповідь і лише 11% – готові до спілкування з лікарем який не буде приховувати своєї байдужості до їх проблем зі здоров'ям. Не менш актуальним для хворих став показник № 6 «Уміння позитивно налаштувати пацієнта на успішний результат прописаного лікування», тому констатуємо що для 87% респондентів має значення активна та позитивна позиція лікаря у лікувальних прогнозах, проте 13% опитаних не бачать в цьому доцільності. Найменшу кількість позитивних відповідей в порівнянні з іншими, ми маємо за показником № 7 «Відсутність зайвої жестикуляції та неприємної міміки у медика» – 80%, проте бачимо що загалом, відсоток людей, що звертають увагу на міміку і жести лікаря, є високим. Для 20% респондентів надмірна жестикуляція співрозмовника не є проблемою. За останнім показником № 8 «Уміння уникати конфліктних ситуацій з хворими» можемо побачити, що 82% опитаних виділяють у роботі лікаря уміння знайти вихід із будь-якої ситуації без сварок і непорозумінь.

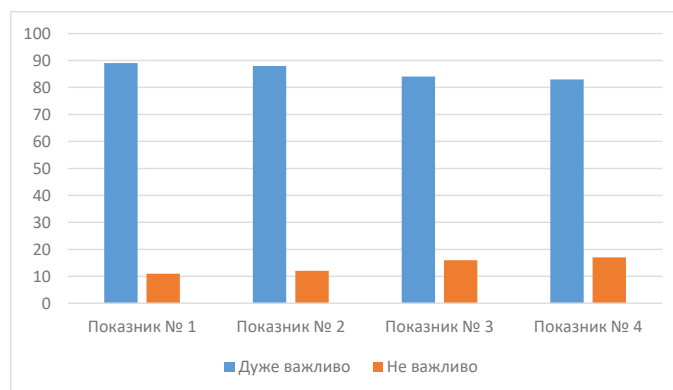


Рис. 1. Результати опитування реципієнтів на тему «Структура комунікативної складової іміджу лікаря» (Показники №1–4)

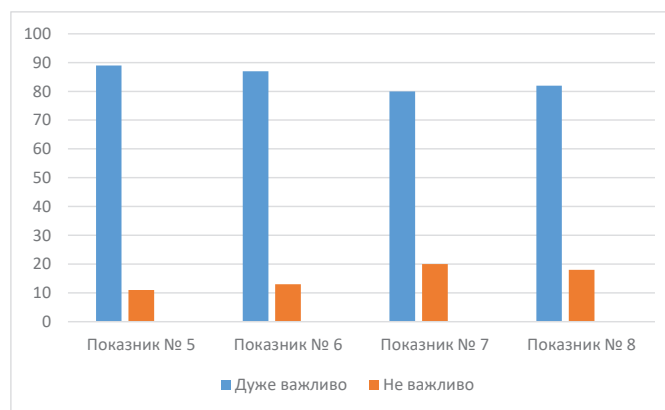


Рис. 2. Результати опитування реципієнтів на тему «Структура комунікативної складової іміджу лікаря» (Показники №5–8)

Отже, після детального аналізу результатів анкетування можемо зробити висновок що комунікативна складова є досить актуальною для іміджу лікаря. Найбільший результат опитування що вказував би на байдужість до наявності того чи іншого показника у лікаря – лише 20%. Проте, були отримані досить високі результати у відсотках (87%, 88%, 89% та ін.), які вказують на зацікавленості пацієнтів у комунікації не тільки з гарним професіоналом своєї справи у медичній сфері, а й толерантним, уважним та освіченим співрозмовником.

Зважаючи на отримані результати, вважаємо доцільним виділити наступні складові у структурі комунікативної компетентності медиків, що мають вплив на створення позитивного іміджу лікаря: 1) уміння лікаря швидко налагодити процес комунікації та створити контакт зі співрозмовником; 2) уміння професіонала не ускладнювати розмову з пацієнтом незрозумілою медичною термінологією, влучно підбираючи потрібні дефініції що є прийнятними для хворого; 3) уміння доводити доцільність власної думки та влучно аргументувати обраний курс лікування пацієнту; 4) відсутність емоційно забарвлених назв та понять що спотворюють мовлення лікаря; 5) здатність проявляти співчуття та розуміння до хворого у різних його станах; 6) уміння позитивно налаштувати пацієнта на успішний результат прописаного лікування; 7) відсутність зайвої жестикуляції та неприємної міміки у медика; 8) уміння уникати конфліктних ситуацій з хворими та їх родичами.

Орієнтуючись на виведену структуру комунікативної компетенції медиків у складі іміджу лікаря, слід зазначити, що вказані аспекти потребують постійного розвитку та вдосконалення, що є завданням сучасного медичного ЗВО. Вивчаючи велику кількість матеріалу за фахом, здобувачі вищої освіти поповнюють свій багаж знань професійними знаннями, що є безперечно важливим для їх майбутнього, проте не слід забувати що їх професійна діяльність буде безпосередньо пов'язана саме з комунікацією. Спілкування з пацієнтами, їх родичами та обмін досвідом з колегами займатиме велику кількість часу у їх роботі. На нашу думку, підготовка до фахової комунікації передбачає поетапне вивчення дисциплін, орієнтованих на здобуття мовних та соціокультурологічних компетентностей. Перелік таких занять може бути абсолютно різноманітним: Українська мова (за професійним спрямуванням), Англійська мова (за професійним спрямуванням), Латинська мова та основи медичної термінології, Історія медицини та інші предмети що є обов'язковими за навчальним планом певної медичної спеціальності. Особливу увагу слід звернути на дисципліни за вибором студента: мовленнєва комунікація лікаря, культура мови та етика медика, імідж лікаря та інші. Опрацювання цих дисциплін в комплексі дасть гарний результат у вигляді освіченого спеціаліста з великою кількістю комунікативних вмій та навичок, що сприятиме його становленню як сучасного та конкурентноспроможного фахівця медичної сфери.

Висновки. Професія лікаря завжди пов'язана з високою частотою міжособистісних контактів. Більшість робочого часу будь-якого спеціаліста медичної сфери передбачає усне спілкування з людьми, які звертаються до них по допомогу або колегами. Медики, що навчилися швидко знаходити підхід до пацієнта у діалозі, продуктивніше виконують свої обов'язки, саме тому важливим є актуалізація комунікативної компетенції у здобувачів вищої освіти медичних ЗВО як важливої складової іміджу лікаря. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у роботі над матеріалами для проведення позааудиторних заходів, що сприятимуть вдосконаленню комунікативної компетенції майбутніх лікарів.

Використана література:

1. Ашиток Н. Формування комунікативної компетентності соціальних працівників у процесі професійної соціалізації. *Молодь і ринок*. 2017. № 3. С. 6–10.
2. Барна Н. В. *Іміджологія*. URL: https://www.studmed.ru/view/barna-nv-mdzhelogy_a_679ae311daf.html.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Науково-методичний посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
4. Вольфовська Т. О. Комунікативна компетентність особистості як умова взаєморозуміння та досягнення згоди. *Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія*: Матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р. К.: Гнозис, 1998. 605 с.

5. Ждан В. М., Кітура Є. М., Бабаніна М. Ю., Іваницький І. В., Ткаченко М. В., Лебідь В. Г. Формування професійного іміджу майбутнього лікаря. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи* : зб. статей VII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 24–25 листопада 2022 р. Полтава, 2022. С. 3–6.
6. Мікаелян В. Мовленнєва компетентність як професійно важлива якість лікаря URL:<https://dspace.vnmu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2298/> (дата звернення 30.05.2023)
7. Орду К.С. До питання про визначення сутності феномену «Інформаційно-комунікативна компетентність майбутніх сімейних лікарів». *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2021. IX (98) Issue 247. P. 30–32.
8. Пасічник І. П. Проблеми формування професійного іміджу майбутнього лікаря. *Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференц зв'язку)*: матеріали X ювілейної Всеукраїнської навчально-наукової конференції з міжнародною участю, Тернопіль, 18-19 квітня 2013 р. / ТДМУ. Тернопіль, 2013. Ч. 2. С. 611–613.
9. Русалкіна Л. Г. Характеристика іншомовних комунікативних умінь професійного спілкування лікарів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. пр. 2016. № 6. С. 124–127.
10. Сердюк А. М. та ін. Визначення компетенції в оцінці якості підготовки фахівців у системі безперервного професійного розвитку лікарів. Україна. *Здоров'я нації*. 2007. № 1. С. 118–123.
11. Сікорська О. О., Орду К. С. Формування професійного іміджу майбутніх лікарів як педагогічна проблема. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2021. Вип. 41, т. 3. С. 211–215.
12. Юсеф Ю. В. Теоретичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 3. С. 187–194. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_3_22.

References:

1. Ashytok N. (2017) Formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi profesiinoi sotsializatsii [Formation of communicative competence of social workers in the process of professional socialization]. *Molod i rynek*. 2017. № 3. S. 6–10. [in Ukrainian]
2. Barna N.V. Imidzhelohiia [Imageology]. URL:https://www.studmed.ru/view/barna-nv-mdzhelohyia_679ae311daf.html.
3. Bekh I.D. (1998) Osobystisno zorientovane vykhovannia. *Naukovo-metodychnoi posibnyk*. [Personal oriented education]. K.: IZMN, 204 s. [in Ukrainian]
4. Volfovska T.O. (1998) Komunikatyvna kompetentnist osobystosti yak umova vzaiemorozuminnia ta dosiahnennia zghody Psykholoho-pedahohichna nauka i suspilna ideolohiia: Materialy metodolohichnoho seminaru APN Ukrainy, [Communicative competence of an individual as a condition for mutual understanding and reaching agreement] K.: Hnozyz, 1998. – 605 s. [in Ukrainian]
5. Zhdan V. M., Kitura Ye. M., Babanina M. Yu., Ivanytskyi I. V., Tkachenko M. V., Lebid V. H. (2022) Formuvannya profesiinoho imidzhu maibutnoho likaria Aktualni pytannia lnhvistyky, profesiinoi lnhvodydaktyky, psykholohii i pedahohiky vyshchoi shkoly: zb. statei VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. [Formation of the professional image of the future doctor.] m. Poltava, S. 3–6.
6. Mikaelian V. Movlennieva kompetentnist yak profesiino vazhlyva yakist likaria [Speech competence as a professionally important quality of a doctor] URL: <https://dspace.vnmu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2298/>. [in Ukrainian]
7. Ordu K.S. (2021) Do pytannia pro vyznachennia stnosti fenomenu «Informatsiino-komunikatyvna kompetentnist maibutnykh simeinykh likariv» Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*. [To the question of defining the essence of the phenomenon "Information and communication competence of future family doctors"]. Budapest, IKh (98) Issue 247 S. 30–32. [in Ukrainian]
8. Pasichnyk I. P. (2013) Problemy formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnoho likaria Kredytно-modulna systema orhanizatsii navchalnoho protsesu u vyshchykh medychnykh (farmatsevychnomu) navchalnykh zakladakh Ukrainy na novomu etapi (z dystantsiynym pidiednanniam VM(F)NZ Ukrainy za dopomohoiu videokonferents zviazku): materialy Kh yuvileinoi Vseukrainskoi navchalno-naukovo konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu. [Problems of forming the professional image of the future doctor] Ternopil. S. 611-613 [in Ukrainian]
9. Rusalkina L. H. (2016) Kharakterystyka inshomovnykh komunikatyvnykh umin profesiinoho spilkuvannia likariv. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho* : zb. nauk. pr. № 6. [Characteristics of foreign language communication skills of professional communication of doctors]. Odesa. S. 124-127. [in Ukrainian]
10. Serdiuk A. M. ta in.(2007) Vyznachennia kompetentsii v otsintsi yakosti pidhotovky fakhivtsiv u systemi bezperervnoho profesiinoho rozvytku likariv Zdorovia natsii № 1. [Determination of competence in the assessment of the quality of training of specialists in the system of continuous professional development of doctors]. Ukraina. S. 118-123. [in Ukrainian]
11. Sikorska O. O., Ordu K. S.(2021) Formuvannya profesiinoho imidzhu maibutnykh likariv yak pedahohichna problema. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp. 41, t. 3. [Formation of the professional image of future doctors as a pedagogical problem]. Drohobych. S. 211-215. [in Ukrainian]
12. Yusef Yu. V. Teoretychni zasady formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh likariv [Theoretical principles of formation of communicative competence of future doctors]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_3_22. (data zvernennia 30.05.2023). [in Ukrainian]

Kyriazova O., Netebrchuk L., Samoilenko T., Tsyba A., Nahachevska S. Updating the communicative competence of future doctors as an important component of the doctor's image

The article is devoted to the peculiarities of the actualization of the communicative competence of students of higher education of medical higher education institutions as an important component of the image of a doctor. The concepts of "doctor's image" and "communicative competence" in scientific researches of different levels are analyzed. The communicative competence of future doctors as part of the image of a doctor is considered as an important aspect of professional communication of medical workers whose main task is to use the basic rules of verbal and non-verbal communication, the result of which is the creation of a positive and favorable atmosphere in communication with patients, which will contribute to improving the results of their treatment.

A survey was conducted among the patients of one of the Odesa hospitals to determine the current opinion regarding the communicative competence of the doctor as an important component of his image. The results of the questionnaire are presented, which indicate the relevance of communicative competence for the image of a doctor whom patients trust and to whom they are ready to refer again if necessary.

The following components in the structure of the communication competence of doctors, which have an impact on creating a positive image of the doctor, were determined: the doctor's ability to quickly establish the communication process and establish contact with the interlocutor; the professional's ability not to complicate the conversation with the patient with unclear medical terminology, aptly choosing the necessary definitions that are acceptable for the patient; the ability to prove the appropriateness of one's own opinion and aptly argue the chosen course of treatment to the patient; lack of emotionally colored names and concepts that distort the doctor's speech; the ability to show compassion and understanding to the patient in his various states; the ability to positively adjust the patient to a successful outcome of the prescribed treatment; absence of excessive gesticulation and unpleasant facial expressions in the doctor; the ability to avoid conflict situations with patients and their relatives.

It has been found that communicating with patients, their relatives and sharing experiences with colleagues will take up a lot of time in a doctor's work, therefore the preparation of future doctors for professional communication involves a step-by-step study of disciplines aimed at acquiring linguistic and sociocultural competences.

Key words: the image of a doctor, communicative competence, verbal and non-verbal communication, the structure of the communicative competence of doctors, workers in the medical field.

УДК 373 – 056.2/3(091)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.13>

Коноз О. Б.

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗІЇ: ВІД ВКЛЮЧЕННЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ В УКРАЇНІ ІЗ 1990-Х РР. ПО 2020-І РР.

В цей непростий час, коли ми всі усвідомили нашу ідентичність та єднання із європейською культурою і освітою, суспільство розвивається на основі демократичних цінностей та толерантності. Важливим для організації інклюзії в усіх ланках є її підтримка на усіх етапах, фінансування та створення безбар'єрного середовища, відповідно до державної політики формування такого підходу, за якого кожна людина в нашій країні може отримати вільний доступ до будь-якої сфери життя: навчання, будівництва кар'єри, зручного переміщення країною тощо. Тенденціями розвитку визначено: глобалізацію та інтернаціоналізацію, кризові стани, перехід від індустріального до постіндустріального суспільства, прискорений розвиток приватного сектору освіти, залежність конкурентоспроможності від економічної діяльності, комерціалізацію освіти, наукоємність освіти та інтеграцію у виробництво, «феномен масовізації» вищої освіти, процес «встарівання» знань, «безперервне навчання». Актуальним питанням сьогодні є розвиток і виживання в умовах воєнного стану, збереження контингенту, підтримка інклюзивного навчання в усіх закладах освіти, збереження професійної та професійно-технічної освіти, організація офлайн-навчання в областях, де немає прямих сутичок чи прямих воєнних дій, онлайн-навчання та змішаного навчання в небезпечних регіонах. Починаючи з 24 лютого 2022 року Україна отримує підтримку у сфері освіти від міжнародних організацій, ЄС та урядів іноземних країн. Зокрема, для здійснення освітнього процесу в умовах воєнного стану та вдосконалення дистанційного навчання триває забезпечення освітян цифровими девайсами, необхідним побутовим обладнанням, а також шкільними автобусами для підвезення здобувачів освіти. Згідно з дослідженням Київського міжнародного інституту соціології до топ-категорій населення, які зіштовхуються з бар'єрами несприйняття, 58 відсотків респондентів вказали осіб з інвалідністю, 28 відсотків – осіб у віці 55 років і старше, 27,4 відсотка – маломобільних осіб. Така ситуація зумовлена низьким рівнем культури усвідомлення сутності і важливості створення безбар'єрного простору, а також забезпечення рівності в українському суспільстві (як серед суб'єктів прийняття управлінських рішень всіх рівнів, так і окремих громадян). Крім того, спостерігається брак культури спілкування та прийняття в суспільних групах тих людей, які за певними ознаками (стать, раса, фізичні можливості, вік, досвід тощо) відрізняються від інших.

Ключові слова: включення, інклюзивне навчання, безбар'єрне середовище, особи з особливими освітніми потребами, тенденції розвитку.

Впровадження інклюзивного навчання в ПТУ регулюється Порядком організації, затвердженим Постановою Кабінету України № 636 від 10 липня 2019 року, що запустив механізм прийняття та створення Команди супроводу, залучення асистента викладача та асистента майстра трудового навчання. Варто відмітити, що відмінність підходів до створення інклюзивного простору в кожній країні є різною і акцент на соціалізації сім'ї та дитини залежить від інклюзивної політики, культури, практики. Наприклад, в США він полягає у об'єднанні саме у початковій та середній школі корекційних класів та інклюзивних класів на базі закладу, тобто об'єднання спеціалістів корекційного навчання та традиційного.

В Україні ж спостерігається проблема із залученням корекційних педагогів в заклад освіти, тому що спеціальні заклади забезпечені фахівцями і педагоги часто є сумісниками, які надають корекційно-розвиткові послуги.

Проблемі впровадження інклюзивного навчання присвятили праці вітчизняні і закордонні вчені: Кремінь В.Г., Колупасва А.А., Тарасун В.В., Скрипник Т.В., Недозим І.В., Чайковський В.С., Тім Лорман, Тоні Бут, Ейн Мелскоу, Гі Лефрансуа, Половей К., Колдберг Л. та інші.

Яровенко Т.С. (2015) визначила проблеми розвитку освіти: відсутність системного погляду на вирішення проблем. Актуальними тенденціями розвитку світової й національної освітньої сфери є: збільшення термінів навчання й підготовки кваліфікованих фахівців; впровадження нових телекомунікаційних моделей освіти; розширення академічних свобод, демократизація освіти, її гуманізація та гуманітаризація; підвищення транскордонної освітньої мобільності; зростання індивідуалізації освітніх маршрутів (начальних траєкторій), внутрішньої освітньої мобільності; розширення впливу громадської думки на прийняття управлінських рішень в освітній сфері, тощо.

Метою дослідження з цієї теми є історичний процес розвитку інклюзії в професійних закладах на основі дослідження архівних даних, статистичних та економічних відомостей та звітів у Центральному архіві Вищих Органів влади і управління. Важливо додати, що соціальна інклюзія має більш широке значення, адже має підґрунтя – прийняття соціумом в усі сфери життя, саме від сприймання, прийняття, надання допомоги, отримання професії до забезпечення роботою і житлом, достойне і самостійне життя або підтримує проживання.

У квітні 2021 року прийнято Національну стратегію зі створення безбар'єрного простору, розроблену в межах ініціативи першої леді Олени Зеленської «Без бар'єрів» та на виконання Указу Президента України. Стратегія розрахована до 2030 року і передбачає усунення бар'єрів у шести основних напрямках. Перший – фізичний, він включає розроблення єдиних архітектурних стандартів, тобто навколишній простір фізично доступний для кожного. Другий – суспільний і громадянський, який передбачає створення рівних можливостей для активної участі людей у громадському житті, або свобода самовираження, коли відмінність цінується і в цьому є цінність розвитку суспільства. Третій – економічний. І це означає забезпечення таких умов, за яких людина може працевлаштуватися і відчувати себе захищеною від проявів дискримінації. Також у межах цього напрямку передбачається створення можливостей для отримання фінансових та інших ресурсів для того, щоб займатися підприємництвом. Четвертий – освітній, п'ятий – цифровий. Цифрова безбар'єрність передбачає доступ усіх соціальних груп до всіх послуг, послуг-онлайн, до інтернету. І шостий – інформаційний, коли кожний може отримати доступ до інформації та користуватись новітніми інформаційними технологіями. Усунення бар'єрів та стереотипів чи міфів щодо тих чи інших груп населення є роботою не із легких та швидких. Тільки завдяки інтеграції та орієнтації в інші країни розвивається світогляд людей, змінюються ідейні орієнтири, філософські напрями та розвиток суспільства в Україні. Розглянемо динаміку кількості учнів з ООП та асистентів у інклюзивних класах, інклюзивних школах, в яких функціонують інклюзивні класи.

Таблиця 1

Динаміка кількості учнів з ООП та асистентів в базовій школі (складено за даними ДНУ «Інститут освітньої аналітики»)

Рік навчання	Кількість учнів	Кількість класів	Кількість шкіл	Асистенти вчителя
2015/2016	2720	-	-	-
2016/2017	4180	2715	1518	1825
2017/2018	7179	5033	2620	3732
2018/2019	11866	8417	3790	7636
2019/2020	18643	13497	5331	12362

Таблиця 2

Контингент ПТУ за 1991–1993 рр. з фізичними і розумовими відхиленнями. Всього: 1991/92 рр. – 859 осіб, 1992/93 рр. – 2628 осіб

Область	На базі повної загальної середньої освіти		На базі повної загальної середньої освіти		На базі незавершеної основної загальної середньої освіти		На базі вищої освіти молодших спеціалістів	
	1991-1992	1992-1993	З отрим. повної заг. сер. освіти	Без отрим. повної заг. сер. освіти	91-92	92-93	91-92	92-93
АР Крим	9				30	80		

Вінницька	22				21	50		
Волинська	18	29	73	131	5	5		
Дніпропетровська				10	171			416
Донецька		51		139		361		143
Житомирська	7			9			14	61
Закарпатська		2	1	14	3	8		
Запорізька	12	12	19	21	63	63		30
Івано-Франківська	4		13	29	3	25		
Київська	1			11		10		46
Кіровоградська	1	2	9	7	3	25		
Луганська					19		79	66
Львівська		71		114		111		
Миколаївська	Н.д.							
Одеська		3		1		13		
Полтавська		2	5	7	5	10	62	62
Рівненська	Н.д.							
м. Рівне		3		10		59		
Сумська	1	1	10	4	3	2		
Тернопільська	1	2	10	6	15	31		2
Харківська	8	12		41		33		
Херсонська	2	3	26	13	25	31		59
Хмельницька	4	3		1	4	3		
Черкаська	4	4		12		80		
Чернігівська		12		10				
Чернівецька	11			4	4	12		8
м. Київ		2		3				
Севастополь					10	18		
	105	120	166	597	384	1030	204	881

Таблиця 3

**Контингент ПТУ за 1993–1995 рр. з фізичними і розумовими відхиленнями.
Всього: 1993/94 рр. – 2112 осіб, 1994/95 рр. – 1705 осіб**

Область	На базі повної загальної середньої освіти		На базі повної загальної середньої освіти				На базі незавершеної основної загальної середньої освіти		На базі вищої освіти молодших спеціалістів	
	1993-1994	1994-1995	З отримання м повної загальної середньої освіти		Без отримання повної загальної середньої освіти		1993-1994	1994-1995	На базі вищої освіти спеціалістів- жодного	
			1993-1994	1994-1995	1993-1994	1994-1995			1993-1994	1994-1995
АР Крим	11	Н.д.	12	-	78		-		11	
Вінницька	4	13	5	-	0	60	74		0	
Волинська	0	1	42	8	17	22	0		0	
Дніпропетровська	4	41	36	-	7		223	273		
Донецька							457	454		
Житомирська	11	1	2	12	-	2	15	29		
Закарпатська	1	8	10	3	7		-		-	
Запорізька	12		93	2	82	18	16	17		
Івано-Франківська	1		20	5	0	6	0	-		
Київська	Н.д.	-	-	-	-	-	-	-		
Кіровоградська	13	3	0		18					
Луганська	2	-	-	6	3	19	79	53		
Львівська	7	11	80	101	63	33	0	0	0	0
Миколаївська	5	0	6	7	36	17	0	0		

Продовження табл. 3

Одеська	1	2	22	17	30	27				
Полтавська	-	6	11	10	106	50	13	5		
Рівненська (ПТУ закритого типу)	-	1	-	1	-	56	1	-		
м. Рівне	6	1	3	1	48	53				
Сумська	-	18	10	13	4	13				
Тернопільська	-	-	8	22	18	37				
Харківська	15	-	24	11	60	16	-	1		
Херсонська	-		-		2		29			
Хмельницька	1	6	-	-	6	8				
Черкаська	-	-	10	14	57	25				
Чернігівська	3	5	2	33	3	-				
Чернівецька	-	-	-	-	-	-	-			
м. Київ	13	7	9	3						
м. Севастополь	-	-	-	-	34	26				
	110	123	405	270	679	480	907	832	11	

Таблиця 4

**Контингент ПТУ за 1995–1997 рр. з фізичними і розумовими відхиленнями.
Всього: 1996/97 рр. – 1862 осіб, 1997/98 рр. – 2273 осіб**

Область	На базі повної загальної середньої освіти		На базі повної загальної середньої освіти				На базі незавершеної основної загальної середньої освіти		На базі вищої освіти спеціалістів	
			З отриманням повної загальної середньої освіти		Без отримання повної загальної середньої освіти				На базі вищої освіти молодших спеціалістів-жодного	
	1995-1996	1996-1997	1995-1996	1996-1997	1995-1996	1996-1997	1995-1996	1996-1997	1995-1996	1996-1997
АР Крим	8	7	3	5	67	83	0		1	2
Вінницька	4	7	10	4	1	9	20	17		
Волинська	2	5	13	15	26	22				
Дніпропетровська	14		10		51	1	238	231		
Донецька	4	14	8	43	22	52	396	499		
Житомирська	-	-	6	7	5	1	51	49		
Закарпатська	-	-	4	3	7	-				
Запорізька	3	2	8	7	32	2	32	30		
Івано-Франківська	Н.д.									
Київська	-	-	-	-	-	-	-	-		
Кіровоградська	2	1	1	1	1	1	-	-		
Луганська	15	3	78	4	-	62				
Львівська	-	16	66	66	42	42				
Миколаївська	6	1	7	10	71	118				
Одеська		6		39		28				
Полтавська	26	11	21	43	13	66		15		
Рівненська (ПТУ закритого типу)	Н.д.									
м. Рівне	-	1	4	7	35	17				
Сумська	1	0	1	5	2	3	8	11		
Тернопільська	1	-	17	6	42	37	-	-		
Харківська	11	55	24	19	133	72	1			
Херсонська	1	1	40	18	23	48				
Хмельницька	7	5	3	6	5	7				
Черкаська	1	3	11	7	27	26				
Чернігівська	2	2	5	8	0	0				
Чернівецька	0		1		22	49	-			
м. Київ	1	25	2	7	1	3				
Севастополь	-	1	1	-	26	17				
	105	166	344	457	666	776	746	872	1	2

Таблиця 5

**Контингент ПТУ за 1997–1999 рр. з фізичними і розумовими відхиленнями.
Всього: 1997/98 рр. – 1994 осіб, 1998/99 рр. – 2101 осіб**

Область	На базі повної загальної середньої освіти		На базі повної загальної середньої освіти				На базі незавершеної основної загальної середньої освіти		На базі вищої освіти молодших спеціалістів	
	1997-1998	1998-1999	З отриманням повної загальної середньої освіти		Без отримання повної загальної середньої освіти		97-98	98-99	На базі вищої освіти спеціалістів-жодного	
			1997-1998	1998-1999	97-98	98-99			97-98	98-99
АР Крим	14	15	4	8	85	91	-			
Вінницька	5	0	0	2	3	0	57	54		
Волинська	1	2	20	29	11	5				
Дніпропетровська	40	3	9	9	6	65	317	352		
Донецька	1	24	103	29	16	38	494	356		
Житомирська	1	1	9	4	-	-	21	-		
Закарпатська	-		3		-		-			
Запорізька	6	2	3	9	-	-				
Івано-Франківська	-	2	-	-	-	-				
Київська	4	3	2	3	1					
Кіровоградська	2	3	3	10						
Луганська	-	7	-	5	23	74	34	2		
Львівська	21	10	92	104	13	93	4			
Миколаївська	0	6	12	11	55	5	24	22		
Одеська	1	2	22	17	30	27				
Полтавська	6	6	3	14	17	57	-	-		
Рівненська ПТУз	3		11		19					
м. Рівне		2		7		20				
Сумська	3	3	6	10	26	20				
Тернопільська	4	-	40	4	-	39				
Харківська	1	55	4	34	107	133	16	12		
Херсонська	1	5	3	6	8	78				
Хмельницька	3	3	6	13	-	-	-	-		
Черкаська	12	4	29	16	7	21				
Чернігівська	18	7	1	4	6	9				
Чернівецька	1	-	3	6	30	24				
м. Київ	-	11	-	2	-	30				
Севастополь	2	-	-	-	22	24				
	150	176	391	356	487	777	966	792		

За даними ЦДАВО у 1991–1992 рр. приблизно 859 осіб з фізичними і розумовими вадами відвідували ПТУ, у 1992–1993 рр. – 2628 осіб, у 1993–1994 рр. – 2112 осіб, у 1994–1995 рр. – 1705 осіб, у 1995–1996 рр. – 1862 осіб, у 1996–1997 рр. – 2273 осіб, 1997–1998 рр. – 1994 осіб, 1998–1999 рр. – 2101 осіб. Розуміємо, що в ці роки тривали економічні і соціальні кризи, які вплинули на контингент ПТУ. До того ж з 2000 року відбулося переорієнтування освіти на здобуття вищої освіти.

Розглянемо таблицю кількість ПТУ, скорочення та практику перетворення на філіали, починаючи з 1990-х років.

Таблиця 6

Кількість ПТУ в областях України

Область	1994-1995	Зміни у 1995-1996	1996-1997	1997-1998
АР Крим	36	36	36	36
Вінницька	42	39	34	34
Волинська	21	22	22	21
Дніпропетровська	95	87	88	88
Донецька	141	139+3ф	125	125
Житомирська	32+ 1 філіал	32+1ф	30	30
Закарпатська	21	24	24	24

Продовження табл. 6

Запорізька	55	54	43	43
Івано-Франківська	26	26	20	20
Київська	28	25	25(22)	25
Кіровоградська	31	31	25/29	25
Луганська	98	94	81	81
Львівська	71	69	69	57
Миколаївська	33	33	29	29
Одеська	49	49	47(43)	47
Полтавська	49	51	49/41	41
Рівненська(ПТУ закритого типу)	3	3	3	3
м. Рівне	26	27	21/26	22(21)
Сумська	39	39	35/37	35
Тернопільська	27	26	26/21	21
Харківська	62	63	53/63	53
Херсонська	29	29	29	29
Хмельницька	40	39	35/39	35+4ф
Черкаська	36	34	28/33	28
Чернігівська	25	27	25/26	25
Чернівецька	19	17	15/16	15
м. Київ	48	47	35/44	35
м.Севастополь	9	8	8	7
	1192.	1174	1069	1068

За даними ДНУ кількість осіб з інвалідністю, які здобувають професійні кваліфікації робітників у закладах П(ПТ)О, становить в середньому 1,4–1,7 % від загального контингенту. Найбільший відсоток осіб з інвалідністю навчаються у закладах П(ПТ)О Львівської (13,31 %, 642 особи), Дніпропетровської (7,52 % 363 особи) та Полтавської (6,16 %, 297 осіб) областей. З метою розширення можливостей осіб з особливими освітніми потребами, зокрема осіб з інвалідністю, у липні 2019 року Кабінетом Міністрів України затверджено Порядок організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, а також вперше виділено фінансування на придбання спеціальних корекційних засобів і обладнання для забезпечення освітнього процесу. Протягом 2019 р. зросла кількість закладів П(ПТ)О, в яких створені спеціальні групи для осіб з особливими освітніми потребами.

У 2019/2020 н. р. завершили навчання 1,5 тис. осіб з інвалідністю. Працевлаштовані за отриманою професією 74,2 % або 1 111 осіб з інвалідністю. Протягом 2019 р. у порівнянні з 2018 р. спостерігається зростання кількості непрацевлаштованих осіб з інвалідністю на 20,5 % (або на 31 особу).

На основі державної статистичної звітності станом на 1 січня 2020 року:

Таблиця 7

Статистичні дані працевлаштування осіб з ООП

Працевлаштовані або продовжують навчання	Загальний контингент	Випуск	Працевлаштовані за професією	Продовжують навчання	Не працевлаштовані
2017 рік	3635	1811	1179	413	219
2018 рік	3545	1493	998	344	151
2019 рік	3565	1498	1111	205	182

Протягом останніх років внаслідок погіршення демографічної ситуації (старіння населення, зниження народжуваності), збільшення до 80 % частки молоді, зорієнтованої на здобуття вищої освіти, відбувається поступове зменшення контингенту учнів, слухачів закладів П(ПТ)О. Станом на 1 січня 2020 р. загальний контингент учнів, слухачів закладів П(ПТ)О скоротився на 3,7 % порівняно з 1 січня 2019 року та на 66,6 % порівняно з 1 січня 2012 р. У той же час, незважаючи на зменшення загального контингенту учнів, слухачів закладів П(ПТ)О, частка тих, які навчаються у закладах П(ПТ)О із здобуттям повної загальної середньої освіти, поступово зростає.

Проведене дослідження нами у професійній освіті(ПТУ) визначило такі тенденції: скорочення закладів, створення філіалів на базі більш потужних закладів, зменшення контингенту та конкурентоспроможності через неможливість бути працевлаштованим, але разом з цим ці заклади є величезною підтримкою сім'ям дітей з ООП та місцем соціалізації своїх студентів. Підтримка робітничих професій і працевлаштування, створення безбар'єрного середовища і простору, а головне подолання проявів дискримінації, є шляхами для створення інклюзивного соціуму.

Використана література:

1. Розпорядження КМУ №366-р від 14 квітня 2021 року «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>(дата звернення: 30.05.2023)

2. ЦДАВОВ, Фонд №166, опис №18, справа №11, 75 арк.; справа №54, 74 арк.; справа №89, 57 арк.; справа №128, 38 арк.; справа №169, 37 арк.; справа №213, 36 арк.; справа №262, 47 арк.; справа №308, 114 арк.
3. Яровенко Т.С. Тенденції розвитку освіти в Україні. Київ: 2015 Економічний вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». №12 С-167-172 http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nb (дата звернення: 30.05.2023)

References:

1. Rozporiadzhennia KМУ №366-r vid 14 kvitnia 2021 roku «Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of April 14 2021 №366-r "On the approval of the National Strategy for the creation of a barrier-free space in Ukraine for the period up to 2030"]. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text\(data zvernennia: 30.05.2023\)](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text(data%20zvernennia%3A%2030.05.2023)) [in Ukrainian]
2. TsDAVOV, Fond №166, opys №18, sprava №11, 75 ark.; sprava №54, 74 ark. sprava №89, 57 ark.; sprava №128, 38 ark.; sprava №169, 37 ark.; sprava №213, 36 ark.; sprava №262, 47 ark.; sprava №308, 114 ark. [TsDAVOV, Fund No. 166, description No. 18, case No. 11, 75 sheets; case No. 54, 74 sheets; case No. 89, 57 sheets; case No. 128, 38 sheets; case No. 169, 37 sheets; case No. 213, 36 sheets; case No. 262, 47 sheets; case No. 308, 114 sheets.]. [in Ukrainian]
3. Iarovenko T.S.(2015) Tendentsii rozvytku osvity v Ukraini [Trends in the development of education in Ukraine]. Kyiv: Ekonomichnyi visnyk natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy "Kyivskiy politekhnichnyi instytut". №12. 167-172s. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nb (data zvernennia 30.05.2023) [in Ukrainian]

Konoz O. The historical aspect of the development of inclusion: from inclusion in the organization of inclusive education in institutions of professional (vocational and technical) education in Ukraine from the 1990s to the 2020s

In this difficult time, when we have all realized our identity and unity with European culture and education, society is developing on the basis of democratic values and tolerance. It is important for the organization of inclusion at all levels to support it at all stages, funding and creation of a barrier-free environment, in accordance with the state policy of forming such an approach, under which every person in our country can gain free access to any sphere of life: education, building a career, convenient movement around the country, etc.

Development trends are defined as: globalization and internationalization, states of crisis, transition from industrial to post-industrial society, accelerated development of the private sector of education, dependence of competitiveness on economic activity, commercialization of education, knowledge-intensive education and integration into production, the "phenomenon of massification" of higher education, the process of "obsolescence" of knowledge, «continuous learning». The current issue today is the development and survival in the conditions of martial law, the preservation of the contingent, the support of inclusive education in all educational institutions, the preservation of vocational and vocational education, the organization of offline education in areas where there are no direct clashes or direct military actions, online education and blended learning in dangerous regions. Starting from February 24, 2022, Ukraine receives support in the field of education from international organizations, the EU and foreign governments. In particular, in order to carry out the educational process under martial law and improve distance learning, the provision of digital devices, necessary household equipment, and school buses for the transportation of education seekers continues. According to a study by the Kyiv International Institute of Sociology, among the top categories of the population facing barriers of non-acceptance, 58 percent of respondents indicated persons with disabilities, 28 percent – persons aged 55 and older, and 27.4 percent – persons with reduced mobility. This situation is caused by a low level of cultural awareness of the essence and importance of creating a barrier-free space, as well as ensuring equality in Ukrainian society (both among subjects of management decision-making at all levels and individual citizens). In addition, there is a lack of culture of communication and perception in social groups of those people who differ from others based on certain characteristics (gender, race, physical capabilities, age, experience, etc.).

Key words: *inclusion, inclusive education, barrier-free environment, persons with special educational needs, development trends.*

УДК 376-056.2/.4].012:[159.9:37]

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.14>

Костак К. А.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧНІВ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Базисом статті є досвід видатних українських педагогів і дефектологів ХХ століття, які працювали з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. У дослідженні висвітлені здобутки в розробці педагогічної характеристики, веденні особових справ учнів та подальшому їх практичному використанні в побудові освітнього процесу видатними українськими вченими-педагогами, які працювали з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, а саме: А. Володимирський, І. Сікорський, І. Соколянський, В. Сухомлинський. В дослідженні наведена структура, зміст і розділи педагогічних характеристик дітей, складених вчителями під керівництвом цих вчених.

Наскрізною тезою статті є важливість перетворення психолого-педагогічної характеристики з беззмістовного шаблонного документу, існуючого тільки в якості виконаного пункту в особовій справі учнів, на живий робочий інструмент в руках справжніх педагогів, фахівців своєї справи.

В дослідженні доведена необхідність ретельного збору й відбору даних про учнів, важливість індивідуалізації та зміни структури характеристики в залежності від зміщення акцентів у різних категорій дітей або з різними особливостями психофізичного розвитку, необхідність подальшого аналізу особових справ дітей і впровадження висновків і рекомендацій цього аналізу в навчальний процес безпосередньо в освітніх установах. В умовах сьогодення індивідуальна програма розвитку учнів, що навчаються в інклюзивних класах, містить в своєму складі розділи, більшість з яких є розгорнутою деталізованою психолого-педагогічною характеристикою, зокрема створеною декількома фахівцями (педагоги, що працюють з інклюзивним класом, психолог, вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, вчитель-реабілітолог та інші залучені фахівці) з урахуванням щоденних спостережень за дитиною та рекомендацій асистента вчителя. Регулярне періодичне створення, фахове написання та якісний аналіз динаміки змін в психолого-педагогічній характеристиці учня дають можливість педагогам звернути увагу на зони ризику в розвитку дитини й вчасно надати фахову допомогу.

Ключові слова: психолого-педагогічна характеристика учнів, дитина, особливості розвитку, інклюзія, співпраця, освіта.

Дослідження особистості учнів займає ключове місце в педагогічній системі і цей процес тісно переплітає дві науки і сфери діяльності: психології та педагогіки. Тому робота над створенням і аналізом психолого-педагогічного портрету учнів відбувається тільки за умов ефективної взаємодії фахівців цих двох напрямків.

Написання психолого-педагогічної характеристики є невід'ємною частиною роботи педагогів в закладах освіти будь-якого типу й форми навчання. Проте серед наукових досліджень і безпосередньо в українській освітній системі на даний момент приділено недостатньо уваги питанню психолого-педагогічної характеристики учнів та веденню особових справ і збору даних учнів. Цим аргументовано вибір теми дослідження.

В аспекті організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами на законодавчому рівні і на практиці безпосередньо в закладах освіти існує перелік необхідної документації, але цей перелік не є чітким і варіюється в залежності від рішень місцевих адміністрацій. Базовим документом для побудови і організації інклюзивного навчання осіб з ООП вважаємо індивідуальну програму розвитку (в подальшому ППР), яка в своєму складі включає елементи психолого-педагогічної характеристики і базується на висновках фахівців інклюзивно-ресурсного центру.

Вищенаведений перелік документації на учнів не має чіткого визначення структури психолого-педагогічної характеристики та не має перспектив її подальшого опрацювання й реалізації у практиці освітніх закладів. Саме в цьому і полягає справжня мета цього важливого документу.

Тема вивчення особистості учнів займає фундаментальне місце в історії світової педагогіки і є її базовою складовою. Цьому присвячено широку вибірку досліджень, важливих для написання даної статті: Т. Атрошенко, І. Бех, Е. Гуцало, Т. Золотарьова, А. Кияновський, І. Маленко, К. Островська, С. Панченко, Л. Туріщева, О. Гончаренко та інші.

Проте навіть поверхневого огляду інтернет-ресурсів достатньо, щоб зробити висновок, що психолого-педагогічна характеристика, як цілісне поняття, не досліджено достатньо ґрунтовно. Переважна більшість ресурсів розглядають характеристику учнів тільки за певними пунктами і структурою, більшість з яких обмежуються готовою формою зразків через необхідність написання в різні установи по запиті.

Чи не єдиними фундаментальними дослідженнями, присвяченим феномену педагогічної характеристики, є перелік наукових розвідок

О. Міхно (дисертаційне дослідження, монографія, об'ємна низка наукових статей). В більшості з джерел збору даних учнів та створенню психолого-педагогічної характеристики присвячено епізодичний фрагмент наукових робіт без перспективи її подальшого аналізу й використання на практиці і відповідно цій темі присвячено мінімальний обсяг наукових матеріалів.

Основою даного дослідження є архівні джерела, роботи В. Бондаря, В. Синьова [3, 12], Н. Волкової [4], В. Ворожбіт-Горбатюк, А. Горбатюк [5], Н. Дічек [6], О. Міхно [7, 8], В. Сергєєвої [10], С. Сисоєвої [11], Т. Філімонової [13], Л. Чепурної [14].

Мета статті – на основі аналізу опрацьованих наукових джерел аргументувати необхідність адаптувати і деталізувати педагогічну характеристику відповідно до індивідуальних особливостей і потреб кожного учня (типового або з особливостями психофізичного розвитку) та на основі прикладів роботи видатних вчених минулого мотивувати педагогів до більш дієвого її використання.

Завдання дослідження:

1) виокремити історичний досвід вчених-педагогів, які працювали з дітьми з особливостями психофізичного розвитку і приділяли увагу збору даних учнів та ефективно використовували на практиці їхні педагогічні характеристики.

2) здійснити аналіз робіт та обґрунтувати необхідність регулярного створення педагогічної характеристики з наступним її опрацюванням.

3) окреслити подальші перспективи роботи з психолого-педагогічною характеристикою, доцільність цієї роботи та збору даних учнів, звернути увагу на подальші можливості і реалізацію в практичній діяльності в освітніх установах.

За Н. Волковою головними вимогами педагогічного спостереження є: «чіткість, систематичність, різнобічність, достатня кількість зафіксованих фактів, своєчасність, об'єктивність, економність техніки запису, ретельне, вдумливе й копітке опрацювання зібраного матеріалу, урахування всіх впливів на перебіг досліджуваних явищ, відокремлення істотних, стійких, повторюваних фактів від другорядних та випадкових елементів, неупередженість у тлумаченні матеріалу, в оцінюванні фактів і висновків щодо них»[4]. Вважаємо це твердження найбільш доцільним, що охоплює і розкриває всі сфери дослідження особистості учнів і є ключовою філософією в процесі збору цих даних.

У дослідженні висвітлені здобутки в розробці педагогічної характеристики, веденні особових справ учнів та подальшому їх практичному використанні в побудові освітнього процесу видатними українськими вченими-педагогами, які працювали з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, а саме: А. Володимирський, І. Сікорський, І. Соколянський, В. Сухомлинський.

Як ми побачимо, жоден з досліджених в цій розробці вчений не обмежувався виключно спостереженнями для створення психолого-педагогічної характеристики. Вивчення особистості учнів було всебічним і охоплювало всі фактори впливу на учня та їх подальші прояви і впливи на навчання.

Спадщина українських вчених К. Ушинського, І. Сікорського, О. Лазурського надала поштовх поєднанню двох наукових напрямків – психології та педагогіки – що призвело до зміни парадигми вітчизняної освіти [6].

І. Сікорський став автором ряду унікальних експериментів в історії педагогіки. Наприкінці 1870-х рр. він, вперше в історії світової практики, провів психолого-педагогічний експеримент: дослідив явище розумової втоми, її причини, чинники та стадії. За результатами експерименту вчений написав статтю «Про явища стомлювання під час розумової праці у дітей шкільного віку» (1879) [12, с. 5-32].

Після приголомшливих результатів експерименту з дослідження розумової втоми в 1880 р. І. Сікорський був призначений до Вольської військової гімназії для вивчення «важких дітей». На той момент це була складна і малодосліджена тема. Проаналізувавши широку вибірку даних учнів, він створив класифікацію «складних учнів» за нервово-психічним станом, до якої входили 5 типів дітей [6].

І. Сікорський вивчав педагогічні характеристики учнів, щорічно створюваних вчителями, наполягав на зміні парадигми однобічного ставлення до учня, як до суб'єкта навчання. На думку вченого, що й зараз не втратила свою актуальність, учень – складна особистість, і необхідно опікуватись не лише його розумовою діяльністю, але й почуттями та волею зростаючих поколінь [8]. Вчений акцентував увагу на необхідності більш широких спостережень за учнями з метою виявлення моменту зародження труднощів в навчанні, не очікуючи коли характер навчальних труднощів буде більш виразним та складним для корекційного втручання. Вчений одним з перших започаткував напрямок втручання в розвиток «складних» дітей віку та наполягав здійснювати його, починаючи з дошкільного віку. Це поняття на сьогоднішній день ми знаємо як «раннє втручання».

При детальному розгляді цих двох експериментів і загалом діяльності І. Сікорського можна зробити висновки, що вчений був винятковим новатором і мав непересічне мислення щодо глобальної філософії освіти дитинства та, як і всі дослідники, вважав збір даних на характеристики учнів безцінним матеріалом, проте мав свій погляд на цей аспект діяльності й поєднував в роботі підопічних установ педагогіку, психологію та медицину.

В аспекті моделі написання педагогічної характеристики учнів і подальшого її опрацювання є винятковим досвід роботи **В. Сухомлинського**. Вчений наполягав на ретельному вивченні дитини, на необхідності пам'ятати, що всебічне формування особистості відбувається під впливом зовнішніх (оточення, соціум) і внутрішніх факторів (спадковість, стан здоров'я, будова тіла тощо), і ці фактори тісно взаємопов'язані між собою [5].

Саме Василь Олександрович одним з перших у 1953р порушив питання шаблонності характеристик в своїй статті «Педагогічна характеристика учня» в чому, на нашу думку, постає одна з головних

проблем по відношенню до загального написання цього документу і сьогодні. Особливо педагога турбувало це питання стосовно «важких» учнів, за визначенням самого В. Сухомлинського, тому що це була і є особливо вразлива категорія учнів. Василь Олександрович завжди акцентував увагу на їх можливостях і намагався зрозуміти, як дитина сприймає навколишній світ і внаслідок чого їй важко зрозуміти, осмислити, запам'ятати [13].

Він з перших років роботи в Павлівській школі започаткував унікальну систему роботи з характеристиками учнів: щорічне створення характеристик класними керівниками, аналіз і порівняння спостережень за дитиною на початку, всередині і наприкінці навчального року, регулярне обговорення характеристик певних учнів разом з командою вчителів, які працюють безпосередньо з цим учнем, та аналіз окремих характеристик на засіданнях педагогічної ради.

В структуру педагогічної характеристики входили такі пункти: стан здоров'я та навколишнє оточення дитини, тип пам'яті й особливості поведінки, яким чином учнем виконувалось домашнє завдання, захоплення й можливості учня. І хотілось би окремо підкреслити останній пункт характеристики за В. Сухомлинським: обов'язково мають бути позначені чіткі кроки для покращення успішності й розвитку учня!

В подальшому з 1965 року В. Сухомлинський впровадив психологічний семінар для вчителів і радикально змінив підхід до роботи з характеристиками учнів, які з суто педагогічних перетворились на психолого-педагогічні, якісно й кількісно змінився їх зміст, метою стало в першу чергу вивчення й дослідження особистості учнів [7].

Створення педагогічної характеристики неможливо без якісного збору даних, спостережень та аналізу отриманих результатів. В контексті збору даних на учнів цінною є роботи А. Володимирського та І. Соколянського.

Разом із І. Соколянським А. Володимирський був одним з перших дослідників дефективного дитинства, які мали більш оптимістичний підхід, ніж це було прийнято в ті часи [14]. Вони були впевнені в більших потенційних можливостях дітей з особливостями психофізичного розвитку. Під керівництвом **А. Володимирського** в лікарсько-педагогічному кабінеті м. Києва значна увага приділялась веденню карток на підопічних учнів з детальною інформацією про кожну дитину, починаючи з даних про батьків та умов навчання, закінчуючи спостереженнями педагогів в природних та спеціальних умовах [12, с. 78-97]. Була розгорнута інтенсивна робота з проведення всебічного психолого-педагогічного вивчення розумово відсталих дітей, що дозволяло простежити деталі динаміки розвитку кожного підопічного і розробити спеціальні прийоми навчання, виховання й корекційного втручання. Була досліджена роль спадковості в формуванні особистості дитини, вплив різних умов на її розвиток, враховуючи індивідуальні особливості дітей у педагогічному процесі [10].

Після детального вивчення архівних матеріалів особових справ учнів **І. Соколянського** можна зробити заklючення, що на кожного учня збиралась і зберігалась максимальна інформація, серед якої обов'язковими були: довідки з медичного обстеження здоров'я дитини, педагогічні характеристики, складені вчителями, результати спостереження за дітьми в природньому середовищі, а також листування з учителями та батьками/родичами опікуваної дитини.

Окремий розділ архіву І. Соколянського приділений матеріалам Юлії Виноградової, однієї з його найяскравіших учениць, яка була сліпо-глухонімою. Підбірка цих архівних матеріалів є блискучим прикладом титанічної роботи всіх педагогів, які були дотичними до навчання дівчини, найближчого її оточення та координатора всього навчального процесу І. Соколянського. Розділ, присвячений учениці, представляє собою 17 томів з 1950 по 1960 роки. В особовій справі Юлії ми бачимо перелік таких документів: ґрунтовні спостереження педагогів та близького оточення на всіх етапах її життя й навчання, оточуюче середовище, умови життя вдома, історія хвороби, медичні заklючення, сприйняття світу дівчиною, її риси характеру, способи взаємодії з навколишнім середовищем, протоколи занять і великий обсяг супутніх нотаток і щоденників [1].

Збір даних почались з факту її народження, а саме на якому строку вагітності матері відбулись пологи, як відбувався розвиток дитини в перші місяці життя, в наступні місяці, коли і яким чином був втрачений зір та слух, довідки подальших медичних обстежень стану здоров'я дівчини.

Детальний і кропіткий процес збору даних надав можливість команді фахівців створити систему взаємодії всіх учасників освітнього процесу учениці, до якого було залучено все оточення дівчини, завдяки чого Юлія змогла максимально реалізувати свій потенціал. Навчання її пішло настільки успішно, що Іван Опанасович зміг демонструвати її досягнення на засіданні Вченої ради свого інституту і на Всесоюзній нараді психологів.

І. Соколянський під час керівництва лабораторією сліпо глухонімоти НД Інституту дефектології АПН РРФСР [3] зібрав картотеку педагогічних характеристик. Добірка цих документів має чітку логічну структуру, є стислим і лаконічним описом учнів, містять всі необхідні дані для планування навчання.

Зміст та структура всіх характеристик лабораторії сліпо глухонімоти НД Інституту дефектології АПН РРФСР включала: прізвище та ім'я учня, дата народження, в якому класі навчається, час і причина втрати слуху, ступінь вираженості дефекту, успішність в навчанні (сильні й слабкі сторони), академічні навички, фізична активність, хобі, захоплення, поведінка на уроках, пам'ять, увага, дисципліна,

охайність, навички самообслуговування, комунікація з однолітками, вчителями, поведінка в колективі, дата написання характеристики, прізвище педагога[2]. Розуміючи специфіку категорії дітей, з якою працював І. Соколянський, а саме діти з порушеннями слуху та/або зору, основна увага в педагогічних характеристиках приділялась навичкам самостійності і самообслуговування, що було основою всієї освітньої траєкторії за концепцією І. Соколянського. І в подальшому дані і висновки, отримані вченим внаслідок систематизації, узагальнення й аналізу, лягали в основу наукових розробок, статей та подальших розвідок.

Описаний вище досвід вчених доводить, що явище педагогічної характеристики має фундаментальне значення у вивченні особистості дитини, в налагодженні саме партнерських, а не суб'єктних відносин між педагогами й учнями. В формальному ставленні вчителів до характеристики проявляється таке ж формальне ставлення до учнів. Дослідженнями С. Сисоєвої доведено, що майже половина вчителів при написанні характеристики просто констатує незацікавленість учнів словами «лінитися», «не хоче вчитися», тощо [11]. Але ж в цих формальних словах закладений значно глибший смисл, такі вирази підкреслюють встановлений психологічний бар'єр між учнем і вчителем. Є кардинальна різниця в значенні слів «лінитися» та «важко зацікавити», «потребує більших зусиль». Перше слово знімає відповідальність з учителя і ставить крапку в спробі налагодити контакт, на відміну від наступних слів, що спонукають шукати нові шляхи вирішення проблеми.

На сьогоднішній день для учнів з ООП, що навчаються в закладах з інклюзивною формою навчання, існує індивідуальна програма розвитку (далі ІПР) [9]. В структурі ІПР є розділи, що психолого-педагогічну характеристику. Так само як ІПР для всіх учнів педагогічна характеристика – не стос паперів в особових справах. Якісно створена характеристика та ІПР – дієвий та ефективний інструмент для побудови освітньої траєкторії.

Регулярне періодичне створення, фахове написання та якісний аналіз динаміки змін в характеристиці учня дають можливість педагогам звернути увагу на зони ризику розвитку дитини. Якщо ми говоримо про дітей, які мають вроджені порушення психофізичного розвитку або набуті в ранньому віці, то раннє втручання є найефективнішим для побудови всієї траєкторії корекційної роботи з дитиною з особливостями психофізичного розвитку. Але існує безліч причин, які можуть негативно вплинути на розвиток дитини і в пізньому віці: хвороби або травми головного мозку, поступово прогресуючі захворювання, травматичний психологічний досвід (наприклад, який ми спостерігаємо зараз під час воєнних дій, особливо на окупованих українських територіях). Погіршення здоров'я завжди впливають на психологічний стан учнів та відповідно когнітивні здібності і навчання. Всі ці аспекти навчання можна прослідкувати й іноді навіть передбачити за документованими даними учнів та їх ретельним дослідженням.

Якісна педагогічна характеристика при порівнянні даних за попередні роки з сьогоднішніми допоможе педагогу виявити динаміку розвитку дитини і зони ризику, на моменти, в яких педагогам необхідно акцентувати увагу, до яких необхідно придивитися детальніше. Педагоги у процесі дошкільного та на подальших етапах навчання мають звертати увагу на хід розвитку мовлення, координацію рухів, поведінку, стан здоров'я, психологічні особливості, етично рекомендувати й поради опікунам/батькам дитини, доводити необхідність медичного обстеження або отримання психологічної допомоги, обговорити необхідність корекційної допомоги, змін та адаптацій в навчанні. Це допоможе оцінити рівень потрібної підтримки дитині та визначити подальші напрямки діяльності педагога у розвитку дитячої унікальності з її неповторними рисами.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Педагогічна характеристика – незамінний інструмент в організації навчання учнів. Цей документ має складатись регулярно, через певні проміжки часу різними педагогами, які безпосередньо з ним працюють, при необхідності із залученням шкільного психолога, вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда, що дасть змогу порівняти погляди різних фахівців та кожному зробити власні неупереджені висновки.

Розважлива робота над педагогічною характеристикою вимагає уваги, роздумів і пошуків, тому, розуміючи, що в сучасній освітній системі вчителі достатньо перевантажені формальною роботою з документацією, постає необхідність перегляду всієї організації роботи й завантаженості вчителів на державному рівні. Це важлива умова для того, щоб вчителі зосередились на роботі й взаємодії з дітьми, що має бути ключовим в системі освіти.

При створенні характеристики учнів необхідно відійти від шаблонів та зразків, позбутись «графаретності» (за словами В. Сухомлинського). Водночас характеристика має бути максимально об'єктивною і неупередженою. Створюватись ця документація має через рівні проміжки часу і додатково по запиті фахівцями, які спостерігають дитину періодично, і ніколи не одноразово. Процес створення характеристики вимагає глибоких роздумів та аналізу, а також долю творчості, тому що ми будемо намагатись намалювати словами психологічний портрет живої людини, а не предмету. Звісно, що характеристика має певну форму й містить певні пункти, але кожен учень неповторний та унікальний, кожен окремий учень має свій комплекс обставин та умов, які його сформували, та методів впливу на ефективність його навчання зараз.

Також, враховуючи сучасні тенденції й ситуації сьогодення, коли дистанційна освіта міцно увійшла в освітній процес всього світу (особливо для дітей України з щоденним ризиком бомбардувань і повітряних тривог), схема педагогічної характеристики також має змінюватись і адаптуватись до вимог часу. Відповідно,

в педагогічну характеристику мають вноситись дані учнів стосовно використання технологій дистанційної освіти і можливості взаємодії з учнем під час дистанційного навчання.

Важливість теми, означеної в даному дослідженні, є недооціненою в системі освіти й потребує подальших розвідок, змін і впроваджень в освітній процес.

Використана література:

1. Архіви всесвітньо відомих учених-дефектологів. Ф. Підтримки сліпоглухонімих, р. Соколянський І.А., 4. Матеріали по роботі з учнями-пацієнтами 4.1. Матеріали по роботі з ученицею Ю. Виноградовою, спр. 116 Щоденники спостережень за сім'єю Ю. Виноградової 1950 р., арк. 3–178.
2. Архіви всесвітньо відомих учених-дефектологів. Ф. Підтримки сліпоглухонімих, р. Соколянський І.А., 4. Матеріали по роботі з учнями-пацієнтами, спр.115 1948 р., арк. 162–181.
3. Бондар В. І., Синьов В. М. Видатний український дефектолог Іван Панасович Соколянський (1889-1960рр.). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ. Вип. 34. 2017. С. 5–10.
4. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студ. вищих навч. закладів. К.: Академія, 2002. С. 21.
5. Ворожбит-Горбатюк В. В., Горбатюк А.А. Чинники виховання шляхетної особистості через призму доробку Василя Сухомлинського. *Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського* : матеріали наук.-практ. конф., Харків, 27 верес. 2019 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2019. С. 30–34. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10318> (дата звернення: 17.06.2023)
6. Дічек Н.П. Педагогічна антропологія – рушій еволюції вітчизняних педагогіко-експериментальних досліджень (ост. третина XIX - початок XX ст.) *Неперервна проф. освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 1/2. С. 88–99.
7. Міхно О. П. Еволюція поглядів В. Сухомлинського щодо психологопедагогічної характеристики учня. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. *Сер.: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 123 (1). С. 228–233.
8. Міхно О. П. Олександр Сікорський (1842-1919) про значення характеристик учнів: теоретичний і практичний аспекти. *Іноватика у вихованні*. 2019. Вип. 9. С. 183–192. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2019_9_23 DOI: <https://doi.org/10.35619/iuu.v0i9.125>
9. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>.
10. Сергеева В. Ф. Дошкільна корекційна педагогіка в історичному розвитку та сучасні тенденції освіти дітей дошкільного віку з особливими потребами. С. 399-431. URL: <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/248/6981/14523-1?inline=1> DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-234-0-14>
11. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості. Підручник. К. : Міленіум, 2006. С. 164.
12. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: навч. посібник / за заг. ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 428 с.
13. Філімонова Т. В. Василь Сухомлинський про важких дітей. Наукові записки. Випуск 78 (2). *Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. С. 105.
14. Чепурна Л. Г. Становлення та розвиток навчальної книги для розумово відсталих дітей в Україні (1917-2000 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2017. С. 82.

References:

1. Volkova, N.P. (2002). Pedagogika: Posibnyk dlia stud. vyshchykh navch. zakladiv [Pedagogy: Handbook for students of higher educational institutions]. Kyiv: Akademiia. [in Ukrainian]
2. Dichek, N.P. (2012). Pedagogichna antropohiia – rushii evoliutsii vitchyznianskykh pedahohiko-eksperymentalnykh doslidzhen (ost. tretyna KhKh - pochatok KhKh st.) [Pedagogical anthropology as a driving force of evolution in domestic pedagogical-experimental research (late 19th century - early 20th century)]. *Neperevna prof. osvita: teoriia i praktyka* [Continuing professional education: theory and practice], (1/2), 88-99. [in Ukrainian]
3. Bondar, V. I., & Syniov, V. M. (2017). Vidatnyi ukrainskyi defektoloh Ivan Panasovych Sokolianskyi (1889-1960rr.) [Prominent Ukrainian defectologist Ivan Panasovych Sokolianskyi (1889-1960)]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Dragomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia* [Scientific journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology], (34), 5-10. [in Ukrainian]
4. Mikhno, O.P. (2019). Oleksandr Sikorskyi (1842-1919) pro znachennia kharakterystyk uchniv: teoretychni i praktychni aspekty [Oleksandr Sikorskyi (1842-1919) on the importance of student characteristics: theoretical and practical aspects]. *Innovatyka u vykhovanni* [Innovation in Education], (9), 183-192. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2019_9_23 DOI: <https://doi.org/10.35619/iuu.v0i9.125> [in Ukrainian]
5. Vorozhbit-Horbatiuk, V.V., Horbatiuk, A.A. (2019). Chynnyky vykhovannia shliakhetnoi osobystosti cherez pryзму dorobku Vasylya Sukhomlynskoho [Factors of cultivating noble personality through the prism of Vasily Sukhomlynsky's heritage]. *Pedahohichna spadshchyna V.O. Sukhomlynskoho: materialy naukovo-praktychnoi konferentsii* [Pedagogical heritage of V.O. Sukhomlynsky: materials of the scientific-practical conference], Kharkiv, September 27, 2019. Kharkiv: Kharkiv's'kyi natsional'nyi pedahohichnyi universytet im. H.S. Skovorody. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10318> [in Ukrainian]
6. Filimonova, T.V. (2008). Vasyly Sukhomlynskyi pro vazhkykh ditei [Vasily Sukhomlynskyi on difficult children]. *Naukovi zapysky* [Scientific Notes], (78/2), *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences]. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka [in Ukrainian].
7. Mikhno O. Evoliutsiia pohliadiv V. Sukhomlynskoho shchodo psykholoho-pedahohichnoi kharakterystyky uchnia [Evolution of V. Sukhomlynsky's Views on the Psychological and Pedagogical Characteristics of a Student] *Naukovi zapysky* [Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser.: Pedahohichni nauky. – 2013. Vyp. 123 (1). S. 228–233 [in Ukrainian].
8. Chepurna, L. H. (2017). Stanovlennia ta rozvytok navchalnoi knyhy dlia rozumovo vidstalykh ditei v Ukraini (1917-2000 rr.) [Formation and development of textbooks for intellectually disabled children in Ukraine (1917-2000)]. (Doctoral dissertation, Kyiv) [in Ukrainian].

9. Sergieieva, V.F. (дата невідома). Doshkilna korektsiina pedahohika v istorichnomu rozvytku ta suchasni tendentsii osvity ditei doshkilnogo viku z osoblyvymy potrebamy [Preschool corrective pedagogy in historical development and current trends of education for preschool children with special needs]. С. 399-431. URL: <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/248/6981/14523-1?inline=1> DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-234-0-14> [in Ukrainian]
10. Arkhivy vsesvitno vidomykh uchenykh-defektolohiv. F. Pidtrymky slihopluhomikh, r. Sokolianskyi I.A., 4. Materialy po roboti z uchniamy-patsiientamy 4.1. Materialy po roboti z uchenytseiu Yu. Vynohradovoiu, spr. 116 Shchodennyky sposterihen za sim'ieiu Yu. Vynohradovoi 1950r., ark. 3-178. [in Ukrainian]
11. Arkhivy vsesvitno vidomykh uchenykh-defektolohiv. F. Pidtrymky slihopluhomikh, r. Sokolianskyi I.A., 4. Materialy po roboti z uchniamy-patsiientamy spr. 115 1948 r., ark. 162-181. [in Ukrainian]
12. Bondar V., Synov V. Outstanding Ukrainian defectologist Ivan Sokolyansky Bondar, V. I., & Syniov, V. M. (2017). Vidatnyi ukrainskyi defektoloh Ivan Panasovych Sokolianskyi (1889-1960rr.) [Prominent Ukrainian defectologist Ivan Panasovych Sokolianskyi (1889-1960)]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Dragomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia [Scientific journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology], (34), 5-10 [in Ukrainian].
13. Sysoieva, S.O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Fundamentals of Pedagogical Creativity]. K. : Milenium [in Ukrainian]
14. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15 veresnia 2021 r. № 957 "Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnogo navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity". URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (data zvernennia 17.06.23) [in Ukrainian]

Kostak K. Features of psychological and pedagogical characteristics of students with psychophysical disorders

The basis of the article is the experience of outstanding Ukrainian teachers and speech pathologists of the 20th century who worked with children with special psychophysical development. In the research highlighted achievements in the development of pedagogical characteristics, management of personal affairs of students and their further practical use in the construction of the educational process by outstanding Ukrainian scientists-pedagogues who worked with children with special psychophysical development, namely: A. Volodymyrskyi, I. Sikorskyi, I. Sokolyanskyi, V. Sukhomlynskyi. The structure, content and sections of the pedagogical characteristics of children compiled by teachers under the guidance of these scientists are given in the study.

The overall thesis of the article is the importance of transforming the psychological and pedagogical characteristics from a meaningless template document, existing only as a completed item in the personal file of students, to a living working tool in the hands of real teachers, specialists in their field.

The study proved the need for careful collection and selection of data about students, the importance of individualization and changing the structure of characteristics depending on the shift in emphasis in different categories of children or with different features of psychophysical development, the need for further analysis of children's personal affairs and the introduction of conclusions and recommendations of this analysis into the educational process directly in educational institutions. In today's conditions, an individual development program contains sections, most of which are detailed psychological and pedagogical characteristics, in particular, created by several specialists (teachers working with an inclusive class, a psychologist, a speech therapist, a defectologist teacher, a rehab teacher, others), taking into account observations of the child and recommendations of the teacher's assistant. Regular periodic creation, professional writing and qualitative analysis of the dynamics of changes in the psychological and pedagogical characteristics of the student's characteristics give teachers the opportunity to pay attention to the risk areas of the child's development.

Key words: *psychological and pedagogical characteristics of students, child, developmental features, inclusion, cooperation, education.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.15>

Костенко Р. В.

РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НАУКОВИХ ПРОЄКТІВ

У статті проаналізовано проблему дослідження лідерських якостей особистості, розкрито зміст та особливості тренінгової форми роботи з розвитку лідерських якостей майбутніх менеджерів наукових проєктів. Наголошується на тому, що головними та першочерговими завданнями у підготовці майбутніх менеджерів наукових проєктів є формування та розвиток професійних, особистісних, у тому числі лідерських, якостей майбутніх фахівців та їхніх соціальних навичок для успішного здійснення ними подальшої професійної діяльності. Визначено провідні лідерські якості менеджерів наукових проєктів, яких потребує ринок праці в першу чергу: комунікабельність (здатність до спілкування, встановлення соціальних зв'язків та контактів); компромісність (здатність до компромісного вирішення проблемних питань під час управління, ділової та міжособистісної взаємодії); цілеспрямованість (здатність досягати поставленої мети); впевненість (впевнена поведінка під час прийняття управлінських рішень та здатність до саморегуляції); рефлексивність (здатність до самопізнання та саморозвитку). Подано тренінг з розвитку лідерських навичок майбутніх менеджерів наукових проєктів. Показниками високого рівня розвитку лідерських якостей майбутнього менеджера наукових проєктів визначено: здатність до ефективного вирішення конфліктних ситуацій, які можуть виникати у процесі управління науковим проєктом; здатність досягати мети наукового проєкту у процесі управління ним; здатність до прийняття ефективних та обґрунтованих управлінських рішень з реалізації наукового проєкту та забезпечення їх послідовного виконання учасниками проєкту. У процесі дослідження зроблено висновок, що лідерські якості майбутніх менеджерів наукових проєктів проявляються у процесі поєднання їхньої професійної компетентності вченого, організаторських здібностей керівника та соціальних навичок.

Ключові слова: лідерство, лідерські якості, соціальні навички, майбутні менеджери наукових проєктів, підготовка фахівців, тренінгова форма роботи, розвиток лідерських якостей, формування соціальних навичок.

В умовах ринкової економіки та розбудови демократичного суспільства надзвичайно актуальною є потреба у менеджерах наукових проєктів, що ставить перед закладами вищої освіти нові завдання з їхньої професійної підготовки. Головними та першочерговими завданнями є формування та розвиток професійних, особистісних, у тому числі лідерських, якостей майбутніх фахівців з управління науковими проєктами та їхніх соціальних навичок для успішного здійснення ними подальшої професійної діяльності. Як справедливо зазначає Б. Головешко, «...важливим фактором формування конкурентоздібного спеціаліста є розвиток особистісних якостей, які забезпечують достатній рівень професійної компетентності та підвищують внутрішній потенціал особистості» [2, с. 25].

Аналізуючи наукову літературу з педагогіки, психології та менеджменту, можна констатувати, що вчені приділяють значну увагу проблемі лідерства, лідерським якостям, вихованню лідерів, формуванню та розвитку лідерських якостей у майбутніх фахівців (А. Алмаші-Копин, Л. Беспалько, Л. Біленкова, О. Білик, Д. Бирик, М. Вебер, С. Гармаш, Б. Головешко, Т. Децюк, І. Краснощок, Л. Скібіцька, Ф. Тейлор, А. Файоль, О. Хмизова, В. Ягоднікова та ін.)

Вчені (С. Гармаш, О. Гашутіна) вважають лідером особистість з розвинутими комунікативними вміннями, яка здатна словами ефективно впливати на інших людей та з якою бажає співпрацювати більшість колективу [1, с. 41].

О. Кокурн вважає лідером «члена групи, що виконує основну роль в організації спільної діяльності та регулюванні взаємостосунків, за яким група визнає право приймати рішення в значущих ситуаціях, яким добровільно підкоряються всі члени групи» [3].

В. Ягоднікова вважає лідерськими якостями індивідуально-особистісні й соціально-психологічні особливості особистості, які впливають на групу та приводять її до досягнення мети. На її думку, лідерські якості складаються з таких компонентів: мотиваційний (потреба в досягненні, впевненість у собі, прагнення до самореалізації тощо); емоційно-вольовий (розвинені вольові якості, урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття тощо); особистісний (комунікативні здібності, креативність, здатність впливати на інших тощо); діловий (відповідальність, організаторські уміння, уміння розв'язувати конфлікти, приймати рішення тощо) [9, с. 9].

А. Файоль зазначає перелік вимог до менеджера, які стосуються також і його якостей: «перша вимога, якій повинен відповідати голова великого підприємства, бути хорошим адміністратором; тобто бути здатним передбачувати, організувати, узгоджувати і контролювати. Друга вимога полягає в тому, щоб голова підприємства був компетентним у спеціальній технічній функції, властивій даному підприємству. Інші якості й знання, які бажано було б мати всім керівникам підприємств – це здоров'я і фізична сила; інтелігентність й розвинутий інтелект; моральні якості – розсудлива воля, тверда, наполеглива енергія й (якщо необхідно) сміливість, почуття відповідальності; почуття обов'язку й піклування про загальний інтерес; високий рівень загальної культури; загальне уявлення про всі найбільш суттєві функції» [5, с. 141].

Ф. Тейлор серед найважливіших якостей менеджера виокремлює наявність розумності, освіченості, спеціальних і технічних знань, фізичної спритності чи сили, тактовності, енергійності, рішучості, чесності, розсудливості та здорового глузду, міцного здоров'я [11].

Р. Стогділл у характеристиці успішного лідера виокремлює п'ять таких якостей: розум, панування над іншими, упевненість у собі, активність, енергійність, знання справи. Поряд з категорією «лідерські якості» Р. Стогділл використовує й такі поняття як «лідерські характеристики», «лідерські риси», «лідерські таланти», «лідерські навички» [10].

Б. Луценко вважає характеристики, риси, таланти й навички складниками лідерських якостей [4, с. 91].

На нашу думку, лідерські навички є важливими соціальними навичками, які застосовуються менеджером у процесі професійної діяльності. Лідерство і соціальна включеність (впливовість) є однією з найбільш затребуваних соціальних навичок, які можуть користуватись значним попитом на ринку праці за прогнозом, поданим у звіті «Майбутні робочі місця – 2025» Всесвітнього економічного форуму [12].

Підкреслюючи вагомий внесок вітчизняних і зарубіжних вчених у дослідження лідерства та лідерських якостей особистості, водночас можна констатувати відсутність спеціальних наукових праць, присвячених розвитку лідерських якостей майбутніх менеджерів наукових проєктів. В сучасних умовах ринкової економіки зростає потреба фінансово-економічного сектора країни у досвідчених менеджерах з ефективно сформованими лідерськими якостями, що потребує постійного оновлення змісту їхньої професійної підготовки в умовах освітнього процесу закладів вищої освіти з урахуванням потреб та вимог роботодавців та інших стейкхолдерів. Наявність цих потреб зумовлює необхідність розробки методичного супроводу з розвитку лідерських якостей майбутніх менеджерів наукових проєктів.

Мета статті – розкрити зміст та особливості тренінгової форми роботи з розвитку лідерських якостей майбутніх менеджерів наукових проєктів.

Прискорення темпів економічного розвитку, ділового життя та науково-технічного прогресу висуває до менеджерів наукових проєктів нові сучасні вимоги, зокрема наявність розвинутих соціальних навичок та лідерських якостей. Провідними лідерськими якостями менеджерів наукових проєктів, яких потребує ринок праці в першу чергу, на нашу думку, є: комунікабельність (здатність до спілкування, встановлення соціальних зв'язків та контактів); компромісність (здатність до компромісного вирішення проблемних питань під час управління, ділової та міжособистісної взаємодії); цілеспрямованість (здатність досягати поставленої мети); впевненість (впевнена поведінка під час прийняття управлінських рішень та здатність до саморегуляції); рефлексивність (здатність до самопізнання та саморозвитку). З метою розвитку цих найбільш важливих, на нашу думку, лідерських якостей нами було застосовано тренінгову форму роботи.

Тренінг (англ. training – тренувати) – інтенсивне короткотривале навчання практичного спрямування з метою формування професійних знань, розвитку соціальних навичок, лідерських якостей, засвоєння учасниками нового досвіду соціальної взаємодії. Тренінг – це інтерактивна форма навчання з метою розвитку соціальних навичок міжособистісної поведінки, що проявляється у подальшій професійній діяльності.

Відповідно до методики проведення тренінгового заняття, реалізований нами тренінг складався з вступної частини (привітання; повідомлення теми та мети заняття; знайомство учасників тренінгу), основної частини (проведення комплексу вправ, метою яких було розвинути у майбутніх менеджерів наукових проєктів визначені найважливіші лідерські якості та сформувані соціальні навички міжособистісної взаємодії) та заключної частини (рефлексія, підведення підсумків). Розвинути всю сукупність лідерських якостей особистості у процесі професійної підготовки, на нашу думку, є неможливим, оскільки більшість цих якостей формується протягом всієї професійної діяльності. Тому увагу було акцентовано на найбільш важливих з них саме для менеджерів наукових проєктів.

Важливу роль у процесі розвитку лідерських якостей майбутніх менеджерів наукових проєктів відіграє мотивуючий вплив тренера на учасників тренінгу. З метою вироблення мотивів майбутніх менеджерів наукових проєктів до неперервного розвитку лідерських якостей, розвитку їхньої комунікабельності (здатності до спілкування, встановлення соціальних зв'язків та контактів) нами було проведено з ними вправу-групову дискусію «Канали влади» [7, с. 19-21]. Цілями цієї вправи було: формування професійних знань, умінь, соціальних навичок менеджера в організації роботи підлеглих, його лідерських якостей; ознайомлення із особливостями комунікації каналами влади лідера; вироблення мотивів учасників тренінгу щодо формування лідерських якостей; ознайомлення із поведінкою лідера. Під час проведення цієї вправи майбутнім менеджерам наукових проєктів було запропоновано визначити, які професійні знання, уміння, соціальні навички, лідерські якості необхідні менеджеру наукових проєктів для того, щоб керувати командою науковців під час реалізації наукового проєкту та досягати результатів у роботі. Учасникам пропонувалось заповнити таблицю з такими колонками: «Знання», «Уміння», «Навички» «Якості» та проранжувати їх за значимістю. Після цього пропонувалось визначити, які канали влади є найбільш прийнятні для використання у роботі для кожного з учасників.

1. Влада впливу. Майбутнім менеджерам наукових проєктів було пояснено сутність цього виду влади: взаємодія менеджера з іншими впливовими членами колективу дає йому опосередковану силу влади. Під час спілкування з менеджером виконавці відчувають не лише його власну владу, а й силу впливу інших впливових членів колективу, які його підтримують, що підсилює силу влади через ефект синергії.

2. Експертна влада. Професійно підготовлений менеджер має експертну владу, яка полягає в тому, що він виступає експертом із багатьох проблем, що виникають у процесі роботи. Підлеглими це сприймається як владний феномен.

3. Влада інформації. Учасникам тренінгу було пояснено сутність цієї влади, яка виникає через постійну потребу виконавців в інформації. Менеджер, проявляючи лідерські якості, може регулювати доступ до цієї інформації, що чинить вплив на поведінку підлеглих.

4. Влада керівного положення. Полягає в тому, що чим вища посада, тим вищий ступінь впливу на підлеглих.

5. Влада авторитету. Дозволяє менеджеру реалізовувати владний вплив на підлеглих, користуючись своїм авторитетом, без демонстрації при цьому владних повноважень.

6. Влада нагородження. Полягає у наявності в менеджера можливості нагороджувати за успіхи та пробачати помилки в роботі, що дає йому можливість стимулювати працю підлеглих з повною віддачею.

7. Влада примусу. Спонукання підлеглих (за допомогою зауважень, штрафів, доган та звільнення) до виконання роботи, незалежно від їхнього бажання її виконувати.

Учасникам тренінгу було поставлено такі питання. Які професійні знання, уміння, соціальні навички, лідерські якості менеджера наукових проєктів (лідера наукової команди) відповідають зазначеним каналам влади? Також їм було запропоновано заповнити таблицю з такими колонками «Канал влади», «Визначення», «Інструменти», «Знання, уміння, навички менеджера (лідера)».

На завершення вправи було проведено групове обговорення, для чого було поставлено такі питання. Що дозволяє нам впливати на думку інших людей? Чому люди підкоряються? Що таке лідерство? Які лідерські якості, професійні знання, соціальні навички потрібні менеджеру, щоб реалізувати успішну комунікацію за кількома каналами влади? При комунікації у яких каналах найбільше значення мають лідерські якості? Чому лідерські якості задіяні у всіх каналах влади, крім каналу примусу та покарання? Якими каналами влади користувались би ви? Які б не використовували? Чому?

З метою розвитку у майбутніх менеджерів наукових проєктів компромісності (здатності до компромісного вирішення проблемних питань під час управління, ділової та міжособистісної взаємодії) нами було проведено вправу «Суб'єктивні та об'єктивні причини вирішення конфлікту» [8, с. 13].

Учасників тренінгу було поділено на дві групи. Членам першої групи було дано завдання моделювати дії учасників конфліктної ситуації, що може виникнути у процесі реалізації наукового проєкту. Під час проведення вправи за кожним членом групи було закріплено учасника іншої групи, завданням якого була вербалізація почуттів, стану, думок того, кого він дублював. Репліка учасника конфліктної ситуації супроводжувалась паузою, під час якої «дублер» висловлював почуття та повідомляв про мотиви поведінки цього учасника. Після цього виконавці ролей знаходили спосіб вирішення конфліктної ситуації і обидві групи аналізували ефективність прийнятого рішення. Наприкінці вправи проводилось групове обговорення вражень, отриманих учасниками під час групової роботи, здійснювались самоаналіз та самооцінка ролі кожного учасника у вирішенні конфліктної ситуації.

З метою розвитку цілеспрямованості (здатності досягати поставленої мети) нами було проведено вправу «Піраміда досягнень». Учасникам тренінгу було дано завдання скласти список своїх власних наукових досягнень, проранжувати їх і подати на папері у вигляді піраміди. Також пропонувалось створити план майбутньої наукової діяльності та управлінської діяльності з менеджменту наукових проєктів на наступні п'ять років з визначенням конкретних цілей. Після цього кожен учасник демонстрував свою піраміду досягнень та план роботи на майбутній період і проводилось обговорення. Наголошувалось на важливості цілепокладання у процесі планування своєї майбутньої роботи, а також цілеспрямованості особистості під час реалізації запланованої наукової діяльності.

Важливу роль у процесі прийняття управлінських рішень майбутніми менеджерами наукових проєктів відіграє впевненість (впевнена поведінка під час прийняття управлінських рішень та здатність до саморегуляції). З метою її розвитку нами було проведено вправу «Твій найбільший успіх» [6, с. 80].

Учасників було розділено на пари. Кожен учасник у парі повинен був розповісти напарнику про свій найбільший успіх у науковій діяльності, який він має на сьогоднішній день. Напарник повинен був представити учасника аудиторії та розповісти про його найбільший успіх, а той у свою чергу представляв напарника і розповідав про його успіх.

У заключній частині тренінгу було дано завдання з розвитку рефлексивності (здатності до самопізнання та саморозвитку). Майбутнім менеджерам наукових проєктів було запропоновано написати твір на тему «Я справжній менеджер» з підготовкою презентації. У творі необхідно було розкрити найважливіші лідерські якості, які собі ставить за мету удосконалити кожен учасник тренінгу у подальшій професійній діяльності. Тренінг закінчився підведенням підсумків.

Отже, показниками високого рівня розвитку лідерських якостей майбутнього менеджера наукових проєктів є: здатність до ефективного вирішення конфліктних ситуацій, які можуть виникати у процесі управління науковим проєктом; здатність досягати мети наукового проєкту у процесі управління ним; здатність до прийняття ефективних та обґрунтованих управлінських рішень з реалізації наукового проєкту та забезпечення їх послідовного виконання учасниками проєкту.

Висновки. Лідерські якості майбутніх менеджерів наукових проєктів проявляються у процесі поєднання їхньої професійної компетентності вченого, організаторських здібностей керівника та соціальних навичок. Прояви високого рівня розвитку лідерських якостей майбутнього менеджера наукових проєктів полягають в умінні ґрунтовно проаналізувати ситуацію, що виникла у процесі управління науковим проєктом, застосовуючи ситуаційний підхід до менеджменту; визначенні найбільш ефективного варіанту вирішення ситуації, що виникла у процесі управління науковим проєктом; здатності до прийняття раціональних управлінських рішень, своєчасного застосування заходів, необхідних для вирішення певної проблеми; цілеспрямованості та чіткій постановці задач у проєктному менеджменті; здатності до здійснення ефективного контролю за виконанням наукового проєкту; рефлексивності, здатності до саморозвитку та самокритичності. Значно підвищити рівень розвитку лідерських якостей майбутніх менеджерів наукових проєктів дозволяє використання тренінгової форми роботи, у процесі якої учасники удосконалюють знання, уміння, навички, цінності, особистісні та професійні якості, набувають нових компетентностей для успішного здійснення подальшої професійної діяльності з управління науковими проєктами.

Перспективами подальших наукових досліджень є проблема удосконалення вольових якостей майбутніх менеджерів наукових проєктів.

Використана література:

1. Гармаш С.А., Гашутіна О.Е. Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху. *Управління інноваційними проєктами та об'єктами інтелектуальної власності*. 2009. С. 37-44.
2. Голоवेशко Б.Р. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 294 с.
3. Кокун О.М. Психологічна структура лідерських якостей майбутнього офіцера. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. Вип. 4 (29). С. 170-174.
4. Луценко Б. В. Природа й сутність лідерських якостей. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 68, Т. 1. С. 90-93.
5. Наука управляти: з історії менеджменту: хрестоматія: навч. посібник / упоряд. : І. О. Слепов. К. : Либідь, 1993. 304 с.
6. Нестуля О.О. Основи лідерства. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера: навч. посіб. / О.О. Нестуля, С.І. Нестуля, В.В. Карманенко. К.: Знання, 2013. 287 с.
7. Розвиток лідерських якостей : програма тренінгу / А.Б. Мудрик, Х.Ю. Шишкіна. Луцьк, 2013. 120 с.
8. Сотська Г., Тітаренко І. Посібник-практикум з формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами і зв'язків з громадськістю. К.: ТОВ «ДКС Центр», 2018. 48 с.
9. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2006. 21 с.
10. Stogdill R.M. Handbook of leadership. N.Y., L. : Free Press, 1974. 613 p.
11. Taylor F.W. The Principles of Scientific Management. N.Y.: Dover Publications, Inc. 1997. 80 p.
12. The Future of Jobs. Report 2020. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (дата звернення: 25.06.2023).

References:

1. Harmash S.A., Hashutina O.E. (2009) Lideriski yakosti osobystosti kerivnyka yak zaporuka uspihku. Upravlinnia innovatsiinymy proiektamy ta ob'iektamy intelektualnoi vlasnosti [Leadership qualities of the manager's personality as a key to success. Management of innovative projects and objects of intellectual property]. S. 37-44. [in Ukrainian]
2. Holoveshko B.R. (2017) Pedagogichni umovy formuvannia liderskykh yakosteiu u maibutnikh fakhivtsiv z administratyvnoho menezhmentu u vyshchymy navchalnykh zakladakh [Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in future specialists in administrative management in higher educational institutions]. Vinnytsia. 294 s. [in Ukrainian]
3. Kokun O.M. (2012) Psykholohichna struktura liderskykh yakosteiu maibutnoho ofitsera. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. [Psychological structure of leadership qualities of the future officer. Bulletin of the National Defense University of Ukraine]. Vyp. 4 (29). S. 170-174. [in Ukrainian]
4. Lutsenko B. V. (2020) Pryroda y sutnist liderskykh yakosteiu. Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [The nature and essence of leadership qualities. Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools]. № 68, T. 1. S. 90-93. [in Ukrainian]
5. Nauka upravlyati: z istorii menezhmentu [The science of managing: from the history of management] K. : Lybid. 304 s. [in Ukrainian]
6. Nestulia O.O. (2013) Osnovy liderstva. Treninh liderskykh yakosteiu ta praktychnykh navychok menezhera [Fundamentals of leadership. Training of leadership qualities and practical skills of a manager] K.: Znannia. 287 s. [in Ukrainian]
7. Rozvytok liderskykh yakosteiu [Development of leadership qualities]. Lutsk. 120 s. [in Ukrainian]
8. Sotska H., Titarenko I. (2018) Posibnyk-praktykum z formuvannia konfliktologichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z reklamy i zviyazkiv z hromadskistiu [Workshop manual on the formation of conflict-related competence of future specialists in advertising and public relations]. K.: TOV «DKS Tsentru». 48 s. [in Ukrainian]
9. Iahodnikova V.V. (2006) Formuvannia liderskykh yakosteiu starshoklasnykiv v osobystisno oriientovanomu vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly [Formation of leadership qualities of high school students in the personally oriented educational process of a comprehensive school]. Luhansk. 21 s. [in Ukrainian]
10. Stogdill R.M. (1974) Handbook of leadership [Handbook of leadership]. N.Y., L. : Free Press. 613 p. [in English]
11. Taylor F.W. (1997) The Principles of Scientific Management [The Principles of Scientific Management]. N.Y.: Dover Publications, Inc. 80 p. [in English]
12. The Future of Jobs. Report 2020 [The Future of Jobs. Report 2020]. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (data zvernennia: 25.06.2023).

Kostenko R. Development of leadership qualities of future managers of scientific projects

The article analyzes the problem of researching the leadership qualities of the individual, reveals the content and features of the training form of work on the development of leadership qualities of future managers of scientific projects. It is emphasized that the main and primary tasks in the training of future managers of scientific projects are the formation and development of professional, personal, including leadership, qualities of future specialists and their social skills for their successful further professional activities. The leading leadership qualities of scientific project managers, which the labor market needs first of all, have been determined: sociability (ability to communicate, establish social ties and contacts); compromise (ability to compromise solution of problematic issues during management, business and interpersonal interaction); purposefulness (ability to achieve a set goal); confidence (confident behavior when making managerial decisions and the ability to self-regulate); reflexivity (ability to self-knowledge and self-development). Training on the development of leadership skills of future managers of scientific projects was presented. Indicators of a high level of development of leadership qualities of the future manager of scientific projects are defined as: the ability to effectively resolve conflict situations that may arise in the process of managing a scientific project; the ability to achieve the goal of a scientific project in the process of managing it; the ability to make effective and justified management decisions on the implementation of a scientific project and ensure their consistent implementation by project participants. In the process of the research, it was concluded that the leadership qualities of future managers of scientific projects are manifested in the process of combining their professional competence as a scientist, organizational abilities of the manager and social skills.

Key words: leadership, leadership qualities, social skills, future managers of scientific projects, training of specialists, training form of work, development of leadership qualities, formation of social skills.

УДК 378.025

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.16>

Кулешов С. О.

**ОГЛЯД ВЛАСТИВОСТЕЙ ГЕЙМІФІКАЦІЇ, ЗМІШАНОГО,
ДИСТАНЦІЙНОГО, ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО ТА ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ
ЯК СУЧАСНИХ ФОРМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Стаття присвячена темі сучасних форм навчання та являє собою розгляд характеристик обраних для огляду освітніх технологій. До аналізу серед найпоширеніших було обрано такі форми освітнього процесу, як гейміфікація, онлайн-навчання, дистанційне, змішане та персоналізоване навчання. Одним з найпопулярніших освітніх трендів у 2020-х роках є гейміфікація, завдяки якій неігрові контексти подаються шляхом теорії та механіки ігор. Це зумовлює її високу популярність серед вчителів, інструкторів та інших професіоналів як інструменту підвищення залученості та підвищення продуктивності. У статті розглянуто основні переваги та конкретні приклади. Крім того, у статті проаналізовано особливості онлайн-навчання, перелічено переваги та недоліки з розкриттям суті кожного, надано характеристики їх впливу на освітній процес, висвітлено відношення викладачів, зроблено висновки відносно продуктивності такої технології в рамках сучасного освітнього процесу. Проаналізовано особливості дистанційне навчання з акцентом його схожості та відмінностей з формою онлайн-навчання, наведено описи його переваг та недоліків, та їхнього впливу на якість освітнього процесу. Також змальовується необхідність особистої мотивації, яка є необхідною умовою для якісного дистанційного навчання. Автором звернено увагу на форму змішаного навчання та розкрито її сутність. Детально розглянуто персоналізоване навчання, основною ідеєю якого є спрямованість на задоволення інтересів та потреб здобувача освіти, адміністрування освітнього процесу відповідно до особистих здібностей кожного здобувача освіти. Проаналізовано особливості персоналізованого навчання, акцентовано увагу на великій ролі сучасних технологій, завдяки яким персоналізація подачі матеріалу стає більш адаптованою до продуктивного опрацювання. Дана стаття є продовженням дослідження сучасних форм навчання, основною метою якого є аналіз властивостей кожної з форм та можливість їх продуктивного використання для підняття якості освітнього процесу.

Ключові слова: гейміфікація, змішане навчання, дистанційне навчання, персоналізоване навчання, онлайн-навчання.

Освіта є найкращим способом викладання та засвоєння базових і спеціалізованих знань і навичок. У порівнянні з минулими роками, освіта, яку здобувають сьогодні студенти, є більш структурованою, концептуалізованою та доступною. Хоча в первісний період не існувало формальної системи освіти, сьогодні вже розроблено багато технологій навчання, які можуть використовуватися відповідно до навчального матеріалу, потенціалу та віку людини. Розглянемо декілька сучасних форм навчання та їх характеристики. На розгляд візьмемо наступні технології: гейміфікація, змішане навчання, дистанційне навчання, персоналізоване навчання та онлайн-навчання.

Мета статті проаналізувати стан гейміфікації, змішаного, дистанційного, персоналізованого та онлайн-навчання як сучасних форм освітнього процесу, розкрити суть цих понять та їх особливості.

Гейміфікація. Одним з найпопулярніших освітніх трендів є подання навчального процесу шляхом гейміфікації. Часто це поняття плутають з поняттям ігор, але вони відрізняються за суттю та інколи можуть суттєво відрізнитись. Гейміфікація є технологією, за якою механіка та теорія ігор стає формою подачі

для неігрових контекстів. Здобувачі освіти можуть здобути більше натхнення та мотивації для виконання поставлених завдань. Гейміфікація використовується вчителями, інструкторами та іншими професіоналами для підвищення залученості до навчання та підвищення продуктивності [1].

До основних переваг гейміфікації можна віднести спонукання до конкуренції, розвиток навичок командної роботи, підвищення рівня зацікавленості, розвиток необхідних вмінь. Спонукання до конкуренції є однією з найголовніших переваг, бо почуття змагання дарує емоції азарту, виклику, бажання перевершити інших і самого себе. Найпоширенішими елементами в іграх є очки, значки та таблиці лідерів. Можна сказати, що це 3 важливі елементи, за допомогою яких здобувачі освіти можуть порівнювати свої результати та намагатися покращити свій рейтинг. Це завжди ключові фактори в іграх, які стимулюють гравців до більшого захоплення та активності. Тому eLearning використовує такі ігрові елементи, щоб створити середовище, яке змушує учнів відчувати себе більш залученими та мотивованими [1].

Навички роботи в команді та побудування вільного спілкування є одними з найнеобхідніших речей в сучасному світі, бо засоби зв'язку дозволяють спілкуватися з представниками більшості країн, поєднувати роботу десятків або сотень працівників різних національностей та вірувань, що потребує добре поставленого спілкування, толерантності та впевненості в собі. Тому гейміфікація в сучасному освітньому процесі, в якому сенсі, готує здобувача освіти через механіку та теорію гри до відкритого спілкування з представниками інших культур, зменшує страх помилитися або бути незрозумілим для співрозмовників. Під час гри помилки сприймаються значно легше, а можливість почати гру знову тільки додає азарту та мотивації. Така боротьба зі страхом невдач дозволяє здобувати досвід з меншими хвилюваннями.

Гейміфікація також дуже позитивно впливає на підвищення інтересу до навчання. По-перше, нестандартне опрацювання матеріалу через гру вже приносить деяке задоволення здобувачам освіти, бо дозволяють змінити звичайні заняття на щось більш цікавіше, інколи дозволяє й розслабитися. Таким чином, хоча інколи і неосмислено, здобувачі освіти додатково долучаються до навчання. По-друге, якщо взяти деякі сучасні ігри та проаналізувати їх, то можна побачити, що кількість навчального матеріалу в них насправді дуже велика.

Для прикладу візьмемо 2 комп'ютерні гри: Baby type та серію ігор Kerbal Space Program. Baby type є клавіатурним ігровим тренажером для навчання і тренування сліпого десятипальцевого методу друку. Тобто користувач опановує конкретні навички роботи з комп'ютером у формі гри, бо за змістом швидкість та правильність натискання відповідних клавіш додають швидкості протагоністу у спробі врятуватися від переслідуючого його монстра. Гра була дуже популярна серед дітей та дорослих, бо надавала можливість отримати корисні в реальному житті навички у формі простої та забавної розваги. Серія ігор Kerbal Space Program має такий же характер, але масштабність її багаторазово більша. Основна задача полягає у необхідності конструювати космічні ракети та літаки, запускати їх та виконувати дослідницькі та наукові завдання. Розробники Kerbal Space Program співпрацюють з НАСА, Європейським Космічним Агентством та SpaceX. Співробітництво виявляється у розвитку освітніх програм та у освіті в аерокосмічній, інженерній та науковій галузях. Kerbal Space Program застосовується й в освітньому процесі. Компанія-розробник Squad спільно з організаціями TeacherGaming і НАСА працюють над проектом KerbalEdu, що представляє собою гру, адаптовану під завдання освіти. KerbalEdu був запроваджений у десятках шкіл та є орієнтованим не тільки на підтримку шкільної програми, але й самостійного навчання в навчальних програмах з математики від початкової до вищої школи. Kerbal Space Program мала великий вплив на суспільну свідомість та вибір молодих людей нового покоління. Це виразилося як в освітніх програмах, так і в інженерній, науковій та космічній галузях [2]. За словами Боба Якобса, працівника НАСА, співпраця з Kerbal Space Program може допомогти запалити інтерес у майбутніх дослідників, які використовують наступне покоління технологій для глибокого дослідження космосу, дозволяє отримати цінне розуміння реальності щодо астероїдів з наступним кроком польоту до Марса [3].

Гейміфікація стала одним із найпопулярніших методів подання матеріалу опрацювання навичок та залучення до навчання за останні кілька років разом з іншими елементами, такими як мобільне навчання та мікронавчання. Гейміфікація сприяє навчанню та мотивує здобувачів освіти у плані залучення та натхнення.

Онлайн-навчання. Пандемія COVID-19 та її наслідки змістовно вплинули на більшість галузей діяльності людини, особливо на економіку та освіту. Через заміну занять в аудиторіях на онлайн версії онлайн-навчання стало найефективнішим способом втілення навчального процесу. Якщо питання зв'язку вирішується завдяки сервісам Zoom, Google Meetings та іншим, то освітня компонента навчання надається через спеціалізовані системи управління навчанням та освітні віртуальні середовища типу Moodle, iSpring, WebTutor, Teachbase, GetCourse та багато інших. Такий стиль навчання також має свої переваги та недоліки для здобувачів освіти та викладачів.

До основних недоліків віднесемо обмежену соціальну та емоційну взаємодію, відсутність елементарних умов, сімейне питання, ймовірні проблеми з фізичним здоров'ям [4].

Обмежена соціальна та емоційна взаємодія полягає у відсутності можливостей звичайного спілкування з викладачами та ровесниками. Це може впливати на психологічний стан та продуктивність навчання. Серед викладачів онлайн-навчання також не користується абсолютною підтримкою, бо не є комфортним, а часом стає занадто виснажливим порівняно з проведенням традиційних занять в аудиторіях.

Онлайн навчання стає можливим завдяки виконанню певних вимог. До основних відносяться наявність комп'ютера або інших пристроїв для роботи з інформацією та стабільного Інтернет-зв'язку. Задоволення таких вимог може викликати труднощі у малозабезпечених сімей з браком коштів.

Сімейне питання. Коли здобувач освіти відвідує заняття, все середовище та розклад роботи закладу освіти організовано на досягнення основної мети – комфортне навчання. Коли ж онлайн-навчання проходить вдома, навчальний процес може ускладнюватись через зайві звуки, постійне відволікання, проблеми с технікою або зв'язком, побутові питання. Також для інших членів сім'ї навчальний процес вдома може доставляти дискомфорт.

Іншим недоліком онлайн-навчання можна вважати ймовірні проблеми з фізичним здоров'ям: постійне навантаження на очі від екранів комп'ютерів впродовж всього робочого дня, а інколи і вечора, напруження спини, шиї та плечей, дуже мала кількість рухів. Як результат, викладачі та здобувачі освіти можуть отримати головні болі, погіршення слуху та зору, ожиріння.

В супротив недолікам можна виділити наступні переваги: гнучкість навчання, безпечне оточення, відсутність деяких витрат. Гнучкість навчання надається завдяки наявності Інтернету, доступ до якого нині є майже усюди в цивілізованому світі. В такому випадку не завадять ні державні кордони, ні часові пояси, ні перешкоди з транспортом. Можна вчитись, виконувати завдання, брати участь в дискусіях та конференціях, та одночасно подорожувати, працювати тощо.

Безпечне оточення для здобувача освіти зазвичай гарантується закладами освіти, але, на жаль, такі явища, як булінг та расова неприязнь, трапляються часом навіть в престижних школах та університетах. Онлайн-навчання завдяки своїй специфіці нейтралізує такі негативні явища, виводячи питання навчання на перше місце.

Відсутність деяких витрат є дуже вагомою перевагою в сучасному світі. Завдяки можливості брати участь у навчальному процесі, залишаючись при цьому вдома, звільняє від необхідності витрачати кошти на паливо або публічний транспорт, на їжу під час перерв, навіть на ліки у випадках епідемій та пандемій. Інколи з'являється нагода і не витрачатись на паперові підручники та канцелярське приладдя, бо навчання може проходити з їх електронними версіями та в віртуальному середовищі.

Беручи до уваги переваги та недоліки онлайн-навчання можна зробити висновки, що ця форма навчального процесу може бути дуже корисною при надзвичайних ситуаціях на кшталт епідемії, стихійних лих або військових дій. З іншого боку, на даний момент часу стан розвитку онлайн-навчання не дозволяє повністю замінити традиційні живі заняття в аудиторіях.

Дистанційне навчання є дуже схожим на форму онлайн-навчання, але є різниця. Схема організації дистанційного навчання відрізняється відсутністю необхідності постійного контакту з викладачем або закладом освіти. Тобто здобувачі освіти можуть отримати матеріали курсу та навчатись вже за відсутності особистої взаємодії [5].

Беручи до уваги велику схожість з онлайн-навчанням, слід розглянути їх відмінності з точки зору навчального процесу, розкладу та взаємодії. За схемою навчання при дистанційній формі здобувачі освіти отримують завдання та інструкції щодо їх виконання, при цьому віртуальні заняття, як за онлайн формою навчання, вони не відвідують. Також дистанційне навчання дозволяє повною мірою самостійно обирати час для виконання завдань, коли онлайн-навчання організовано відповідно до затвердженого розкладу. З точки зору взаємодії викладачів зі здобувачами освіти, дистанційне навчання проходить майже без спілкування з викладачем, коли за онлайн-навчанням взаємодія є обов'язковою та систематичною [6].

Переваги та недоліки у дистанційної та онлайн форм навчання дуже схожі. До переваг дистанційного навчання можна віднести свободу дій у часі та місці, коли здобувач освіти має постійний доступ до курсів та сам вирішує, коли і в якому темпі йому слід опрацювати навчальний матеріал, а не слідувати рамкам розкладу. Також існує перевага у економії коштів на транспорт та деякі учбові матеріали, бо нема необхідності відвідувати фізично заняття в будівлях закладу освіти.

У питанні недоліків дистанційного навчання, на нашу думку, на перше місце виходить той факт, що основною рушійною силою до навчання дистанційно стає особиста мотивація. Без спланованих розкладів за часом та відсутності систематичного контролю за виконанням навчального плану здобувач освіти може не зовсім ретельно та стабільно виконувати усі завдання вчасно, що може значно збільшити час навчання та погіршити його якість. Також до недоліків можна й віднести якість матеріалу та його опрацювання з деяких курсів, бо під час складних тем самостійне опрацювання може призводити до невірного розуміння та проблем з наступними темами. Але в останній час дистанційне навчання разом з онлайн формою набирають все більшої популярності, тому ці форми навчального процесу швидко розвиваються, а недоліки усуваються.

Сутність терміну «змішане навчання» полягає в тому, що учні засвоюють деяку частку учбового матеріалу онлайн, а інша частина викладається в аудиторії шляхом живого спілкування. Зрештою здобувач освіти різними шляхами отримує весь навчальний матеріал повністю. Такий підхід був дуже корисним під час пандемії та знаходить своє місце і зараз [7].

Сучасні підходи до дизайну навчання розробили кілька способів проведення такого оцінювання, завдяки чому електронне навчання та контент, керований інструктором, чудово доповнюють один одного. Переміщення певного вмісту курсу в електронні версії також приносить переваги сесіям під керівництвом викладача, дозволяючи викладачам більше зосередитися на застосуванні знань або на більш складних завданнях. Електронне навчання може надати матеріали, тоді як контент під керівництвом інструктора пояснює, як цей матеріал розуміти, опрацьовувати так як його використовувати для досягнення мети навчання [8].

Персоналізоване навчання полягає в обранні оптимізованого темпу навчання та навчального підходу для потреб кожного здобувача освіти. Навчальні цілі, навчальні підходи та навчальний зміст (і його послідовність) можуть відрізнятися залежно від потреб студента. Крім того, можуть мати місце різні освітні заходи, які є актуальними під час вивчення деяких курсів та задовольняють інтереси здобувачів освіти, також надаючи можливість участі за власною ініціативою [9].

До особливостей персоналізованого навчання також можна віднести й більшу свободу вибору, коли здобувач освіти має більш широкий контроль свого навчання, чим значно розвиває академічне мислення, навчальні стратегії та саморегульовану навчальну поведінку, які необхідні для досягнення найближчих цілей і навчання протягом усього життя. За допомогою правильних інструментів можна швидше виявити прогалини в навчанні, які заважають прогресу, дозволяючи здобувачам освіти усунути ці прогалини. Великий внесок до успішного персоналізованого навчання робить й використання сучасних технологій. Завдяки ним викладачі можуть використовувати технологію для легшого визначення або зміни наявних ресурсів, можуть побудувати міцніші та глибші стосунки з кожним учнем і надати більше ресурсів для вирішення конкретних проблем у короткий проміжок часу. Це може сприяти більшому почуттю підтримки, що є інструктори, які в необхідний момент можуть підтримати, спрямувати або надати пораду [9].

Впевнено можна сказати, що в сучасних освітніх системах багатьох розвинених країн при наявності великого вибору різних навчальних технологій саме персоналізоване навчання намагаються найчастіше запровадити у навчальному процесі, використовуючи його елементи з іншими формами навчання. Найбільш наглядно це можна побачити на прикладі американської системи вищої освіти, де студент, умовно кажучи, вибудовує свою майбутню професію з різних наданих до його вибору курсів як конструктор, керуючись в першу чергу своїми інтересами та майбутніми планами працевлаштування.

Глобалізація змінює сучасні освітні системи, а інформаційно-комунікаційні технології роблять освіту більш доступною та персоналізованою. Масові онлайн курси надають змогу отримати великі об'єми якісного навчального матеріалу в багатьох куточках світу, не завчаючи на час та кордони. Ці фактори створюють сприятливе середовище для створення та розвитку сучасних технологій навчання, які надають змогу отримати освіту, що орієнтована, в першу чергу, на власні цілі, здатності та можливості у майбутньому професійному розвитку.

Використана література:

1. A Comprehensive Look at Gamification in eLearning. URL: <https://atomisystems.com/elearning/> (дата звернення: 16.05.2023).
2. Kerbal Space Program. URL: <https://www.kerbalspaceprogram.com/games-kerbal-space-program> (дата звернення: 16.05.2023).
3. Kerbal Space Program and NASA team up with rocket parts and an asteroid mission. URL: <https://www.polygon.com/2014/3/5/5474688/kerbal-space-program-nasa-mission> (дата звернення: 16.05.2023).
4. Pros and Cons of Online Learning for Teachers and Students. URL: <https://atomisystems.com/> (дата звернення: 17.05.2023).
5. Distance Learning: The Ultimate Guide to Online Learning. URL: <https://www.educationcorner.com/> (дата звернення: 18.05.2023).
6. Advantages of Distance Learning for Learners. URL: <https://atomisystems.com/elearning/> (дата звернення: 18.05.2023).
7. Кулешов С.О Особливості найпоширеніших моделей змішаної освіти. Проблеми викладання іноземних мов у закладах вищої освіти – 2023: матеріали II всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Запоріжжя, 28.04.2023). Запоріжжя, 2023. С. 64-67.
8. What is Blended Learning? A Guide to Everything You Need to Know. URL: <https://elmllearning.com/hub/> (дата звернення: 18.05.2023).
9. What is Personalized Learning? URL: <https://medium.com/personalizing-the-learning-experience-insights/> (дата звернення: 18.05.2023).

References:

1. A Comprehensive Look at Gamification in eLearning. URL: <https://atomisystems.com/elearning/> (Last accessed: 16.05.2023).
2. Kerbal Space Program. URL: <https://www.kerbalspaceprogram.com/games-kerbal-space-program> (Last accessed: 16.05.2023).
3. Kerbal Space Program and NASA team up with rocket parts and an asteroid mission. URL: <https://www.polygon.com/2014/> (Last accessed: 16.05.2023).
4. Pros and Cons of Online Learning for Teachers and Students. URL: <https://atomisystems.com/> (Last accessed: 17.05.2023).
5. Distance Learning: The Ultimate Guide to Online Learning. URL: <https://www.educationcorner.com/> (Last accessed: 18.05.2023).
6. Advantages of Distance Learning for Learners. URL: <https://atomisystems.com/elearning/> (Last accessed: 18.05.2023).
7. Kulieshov S.O Osoblyvosti naiposhyrenishykh modelei zmishanoi osvity. Problemy vykladannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity [Features of the most common models of mixed education. Problems of teaching foreign languages in institutions of higher education]– 2023: materialy II vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. (Zaporizhzhia, 28.04.2023). Zaporizhzhia, 2023. S. 64-67. [in Ukrainian]
8. What is Blended Learning? A Guide to Everything You Need to Know. URL: <https://elmllearning.com/hub/> (Last accessed: 18.05.2023).
9. What is Personalized Learning? URL: <https://medium.com/personalizing-the-learning-experience-insights/> (Last accessed: 18.05.2023).

Kulieshov S. The article considers the features of gamification, blended, distance, personalized and online learning as modern forms of the educational process

The article deals with the problem of modern forms of education and is a review of the characteristics of educational technologies selected for the review. The most common forms of the educational process, such as gamification, online learning, distance, blended and personalized learning have been chosen for analysis. One of the most popular educational trends in the 2020s is gamification, which allows non-game contexts to be presented through game theory and mechanics. This makes it highly popular among teachers, instructors, and other professionals as a tool for increasing engagement and improving productivity. The article discusses the main advantages and concrete examples. The article also considers the peculiarities of online education. The advantages and disadvantages have been listed with the disclosure of the essence of each, the characteristics of their influence on the educational process have been given, the attitudes of teachers have been highlighted, conclusions have been drawn regarding the efficiency of such technology in the framework of the modern educational process. Distance learning has been analysed with the focus on its similarities and differences with the form of online education, its advantages and disadvantages, and what impact they can have on the quality of the educational process have been discussed. The need for personal motivation is also depicted, which is a necessary condition for high-quality distance learning. Certain attention is paid to the form of blended learning, its essence is revealed. The article also considers personalized training as the form of the educational process. The main idea of such technology is the focus on satisfying the interests and needs of the student of education, the administration of the educational process in accordance with the personal abilities of each student of education. The features of personalized learning have been analysed, attention is focused on the great role of modern technologies, thanks to which the personalization of the delivery of material becomes more adapted to productive processing. The article is a continuation of the study of modern forms of education, the main purpose of which is to analyse the properties of each of the forms and the possibility of their productive use to improve the quality of the educational process.

Key words: gamification, blended learning, distance learning, personalized learning, online learning.

УДК 378.091.3:80-051

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.17>

Макаренко Л. Л., Тун Січень

**СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА
ЯК МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Розглянуто питання підготовки майбутнього філолога як мовної особистості. Актуальність дослідження зумовлена значущістю формування особистості студентів-філологів педагогічних ЗВО для їхньої підготовки до професійного спілкування на міжкультурному рівні та недостатнім рівнем розробки теоретичних основ цієї проблематики.

Зазначено, що проблема формування мовної особистості набуває актуальності у філософії, педагогіці, лінгвістиці, культурології, літературознавстві, психології та є предметом досліджень вчених у різних часів. Про це свідчать спроби сучасної науки пізнати феноменальність людини, адже її розвиток поза мовною діяльністю є неймовірним.

Визначено роль і вплив мовної педагогічної освіти на розвиток особистості, здатної до спілкування в різних сферах суспільного життя. Досліджено та проаналізовано різні тлумачення поняття «мовна особистість». Представлено трирівневу модель мовної поведінки. Визначено чинники та структурні компоненти мовної особистості. З'ясовано, що формування мовної особистості у процесі вивчення іноземної мови підвищує ефективність освітнього процесу студентів і сприяє налагодженню міжкультурної комунікації.

Визначено, що мовна особистість – це людина, яка володіє вільним висловлюванням, дбає про якість мовлення та його вдосконалення. Окрім цього, вона вільно володіє виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує, дбає про її збереження та розвиток. Важливу роль у розвитку мовної особистості відіграє рідна мова, завдяки якій людина пізнає світ, формується як особистість, як громадянин України [10, с. 81].

Проаналізовано основні аспекти формування мовної особистості, які вважаються багатовекторними, оскільки на розвиток людини впливає її оточення, соціальні умови, загальний світогляд, власні цілі, прагнення тощо.

Доведено, що феномен «мовна особистість» є міждисциплінарним у наукових дослідженнях адже вважається інтегративним поняттям, що містить структурні елементи, які охоплюють мовлення, мови та позамовні явища.

Ключові слова: мовна особистість, мова, соціокультурний компонент змісту навчання, професійна підготовка, філологічна освіта, соціокультурний аспект навчання з іноземної мови, інішомовна комунікативна компетентність, міжкультурна комунікація.

Система вищої філологічної освіти сучасності спрямована на оновлення методів і завдань, що сприяють підвищенню якості підготовки студентів-філологів, формуванню у них комплексних кваліфікаційних умінь та інтегрованих знань. Одним із головних навчальних завдань є формування мовної особистості майбутнього філолога.

Мовною особистістю вважають систему, що виникає і розвивається в суспільстві. Вона є умовою та продуктом культури. Завдяки такій системі відбувається врегулювання соціальних відносин, збереження історичної та культурної пам'яті народів.

Проблема формування мовної особистості набуває актуальності у філософії, педагогіці, лінгвістиці, культурології, літературознавстві, психології та є предметом досліджень вчених різних часів. Про це свідчать спроби сучасної науки пізнати феноменальність людини, адже її розвиток поза мовною діяльністю є немислимим.

Вивчення мовної особистості отримало висвітлення у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема: дослідженням у галузі викладання іноземної мови присвячені праці В. Сафронова, Є. Пасова; феномен мовної особистості вивчали В. Виноградов, Й. Вейсбергер, Г. Богін, С. Воркачев (етносемантична особистість), В. Нерознак (полілектна особистість), Т. Снитко (мовна особистість східної і західної культур), В. Красик (словникова мовна особистість), Л. Мацько (національно-свідома українськомовна особистість та інші). Так, науковцями (С. Єрмоленко, Ю. Караулов, Г. Богін, О. Семенюк та ін.) було здійснено ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз мовної особистості, проаналізовано різні аспекти формування мовної особистості учня, студента, майбутнього вчителя (Н. Остапенко, Ю. Романенко, Л. Паламар, О. Біляєв, Л. Мацько, М. Вашуленко, С. Караман, Л. Скурагівський, Т. Симоненко, Л. Струганець та ін.).

Н. Юрійчук наголошує на тому, що заклади вищої освіти покликані не лише навчати студентів певній спеціальності, а й розвивати естетичні почуття, культуру мовлення і мислення, формувати мовну особистість, яка вільно володіє мовою і має високий рівень комунікативної компетентності [12, с. 14].

Мета статті – схарактеризувати поняття «мовна особистість», висвітлити соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови як системи знань, умінь і навичок, що сприяють розвиткові мовної особистості, готують їх до життя у багатокультурному суспільстві.

З необхідністю формування людини, успішної в комунікації у будь-якій сфері суспільного життя, наприкінці ХХ – початку ХХІ століть у науковий обіг був впроваджений термін «мовна особистість». Саме мова є відображенням ціннісних орієнтацій особистості, її погляду на світ. Вона має суттєвий вплив як на духовний розвиток, так і на розвиток соціокультурних рис. Німецький філософ В. фон Гумбольдт у своїй праці «Про відмінність будови людських мов та їх впливу на духовний розвиток людства» зазначає, що у кожній мові закладено самотутній світогляд. Як окремий звук постає між предметом і людиною, так і вся мова в цілому постає між людиною і природою, що впливає на неї зсередини і ззовні [3, с. 80].

Мова є засобом консолідації нації, активізації її життєвих сил. Дослідники А. Швейцар і В. Нікольський наголошують на інтегруючій, консолідуючій та роз'єднувальній функціях мови. Відмінність першої від другої полягає в тому, що інтегруюча – це штучна функція, яка виникає внаслідок свідомих дій суспільства або держави, спрямованих на поширення мови, необхідної для міжнаціонального спілкування, а консолідуюча – природна, та, яку мова виконує в ході етнічної консолідації, коли кілька етнолінгвістичних спільнот зливаються в більшу, коли мова тієї з них, яка відіграє роль центру, вузла етнічної консолідації, засвоюється іншими [2, с. 115].

Утім, на нашу думку, соціальна практика в багатьох країнах сучасності характеризується реформацією інтегруючої функції мови в роз'єднувальну, коли держава намагається не природно, з використанням недемократичних методів впровадити певну мову як мову міжнаціонального спілкування. Наприклад, проблема двомовності в Україні. Донині російська мова продовжує «затягувати» українців у російську культуру (музика, література, кіно), продовжує формувати антиукраїнський світогляд, перешкоджаючи мовному об'єднанню української нації.

Мовна особистість, як і мова – явища суспільні. Їхній розвиток і реалізація відбуваються через комунікацію, соціум, а вираження внутрішнього світу, багатство словникового запасу – через мовленнєві засоби.

За своєю природою мовна особистість є тісно пов'язаною з ментальністю. Як зазначають дослідники, мова регламентує ментальність, а ментальність регламентує мову, так само проявляючи (і реалізуючи) себе в інших мовах – невербальних засобах вираження думки і почуття – від міміки і жестів, обрядів і ритуалів до танцю, живопису й архітектури [8, с. 32].

Сучасні науковці по-різному тлумачать феномен мовної особистості. Так, у «Короткому тлумачному словнику лінгвістичних термінів» запропоноване таке визначення мовної особистості як ...поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставить до своєї мовної практики, несе в собі відображення суспільно-національної культури [4, с. 95].

Дослідниця Л. Мацько розглядає мовну особистість як узагальнений образ носія мовної свідомості, національного мовного світогляду, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і мовної моди [7, с. 3].

М. Пантелюк сприймає мовну особистість як людину, яка володіє вільним висловлюванням, дбає про якість мовлення та його вдосконалення. За словами вченої, мовна особистість – людина, яка володіє виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про збереження й розвиток. Важливу роль у розвиткові мовної особистості відіграє рідна мова, завдяки їй студент пізнає світ, формується як особистість, як громадянин України [10, с. 81].

Ми вважаємо, що мовна особистість – це, насамперед, носій мови, який досконало володіє нормами літературної мови, активно працює зі словом та здійснює комунікативну діяльність.

Розвиток українського типу сучасної мовної особистості виникає на концептуальних засадах філософії, лінгводидактики, соціології, психології, морально-етичних цінностях народу та його культурному досвіді. Як наголошує Л. Мамчур, мовна особистість – це комунікативно компетентна особистість, тобто людина, що оперує життєво необхідними знаннями, вміннями й навичками [5, с. 108]. Саме комунікативна компетентність є ключовою у розвитку мовної особистості з розвиненими мовленням і мисленням, вмілим використанням мовних одиниць, свідомим ставленням до вивчення мови в культурному середовищі. Комунікативна компетентність є системою набутого досвіду комунікативного спілкування, сукупністю вербальних і невербальних засобів, знань та умінь, здатністю налагоджувати та підтримувати необхідні зв'язки в суспільному середовищі. Вона становить комунікативний потенціал, що характеризує та визначає якість комунікативних здібностей особистості в різних сферах її життєдіяльності, є однією із умов виховання толерантності та взаєморозуміння, визначає рівень її культурного розвитку.

Аналізуючи проблему філологічної освіти в контексті філософії, можна засвідчити, що протягом всієї своєї історії остання прагнула знайти шляхи морального вдосконалення суспільства, перебувала в пошуках соціальної істини, а не лише займалася дослідженням теоретичних проблем. З огляду на втрату основного сенсу «слова», взаємозв'язок філології та філософії набуває значної актуальності у наш час.

Проявом людиноцентричного підходу до організації освітнього процесу є теорія конструктивізму. В контексті навчання студентів у вищій школі дослідниця Т. Равчина виокремлює її головні положення, зокрема: знання не можна повністю передати іншій людині або відтворити, оскільки вона набуває їх у процесі пізнавальної діяльності; особистість самостійно творить суб'єктивний образ об'єктивної реальності, конструює знання шляхом пошуку власного розуміння, визначення значення реальних об'єктів, надання їм особистісного сенсу; особистість конструює знання на підставі набутого досвіду, власних когнітивних схем; особистість пізнає реальні, а не абстрактні об'єкти внаслідок взаємодії з ними, вирішення автентичних проблем, пов'язаних із реальним життям; особистість конструює власні знання у процесі взаємодії з іншими, обміну власним досвідом, своїми інтерпретаціями [11, с. 12-14].

Серед сучасних наукових досліджень заслуговують на увагу праці О. Семенов, яка вбачає якісну підготовку майбутніх філологів у єдності компетентного фахівця-дослідника та культуромовної особистості, у якій сформовані потребнісно-мотиваційна, інформаційна, операційна готовність до творчої філологічної, наукової та самоосвітньої діяльності [9, с. 156].

Дослідником Ю. Карауловим була запропонована модель мовної особистості, що містить три взаємопов'язані рівні, а саме:

- вербально-семантичний – це лексикон індивіда, що містить лексеми і граматичні форми слів;
- мовно-когнітивний – передбачає актуалізацію й ідентифікацію притаманних соціуму (мовній особистості) знань та уявлень про світ, які створюють колективний і / або індивідуальний когнітивний простір (поняття, ідеї, концепти); відображає тезаурус, культуру особистості;
- мотиваційний (рівень діяльнісно-комунікативних потреб) – відображає прагматику особистості, тобто систему цілей, мотивів настанов й інтенцій, пов'язаних із правилами, тактикою комунікації [13].

Вербально-семантичний рівень – це володіння природною повсякденною мовою. Цей рівень є виявом комунікативної компетентності, здатності застосовувати мовленнєві та комунікативні знання і навички. Мовно-когнітивний рівень визначається інтелектуальною сферою, прокладає досліднику шлях через процеси говоріння і розуміння до свідомих процесів пізнання, знань. Для майбутнього філолога важливим є третій – мотиваційно-прагматичний – рівень, під час якого розвивається творча та креативна функція мовної особистості. Він охоплює мотиви та інтереси особистості, забезпечує перехід мовної особистості від мовленнєвого процесу до осмислення. Його формування відбувається протягом всього життя та вважається наслідком суспільних змін.

Розглянемо основні параметри мовної особистості:

1. *Соціокультурний параметр (суспільство)* – національні характеристики, суспільна система, належність до певної спільноти, рівень культури.
2. *Соціопсихологічний (емоції)* – духовні цінності, власне емоції, ідеали.
3. *Епістимічний (свідомість)* – рефлексорні властивості свідомості, можливості світосприйняття і відображення дійсності.
4. *Когнітивно-концептуальний (знання)* – власне знання, способи висловлення знань.
5. *Поведінковий (прагматичний), (мотивація)* – стимуляція особистості в її мовленнєвій діяльності, система мотиваційних факторів, інтересів, життєвих цілей.
6. *Аксіолого-концепційний (світогляд)* – сукупність філософських, етичних, естетичних релігійних та інших переконань, розуміння і оцінювання діяльності, ідеали особистості.
7. *Самоактуалізаційний (діяльність)* – мовно-діяльнісні, психо-ментальні та інші види занять особистості, розуміння власного творчого потенціалу.

Формування мовної особистості відбувається під впливом прогресуючого потенціалу мовного середовища. Як зазначає А. Богуш, мовна особистість формується у конкретному соціумі, існує в просторі конкретної культури, що відображується, насамперед, у мові, у формах суспільної національної свідомості (побутової, громадянської, наукової, правової тощо), у предметах матеріальної національної

культури, у поведінці, моральних нормах і нормах мовленнєвого етикету народу, який послуговується цими нормами [1, с. 28].

На формування мовної особистості впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. До об'єктивних належать рівень розвитку мови, її загальний стан, унормованість і досконалість, тобто придатність для забезпечення всіх мовних потреб і повноцінного функціонування в усіх сферах життя. Суб'єктивними чинниками є здатність володіти мовою та здобувати мовну освіту, внутрішня готовність мовця до цього, моральна потреба виражати та вдосконалювати свою особистість, розуміння і виконання мовних обов'язків громадянина, відповідний рівень мовної культури.

Структурними компонентами мовної особистості є: ціннісний і світоглядний компоненти змісту виховання, що реалізуються у процесі діалогічного спілкування; особистісний – складає глибинне та індивідуальне, що є притаманним мовленнєвій особистості; культурологічний – засвоєння загальнолюдської та національної культури, що є правилами мовленнєвої та немовленнєвої поведінки людини у полікультурному просторі [6].

На думку, М. Пантлюк, підготовка майбутніх філологів має бути здійснена з використанням нових стратегій і підходів, які відповідатимуть запитам сучасного суспільства. Серед завдань – виховання у молодого покоління поваги та любові до державної мови, розуміння і сприйняття її ролі в суспільстві та забезпечення якісного володіння нею в усіх сферах суспільного життя. Завдання вищої школи, за словами автора, має полягати у наданні можливості саморозвитку особистості, сприяння пошуку власної індивідуальності, самореалізації, що є головним у мовній освіті та професійній підготовці педагогічних кадрів. Мета сучасного освітнього процесу в середній і вищій школах – опанувати вербальне спілкування. А предметна методика прагне визначити орієнтири, підходи, встановити закономірності, методи, прийоми і засоби навчання мови [10].

Надзвичайно важливою на сьогодні є підготовка особистості до міжкультурного спілкування, формування у неї здатності до адекватного спілкування із представниками інших культур, тому полікультурність сучасного суспільства – головний чинник, що визначає необхідність введення принципу інтеркультурності в освіту.

Висновки. Отже, феномен «мовна особистість» є міждисциплінарним предметом наукових досліджень. Він вважається інтегративним поняттям, що містить структурні елементи, які охоплюють мовлення, мови та позамовні явища. Мовна особистість виникає, формується і розвивається в суспільстві, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин та соціальної взаємодії. Це особистість, охарактеризована з боку впливу засвоєної нею мовної культури на її особистісні якості та соціально-культурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин.

Підготовка майбутнього філолога як мовної особистості – нелегкий та різнобічний процес, який супроводжується проведенням постійної систематичної роботи. Ми вважаємо, що якісна професійна підготовка можлива за умови науково-обґрунтованої методології, яка базується на досягненнях психології, філософії, педагогіки, культурології, лінгводидактики, а також є орієнтованою на позитивний зарубіжний досвід, світові вимоги мовної освіти.

Слід забезпечити студентів не лише знаннями мови як національного чинника та вмінням володіти нею у процесі мовленнєвої діяльності, а й навчанням інтеркультурного спілкування, передачі та сприйняття соціокультурної інформації, адже суспільство ХХІ століття потребує висококваліфікованого фахівця-філолога, який може реорганізувати зміст своєї професійної діяльності та інтегрувати нові знання.

Використана література:

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / за ред. А. М. Богуш. Київ : Видавничий дім «Слово», 2007. 542 с.
2. Гофрон А. Методологічні дослідження освітніх теорій. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць. Харків : НТУ «ХП», 2004. Вип. 3 (7). С. 113-121.
3. Гумбольдт В. Про відмінність будови людських мов та їх вплив на духовний розвиток людства (1830-1835). *Вибрані праці з мовознавства*. 1984. С. 15-142.
4. Єрмоленко С. Я. Українська мова : Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ : Либідь, 2001. 222 с.
5. Мамчур Л. Розвиток мовної особистості пріоритетний напрям – сучасної лінгводидактики *Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. І. В. Гайдаєнко. Херсон, 2016. С. 105-111.
6. Макаренко Л. Л., Певсе А. А. Дидактичний потенціал використання цифрових технологій у професійній підготовці фахівців філологічного профілю *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Випуск 88. Київ : Видавничий дім «Гільветика», 2022. 218 с.
7. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу. *Дивослово*, 2006. № 7. С. 2-4.
8. Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. Харків, 2002. С. 3-122.
9. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП Мрія-1 ТОВ, 2005. 404 с.
10. Пантлюк М. І. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики* : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. С. 80-84.
11. Равчина Т. В. Діяльність викладача вищої школи у контексті сучасної філософії освіти. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2003. Вип. 25. Ч. 3. С. 11-22.

12. Юрійчук Н. Д. Особливості формування мовної особистості здобувача вищої освіти. *Herald pedagogiki. Nauka I praktyka*. Warszawa. № 55. 2020. С. 14-16.
13. Макаренко Л. Л., Певсе А. А. Соціокультурний аспект формування інформаційної культури сучасного педагога *Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи* : матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 7-8 жовтня 2019 р., м. Умань / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2019. С. 89-92.

References:

1. Bohush A. M., Havrysh N.V. Doshkil'na linhvodydaktyka : teoriya i metodyka navchannya ditey ridnoyi movy : Pidruchnyk / Za red. A.M. Bohush. Kyiv : Vydavnychyy dim «Slovo», 2007. 542 s.
2. Hofron A. Metodolohichni doslidzhennya osvityukh teoriy *Problemy ta perspektyvy formuvannya natsional'noyi humanitarno-tekhnichnoyi elity*: Zb.nauk.prats'. Kharkiv : NTU @„KHPI”, 2004. Vyp.3 (7). S. 113-121.
3. Humboldt V. Pro vidminnist' budovy lyudskiykh mov ta yikh vplyv na dukhovnyy rozvytok lyudstva (1830 – 1835) *Vybrani pratsi z movoznavstva*. 1984. S. 15-142.
4. Yermolenko, S. Ia. (2001). Ukrainska mova : Korotkyi tlumachnyi slovnyk linhvistychnykh terminiv. [Ukrainian language : Short Glossary of Linguistic Terms]. Kyiv, Ukraine : Lybid [in Ukrainian].
5. Mamchur, L. (2016). Rozvytok movnoyi osobystosti priorytetnyj napryam – suchasnoyi lingvodydaktyky. [The development of language personality is a priority of modern linguodidactics]. *Materialy Vseukrayinskoji naukovopraktychnoyi konferenciyi «Aktualni problemy lingvodydaktyky : realiyi ta perspektyvy»* [Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference «Actual problems of language didactics: realities and prospects»]. Kherson, Ukraine. 105-111 [in Ukrainian].
6. Makarenko L. L., Pevse A. A. (2022) Dydaktychny potentsial vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv filolohichnoho profilu [The didactic potential of using digital technologies in the professional training of philological specialists] *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5 Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Zbirnyk naukovykh prats / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Vypusk 88. Kyiv : Vydavnychy dim «Hilvetyka», 218 s.
7. Matsko, L. (2006). Aspekty movnoi osobystosti u prospektsii pedahohichnoho dyskursu. [Aspects of the Language Personality in Prospecting of Pedagogical Discourse]. *Dyvoslovo. (Divoslovo)*. 7, 2- 4 [in Ukrainian]
8. Metodolohiya, teoriya i praktyka sotsiolohichnoho analizu suchasnoho suspil'stva. Zb. nauk. prats'. Kharkiv, 2002. S. 3-122
9. Semenoh O. M. Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv ukraiynskoyi movy i literatury : monohrafiya. Sumy : VVP Mriya-1 TOV, 2005. 404 s.
10. Pentyliuk M. I. (2011). Movna osobystist uchnia v prospektsii movlennievoho spilkuvannia. [Language Personality of Pupil in Prospecting of Speech Communication]. *Aktualni problemy suchasnoi linhvodydaktyky* : zbirnyk statei. [Actual Problems of Modern Linguistics : a collection of articles]. Kyiv, Ukraine : Lenvit, 80–84 [in Ukrainian].
11. Ravchyna T. V. Diyal'nist' vykladacha vyshchoyi shkoly u konteksti suchasnoyi filosofiyi osvity / Visnyk L'vivskoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. 2003. Vyp. 25. CH. 3. S. 11-22.
12. Yuriichuk, N. D. (2020). Osoblyvosti formuvannya movnoi osobystosti zdobuvacha vyshchoyi osvity. [Features of the formation of the language personality of the applicant for higher education]. *Herald pedagogiki. Nauka I praktyka*. Warszawa. № 55. P. 14–16
13. Makarenko L. L., Pevse A. A. (2019) Sotsiokulturny aspekt formuvannya informatsiinoi kultury suchasnoho pedahoha [The sociocultural aspect of the formation of the information culture of a modern teacher] *Tendentsii suchasnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly* : materialy vseukrainskoi naukovopraktychnoi internet-konferentsii, 7-8 zhovtnia 2019 r., m. Uman / Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychny. Uman,. S. 89-92.

Makarenko L., Tong Xiochen. Socio-cultural context of training the future philologist as a language personality

The article examines the issue of training a future philologist as a linguistic personality. The relevance of the study is determined by the importance of the formation of the personality of philology students of pedagogical higher education institutions for their preparation for professional communication at the intercultural level and the insufficient level of development of the theoretical foundations of this problem.

It is noted that the problem of the formation of linguistic identity is gaining relevance in philosophy, pedagogy, linguistics, cultural studies, literary studies, psychology and is the subject of research by scientists of different times. This is evidenced by the attempts of modern science to understand the phenomenally of man, because his development outside of language activity is unthinkable.

The role and influence of language education on the development of a personality capable of communication in various spheres of social life is determined. Various interpretations of the concept of «linguistic personality» have been studied and analyzed. A three-level model of language behavior is presented. The factors and structural components of linguistic personality are determined. It was found that the formation of a linguistic personality in the process of learning a foreign language increases the effectiveness of the student's educational process and contributes to the establishment of intercultural communication.

It was determined that a linguistic personality is a person who has free speech, cares about the quality of speech and its improvement. In addition, she is fluent in the expressive richness of the language, produces it in various life situations and respects and cares for its preservation and development. An important role in the development of a linguistic personality is played by the native language, thanks to which a person learns about the world, is formed as a person, as a citizen of Ukraine [10, p. 81].

The main aspects of the formation of a linguistic personality are analyzed, which are considered multi-vector, since the development of a person is influenced by his environment, social conditions, general outlook, personal goals and aspirations, etc.

It has been proven that the phenomenon of «linguistic personality» is an interdisciplinary subject of scientific research. It is considered an integrative concept containing structural elements that encompass speech, languages and non-speech phenomena.

Key words: *language personality, language, sociocultural component of the content of education, professional training, philological education, sociocultural aspect of foreign language learning, foreign language communicative competence, intercultural communication.*

АКТУАЛЬНІСТЬ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ТА ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Успішне вирішення проблеми якісної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей у закладах вищої світи передбачає активізацію педагогічних зусиль за низкою напрямків, найважливішим з яких є індивідуалізація та диференціація процесу навчання. Приспособлення форм та методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей та потреб майбутніх учителів природничих спеціальностей необхідно для того, щоб забезпечити запроєктований рівень особистісного та професійного розвитку випускника вищої школи. У цьому сенсі індивідуальний та диференційований підходи у навчанні створюють найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, професійних умінь та навичок, нахилів та обдарувань кожного студента.

Диференційована та індивідуалізована підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей передбачає узагальнення теоретико-методологічних положень процесу професійної підготовки в єдності процесів індивідуалізації та диференціації, на основі яких уможливується формування принципів організації освітнього процесу, а також пошук механізмів перетворення педагогічної діяльності, розробка інноваційних моделей розвитку професійної освіти, технологій та механізмів їхньої реалізації. Диференційована та індивідуалізована підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей є однією з найпродуктивніших технологій у сучасній вищій школі, оскільки формує навички комплексного використання знань; виробляє раціональні шляхи вирішення складних завдань, що унеможливають еkleктичність та вузькоемпіричну спрямованість; розвиває новий спосіб мислення, вміння бачити загальне у приватному та приватне аналізувати з позицій загального; значно активізує навчальну діяльність студентів.

Ключові слова: диференціація, індивідуалізація, майбутні учителі природничих спеціальностей, система професійної підготовки, заклади вищої освіти.

Сучасна система професійної підготовки педагогічних кадрів в українських закладах вищої освіти (ЗВО) зазнає значних інноваційних перетворень. Вони стосуються не лише змісту освіти, а й способів забезпечення її засвоєння студентами на високому методичному та технологічному рівнях, а також формування творчої особистості, здатної до подальшого професійного самовдосконалення. Однак в умовах існуючої системи вищої освіти з її досить суворого регламентацією освітнього процесу формування ініціативного, діяльнісного фахівця з вираженою індивідуальністю викликає певні труднощі [4, с. 150]. Уже з перших днів навчання у ЗВО студенти стикаються з численними психологічними труднощами та навчальними проблемами, які посилюються адаптацією до умов ЗВО, специфіки обраної професії та студентського середовища [1].

Вирішення окреслених проблем вбачаємо в індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, що дає змогу забезпечити оптимальну психологічну адаптацію до нового освітнього середовища та безперешкодне навчальне «просування» студентів [9, с. 17]. Відтак, основними напрямками вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів, зокрема й природничих спеціальностей вбачаємо:

- 1) конкретизацію цілей підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей у ЗВО;
- 2) реалізацію професійної спрямованості підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності у ЗВО;
- 3) формування готовності майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності на засадах диференціації та індивідуалізації навчання.

Визнаючи актуальність та значущість наявних наукових досліджень у галузі індивідуалізації та диференціації підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей, зазначимо, що індивідуалізовано-диференційований підхід не реалізувався поки що як цілісна наукова концепція підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей, що ускладнює його застосування у практиці підготовки педагогів. Стратегічний напрям на підвищення якості вищої професійної педагогічної освіти потребує повноцінного використання науково-педагогічного ресурсу індивідуалізовано-диференційованого підходу у вищій освіті.

Проблема диференціації та індивідуалізації навчання є предметом дослідження представників різних галузей знань, має глибоке історичне коріння у вітчизняній та закордонній психолого-педагогічній науці (В. Вишківська, О. Горіна, М. Пісоцька, П. Сікорський, О. Шикиринська та ін.). Науковці наголошують на необхідності урахування індивідуальних особливостей та відмінностей здобувачів освіти як необхідної умови диференційованого та індивідуалізованого навчання (І. Осмоловська, П. Сікорський та ін.). Основу для диференціації та індивідуалізації науковці розглядають: міру загального інтелектуального розвитку, запас знань, працездатність (М. Пісоцька); навчання, навчальні вміння, освіченість, пізнавальні інтереси, здоров'я (А. Клемун (A. Klemun), Е. Лакнер-Ібесіх (E. Lackner-Ibesich), В. Рампетстрейтер (V. Rampetsreiter)); індивідуальні відмінності студентів у розвитку просторового та образного мислення (В. Вишківська, О. Шикиринська) та інші особливості. Однак найчастіше на практиці індивідуалізація та диференціація

полягає лише в розподілі студентів на «сильних» і «слабких» і різному обсязі та рівні вивчення одного й того ж матеріалу студентами різних груп.

Мета статті полягає у визначенні психолого-педагогічних особливостей диференційованої та індивідуалізованої системи підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей у закладах вищої освіти.

Сучасна гуманістична парадигма освіти серед завдань, що стоять перед закладами освіти, визначає пріоритет завдання становлення особистості, задоволення її освітніх потреб. Одним із ефективних засобів орієнтації навчання та задоволення освітніх потреб студентів є його диференціація та індивідуалізація. Диференціація навчання є невід'ємним аспектом процесу. Це пов'язано з тим що, по-перше, сучасні гуманістичні підходи до освіти висувають на перший план загальнолюдські цінності, і, передусім, особистості студента як найвищої унікальної людської цінності [5, с. 212]. По-друге, орієнтація на бажаний образ випускника, якому притаманні високий культурний рівень, моральність, освіченість, громадянство, володіння навичками самотворення, креативність тощо.

У ЗВО, які здійснюють підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей, де один викладач одночасно навчає велику групу студентів, необхідність урахування індивідуальних особливостей є ключовою проблемою індивідуалізації їхньої підготовки. Цю проблему вдається частково вирішити з допомогою диференціації навчання.

Модернізація освіти передбачає суттєве оновлення освітньої діяльності, для якої необхідною є індивідуалізація та диференціація традиційних та інноваційних освітніх процесів в організаційному, методичному та прикладному аспектах, оскільки саме традиційній системі освіти властиві гнучкість, динамічність, варіативність, адаптивність, прогностичність, наступність та цілісність, тобто якості, які гарантують впевненість, надійність та стабільність освіти.

Основним завданням системи підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності є керівництво процесом філософського осмислення основ природничих наук, яке передбачає: формування сучасних уявлень щодо форм існування та руху матерії; знання основних етапів розвитку поглядів щодо фізичної, хімічної та біологічної картини світу [6]; володіння методами методологічного аналізу конкретного змісту предметних курсів (наприклад, аналіз просторово-часових властивостей матерії – у фізиці; ілюстрація ідей незнищеності матерії – у хімії, причинності та системності – у біології) [8]; розкриття історичних аспектів природничо-наукової галузі (роль фундаментальних класичних дослідів у становленні фізики; знання основних етапів розвитку еволюційної теорії в біології чи теорії будови речовини в хімії). Окрім цього, майбутні учителі природничих спеціальностей повинні орієнтуватися в змісті суміжних предметів природничо-циклу для того, щоб здійснювати його аналіз. Така складність їхньої професійної діяльності зумовлює необхідність урахування ідей диференціації та індивідуалізації у професійній підготовці.

Предмет дослідження вимагає розгляду диференціації та індивідуалізації у педагогічній науці. Варто зазначити, що диференціація є традиційною педагогічною проблемою та безпосередньо пов'язана з процесом навчання та процесом виховання [2, с. 57]. Так, диференціація та індивідуалізація навчання розглядається як форма організації освітньої діяльності, у межах якої враховуються їхні схильності, інтереси і здібності [10, с. 460]. Однак, використання диференціації та індивідуалізації в освітньому процесі не знижує загального (базового) рівня підготовки студентів, на відміну від фуркації.

Процес диференціації в теорії та методиці професійної освіти, як правило, пов'язаний із вибором студентами додаткової спеціальності, спеціалізацій, факультативів та курсів на вибір що передбачають державні освітні стандарти [8].

Процес індивідуалізації та диференціації підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей є цілеспрямованим та організованим освітнім процесом спільної навчальної діяльності професорсько-викладацького складу та студентів для оволодіння системою знань, умінь, навичок з урахуванням їхніх індивідуальних та групових особливостей, що впливають на ефективність професійної підготовки. Таке розуміння сутності досліджуваного процесу зумовлює його психолого-педагогічну структуру і специфічний характер структурних елементів. Метою індивідуалізації та диференціації системи підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей є удосконалення наявними засобами знань, вмінь та навичок кожного студента окремо, а також їхніх груп і таким чином зменшити їхнє абсолютне і відносне «відставання», поглибити і розширити знання студентів з урахуванням їхніх інтересів та спеціальних здібностей [9].

Реалізація засад диференціації та індивідуалізації в підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей у ЗВО передбачає врахування особливостей студентів, які впливають на їхню навчальну діяльність і від яких залежать результати навчання, зокрема особливості пізнавальних процесів і пам'яті, властивості нервової системи, риси характеру та волі, мотивація, здібності, обдарованість тощо.

Для ефективної реалізації ідей диференційованого навчання необхідна якісна діагностика індивідуальних особливостей студентів, яка дала б змогу викладачеві своєчасно та достовірно виявляти стан кожного студента. Лише використання результатів діагностики дає змогу спроектувати ефективну систему диференційованої та індивідуалізованої підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей. Впровадження диференційованого та індивідуалізованого навчання у систему підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей дає змогу досягти таких цілей:

- створення оптимальних умов виявлення задатків, розвиток інтересів та здібностей кожного студента;
- задоволення пізнавальних потреб, удосконалення мисленнєвої діяльності, розвиток інтересів студентів, виявлення здібностей та задатків, формування професійних якостей;
- цілеспрямований вплив на формування творчого індивідуального, професійного потенціалу суспільства з метою раціонального використання можливостей кожного члена суспільства у їхніх взаєминах із соціумом;
- вирішення назрілих проблем шляхом створення нової системи диференційованої підготовки студентів, заснованої на принципово новій мотиваційній основі;
- усунути розрив між фронтальними методами викладання та індивідуальним характером знань.

Диференційований та індивідуальний підходи у навчанні передбачає здійснення освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх учителів природничих спеціальностей, що значною мірою впливають на їхню поведінку у різних життєвих ситуаціях. Сутність індивідуального та диференційованого підходів передбачає гнучке використання викладачами різних форм та методів педагогічного впливу з метою досягнення оптимальних результатів освітнього процесу [2, с. 61]. Диференційований та індивідуальний підходи доцільно застосовувати для стимулювання навчально-пізнавальної активності, розвитку навичок науково-дослідної діяльності, прагнення до самоосвіти, заохочення тих чи інших особливостей поведінки та властивостей особистості. Індивідуалізації та диференціації навчання зумовлена необхідністю орієнтуватися в навчанні на конкретні типи студентів. Індивідуально-психологічні особливості студентів враховуються у виборі та застосуванні окремих методів та прийомів навчання, визначенні завдань для самостійної керованої роботи, створенні тестів та інших методик перевірки знань, умінь та навичок майбутніх учителів природничих спеціальностей.

Необхідною умовою індивідуалізації та диференціації навчання у ЗВО, його основою є психолого-педагогічна діагностика індивідуально-психологічних особливостей майбутніх учителів природничих спеціальностей. Відтак, домінанти конструювання процесів індивідуалізації та диференціації взаємодіють у сукупності як два аспекти одного процесу, що забезпечує розвиток та вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей, що забезпечує розвиток та вдосконалення освітнього середовища, діалогічну єдність всіх його елементів з метою розширення можливостей вибору студентами освітніх програм. Урахування цих тенденцій у підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності забезпечує оновлення вищої педагогічної освіти в особистісному, змістовному та організаційному планах.

Диференційовану та індивідуалізовану підготовку майбутніх учителів природничих спеціальностей у ЗВО забезпечує:

- 1) систематичне залучення студентів до диференційованої та індивідуалізованої самостійної діяльності;
- 2) формування гнучких, систематизованих, мобільних знань як опорних для диференційованого синтезу та перенесення знань;
- 3) поєднання поелементного відпрацювання пізнавальних дій – актуалізації, перенесення, систематизації, узагальнення та синтезованої узагальненої діяльності;
- 4) перехід від репродуктивних видів діяльності на основі міжсистемних асоціацій до творчих дій (механізм активного продуктивного мислення);
- 5) залучення студентів до складніших видів діяльності у вирішенні комплексних проблем, виконанні диференційованих проектів тощо.

Основними перевагами диференційованої та індивідуалізованої підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей у ЗВО є: формування цілісного уявлення про навколишній світ; оновлення змісту освіти шляхом розширення та поглиблення предмета пізнання; актуалізація нових механізмів та способів пізнавальної діяльності; розвиток раціональних та оптимальних прийомів досягнення поставленої мети; вдосконалення навчально-методичних та науково-методичних комплексів; підвищення якості професійної освіти шляхом об'єднання кадрових, інформаційних та матеріально-технічних ресурсів, формування наукового світогляду та дивергентності мислення; розвиток здатності до самоконтролю та самореалізації; розвиток прагнення до регулярного оновлення професійних знань та умінь; формування інтегральних якостей особистості – активності, самостійності, рефлексивності, відповідальності тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, підвищення ефективності індивідуалізації та диференціації системи підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей у ЗВО зумовлює необхідність урахування таких психолого-педагогічних особливостей:

- 1) визначення змістових компонентів індивідуалізації та диференціації професійної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей;
- 2) визначення технологічних засобів індивідуалізації та диференціації професійної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей;
- 3) створення «індивідуального навчального пакета студента»;
- 4) розробка навчально-методичного комплексу для індивідуалізації а диференціації професійної підготовки студентів;
- 5) формування готовності викладачів до здійснення індивідуалізації та диференціації навчання.

Глобальні соціальні трансформації останнього часу зумовили чітку тенденцію у вищій професійній освіті – формування нової освітньої парадигми, спрямованої на соціально-особистісну та компетентісно зорієнтовану підготовку майбутніх учителів, зокрема природничих спеціальностей. Водночас цілком очевидно, що індивідуальний підхід нарівні з диференціацією у системі підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей є трендом організації освітнього процесу у сучасному ЗВО. Однак, щоб ця актуальна тенденція міцно зайняла своє місце в оновленій практиці ЗВО, необхідна продумана її адаптація до вимог та можливостей сучасної педагогічної дійсності, що і визначаємо перспективами подальших наукових пошуків та досліджень.

Використана література:

1. Вишківська В., Шикиринська, О. Індивідуалізація та диференціація як необхідні умови вдосконалення освітнього процесу. *Грааль науки*. 2021. Вип. 8. С. 345–347.
2. Горіна О. М., Сікорський П. Сутність та принципи диференційованого підходу в навчанні студентів. *Вища школа*. 2007. Вип. 5. С. 55–63.
3. Довгопола Л. Практична підготовка майбутніх учителів біології до професійної діяльності на основі контекстного підходу. *Педагогічні науки*. 2020. Вип. 73. С. 61–66.
4. Коренева І. М. Концепція підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 82 (2). С. 148–153.
5. Літвінова М. Б. Методична система адаптивного навчання фізики у закладах вищої технічної освіти: дис. ... д-ра пед. наук зі спеціальності 13.00.02 / Центральноукраїнський держ. пед. ун-тет ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2018. 517 с.
6. Ордановська О. Напрямок розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 10. С. 221–225.
7. Пісоцька М. Е. Індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах другої половини ХХ – початку ХХІ століття: теорія та практика: монографія. Харків: Вид-во Іванченка І. С., 2018. 533 с.
8. Сільвейстр А. М. Розвиток системи фізичної освіти у майбутніх учителів хімії і біології. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2016. Вип. 53. С. 281–285.
9. Klemun A., Lackner-Ibesich E., Rampetsreiter V. Individualisierung Und Differenzierung an Standorten der Kooperativen Mittelschulen. Wien: Stadtschulrat für Wien, 2008. 108 p.
10. Swanson D. M., Gamal M. Global Citizenship Education. Learning for Sustainability: tensions, 'flaws', and contradictions as critical moments of possibility and radical hope in educating for alternative futures. *Globalisation, Societies and Education*. 2021. Vol. 19 (4). P. 456–469.

References:

1. Vyshkivska, V., Shykyrynska, O. (2021). Individualization and differentiation as necessary conditions for improving the educational process. *Hraal nauky*, 8, 345–347 [in Ukrainian].
2. Horina, O. M., Sikorskyi, P. (2007). The essence and principles of a differentiated approach in student education. *Vyshcha shkola*, 5, 55–63 [in Ukrainian].
3. Dovhopola, L. (2020). Practical training of future biology teachers for professional activity based on a contextual approach. *Pedahohichni nauky*, 73, 61–66 [in Ukrainian].
4. Koreneva, I. M. (2018). The concept of training future biology teachers to implement the functions of education for sustainable development. *Pedahohichni nauky*, 82 (2), 148–153 [in Ukrainian].
5. Litvinova, M. B. (2018). Methodical system of adaptive teaching of physics in institutions of higher technical education. *Doctor's thesis*. Kropyvnytskyi: Tsentralnoukrainskyi DPU im. V. Vynnychenka [in Ukrainian].
6. Ordanovska O. (2012). Development directions of the system of professional training of future teachers of physical and mathematical disciplines of a specialized school. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriya: Pedahohichni nauky*, 10, 221–225 [in Ukrainian].
7. Pisotska, M. E. (2018). Individualization of education of students of natural and mathematical specialties in domestic higher pedagogical educational institutions of the second half of the 20th - beginning of the 21st century: theory and practice. Kharkiv: Vydavnytstvo Ivanchenka I. S. [in Ukrainian].
8. Silveistr, A. M. (2016). Development of the system of physical education for future teachers of chemistry and biology. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Dragomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 53, 281–285 [in Ukrainian].
9. Klemun, A., Lackner-Ibesich, E., Rampetsreiter, V. Individualisierung Und Differenzierung an Standorten der Kooperativen Mittelschulen. Wien: Stadtschulrat für Wien, 2008. 108 p.
10. Swanson, D. M., Gamal, M. (2021). Global Citizenship Education. Learning for Sustainability: tensions, 'flaws', and contradictions as critical moments of possibility and radical hope in educating for alternative futures. *Globalisation, Societies and Education*, 19 (4), 456–469.

Marushko L. The relevance of differentiated and individualized training of future teachers of natural sciences in higher education institutions

A successful solution to the problem of high-quality training of future teachers of natural sciences in institutions of higher learning involves the activation of pedagogical efforts in a number of directions, the most important of which is the individualization and differentiation of the learning process. Adapting the forms and methods of pedagogical influence to the individual

characteristics and needs of future teachers of natural sciences is necessary in order to ensure the projected level of personal and professional development of a graduate of a higher school. In this sense, individual and differentiated approaches to education create the most favorable opportunities for the development of cognitive powers, activity, professional abilities and skills, inclinations and talents of each student.

Differentiated and individualized training of future teachers of natural sciences involves the generalization of the theoretical and methodological provisions of the process of professional training in the unity of the processes of individualization and differentiation, on the basis of which it is possible to formulate the principles of the organization of the educational process, as well as the search for mechanisms for the transformation of pedagogical reality, the development of innovative models of the development of professional education, technologies and mechanisms of their implementation. Differentiated and individualized training of future teachers of natural sciences is one of the most productive technologies in modern higher education, as it forms skills in the complex use of knowledge; develops rational ways of solving complex tasks, which make eclecticism and narrowly empirical orientation impossible; develops a new way of thinking, the ability to see the general in the private and to analyze the private from the standpoint of the general; significantly activates the educational activity of students.

Key words: differentiation, individualization, future teachers of natural sciences, system of professional training, institutions of higher education.

УДК 373.3.04:316.61

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.19>

Масюк О. М., Партола В. В., Смолянук Н. М., Титаренко Л. І.

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті проаналізовано окремі аспекти підготовки вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, розкрито питання формування у майбутніх учителів початкових класів інклюзивної компетентності з досвіду роботи кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті факультету початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Виділено напрямки формування інклюзивної компетентності здобувачів вищої освіти: у процесі викладання обов'язкових дисциплін, на яких здобувачі ознайомлюються з особливостями дітей з особливими освітніми потребами за нозологіями (з порушеннями інтелектуального розвитку, з порушеннями слуху, з розладами аутистичного спектру, з порушеннями зору, з порушеннями опорно-рухової системи, гіперактивні діти), набувають умінь в організації та методикі навчання учнів таких освітніх галузей, як «Математика», «Я досліджую світ», «Дизайн і технології» в умовах інклюзивного класу; у процесі викладання вибіркових дисциплін ведеться різностороння підготовка майбутніх вчителів початкової школи до роботи з дітьми, що мають порушення мовлення; у процесі науково-дослідної та методичної роботи викладачів кафедри (написання монографій, наукових статей, участь у міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях; видання методичних рекомендацій та посібників); у процесі виховної роботи кафедри з ознайомлення здобувачів з проблемами людей з інвалідністю, виховання у майбутніх вчителів емпатії та чутливого ставлення до учнів з особливими освітніми потребами (кураторські години, факультетські та загально університетські заходи, присвячені цій проблематиці).

Зазначено необхідність подальших досліджень у вивченні дієвих механізмів та умов, які сприятимуть формуванню інклюзивної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, майбутні вчителі початкових класів, учні з особливими освітніми потребами, інклюзивний клас, фахова підготовка, корекційно-розвивальні технології навчання.

На сьогодні українське суспільство досягло такого рівня соціального розвитку, що не може ігнорувати потреби людей з особливими освітніми потребами (далі ООП). Це стосується як пересічних громадян, так і здобувачів кожного освітнього рівня. За останні п'ять років Міністерством освіти та науки України було оновлено та доповнено нормативно-правову базу, що врегульовує окремі питання інклюзивної освіти (Наказ «Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти» (2018 р.), Наказ «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» (2018 р.), Закон «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Постанова «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (2021 р.) тощо), що дозволяє враховувати всі особливості організації освітнього процесу таких здобувачів та специфіку підготовки майбутніх педагогів до роботи з учнями з ООП.

Роль вчителя початкової школи у закладі загальної середньої освіти певним чином модифікується в інклюзивному освітньому середовищі. Про це зазначено у «Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів»». Педагог повинен сприймати учнів з особливими освітніми потребами так само, як й інших дітей у класі; залучати їх до спільних видів діяльності, формуючи для них індивідуальний темп

просування у навчанні, спеціально підготовлені завдання; залучати до колективних форм навчання та групового вирішення завдань; використовувати різноманітні технології та стратегії колективної участі – ігри, спільні проекти, дослідження тощо.

Окремі аспекти підготовки вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі розкрито у роботах Т. Агейкіна-Старченко, С. Архипова, К. Бовкуш, О. Волошина, Н. Зброева, О. Кучерук, І. Лісовецької; питання професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів окреслено в роботах О. Акімова, К. Балютіна, Н. Бібік, К. Бовкуш, Ю. Бойчука, К. Гудзь, О. Іонової, О. Казачинер, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Хижної, Л. Хомич, М. Фіцули, З. Шевців та ін.

Як показує аналіз досліджень, розроблення теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти є комплексною проблемою. Науковці констатують, що система підготовки професійних педагогічних кадрів потребує перетворень, приведення її у відповідність з міжнародними стандартами якості вищої освіти, що зумовлює впровадження в освітній процес педагогічних вишів нових початкових курсів та дисциплін.

Водночас проблема підготовки майбутніх вчителів та вихователів до роботи з учнями з ООП, формування в них інклюзивної компетентності потребує подальшого аналізу та розроблення.

Мета статті – окреслити напрями та висвітлити досвід формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкових класів на кафедрі теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Сутність поняття «інклюзивна компетентність» як складової професійної підготовки майбутніх вчителів обґрунтована у працях Ю. Бойчука, О. Іонової, С. Максимюк, Н. Мойсеюк, Т. П'ятакової, І. Хафізулліної, М. Чайковського. Бути компетентним – значить вміти мобілізувати у даній ситуації набуті знання і досвід. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності [6].

У контексті нашого дослідження під інклюзивною компетентністю будемо розуміти інтегральну характеристику рівня теоретичної і практичної підготовленості сучасного вчителя до виконання професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [1].

Інклюзивна компетентність може бути сформована у здобувачів вищої педагогічної освіти тільки в процесі їхньої інклюзивної діяльності, яка має пронизувати весь освітній процес у закладі вищої освіти [5]. У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів початкових класів на кафедрі теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті здійснюється у таких напрямках:

– у процесі викладання обов'язкових дисциплін, таких як: «Методика навчання освітньої галузі «Математика» зі спеціальними методиками викладання», «Методика навчання освітньої галузі «Я досліджую світ» зі спеціальними методиками викладання» та «Дизайн і технології з методикою навчання та спеціальними методиками», що входять до циклу професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (освітня програма «Початкова освіта зі спеціальними методиками викладання»);

– у процесі викладання вибіркового дисциплін («Творчі техніки навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку»; «Організація та керівництво логопедичною роботою. Логопедична допомога дітям із сенсорними та інтелектуальними порушеннями»; «Методика логопедичної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення» на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти; «Підготовка вчителя до роботи з учнями з логопедичними проблемами на уроках природничого і математичного циклів» на другому (магістрському) рівні вищої освіти);

– у процесі організації навчально-методичної та науково-дослідної роботи викладачів кафедри, спрямованої на дослідження проблем підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного класу;

– у процесі виховної роботи (проведення кураторських годин; участь у факультетських та загальноуніверситетських заходах, присвячених даній проблематиці).

Розкриємо докладніше навчальну складову процесу формування у майбутніх вчителів початкових класів інклюзивної компетентності. Так, на лекційних та практичних заняттях з «Методики навчання освітньої галузі «Математика» зі спеціальними методиками викладання», «Методики навчання освітньої галузі «Я досліджую світ» зі спеціальними методиками викладання», здобувачі вищої освіти ознайомлюються з особливостями навчання дітей з ООП за нозологіями: з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР), з порушеннями слуху, з розладами аутистичного спектру, з порушеннями зору, з порушеннями опорно-рухової системи, гіперактивних дітей; отримують знання з організації та методики навчання дисциплін «Математика», «Я досліджую світ», «Дизайн та технології» в умовах інклюзивного класу. Зокрема, майбутні вчителі навчаються адаптувати навчальні програми, плани, методи і прийоми, наочний матеріал та освітнє середовище до спеціальних потреб дітей з ООП; набувають умінь проведення уроків з цих дисциплін в інклюзивних класах, здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до учнів з ООП, підбирати та готувати дидактичний матеріал для навчання учнів з ООП тощо [2].

Формування інклюзивної компетентності у здобувачів вищої освіти під час вивчення методики навчання освітньої галузі «Математика» зі спеціальними методиками здійснюється на основі одержання знань про основні проблеми у навчанні математики учнів з ООП, а також практичного досвіду в організації навчально-пізнавальної діяльності в інклюзивному класі. Так, наприклад, ознайомлення студентів з особливостями навчання дітей з порушеннями зору супроводжується навчанням застосовувати різноманітні тактильні (обстеження руками об'єктів) та звукові стимули (виконання завдання з опорою на дотик, або на звук, або на дотик і звук тощо); виготовляти і використовувати спеціальний дидактичний матеріал: наприклад, індивідуальні картки з виділеним текстом, надрукованим великим шрифтом; матеріалів для організації усної лічби; виготовлення наочності для проведення ігрових вправ з використанням ейдетико-технології тощо.

На заняттях студенти знайомляться з досвідом роботи провідних вчителів-дефектологів (Т. Цюрмаста, М. Унтіна та ін.), з методичними рекомендаціями до підготовки і проведення уроків математики в класах з інклюзивним навчанням. Так, наприклад, під час опрацювання теми «Додавання і віднімання трицифрових чисел» студенти складають та порівнюють завдання для нормо-типових учнів та учнів цього ж класу з ООП. Значна увага приділяється підготовці додаткового дидактичного матеріалу, що дозволяє активізувати одночасно обчислювальні навички з зоровим сприйманням правильності обчислень.

Під час занять, присвячених формуванню математичної компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР), здобувачі вищої педагогічної освіти навчаються застосовувати методичні прийоми навчання, що сприяють корекційно-розвивальній роботі з такими учнями, спрямованої на розвиток уваги, спостережливості, пам'яті, сенсорної орієнтації, зв'язного мовлення. Це, перш за все, використання самостійної роботи з опорою на репродуктивну діяльність; завдань, поданих в ігровій формі; практичних робіт з різноманітним дидактичним матеріалом, застосування покрокових інструкцій при виконанні кожного завдання.

На практичних заняттях студенти ознайомлюються з такими корекційно-розвивальними технологіями навчання, як методика глобального навчання читання «ТАН-Содерберг» (автори дитячий психіатр К. Тан та шведський лінгвіст Содерберг) та мультисенсорною методикою навчання математики «Нумікон», розробленої Оксфордським університетом (Великобританія). Методика «ТАН-Содерберг» орієнтована на пошук та активізацію компенсаторних зон дитини, яка має ПІР, а також для глухих та слабочуючих дітей. Використання даної методики показало, що учні з ООП набагато краще починають говорити, зрозуміліше висловлювати свої думки.

Головним інструментом методики «ТАН-Содерберг» є складання ТАН-історій, використання ТАН-вправ, ігор (наприклад, «Веселий кубик», «Контейнер з макаронами», «Склади слово» тощо), читання глобальним методом. Ця методика дозволяє також навчати математики дітей з ООП, зокрема формувати поняття «один-багато», уявлення про число та числовий ряд (учні з ООП кожного дня читають напам'ять певний відрізок натурального ряду – з метою розвитку артикуляції вони «проспівують» ці ряди чисел). ТАН-вправи з математики містять завдання на формування уявлення про пори року, дні тижня, місяці року, про співвідношення подій «вчора-сьогодні-завтра»; вправи на орієнтування у часі, на уміння співвідносити події особистісного життя з реальним часом: на визначення дати, робота з календарем, знайомство з годинником.

Мультисенсорна методика «Нумікон» призначена для формування математичної компетентності учнів з затримкою психічного розвитку, з порушеннями інтелекту, загальним недорозвиненим мовленням, дитячим церебральним паралічем тощо. В основу цієї методики покладено ігрову діяльність, під час якої діти знайомляться з різними математичними поняттями, зокрема з кількісними уявленнями. Засобами «Нумікону» в учнів з ООП формується елементарне логічне мислення, виробляється координація рухів, стійкість уваги. На заняттях використовуються спеціальні набори наочно-практичного матеріалу: числа від 1 до 10 представлені різнокольоровими формами-шаблонами, завдяки чому стають доступними для зорового та тактильного сприймання. За допомогою «Нумікону» можна наочно продемонструвати основні властивості натурального ряду чисел, різницю між парними і непарними числами, сформувати поняття про склад числа, навчити виконувати арифметичні дії.

Отже, вивчення курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика» зі спеціальними методиками» передбачає переведення студентів із пасивного виконавця в активного суб'єкта саморозвитку, що передбачає включення студентів у проблемно-дискусійне проведення практичних занять: студенти самостійно знаходять і опрацьовують інформацію, готують повідомлення з презентацією, самостійно виготовляють наочні посібники та дидактичний матеріал.

Відомо, що внаслідок недостатньої зрілості базових психічних структур (сукцесивних та симультанних синтезів) у дітей з порушеннями мовлення виникає недорозвиток спеціальних навчальних здібностей, що впливає на рівень засвоєння ними програмного матеріалу дисциплін початкової школи. Ефективність організації освітнього процесу, здійснення корекційної роботи з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку можлива лише за умови спеціальної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої педагогічної освіти. Саме тому на факультеті початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди були розроблені та впроваджені в освітній процес навчальні програми з вибіркового дисциплін, а саме дисципліни «Творчі техніки навчання для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку» (2 курс), «Методика логопедичної роботи з дітьми з ТППМ» та

«Організація і керівництво логопедичною роботи. Логопедична допомога дітям з сенсорними та інтелектуальними порушеннями» (4 курс) на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти; «Підготовка вчителя до роботи з учнями з логопедичними проблемами на уроках природничого і математичного циклів» на другому (магістрському) рівні вищої освіти). Так, метою курсу «Творчі техніки навчання для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку» є оволодіння майбутніми вчителями компетентністю щодо концептуальних засад інклюзивної освіти, вивчення особливостей психофізичного розвитку дитини з порушенням мовленнєвого розвитку, методики використання творчих технік у роботі з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивної освіти. Курс включає 4 модулі, а саме: I – Теоретичні основи інклюзивної освіти; II – Основні напрями корекційної діяльності засобами творчих технік; III – Роль та місце занять дизайну та технології й мистецтва для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку; IV – Розвиток дрібної моторики.

Майбутні педагоги оволодівають теоретичними знаннями про творчі техніки, які можна використовувати для подолання мовленнєвих порушень, практичними навичками виготовлення наочних посібників для роботи за зазначеними техніками [3]. На практичних заняттях студенти працюють комплексно за такими напрямками: тренування у дитини правильного дихання; робота з мімікою; розвиток дрібної та загальної моторики; удосконалення фонематичного слуху; формування зв'язного мовлення; виконання артикуляційних вправ.

У контексті досліджуваної проблеми важливу роль відіграють дисципліни за вибором студентів «Методика логопедичної роботи з дітьми з ТПМ» та «Організація і керівництво логопедичною роботи. Логопедична допомога дітям з сенсорними та інтелектуальними порушеннями». Метою викладання навчальної дисципліни «Методика логопедичної роботи з дітьми з ТПМ» (тяжкі порушення мовлення – ТПМ) є підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з дітьми, які мають загальне недорозвинення мовлення, дизартрію, алалію, заїкання тощо; оволодіння загальними методичними підходами та формування конкретних педагогічних умінь, необхідних для здійснення навчальної, виховної та корекційно-розвивальної роботи з означеною категорією дітей.

Метою викладання навчальної дисципліни «Організація і керівництво логопедичною роботи. Логопедична допомога дітям з сенсорними та інтелектуальними порушеннями» є формування у здобувачів вищої освіти системи знань та уявлень про науково-теоретичні та методичні засади організації логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями, опанування методикою планування логопедичної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. На практичних заняттях здобувачі вправляються у розробленні ігрових вправ для розвитку просторових уявлень, зорової пам'яті та уваги, вправ на розвиток дрібної моторики рук і загальної моторики, що позитивно впливають на розвиток мовлення дитини.

Відомо, що дисграфія є найбільш поширеною формою мовленнєвого порушення в учнів молодших класів. Наявність специфічних помилок у письмі – основна діагностична ознака дисграфії. Тож, на практичних заняттях здобувачі вищої освіти навчаються відрізнити дисграфічні помилки від звичайних орфографічних і визначити вид дисграфії за типовими помилками.

Вивчення дисципліни вільного вибору «Підготовка вчителя до роботи з учнями з логопедичними проблемами на уроках природничого і математичного циклів» спрямоване на формування інклюзивної компетентності здобувачів другого (магістрського) рівня вищої освіти. Метою вивчення дисципліни є формування у студентів умінь здійснювати розвиток в учнів з мовленнєвими порушеннями процесів і функцій пізнавальної діяльності; логічних операцій (аналіз, синтез, встановлення причинно-наслідкових зв'язків); сенсомоторної функції мовлення та оперативної пам'яті; вербально-логічного та наочно-образного мислення і мовлення [4]. З цією метою на заняттях студенти ознайомлюються з дихальними вправами, пісочною анімацією, навчаються розробляти ментальні картки, аналізують уроки в інклюзивному класі за відео-сюжетами, опановують діагностику порушення мовлення за методикою В. Тарасун.

Висновок. Широке впровадження інклюзивної освіти в Україні цілком залежить від кваліфікації педагогічних кадрів. У цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя, зокрема вчителя початкової школи.

Викладачами кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті на факультеті початкового навчання ХНПУ імені Г.С. Сковороди проводиться значна системна та систематична робота у цьому напрямі, зокрема: у процесі викладання обов'язкових та вибіркових дисциплін; у процесі науково-дослідної та методичної роботи, результати якої оприлюднені у матеріалах міжнародних та всеукраїнських конференцій, у наукових статтях та методичних посібниках; засобами організації виховної роботи серед здобувачів вищої освіти (кураторські години, вебінари, он-лайн зустрічі з фахівцями інклюзивної і спеціальної освіти, участь у волонтерських проєктах факультету тощо).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у подальшому вивченні дієвих механізмів та умов, які сприятимуть формуванню інклюзивної компетентності майбутніх вчителів початкової школи. Позитивний досвід роботи кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті на факультеті початкового навчання ХНПУ імені Г.С. Сковороди може бути використаний педагогічними закладами вищої освіти.

Використана література:

1. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.
2. Партола В., Смолянюк Н., Білецька С. Аналіз формування інклюзивної компетентності у майбутніх учителів початкових класів (досвід Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди). *Наукові інновації та передові технології*, 2022. № 1(3). С.275-282. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/903/903>
3. Партола В., Смолянюк Н., Собченко Т. Підготовка майбутніх педагогів до застосування творчих технік у роботі з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: ВД «Гельветика», 2020. Вип.27. Т. 4. С. 154-159.
4. Масюк О.М., Сінопальнікова Н.М., Титаренко Л.І. Наступність дошкільної та початкової освіти у формуванні математичної компетентності дітей з мовленнєвими порушеннями. *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2019. С. 134-143.
5. Титаренко Л.І., Масюк О.М. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Освіта збереже Україну: матеріали I Всеукраїнських ПрокOPENKІвських читань*. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2022. С. 221-225.
6. Фіголь Н.А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020.. Вип.77. С. 199-202.

References:

1. Boichuk Yu. D., Borodina O. S., Mykytiuk O. M. (2015) *Inklyuzivna kompetentnist maibutnoho vchytelia osnov zdorovia: monohrafiia* [Inclusive competence of the future teacher of the basics of health: a monograph]. Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody. 117 s. [in Ukrainian].
2. Partola V., Smolianiuk N., Biletska S. (2022) *Analiz formuvannya inklyuzyvnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv (dosvid Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody)* [Analysis of the formation of inclusive competence in future primary school teachers (experience of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University)]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*. № 1(3). pp. 275-282. [in Ukrainian] URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/903/903>
3. Partola V., Smolianiuk N., Sobchenko T. (2020) *Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do zastosuvannya tvorchykh tekhnik u roboti z ditmy z porushenniam movlennievoho rozvytku v umovakh inklyuzyvnoho navchannya* [Preparation of future teachers for the use of creative techniques in working with children with impaired speech development in the conditions of inclusive education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskiyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*. Drohobych: VD «Helvetyka». Issue 27. T. 4. pp. 154-159 [in Ukrainian].
4. Masiuk O.M., Sinopalnikova N.M., Tytarenko L.I. (2019) *Nastupnist doshkilnoi ta pochatkovoї osvity u formuvanni matematychnoi kompetentnosti ditei z movlennievymy porushenniamy* [The continuity of preschool and primary education in the formation of mathematical competence of children with speech disorders]. *Pedahohika ta psykholohiia: zb. nauk. prats*. Kharkiv: KhNPU imeni H.S. Skovorody. pp. 134-143 [in Ukrainian].
5. Tytarenko L.I., Masiuk O.M. (2022) *Formuvannya inklyuzyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly [Formation of inclusive competence of the future primary school teacher]: materialy I Vseukrainskykh Prokopenkivskykh chytan. Osvita zberezhe Ukrainu*. Kharkiv: KhNPU imeni H.S. Skovorody. 221-225 [in Ukrainian].
6. Fihol N.A. (2020) *Inklyuzivna kompetentnist pedahoha: teoretychnyi aspekt* [Inclusive competence of the teacher: theoretical aspect]. *Naukovyi chasopys Universytetu: zb.nauk. prats*. Kyiv: Vyd. NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 05. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Issue 77. pp. 199-202 [in Ukrainian].

Masiuk O., Partola V., Smolianiuk N., Tytarenko L. Formation of inclusive competence of future primary school teachers

The article analyzes specific aspects of preparing teachers for work in an inclusive educational environment. It explores the issue of developing inclusive competence in future primary school teachers based on the experience of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural and Mathematical Disciplines in Preschool, Primary, and Special Education at G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. The following directions for developing inclusive competence in higher education students are highlighted: during the teaching of mandatory subjects, where students become familiar with the characteristics of children with special educational needs according to nosologies (intellectual development disorders, hearing impairments, autism spectrum disorders, visual impairments, musculoskeletal disorders, hyperactive children), they acquire skills in organizing and teaching students from these educational fields, such as "Mathematics," "I Explore the World," "Design and Technology" in inclusive classrooms. Differentiated preparation of future primary school teachers for working with children with speech impairments is conducted during the teaching of elective disciplines. The faculty's scientific research and methodological work (writing monographs, scientific articles, participation in international and all-Ukrainian scientific-practical conferences, publication of methodological recommendations and manuals) also contribute to the development of inclusive competence. The department's educational work focuses on familiarizing students with the issues faced by people with disabilities and fostering empathy and a sensitive attitude towards students with special educational needs through curatorial hours, faculty and university-wide events dedicated to this topic.

The necessity for further research into effective mechanisms and conditions that facilitate the development of inclusive competence in future primary school teachers is emphasized.

Key words: *inclusive competence, future primary school teachers, students with special educational needs, inclusive class, professional training, corrective and developmental learning technologies.*

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.20>

Моренко О. М.

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Визначено актуальність національно-патріотичного виховання в сучасних умовах. У статті розглянуто різні аспекти національно-патріотичного виховання у дослідженнях вітчизняних науковців. Зроблено спробу визначити сутність та зміст національно-патріотичного виховання в системі освіти особистості. З'ясовано, що національно-патріотичне виховання – це загальнонаціональна справа, що охоплює усі сфери життєдіяльності суспільства, насамперед освіту та науку і саме заклади освіти мають стати для підростаючої особистості осередком становлення громадянина, що підтверджено нормативно-правовими документами.

Національно-патріотичне виховання є важливою складовою виховної діяльності закладу освіти. Запропоновано досліджувати ефективність виховної системи закладу освіти і національно-патріотичного виховання у відповідності до обраних компонентів (знаннєвого, діяльнєсного та ціннісного), що визначено в термінах компетентнісного підходу. Здійснено спробу вирішення поставлених завдань за допомогою хмарного сервісу «Universal-online», здійснення системного аналізу (за основними сферами розвитку особистості (фізичною, психічною, соціальною та духовною) та структурно-якісного аналізу розвитку учнів в класних колективах і взагалі у закладі освіти. Зазначений діагностичний комплекс дозволяє виокремлювати основні проблеми та потенційні можливості розвитку особистості учня та прогнозувати його розвиток на основі причинно-наслідкових зв'язків та аналізу зовнішніх та внутрішніх факторів впливу, скорегувати злагоджену діяльність всіх учасників освітнього процесу закладу освіти на шляху до зазначеної мети. Діагностичні дані наповнюють компоненти національно-патріотичного виховання якісними результатами та допомагають визначити мету і шляхи розвитку та корекції виховної системи закладу освіти. На рівні перспектив подальшого дослідження визначено окреслення духовної складової ціннісного компоненту національно-патріотичного виховання та шляхи її дослідження.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, духовний розвиток, ціннісні пріоритети, компетентнісний підхід, діяльнєсний підхід.

Патріотизм є джерелом життєздатності, духовних і моральних сил та здоров'я суспільства, що найбільш яскраво проявляються у переломні моменти розвитку, в періоди важких випробувань. Повноцінне життя в суспільстві і державі неможливе, якщо система виховання підростаючого покоління позбавлена моральних основ, любові до Батьківщини.

В Україні реалізуються цілеспрямовані дії, зорієнтовані на утвердження державності, збереження територіальної цілісності країни, подолання кризових явищ у соціально-економічній сфері. Основою розвитку кожного суспільства, об'єднаного спільними цінностями й культурою, є ефективна система національно-патріотичного виховання молодого покоління [10, 11, 14, 15].

Національно-патріотичне виховання охоплює усі сфери життєдіяльності суспільства, насамперед освіту і науку, молодь та сім'ю, культуру і мистецтво та ін.. Кожен навчальний заклад має стати для підростаючої особистості осередком становлення громадянина – патріота України, що самовіддано розбудовує країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві [12].

Успішність національно-патріотичного виховання значною мірою залежить від аналізу досвіду, з метою збереження традицій та реалізації ефективних форм і методів, а також попередження можливих помилок.

Різним аспектам патріотичного виховання українців, у своїх працях приділяли увагу корифеї педагогічної думки (М. Грушевський, М. Драгоманов, С. Русова, І. Огієнко, К. Ушинський, І. Франко та ін.). В сучасній вітчизняній педагогічній науці представлено теоретичне обґрунтування нових тенденцій національно-патріотичного виховання у роботах О.Вишневецького, О. Губко, Т. Ільїної, П. Кононенка, В. Кузя, В. Кульчицького, Ю. Руденка, В. Сипченка, О. Сухомлинської М. Сметанського, М. Стельмахович, Б. Ступарика, Б. Чижевського, К. Чорної та ін.

У своїх роботах вітчизняні дослідники (А. Алексюк, Г. Балл, І. Бех, А. Богуш, О. Киричук, І. Надільний, І. Стогній, В. Шинкарук та ін.) представили різні визначення та зміст національно-патріотичного виховання, визначили сутність таких понять, як «любов до Батьківщини», «патріотична свідомість». Визначено: як дієве ставлення особистості до формування власного духовного багатства, добропорядності, свідомої громадянськості (А. Алексюк); як готовність особистості відстоювати громадянські ідеї (особистісно значущі, що втілюються у вчинках) які є джерелом її переживань і духовності (І. Бех); психологічні аспекти формування етнічної самосвідомості (Й. Боришевського, О. Киричука та ін.); синергії з питаннями полікультурного виховання, щодо формування етики міжкультурних взаємин (Н. Миропольська, Г. Розлуцька, О. Сухомлинська та ін.); розкрито теоретичні і практичні засади патріотичного виховання дітей та молоді в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття (В. Кульчицький) [для].

Пріоритетною визначена плеяда Законів України, державних документів і концепцій спрямованих на вирішення питань формування громадянина-патріота, що діє на основі національних та європейських цінностей, виховання його активної громадянської позиції («Про освіту», «Про загальну середню освіту»

«Державний стандарт початкової освіти», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.», «Стратегія національно-патріотичного виховання», «Концепції розвитку громадянської освіти в Україні», «Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді» та Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа») [16].

Нормативно-правові документи щодо забезпечення національно-патріотичного виховання визначають низку заходів для закладів освіти різного рівня акредитації, що окреслюють напрями і шляхи розвитку національно-патріотичного виховання в освітньому просторі України.

Мета дослідження полягає у спробі визначити сутність та зміст національно-патріотичного виховання в системі освіти особистості та запропонувати досліджувати його ефективність у відповідності до визначених компонентів через здійснення системного та структурно-якісного аналізу розвитку учнів в класних колективах закладу освіти засобами хмарного сервісу «Universal-online».

Аналіз напрацьованого в контексті теми нашого дослідження дає змогу стверджувати, що значна увага приділена всім аспектам зазначеного питання їх наповненню та умовам реалізації проте складові якісних показників національно-патріотичного виховання потребують уточнення.

На думку В. Кульчицького, сучасний зміст виховання підростаючого покоління спрямований на становлення громадянина України, патріота своєї країни, готового самовіддано розбудовувати суверенну, демократичну державу, здатного виявляти національну гідність, який знає свої права та обов'язки [8].

У Державному стандарті початкової освіти до ключових компетентностей включено громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають [10].

Змінюються підходи до освіти та змісту освіти, адже головне завдання НУШ – виховати інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини. А головне завдання – впровадження педагогіки, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками наскрізний процес виховання, який формує цінності.

Варто зазначити, що виховання є невід'ємною складовою освітнього процесу, є наскрізним процесом, охоплює усі сфери шкільного життя і має ґрунтуватися на цінностях (Закон України «Про освіту», Концепції Нової української школи) [14, 15].

Відповідно до статті 15 Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) у закладах освіти виховний процес є невід'ємною складовою освітнього процесу та наскрізним і має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях, культурних цінностях Українського народу, цінностях громадянського (вільного демократичного) суспільства, принципах верховенства права, дотримання прав і свобод людини і громадянина тощо.

Серед основних складових національно-патріотичного виховання у Концепції виокремлені громадянсько-патріотичне, духовно-моральне, військово-патріотичне та екологічне виховання [14].

Метою національно-патріотичного виховання визначено становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян на основі духовно-моральних цінностей Українського народу, національної самобутності [14].

Національно-патріотичне виховання в системі освіти впроваджується шляхом реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання (2019) [16], плану дій щодо її реалізації, державних цільових програм з питань з національно-патріотичного виховання (або програм, що пов'язані з національно-патріотичним вихованням), обласних, місцевих цільових програм з національно-патріотичного виховання (або програм, що пов'язані з національно-патріотичним вихованням), виконання Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання (2022) [14], що сприяє створенню ефективної виховної системи національно-патріотичного виховання молоді.

Індикаторами ефективності національно-патріотичного виховання в системі освіти України, зокрема, є: збільшення відвідуваності здобувачами освіти закладів, що популяризують культурні та національно-мистецькі традиції Українського народу; підвищення серед здобувачів освіти рівня знань про видатних особистостей українського державотворення, визначних особистостей та духовних провідників Українського народу; збільшення кількості здобувачів освіти, які пишуться своїм українським походженням, громадянством; зростання рівня екологічної культури; збільшення кількості здобувачів освіти, які здійснюють екскурсії, подорожі, походи; збільшення чисельності громадян, готових до виконання обов'язку із захисту незалежності та територіальної цілісності України; збільшення числа молодих людей, які пов'язують своє майбутнє з навчанням і проживанням в Україні; збільшення числа громадян України, які виявляють почуття поваги до своєї Батьківщини та ін. [16].

В жорстоких реаліях воєнного стану в Україні перед освітянами стоїть важливе завдання – об'єднання зусиль педагогічної та громадської спільнот на засадах взаєморозуміння, співробітництва щодо захисту прав та свобод, оволодіння дітьми універсальними цінностями та моделями поведінки, які складають основу світової культури [3]. Відповідно спрямовувати систему національно-патріотичного виховання орієнтуючись її на кількісні та і якісні показники.

З метою дослідження ефективності національно-патріотичного виховання молоді в освітньому процесі пропонуємо визначити компоненти моніторингу. Найбільш оптимальними для здійснення дослідження обрали в термінах компетентнісного підходу: знанневий, діяльнісний та ціннісний компоненти.

Розглядаючи знанневий компонент варто звернути увагу на провідний мотив-ціль пізнавальної діяльності є вироблення, здобування, привласнення нових знань, пізнавальних умінь, норм і навичок, цінностей і смислів. Тут відбувається зміна суб'єкта – набуття інформації знань, вартостей, розвиток пізнавальної сфери з подальшою реалізацією в інших видах діяльності. Наука і навчання – різновиди пізнавальної діяльності. Нові знання продукує наука; у процесі навчання відбувається засвоєння нових знань, вироблених суб'єктами в усіх сферах людського життя; під час процесу виховання відбувається інтеріоризація соціальних норм; в освітньому процесі здійснюється прийняття цінностей, відбувається рух індивідуальності у процесі самореалізації – самоактуалізації до самотворення людини як універсалу [9].

Визначаючи діяльнісний компонент орієнтуємося на нормативно-правові документи, де зазначається, що навчання і набуття будь яких знань, виховання ставлень має відбуватися через особисту діяльність дитини. У роботах вітчизняних науковців (А. Алексюка, Г. Балла, І. Беха, О. Киричука, В. Кузя, О. Сухомлинської та ін.) патріотичне виховання характеризується дієвою основою [4, 5, 8, 9].

Діяльність – складна система, яка пронизує всі рівні життя людини у всьому величезному розмаїті його проявів. Рух – спосіб існування навколишнього світу, важлива ознака організації життя на біологічному рівні, адаптація сприяє її продовженню. Активна адаптація це діяльність – рух-поступ на рівні людини, спосіб існування особистості, усіх соціальних груп, людства. Базисна функціональна структура діяльності, що об'єднує її у системну цілісність попри всі її відмінності є співвідношення «суб'єкт-об'єкт» (суб'єкти – особистість і групи, об'єкти – природні і соціальні предмети і явища, духовні феномени та сам суб'єкт. Змістова специфіка будь-яких проявів діяльності людини впливає з мотивів, стрижнем яких є ті цілі, котрі суб'єкт досягає за її допомогою [9, с. 67].

Найбільш яскравий спосіб вираження людської діяльності, – писав В.А. Романець, – учинок з усім багатством його суспільно-особистісної суперечливості, – з одного боку, включає до свого змісту особливості історичного рівня культури людини, з іншого – сам визначає цю культуру, будучи виявом суб'єкта історичної діяльності». Ця позиція вказує на суб'єкт-об'єктну основу функціональної структури діяльності, найістотніша діалектично-психологічно-онтологічна властивість якої полягає в тому, що розчленування об'єкта є упредметнення суб'єкта [2].

За визначенням Москальця В.П., людина як суб'єкт повноцінних вчинків – це особистість. Особистість – соціальний індивід, що поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільнозначущого та індивідуально неповторного; об'єкт багатьох економічних, політичних, правових, моральних та інших впливів на людину суспільства в даний час його історичного розвитку в конкретній країні з її національним складом [9].

Найбільш ефективно, на думку багатьох авторів, становлення особистості відбувається в дитинстві: етнічна ідентифікація, формування національного характеру, прищеплюється любов до рідної культури, розвивається почуття поваги до інших культур і культурного самовизначення (І.Д. Бех, А.М. Богущ, Т.І. Поніманська ін.) [1].

Особистість як суб'єкт соціальних відносин характеризується автономністю, певною мірою незалежністю від суспільства. Особистість у процесі життя набуває знань, досвіду, цінностей і ставлень, що поєднанні в її інтегровану здатність – компетентність.

На думку Олени Гайдамаки, організація освітнього процесу спрямована на засвоєння дитиною конкретних навчальних ресурсів – знань, умінь, формування досвіду, рівень засвоєння яких дає можливість діяти адекватно у певних навчальних і життєвих ситуаціях – це і є компетентнісний підхід. Реалізація компетентнісного підходу в НУШ є одним з провідних підходів у навчанні сучасних дітей. Також варто зазначити, що компетентнісний підхід без реалізації діяльнісного підходу неможливий. Діяльнісний підхід у навчанні – це методи навчання, в основі яких лежить постулат: «дитина не отримує знання у готовому вигляді, а здобуває їх сама у процесі власної навчально-пізнавальної діяльності» [1].

За визначенням О.Я. Савченко, діяльнісний складник є ядром кожної компетентності, адже він найбільшою мірою забезпечує формування здатності учня діяти. Його операційним механізмом є дії, операції, уміння, навички [12].

Ключові компетентності пов'язують воедино особистісне і соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; набуваються молодою людиною не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо [11, с. 7].

У сучасних умовах актуальним є всебічне вивчення реального стану впровадження компетентнісного підходу, його використання і цільовий пошук нових ресурсів, які сприятимуть ефективному формуванню компетентностей у молодших школярів.

У Концепції стандартів (державний стандарт початкової освіти державний стандарт вчителя, концепція національно патріотичного виховання тощо) для Нової української школи ключові компетентності є системоутворювальним чинником визначення очікуваних результатів шкільної освіти, а отже, стають орієнтирами розроблення змісту освіти [10].

До ознак ключових компетентностей належать такі: поліфункціональність; надпредметність; міждисциплінарність; багатокомпонентність; спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції [11, с. 7]. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації. Ціннісний компонент, в термінах компетентнісного підходу поєднує в собі уміння усвідомлювати, критично ставитися, оцінювати, обґрунтовувати, робити висновки і висловлювати власні судження.

Варто зазначити, що формування ціннісно-світоглядних орієнтирів і переконань пов'язане з особливими психологічними процесами і станами свідомості – соціальними установками, а також ставленням до навколишньої дійсності. Від того, на що спрямована особистість, яке особистісне ставлення, ціннісні орієнтації у неї склалися, залежить і те, чи будуть прийняті або пройдуть повз свідомість молодих людей висновки, ідеї, які пропagaє педагог. Соціальні установки визначають особистісні відносини – ставлення до праці, до свого громадянського обов'язку, до Батьківщини, до товаришів, тобто всю життєву позицію індивідуума [8, с. 65].

Ціннісні орієнтації – інтегративна базисна структура та визначальна змістова матриця система ставлень особистості – істотної складової її свідомості. Відтак ціннісна орієнтація як суб'єктне ставлення не тотожна об'єктивній значущості. Духовні цінності продукують й утверджують релігія, мораль, мистецтво і відповідні їм наукові дисципліни, які слушно назвати аксіологічно-гносеологічним напрямом науки [13, 14]. На репродуктивному боці ціннісно-орієнтаційної діяльності функціонує виховання – одночасне споживання (засвоєння) наявних духовних цінностей і продукування нових генерацій суб'єктів вчинків (за концепцією В.А. Романця) [1, 4].

Всі компоненти є взаємопов'язаними, однак, мають певні відмінності, що визначено в процесі аналізу. Дослідити ефективність якісних показників виховної системи в освітньому просторі закладу освіти і зокрема національно-патріотичного виховання молоді у відповідності до зазначених компонентів звернувшись до інструментів діагностико-проектувального комплексу «Універсал». Дана система дає можливість проводити комплексний моніторинг ефективності і результативності освітнього процесу в онлайн режимі на всіх рівнях: вчитель-предметник, класний керівник, практичний психолог, адміністрація закладу освіти, управління освіти району, міста, регіону, країни.

В основу технологічних модулів ДПК «Універсал» покладено принцип проектування освітніх компонентів, що дозволяє інтегрувати їх в освітній процес закладів освіти в online режимі, а саме:

- здійснювати комплексну діагностику всіх учасників навчально-виховного процесу;
- проводити аналіз проблем і потенційних можливостей учнів навчального закладу, району, міста, регіону та країни;
- конструювати стратегічні завдання навчального закладу та конкретні тактичні задачі особистісного розвитку учнів;
- формувати банки навчальних і навчально-виховних програм і демонстраційних проектів;
- створювати навчальні та навчально-виховні проекти для всіх учасників навчально-виховного процесу;
- проводити проектно-модульне планування роботи навчального закладу на засадах проектного-менеджменту;
- створювати сценарії уроків та виховних заходів з особистісно-розвивальним, особистісно-орієнтованим змістом і елементами психолого-педагогічних тренінгів;
- здійснювати моніторинг ефективності та результативності освітнього процесу закладів освіти на всіх рівнях.
- прогнозувати особистісний розвиток вихованця;
- створювати інтегральні характеристики на учня, групу та класний колектив;
- надавати всім учасникам навчально-виховного процесу рекомендації щодо адекватного супроводу учнів.

Діагностичний модуль містить наступні методики: соціометрія, життєва активність, ціннісні орієнтації, ціннісні пріоритети, вади особистісного розвитку, домінуюча система сприйняття, навчальна активність.

Здійснюється психологічна діагностика розвитку учнів, класних колективів закладу освіти за сімома параметрами:

- фізичний (стан, рівень, вплив);
- вади особистісного розвитку (занепокоєність, імпульсивність, агресивність, нечесність, асоціальність, замкнутість, невпевненість, екстернальність, естетична нечутливість);
- активність у видах діяльності (дозвільно-ігрова, фізично-оздоровча, художньо-образотворча, предметно-перетворююча, навчально-пізнавальна, соціально-комунікативна, громадсько корисна, національно-громадська, духовно-катарсична);
- соціально-комунікативний розвиток (лідери, актив, ізольовані, відторгнуті, зона ризику, група ризику);
- ціннісні орієнтації у спілкуванні (фізичний, психічний, соціальний та духовний розвиток);
- ставлення батьків (прийняття-відчуження, соціальна бажаність, симбіоз, авторитарна персоналізація, «маленький невдаха»);
- ціннісні пріоритети («Я і рідна домівка», «Я і здоров'я», «Я і мистецтво», «Я і праця», «Я і навчання», «Я і друзі», «Я і громадські обов'язки», «Я і Україна», «Я і моральні цінності») [5, 6].

Проаналізувавши за всіма параметрами маємо змогу побачити загальну картину у закладі освіти, класному колективі та стан розвитку конкретного учня; визначити слабкі місця; тенденції та динаміку, а також встановити причинно-наслідкові зв'язки певного явища.

У відповідності до діяльнісного та знаневого критеріїв використовуємо комплекс «Соціум» [16]. Діагностичний модуль містить наступні методики: соціометрія, життєва активність, ціннісні орієнтації, ціннісні пріоритети, вади особистісного розвитку, домінуюча система сприйняття, навчальна активність.

Здійснюється психологічна діагностика розвитку учнів, класних колективів закладу освіти за сімома зазначеними параметрами [5, с. 55].

Проаналізувавши за всіма параметрами маємо змогу побачити загальну картину у закладу освіти, класному колективі та стан розвитку конкретного учня, визначити слабкі місця, тенденції та динаміку, а також встановити причинно-наслідкові зв'язки певного явища.

У відповідності до зазначених критеріїв (діяльнісного та знаневого) використовуємо комплекс «Соціум» В.О. Киричука. Методики діагностики комплексу «Соціум» – це життєва активність і ціннісні орієнтації. Оцінка життєвої активності – це експертне оцінювання життєвої активності учнів за основними видами діяльності здійснюється (учнями і класним керівником) на основі чотирьох бальної шкали – за рівнями активності (високий, середній, нижче середнього і низький) і за спрямованістю (конструктивна і деструктивна) [5, с. 50].

Конструктивна – це активність, що спрямована на позитивну зміну природного, предметного та соціального середовища і своєї поведінки, власного життя за законами краси, добра, справедливості.

Деструктивна – реалізується в діях, спрямованих на руйнування природного, предметного і соціального середовища, свого власного фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я.

Життєва активність (офіційна активність учня) в конструктивних групах видів діяльності, оцінюють учасники класного колективу та класний керівник, він має знати учнівський колектив та особливості розвитку учнів, саме в: дозвільно-ігровій діяльності, фізично-оздоровчій діяльності, художньо-образній діяльності, в предметно-перетворювальній діяльності, в навчально-пізнавальній діяльності, в соціально-комунікативній діяльності, в громадсько-корисній діяльності, в національно-громадській діяльності, в духовно-катарсичній діяльності.

Визначення ціннісного компоненту здійснюємо за діагностикою духовного розвитку – діагностичною методикою «Ціннісні пріоритети особистості» С.П. Тищенко, модифікація В.О. Киричука, В.В. Киричука.

Ціннісні пріоритети особистості – це механізм духовного надбання власного «Я» учня, який відображає внутрішній світ. Діагностуємо за 9 критеріями: «Я і рідна домівка», «Я і здоров'я», «Я і мистецтво», «Я і праця», «Я і навчання», «Я і друзі», «Я і громадські обов'язки», «Я і Україна», «Я і моральні цінності» [16].

Системний аналіз (проведення статистичного та кореляційного аналізу за основними сферами розвитку особистості (фізичним, психічним, соціальним та духовним); проведення структурно-якісного аналізу розвитку учнів в класних колективах та в закладі освіти) передбачає визначення основних проблем та потенційних можливостей розвитку особистості учня і прогнозування розвитку особистості на основі причинно-наслідкових зв'язків та аналізу зовнішніх та внутрішніх факторів впливу. Зазначені результати наповнюють компоненти якісними результатами та допомагають визначити мету і шляхи розвитку та корекції виховної системи закладу освіти, зокрема національно патріотичного виховання. національного патріотичного виховання [16].

Отже, майбутнє будь-якої держави залежить від здатності громадян відстоювати вищі цінності, на яких ґрунтується людське життя та протидіяти зовнішнім викликам, що формується під дією зовнішніх і внутрішніх факторів впливу в процесі її життєдіяльності. Найбільш ефективний вплив відбувається саме у період навчання в закладах освіти. Дослідження впливу внутрішніх та зовнішніх чинників, що впливають на особистість дозволить підвищити ефективність системи національно-патріотичного виховання в освітньому просторі закладу освіти.

На рівні перспектив подальшого дослідження проблеми національно-патріотичного виховання сучасної молоді розглянути духовну складову національно-патріотичного виховання та шляхи її визначення [13].

Використана література:

1. Бондаренко Н.В., Косянчук С.В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації. Київ : Фенікс, 2022. 64 с. URL : <http://surl.li/hiipj>
2. Загальна психологія : хрестоматія : навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / упоряд.: О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ : Каравела, 2007. 640 с.
3. Звіт за результатами соціологічного дослідження щодо розвитку сфери національно-патріотичного виховання та стану сформованості громадянської ідентичності населення України за 2021 рік URL : <http://surl.li/ipfov>
4. Киричук В.В. Теоретичні засади дослідження духовно-катарсичної активності особистості в контексті суб'єктивно-вчинкової парадигми URL : <https://magdalynivka.at.ua/index/0-47>
5. Киричук В.О. Технології соціально-педагогічного проектування в системі взаємодії учасників освітнього процесу : монографія. Київ, 2018. 218 с.
6. Концепція духовного розвитку людини / упоряди. О. Киричук, З. Карпенко) URL : <http://surl.li/ipfsb>
7. Коркішко О.Г. Патріотичне виховання: досвід сучасної школи. Вісник Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка. 2007. Вип. 36. С. 73–75. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/1942/1/7.pdf>

8. Кульчицький В.Й. Теорія і практика патріотичного виховання в школах України (1945–2019). : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка. Тернопіль, 2020. 490 с. URL : <http://surl.li/ipfmu>
9. Москалець В.П. Види діяльності з позицій суб'єктного підходу в психології. *Психологія і суспільство. Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис*, 2012. №4 (50). С. 66–77.
10. Наказ від 03.04.2018 № 313 про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Система підготовки фахівців соціальної сфери до національно-патріотичного виховання дітей та молоді на засадах соціального партнерства» у 2017-2022 роках. URL : <http://surl.li/ipfko>
11. Нова українська школа. Порадник для вчителя. URL : <http://surl.li/bykej>
12. Полєвікова О.Б., Шурда Ж.І. Дослідження проблеми патріотичного виховання дітей у сучасному просторі дошкільної освіти України. URL : <http://surl.li/ipfju>
13. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості : посібн. м. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 144 с. http://ipood.com.ua/data/NDR/Psychology/2013_Pomytkin_posibnyk.pdf
14. Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України. Наказ МОН України від 06.06.2022 № 527 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#n134>
15. Про Стратегію національно-патріотичного виховання. Указ Президента України від 18.05.2019 № 286/2019 URL : <http://surl.li/dzkbe>
16. Універсал-онлайн. Сервіс управління освітнім процесом. URL : <https://www.universal-online.org/>

References:

1. Bondarenko N.V., Kosianchuk S.V. (2022). Natsionalno-patriotichne vykhovannya u konteksti suchasnykh vyklykiv: metodychni rekomendatsii. [National-patriotic education in the context of modern challenges: methodological recommendations.] Kyiv : Feniks,. 64 s. URL : <http://surl.li/hiipj> [in Ukrainian]
2. Zahalna psykholohiia (2007). [General psychology] : khrestomatiia : navch. posibn. dla stud. vyshch. navch. zakl. / uporiad.: O.V. Skrypchenko, L.V. Dolynska, Z.V. Ohorodniichuk ta in. Kyiv : Karavela,. 640 s. [in Ukrainian]
3. Zvit za rezultatamy sotsiologichnoho doslidzhennia shchodo rozvytku sfery natsionalno-patriotichnoho vykhovannya ta stanu sformovanosti hromadianskoi identychnosti naseleння Ukrainy za 2021 rik. [Report on the results of a sociological study on the development of national-patriotic education and the state of formation of civic identity of the population of Ukraine 2021]. URL : <http://surl.li/ipfov>
4. Kyrychuk V.V. Teoretychni zasady doslidzhennia dukhovno-katarsychnoi aktyvnosti osobystosti v konteksti subiektyvno-vchynkovoї paradyhmy. [Theoretical foundations of the study of spiritual and cathartic activity of the individual in the context of the subjective-action paradigm] URL : <https://magdalynivka.at.ua/index/0-47>
5. Kyrychuk V.O. (2018). Tekhnolohii sotsialno-pedahohichnoho proektuvannya v systemi vzaiemodii uchashnykiv osvitnoho protsesu : monohrafiia. [Technologies of social and pedagogical design in the system of interaction of participants in the educational process] monohrafiia. Kyiv. 218 s. [in Ukrainian]
6. Kontsepsiia dukhovnoho rozvytku liudyny / uporiady. [The concept of human dukhovnoho development]. uporiad O. Kyrychuk, Z. Karpenko. URL : <https://studfile.net/preview/7792767/page/6/>
7. Korkishko O.H. Patriotichne vykhovannya: dosvid suchasnoi shkoly. [Patriotic education: the experience of a modern school]. Visnyk Zhytomyrskoho derzh. un-tu imeni I. Franka. 2007. Vyp. 36. S. 73–75. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/1942/1/7.pdf>
8. Kulchyt'skyi V.I. (2020). Teoriia i praktyka patriotichnoho vykhovannya v shkolakh Ukrainy (1945–2019) [Theory and practice of patriotic education in Ukrainian schools (1945–2019)] : dys. ... d-ra. ped. nauk: 13.00.01; Ternopil'skyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. Hnatiuka. Ternopil,. 490 s. URL : <http://surl.li/ipfmu>
9. Moskalets V.P. (2012) Vydy diialnosti z pozytsii subiektnoho pidkhodu v psykholohii. [Types of activities from the standpoint of the subjective approach in psychology]. *Psykholohiia i suspilstvo. Ukrain'skyi teoretyko-metodolohichnyi sotsiohumanitarnyi chasopys*, №4 (50). S. 66–77. [in Ukrainian]
10. Nakaz vid 03.04.2018 № 313 pro provedennia eksperymentu vseukrainskoho rivnia za temoiu «Systema pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery do natsionalno-patriotichnoho vykhovannya ditei ta molodi na zasadakh sotsialnoho partnerstva» u 2017-2022 rokakh. [The system of training social workers for national and patriotic education of children and youth on the basis of social partnership 2017-2022]. URL : <http://surl.li/ipfko>
11. Nova ukrainska shkola. [New Ukrainian school]. Poradnyk dla vchytelia. Poradnyk dla vchytelia. URL : <http://surl.li/bykej>
12. Polievikova O.B., Shurda Zh.I. Doslidzhennia problemy patriotichnoho vykhovannya ditei u suchasnomu prostori doshkilnoi osvity Ukrainy. [Research on the problem of patriotic education of children in the modern space of preschool education in Ukraine]. URL : <http://surl.li/ipfju>
13. Pomytkin E.O. (2013). Psykholohichna diahnostyka dukhovnoho potentsialu osobystosti. [Psychological diagnostics of the cultural potential of the individual] : posibn. m. Kirovohrad : Imeks-LTD, 144 s. URL : http://ipood.com.ua/data/NDR/Psychology/2013_Pomytkin_posibnyk.pdf
14. Pro deiaiki pytannia natsionalno-patriotichnoho vykhovannya v zakladakh osvity Ukrainy. [About the activities of the nourishment of the national-pathological vikhovannya in the mortgages of the sanctification of Ukraine]. Nakaz MON Ukrainy vid 06.06.2022 № 527 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#n134>
15. Pro Stratehiu natsionalno-patriotichnoho vykhovannya. [About the Strategy of National-Pathological Development]. Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 18.05.2019 № 286/2019 URL : <http://surl.li/dzkbe>
16. Universal-onlain. [Universal online]. Servis upravlinnia osvitnim protsesom. URL : <https://www.universal-online.org/>

Morenko O. National-patriotic education: a practical aspect

The relevance of national-patriotic education in modern conditions is determined. The article examines various aspects of national-patriotic education in the research of domestic scientists. An attempt was made to determine the essence and content of national-patriotic education in the system of personality education. It is found that national-patriotic education is a national affair that covers all spheres of society, primarily education and science, and it is the educational institutions that should become the center of the formation of a citizen for a growing personality, which is confirmed by legal documents.

National-patriotic education is an important component of the educational activity of an educational institution. It is proposed to investigate the effectiveness of the educational system of the educational institution and national-patriotic education in accordance with the selected components (knowledge, activity and value), which is defined in terms of the competence approach. The author proposes her own variant of solving the tasks by using the cloud service "Universal-online" to carry out a systematic analysis (by the main areas of personality development (physical, mental, social and spiritual) and structural and qualitative analysis of the development of students in class groups and in general in the educational institution. This diagnostic complex allows us to identify the main problems and potential opportunities for the development of a student's personality and to predict its development based on cause and effect relationships and analysis of external and internal factors of influence, to adjust the coordinated activities of all participants in the educational process of the educational institution on the way to this goal. Diagnostic data fill components of national-patriotic education with qualitative results and help determine the goal and ways of development and correction of the educational system of the educational institution. At the level of prospects for further research, an outline of the cultural component of the value component of national-patriotic education and ways of its diagnosis are determined.

Key words: national-patriotic education, cultural development, value priorities, competence-based approach, activity-based approach.

УДК [378.4.011.3-027.561-047.22:341](44)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.21>

Писаревська О. В.

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Стаття присвячена аналізу особливостей формування емоційної компетентності майбутніх фахівців з міжнародного права. Основний акцент зосереджено на визначенні сутності емоційної компетентності та її взаємозв'язку із комунікативною компетентністю юристів-міжнародників. Окреслено вагомість емоційної компетентності для майбутніх юристів-міжнародників у сучасному інтернаціоналізованому контексті, а також місце емоційної компетентності у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» Ради Європи. Проаналізовано основні підходи до визначення комунікативної та емоційної компетентностей. Подано авторське визначення емоційної компетентності майбутніх юристів-міжнародників, під якою розуміємо інтегровану якість цих фахівців, що базується на динамічній єдності теоретичних знань, практичних навичок, умінь, здатностей, особистих якостей, спрямованих на адекватний вибір і застосування на практиці емоційно адекватних мовних стратегій та тактик, що сприяють успішній професійній діяльності у сфері міжнародного права. Описано роль емоцій у процесі успішного оволодіння французькою мовою для професійного спілкування у сфері міжнародного права. Проаналізовано особливості відчуттів та їх відмінності у різних студентів стосовно усних висловлювань, а також імовірні причини стресу та тривожності та засоби їх подолання. Визначено ключові для навчання адекватному вираженню емоцій моменти у такому мовному класі. Проаналізовано основні етапи роботи на шляху до подолання стресу під час усних виступів, а також можливі вправи для опрацювання емоційної складової під час виконання вправ для розвитку письмової компетентності майбутніх фахівців у галузі міжнародного права. Запропоновано приклади конкретних комунікативних ситуацій для роботи із емоційною складовою під час занять із французької мови для майбутніх юристів-міжнародників.

Ключові слова: комунікативна компетентність майбутніх фахівців із міжнародного права, емоційна компетентність юристів.

Впродовж кількох років в Україні триває процес реформування вищої юридичної освіти. Одним із чинників, що особливо підкреслюються у процесі реформ, є якісні фахова комунікативна підготовка майбутніх юристів-міжнародників та необхідність гармонізувати українські освітні програми з міжнародного права з міжнародними вимогами та реаліями. Відповідно до «Концепції розвитку юридичної освіти» [5] після закінчення навчання випускники спеціальності «Міжнародне право» повинні мати належний рівень сформованих навичок, умінь та здатностей, що дозволять їм у майбутньому ефективно здійснювати професійну діяльність. В сучасних умовах міжнародного співробітництва, особливо у галузі міжнародного права, успіх багато у чому залежить від ефективної взаємодії та порозуміння між партнерами, міжнародними структурами, установами, організаціями тощо. Ефективна взаємодія та порозуміння, в свою чергу, неможливі без якісної професійної комунікації.

Право загалом, і міжнародне зокрема, є сферою діяльності типу «людина-людина», тому вміння розпізнавати емоції та адекватно їх проявляти французькою мовою є важливими навичками для сучасного юриста-міжнародника, що нею послуговується у роботі. Зважаючи на важливість професійної комунікації у сфері міжнародного права, до ключових компетентностей для юристів-міжнародників, що надають можливість для повноцінної реалізації їх професійних функцій і ролей належить комунікативна компетентність. Однак, для її ефективної реалізації необхідна також і наявність сформованої належним чином емоційної компетентності [13, с.114-116].

Метою статті є дослідження процесу формування емоційної компетентності майбутніх юристів-міжнародників на практичних заняттях з французької мови як іноземної, особливостей роботи у групах різних мовних рівнів (від А1 до С1) та у виконанні вправ для удосконалення різних видів мовленнєвої діяльності.

Поняття емоційної компетентності є зазвичай об'єктом наукових зацікавлень фахівців із психології та педагогіки. Численні наукові розвідки присвячені вивченню процесу формування емоційної компетентності у фахівців різних галузей: В.Федорчук досліджує емоційну компетентність психологів, О.Льошенко порівнює соціальну та емоційну компетентності, дослідженню емоційної компетентності у структурі управлінської культури присвячено праці С.Яшник, а О.Лазуренко, С.Мітіна, О.Бойчук-Товста цікавляться емоційною компетентністю лікарів. Досліджувана компетентність юристів є сферою наукових інтересів І.Харченко, О.Котикової, О.Федоренко. На думку науковців, емоційна компетентність є важливою складовою професійної компетентності сучасних юристів, їх професійно-важливою якістю [3; 7; 14; 16]. Однак, і у сфері навчання іноземних мов важко переоцінити її важливість. О.Рейда розглядає емоційний інтелект як явище, що служить для позначення сукупності здібностей, знань і умінь пов'язаних з саморегуляцією і необхідних для успішної соціалізації і комунікації та наголошує, що розвиток емоційного інтелекту студентів немовних спеціальностей пов'язаний із оптимізацією мотиваційної сфери, формуванням умінь саморегуляції [8, с.105].

На основі здійсненого аналізу вважаємо, що загалом емоційна компетентність – це здатність усвідомлювати свої та чужі емоції, здатність ними керувати і на цій основі будувати взаємодію. Під емоційною компетентністю майбутніх юристів-міжнародників розуміємо інтегровану якість цих фахівців, що базується на динамічній єдності теоретичних знань, практичних навичок, умінь, здатностей, особистих якостей, спрямованих на адекватний вибір і застосування на практиці емоційно адекватних мовних стратегій та тактик, що сприяють успішній професійній діяльності у сфері міжнародного права.

На думку О.Лазуренко, доцільність вивчення емоцій зумовлена їх значенням у житті та діяльності людини. Дослідниця стверджує, що на сучасному етапі розвитку суспільства проблема компетентності у розумінні та вираженні емоцій постає досить гостро через те, що заборона на емоції призводить до їх витіснення із свідомості. Таке витіснення є причиною постійного зростання у сучасному суспільстві кількості людей, які страждають неврозом. Розв'язанню проблеми психоемоційних та психосоматичних розладів могла б сприяти цілеспрямована робота з розвитку емоційної обізнаності, тієї здатності, яка в наукових дослідженнях називається емоційною компетентністю [7, с.125].

Емоції супроводжують нас повсюди: вони живуть в нас самих, існують навколо нас і поміж нас, вони є невід'ємними, якщо йдеться про людські стосунки, професійні чи особисті. Втім, існує середовище, в якому емоції частково під заборону, маємо на увазі середовище навчальне. І хоча зазвичай заняття із іноземних мов все ж таки мають емоційну складову, в академічній традиції переважає розум, а не емоції [12, с.150-152]. Зазначимо, що поняття «емоція» практично не присутнє в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» [4, с.70] і з'являється лише частково у дискрипторах «вмін та навичок».

Завдяки дослідженням у галузі нейронаук і, зокрема, працям одного із провідних неврологів світу, Антоніо Дамасіо [2], нам сьогодні відомо, що розум і емоції тісно пов'язані. У сфері навчання та вивчення іноземних мов прийнято вважати, що емоції «є у центрі будь-якої мовленнєвої діяльності» [2]. Здатність розуміти і демонструвати емоції іноземною мовою, що вивчається, безумовно сприяє успішній соціальній та професійній взаємодії.

Визначимо ключові моменти для навчання адекватному вираженню емоцій у мовному класі, а саме моменти до, під час та після виконання будь-якої вправи або завдання. Перед виконанням вправи важливо виявити спільні уявлення, ставлення та емоції, пов'язані із тої чи іншою мовленнєвою діяльністю або аспектом мовлення, наприклад: «Розмовляти – це.../розмовляти французькою це...», «Писати – це.../писати французькою це...»; «Мені подобається оцей звук», «Я ненавиджу це слово», «Цей звук нагадує мені про...». В результаті таких вправ студенти відзначають для себе, що уявлення та емоції варіюються залежно від особи, і це дозволяє їм легше ставитися до своїх власних відчуттів, які можуть бути не завжди позитивними у процесі вивчення іноземної мови. На думку бельгійської дослідниці Франсуази Бердаль-Масі, різні види мовленнєвої діяльності можуть викликати цілком протилежні емоції у студентів: наприклад, необхідність реалізації усної презентації є джерелом страху та занепокоєння для однієї категорії здобувачів освіти, в той час як для іншої – це джерело задоволення [9, с.56-57]. Додамо також, що міжнародне право – це фах, у якому в подальшому студенти постійно повинні будуть публічно висловлюватися усно, зокрема іноземною мовою, та публічно взаємодіяти із великою кількістю співрозмовників (судові промови та виступи, доповіді на конференціях тощо). Тож вміння вгамувати страх перед публічними виступами вважаємо корисною навичкою для юриста.

Важливо усвідомити, що тривожність та інші неприємні відчуття під час усних виступів, часто пов'язані із усвідомленням того, що виступ оцінюватимуть інші. Така ситуація може стати причиною мовного блокування. Але усвідомлення власних блоків допоможе замінити це уявлення, що провокує острах, на інше, а саме усвідомлення того, що кожний усний виступ – це можливість самопрезентації та висловлення своїх переконань, ідей, можливість бути почутим. Нове переконання сприятиме відчуттю власної ефективності і мотивації до виконання завдання.

Після виконання вправ з усного мовлення можна додати до традиційних питань самооцінювання: «Чи я виконав, -ла завдання?», питання щодо відчуттів студента: «Як я почувався, -лася до, під час та після виконання вправ?». Усвідомлення власних емоцій і їх причин (переконань та уявлень) є таким же важливим у процесі вивчення іноземної мови, як і когнітивні процеси, що активізуються в процесі виконання таких завдань.

Другим важливим етапом після роботи над усвідомленням переконань та уявлень, що заважають висловлюватися вільно, є ознайомлення із мовою емоцій, як в усному, так і письмовому мовленні. Зазвичай на початкових рівнях (A1–A2) усне висловлювання переважає, та і самі студенти надають перевагу вправам з усного мовлення. На цих рівнях для роботи з емоціями можна запропонувати просту вправу, яка полягає у їх вираженні через варіації інтонації, використовуючи лише одне слово (вигук «Oh », власне ім'я, предмет або явище, що викликає певну емоцію) або невеличкі побутові фрази [10]. На рівні A2 можна попросити студентів надати емоційного забарвлення персонажам рольової гри або симуляції у повсякденному житті (наприклад, адвокат у гарному у поганому настрої, суворий чи доброзичливий суддя).

На вищих рівнях однією із цілей виконання вправ з усного мовлення є навчання студентів вмінню розпізнавати емоції співрозмовника та вмінню передавати свої власні емоції на відповідному рівні і у потрібному стилі мовлення. Наведемо приклади вправ для роботи із вираженням базових емоцій (гнів, страх, радість, сум, здивування), котрі можна запропонувати на рівні B1:

- *переглянути* короткометражний фільм, що описує емоції, спільні для дванадцяти франкомовних країн та звертає увагу на різні акценти франкофонів [6];
- *ідентифікувати* емоцію і обговорити її прояви в особистому, міжкультурному та професійному контекстах;
- *виявити* її ознаки: мова тіла, лінгвістичні засоби вираження;
- *зімітувати* ситуацію, що спостерігалася;
- *відтворити* подібну комунікативну ситуацію;
- *створити відео*, відтворюючи необхідну емоцію;
- *опублікувати* відео на навчальній платформі/у групі в соціальних мережах та *обговорити його*.

Робота із емоціями може знайти своє продовження у вправах на вдосконалення вміння висловлюватися письмово. Для цього можемо запропонувати достатньо просту вправу, придатну для багатьох рівнів (B1, B2, C1), включно із початковими (завдання можна спростити). Йдеться про креативне письмо на основі фото, уривку із фільма, репортажу: студентам пропонується оглянути фото або подивитися/послухати уривок відео чи аудіоматеріалу та описати те, що вони побачили, використовуючи попередньо вивчену лексику щодо емоцій. Наведемо приклад завдання: «Послухайте/подивіться наступний уривок. Опишіть, що ви відчуваєте, що ви бачите, що ви уявляєте під час перегляду. Використайте відповідні граматичні структури та попередньо вивчену лексику».

Починаючи із рівня B1 схема вправи із опрацювання емоцій є незмінною:

- *запропонувати* опорний автентичний документ (пісня, зображення, відео);
- *ідентифікувати* емоції, застосовуючи попередньо опрацьований лексичний матеріал, що допоможе їх виразити;
- *надати студентам лінгвістичні засоби вираження* (словник, щоб описати емоції, сталі вирази та конструкції для передачі фізичних відчуттів);
- *надати добре сформульоване завдання*;
- *продемонструвати приклади*;
- *спільно обговорити результати роботи*.

На вищих рівнях (починаючи від B2.1) дидактична одиниця, присвячена письму, може бути сконструйована навколо негативної емоції, як, наприклад, страх (написання фантастичної історії, опис неприємного життєвого досвіду), або навпаки, позитивної, такої, як радість (наприклад, за зразком самопохвали Марі Міліс) [1]. Ще одним варіантом письмової роботи може бути створення автобіографії у контексті відповіді на питання: «Я розмовляю X мовами. Чи я маю X різних особистостей?» [9, с.55-56].

Метою виконання таких вправ є викликати та описати емоції, без обов'язкової їхньої лексикалізації [11, с.115-116]. Емоції опрацьовуються за допомогою інших елементів, що мають емоційні ознаки і створюють емоційний фон.

Під час виконання вправ, що мають на меті дозволити емоціям проявитися, також важливо урізноманітнювати вхідні канали сприйняття (зоровий, слуховий тощо), провокувати емоції щодо вигаданих персонажів, характеризувати емоційний клімат. Саме тоді емоції можуть бути описаними без обов'язкової лексикалізації [16, с.22-27]. Робота над конкретними комунікативними ситуаціями із опрацюванням емоцій надасть студентам «емоційні скріпти» носіїв французької мови [15, с.126-130], та дозволить застосовувати їх у власній мовленнєвій діяльності. Таким чином, здатність адекватно виразити емоції мовою, що вивчається, стане значною перевагою у подальшому професійному житті майбутніх юристів.

Висновки. Формування емоційної компетентності на заняттях із французької мови як іноземної для майбутніх фахівців із міжнародного права є важливим процесом у сучасному освітньому контексті, який стає все більш інтернаціоналізованим. Емоції присутні скрізь, тож, щоб вивчення іноземної мови було ефективним, заняття мають відображати реальне життя. Щоб оцінити і усвідомити важливість формування емоційної

компетентності (вміння ідентифікувати, розуміти, виражати, регулювати, стабілізувати свої емоції), важливо запропонувати студентам засоби, що допоможуть їм оцінити та стабілізувати свої емоції, а саме запропонувати перед виконанням вправ оцінити свої уявлення та ставлення, та оцінити власні відчуття після їх виконання.

Використана література:

1. Блог Марі Міліс : веб-сайт. URL : <https://mariemilis.net/>.
2. Дамасіо А. Почуття і знання. Шлях до свідомого розуму. Київ: Лабораторія, 2022. 160 с.
3. Жданова І. Емоційна компетентність як професійно-важлива якість юриста. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України* : тези доп. Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 30 берез. 2018 р.). МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2018. С. 163–166.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Концепція розвитку юридичної освіти / Міністерство освіти та науки України. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/konceptsiya-vdoskonalennya-pravnichoyi-yuridichnoyi-osviti-dlya-fahovoyi-pidgotovki-pravnika>
6. Короткометражний фільм про емоції у франкомовних країнах « Ехо » : веб-сайт. URL : <http://echos.onf.ca/>.
7. Лазуренко О. До проблеми визначення змісту емоційної компетентності. *Молодь і ринок* : наук.-пед. журнал. 2014. № 2. С. 124–130.
8. Рейда О. Розвиток емоційного інтелекту студентів немовних спеціальностей при вивченні іноземної мови. *Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)*: збірник тез наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 2018. С. 106–109.
9. Berdal-Masuy F. Enseigner les émotions en classe de langue. *Le français dans le monde*. 434. 2021. P. 56–57.
10. Berdal-Masuy F., Pairon J. Emo-languages. Vers une approche transversale des langues dans leurs dynamiques émotionnelles et créatives. *TIPA (Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage)*. 35. 2019. URL : <https://journals.openedition.org/tpa/2876>.
11. Cavalla C. Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? *Le langage et l'homme*. 50. 2016. P. 115–128.
12. Damasio A. L'erreur de Descartes. La raison des émotions. Paris : Éditions Odile Jacob, 2001. 396 p.
13. Dondero B. Droit 2.0. Apprendre et pratiquer le droit au XXI^e siècle. Paris : LGDJ, Lextenso éditions, 2015. 509 p.
14. Mudryk A. and Kykhtuik O. Professional Competence of a Lawyer. *Psychological Prospects Journal*. 35. 2020. P. 83–100.
15. Pavlenko A. Emotions and Multilingualism. *Studies in Emotion and Social Interaction*. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 304 p.
16. Pavlenko A. The Verbal Communication of Emotions. *Interdisciplinary Perspectives*. Susan Fussell (Ed.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002, 294 p.

References:

1. Bloh Marii Milis [Blog of Marie Milis] URL : <https://mariemilis.net/> (data zvernennia: 20.06.2023).
2. Damasio A. (2022) Pochuttia i znannia. Shlyakh do svidomoho rozumu. [Feeling and Knowing: Making Minds Conscious]. Kyiv: Laboratoria. 160 s. [in Ukrainian]
3. Zhdanova I. (2012) Emotsijna kompetentnist' yak profesiyno vazhlyva yakist' yurysta. [Emotional competence as a professionally important quality of a lawyer]. *Psychologichni ta pedagogichni problemy profesijnoi osvity ta patriotychnogo vyhovannia personalu MVS Ukrainy*. Tezy dopovidy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kharkiv. s. 163-166. [in Ukrainian]
4. Zahalnoevropejski rekomendatsii z movnoyi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsinuvannia (2003) [European Recommendations on language education: study, teaching, evaluation] nauk. red. ukr. vydannia d-r ped. nauk prof. S. Yu. Nikolaeva Kyiv: Lenvit. 273 s. [in Ukrainian]
5. Kontseptsia rozvytku yurydychnoi osvity [Concept of development of legal education] URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/konceptsiya-vdoskonalennya-pravnichoyi-yuridichnoyi-osviti-dlya-fahovoyi-pidgotovki-pravnika>. [in Ukrainian]
6. Korotkometrazhnyi film pro emotsii u frankomovnyh krainakh [A short film about emotions in French-speaking countries] URL : <http://echos.onf.ca/>.
7. Lazurenko O. (2014) Do problemy vyznachennia zmistu emotsiinoi kompetentnosti. [To the problem of determining the content of emotional competence] *Molod i rynek* : nauk.-ped. zhurnal. 2. s. 24-130. [in Ukrainian]
8. Reida O. (2019) Rozvytok emotsiynoho intelektu studentiv nemovnyh spetsialnostey pry vyvchenni inozemnoi movy [Development of emotional intelligence of students of non-language majors while learning a foreign language] *Ludyna i sotsium: suchasni problemy vzaiemodii (psychologichni ta pedagogichni aspekty)* : Zbirnyk tez naukovykh robit uchasykiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii: Lviv. s. 106-109. [in Ukrainian]
9. Berdal-Masuy F. (2021) Enseigner les émotions en classe de langue. [Teaching emotions in the language classroom] *Le français dans le monde*. 434. 2021. P. 56-57. [in French]
10. Berdal-Masuy F., Pairon J. (2019) Emo-languages. Vers une approche transversale des langues dans leurs dynamiques émotionnelles et créatives. *TIPA (Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage)*. 35. URL : <https://journals.openedition.org/tpa/2876>.
11. Cavalla C. (2016) Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? [Which lexicon for which emotions in FLE class?] *Le langage et l'homme*. 50. p. 115-128. [in French]
12. Damasio A. (2001) L'erreur de Descartes. La raison des émotions. [Descartes' error. The reason for emotions] Paris : Éditions Odile Jacob, 396 p. [in French]
13. Dondero B. (2015) Droit 2.0. Apprendre et pratiquer le droit au XXI^e siècle. [Law 2.0. Learning and practicing law in the 21st century.] Paris : LGDJ ; Lextenso éditions, 509 p. [in French]
14. Mudryk A., Kykhtuik O. (2020) Professional Competence of a Lawyer. *Psychological Prospects Journal*. 35, p. 83–100. [in English]
15. Pavlenko A. (2009) Emotions and Multilingualism. *Studies in Emotion and Social Interaction*. Cambridge : Cambridge University Press, 304 p.
16. Pavlenko A. (2002) The Verbal Communication of Emotions: Interdisciplinary Perspectives.: Susan Fussell (Ed.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 294 p.

Pysarevska O. Formation of emotional competence at french language classes as a foreign language for future international lawyers

The article is devoted to the analysis of peculiarities of formation of emotional competence of future specialists in international law. The main emphasis is focused on defining the essence of emotional competence and its relationship with the communicative competence of international lawyers. The importance of emotional competence for future international lawyers in the modern internationalized context, as well as the place of emotional competence in the « Common european framework of reference for languages learning teaching assessment» of the Council of Europe are outlined. The main approaches to the definition of communicative and emotional competences are analyzed. The author's own definition of emotional competence of future international lawyers has been presented, by which we mean the integrated quality of these specialists, based on the dynamic unity of theoretical knowledge, practical skills, abilities, abilities, personal qualities aimed at adequate selection and practical application of emotionally adequate language strategies and tactics that contribute to successful professional activity in the field of international law. The role of emotions in the process of successful mastery of the French language for professional communication in the field of international law is described. The key moments for teaching adequate expression of emotions in such a language class have been identified. The main stages of work on the way to overcoming stress during oral presentations are analyzed, as well as possible exercises for working out the emotional component during exercises for the development of written competence of future specialists in the field of international law. Examples of specific communicative situations for working with the emotional component during French language classes for future international lawyers are offered.

Key words: *communicative competence of future specialists in international law, emotional competence of lawyers.*

УДК 342.98

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.22>

Римар І. Ю.

**СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОГО ДОСВІДУ
МАЙБУТНЬОГО АРТИСТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ
В ПРОЦЕСІ КОНЦЕРТНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПРАКТИКИ**

У пропонованій статті досліджено сутність та структуру комунікативного досвіду майбутнього артиста інструментального ансамблю в процесі концертно-виконавської практики. У розвідці розкрито роль комунікативного досвіду у фаховій підготовці майбутнього артиста інструментального ансамблю. Наголошено на важливості формування комунікаційного досвіду майбутнього артиста інструментального ансамблю для ефективної взаємодії в сумісному музикуванні.

Для досягнення мети статті проведено аналіз наукових джерел, присвячених розгляду сутності та структури різних видів досвіду майбутніх фахівців, зокрема у галузі музичної педагогіки (музичний, естетичний, художньо-естетичний та художньо-комунікативний досвід).

На основі аналізу наукових джерел з'ясовано сутність комунікативного досвіду майбутнього артиста інструментального ансамблю в процесі концертно-виконавської практики. Обґрунтовано та визначено структуру досліджуваного феномену, яку представлено в єдності таких компонентів: мотиваційно-потребового, інформаційно-пізнавального, комунікативно-діяльнісного та результативно-виконавського.

Мотиваційно-потребовий компонент – відображає мотиваційні та потребові аспекти комунікативного досвіду. Він описує особисті мотиви, цілі та інтереси, які спонукають людину до комунікації.

Інформаційно-пізнавальний компонент – включає здатність до сприйняття, аналізу та інтерпретації інформації, розуміння контексту та символіки, а також оцінку достовірності та релевантності інформації.

Комунікативно-діяльнісний компонент – описує навички та стратегії, які використовуються в процесі комунікації. Включає вміння ефективно виражати свої думки та почуття, слухати та розуміти співрозмовника, встановлювати контакт та побудовувати взаємовідносини, використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації.

Результативно-виконавський компонент – відображає результативність та виконавські аспекти комунікаційного досвіду.

Ключові слова: *комунікативний досвід, структура комунікативного досвіду, майбутній артист інструментального ансамблю, концертно-виконавська практика.*

Дослідження сутності та структури комунікативного досвіду майбутнього артиста інструментального ансамблю в процесі концертно-виконавської практики є актуальним на сучасному етапі розвитку музичної педагогіки.

По-перше, високий рівень комунікативної компетентності є ключовим фактором успіху виконавця в сучасному музичному середовищі. Взаємодія з аудиторією, співпраця та співтворчість зі співвиконавцями та викладачами, комунікація зі слухачами вимагають вміння ефективно спілкуватися та виразно висловлювати музичні ідеї.

По-друге, швидкий технологічний прогрес та зростання доступу до музичної інформації створюють нові виклики для музикантів. Майбутні артисти інструментальних ансамблів повинні бути здатні адаптуватися до змін у музичному середовищі та ефективно спілкуватися за допомогою різних комунікаційних засобів.

По-третє, недостатня увага до комунікативного досвіду в процесі підготовки майбутніх артистів інструментальних ансамблів може призвести до обмеження їхнього професійного розвитку та неефективної взаємодії з публікою.

Наведені аргументи підкреслюють важливість та актуальність формування комунікативного досвіду для покращення якості музичної освіти та фахової підготовки майбутніх артистів інструментального ансамблю.

Мета дослідження – дослідити сутність та визначити структуру комунікативного досвіду майбутнього артиста інструментального ансамблю в процесі концертно-виконавської практики.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові джерела, присвячені розгляду сутності та структури різних видів досвіду майбутніх фахівців, зокрема у галузі музичної педагогіки.

2. Вивчити різні підходи до визначення структури комунікативного досвіду для з'ясування їхньої придатності для дослідження комунікативного досвіду майбутніх артистів інструментальних ансамблів.

3. Обґрунтувати та визначити структурні компоненти комунікативного досвіду.

4. Встановити відповідність різних видів комунікації кожному структурному компоненту комунікативного досвіду, зосереджуючись на їхньому значенні для концертно-виконавської практики студентів.

Феномен досвід, а саме морально-естетичний досвід, однією з перших досліджувала Ольга Олексюк. Для нашого дослідження також цінними є праці О. Берегової (Комунікація в соціокультурному просторі України), О. Злотника (Комунікативний простір музичного мистецтва України кінця ХХ – початку ХХІ століття), О. Якупова (Музична комунікація), В. Медушевського (Концептуальні положення комунікативної функції музики), Т. Строгаль (Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики), Мен Сіан (Методика формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах).

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що музичний досвід включає широкий спектр аспектів, які впливають на розвиток творчих здібностей майбутніх музикантів. У дослідженні Хартмана (2015) "Роль музичного досвіду у формуванні творчих здібностей майбутніх музикантів" було детально проаналізовано ці аспекти та їх значення.

На його думку, перший аспект музичного досвіду передбачає засвоєння нотного матеріалу. Це включає вивчення нотації, навички читання нот, розуміння музичних символів та зв'язку між нотами. Засвоєння нотного матеріалу є важливим елементом розвитку музичної грамотності та може впливати на виразність та точність виконання.

Другий аспект – технічна вправність, яка включає володіння інструментальною технікою, вправність у виконанні складних пасажів, контроль над динамікою та артикуляцією. Технічна вправність є основою для виразного та технічно бездоганного виконання музики.

Третій аспект – музичне мислення. Сюди входить розуміння структури музичних творів, аналіз гармонії, мелодії та ритму. Музичне мислення допомагає музиканту розкрити індивідуальну інтерпретацію твору та створити унікальне виконання.

Крім цього, музичний досвід також включає в себе розуміння музичних стилів, обізнаність щодо історичних особливостей розвитку музичного мистецтва, вміння працювати в музичних ансамблях та взаємодіяти з іншими музикантами.

Дослідження Хартмана (2015) виявило, що музичний досвід є ключовим фактором у формуванні творчих здібностей майбутніх музикантів. Глибоке засвоєння нотного матеріалу, розвиток технічної вправності та музичного мислення сприяють професійному зростанню та виразності гри виконавця. Розуміння цих аспектів музичного досвіду має важливе значення для музичних педагогів та виконавців у процесі навчання та розвитку [1].

Естетичний досвід в музичній педагогіці відіграє важливу роль у розвитку майбутніх виконавців. Робота Брауна (2018) "Естетичний досвід у музичній педагогіці" досліджує це питання й розкриває його значення для формування естетичного смаку у майбутніх музикантів [2].

Автор звертає увагу на процес формування естетичного смаку, який включає сприйняття та оцінку музичних явищ. Студенти, які розвивають естетичний досвід, набувають здатність розрізняти, розуміти та оцінювати різні аспекти музичного мистецтва. Це включає аналіз музичних стилів, виявлення особливостей композиції, мелодії, гармонії, ритму тощо [3].

Окрім того, розуміння емоційної виразності в музиці є важливою складовою естетичного досвіду. Студенти повинні вміти відтворювати та сприймати емоційну сутність музичних творів, передавати їхню виразність та викликати емоційну реакцію у слухачів.

Дослідження Брауна (2018) наголошує, що розвиток естетичного досвіду сприяє формуванню музичної освіченості та глибшому розумінню музичного мистецтва. Він спонукає музикантів-педагогів до активної роботи зі студентами, сприяючи їхньому естетичному розвитку через прослуховування творів різних музичних жанрів, вивчення музичної історії, розгляд аспектів музичного виконання та творчості.

Отже, естетичний досвід у музичній педагогіці відіграє важливу роль у формуванні майбутніх виконавців як компетентних та експресивних музикантів.

У дослідженні Джонсона (2016) "Художньо-естетичний досвід та його роль у розвитку творчості музикантів" розглядається важливість взаємозв'язку музики з іншими видами мистецтва, такими як живопис,

театр та література. Автор звертає увагу на те, що розуміння і сприйняття різних художніх форм може збагатити творчу діяльність музикантів і розширити їхнє музичне мислення [4].

Основна ідея дослідження полягає в тому, що художньо-естетичний досвід сприяє розвитку музикантів як творчих особистостей. Розуміння зв'язку музики з іншими мистецькими формами надає можливість музикантам використовувати нові ідеї, враження та елементи в своїй творчості. Це сприяє створенню унікальних музичних образів та розширенню художнього діапазону.

Дослідник акцентує увагу на важливості розвитку музичної освіченості студентів, яка включає розуміння і апропріацію різних мистецьких форм. Вивчення живопису, театру та літератури допомагає музикантам отримати нові враження, ідеї та перспективи, які можуть вплинути на їхній підхід до музичного виконання та композиції.

Окрім того, міждисциплінарний підхід до вивчення музичного мистецтва стає одним із ключових елементів розвитку творчого мислення музикантів. Засвоєння елементів інших мистецьких дисциплін дає змогу музикантам розширити свої горизонти та використовувати нові творчі підходи у своїй роботі. Це сприяє появі новаторських ідей, непередбачуваних звукових рішень та оригінальних виконавських інтерпретацій.

Таким чином, дослідження художньо-естетичного досвіду Джонсоном (2016) підкреслює важливість розуміння зв'язку музики з іншими мистецькими формами, розвитку музичної освіченості та міждисциплінарного підходу до вивчення музичного мистецтва. Це сприяє творчому зростанню музикантів та збагаченню їхньої музичної експресії та виразності.

У дослідженні Сміта (2017) "Розвиток художньо-комунікативного досвіду в музичній педагогіці" акцентується увага на важливості розвитку вмінь ефективно комунікувати в контексті виконавської практики музиканта. Автор розглядає різні аспекти художньо-комунікативного досвіду, зокрема способи виразного виконання, взаємодію з аудиторією та співвиконавцями, а також роль музиканта як комунікатора музичних ідей [5].

Один з ключових аспектів дослідження полягає у розумінні важливості експресивного та виразного виконання. Автор аналізує техніки, які допомагають музикантам передати свої почуття та емоції через музику, створюючи ефектні виконавські інтерпретації. Розвиток вміння ефективного виразного виконання має важливе значення для створення зв'язку зі слухачами та передачі музичного повідомлення.

Дослідник також розглядає взаємодію музиканта з аудиторією та співвиконавцями як складову художньо-комунікативного досвіду. Виконавець, знаючи, як взаємодіяти зі слухачами та іншими музикантами на сцені, може створити гармонійне та співтворче музичне середовище. Розуміння комунікативних аспектів допомагає музикантам спілкуватися музичними засобами, взаємодіяти, співпрацювати та реалізовувати спільні творчі ідеї.

Окрім того, у дослідженні звертається увага на роль музиканта як комунікатора музичних ідей. Музикант виступає не лише як виконавець, але і як транслятор музичного повідомлення, інтерпретатор творчих задумів композитора. Розвиток художньо-комунікативного досвіду дозволяє музикантам ефективно передавати свої музичні ідеї, створювати зв'язок з аудиторією та впливати на їхні почуття та емоції через виконавську майстерність та музичний вираз.

Отже, дослідження Сміт, досліджуючи художньо-комунікативний досвід, акцентує увагу на значенні вмінь ефективно комунікувати у виконавській практиці музиканта. Розуміння технік виразного виконання, взаємодія з аудиторією та співвиконавцями, а також роль музиканта як комунікатора музичних ідей сприяє розвитку виразності музичного образу та забезпечує глибоке сприйняття та розуміння музики.

Одним із ключових аспектів розвитку майбутніх артистів інструментальних ансамблів є формування комунікативного досвіду. Для розуміння його сутності необхідно провести огляд різних визначень та підходів до цього поняття, а також сформулювати власне визначення, специфічне для музичної педагогіки.

У літературі можна знайти різноманітні підходи до розуміння сутності комунікативного досвіду. Деякі автори розглядають його як набір навичок і вмінь у спілкуванні та виконавській діяльності. Інші акцентують увагу на емоційній виразності та взаємодії з аудиторією. Також розглядаються аспекти використання мови, міміки, жестів, тіла та інших невербальних засобів комунікації у процесі виступу.

З урахуванням специфіки нашого дослідження, аналізу та вивчення різних визначень, ми можемо сформулювати власне визначення комунікативного досвіду майбутнього артиста інструментального ансамблю. *Отже, це багатогранний процес та результат накопичення комунікативних знань, умінь та навичок, використання ефективних вербальних та невербальних методів спілкування між учасниками інструментального ансамблю, способів взаємодії з реципієнтами, здатності до ціннісно-емоційного діалогу з композитором при вивченні твору у процесі спільної музичної творчості.*

Це визначення комунікативного досвіду майбутнього артиста інструментального ансамблю розглядає його як важливий та необхідний елемент успішного спілкування та виконавської діяльності в музичній педагогіці. Цей досвід включає елементи взаємодії, спільного розуміння, емоційної виразності та вміння працювати в колективі. Його формування є важливим завданням фахової підготовки майбутніх артистів інструментальних ансамблів.

У наукових джерелах, присвячених проблемі комунікативного досвіду, відомими науковцями було запропоновано різні його структури, які допомагають розуміти й аналізувати цей вид досвіду. Нижче розглянемо деякі з цих структур, запропоновані дослідниками.

1. Модель М. Холлідей та Р. Хасана: У своїй роботі "Текстологія. Якість тексту" М. Холлідей та Р. Хасан розробили модель комунікативного досвіду, відому як "мета-текстова". Згідно з цією моделлю, комунікативний досвід складається з трьох рівнів: ідеологічного, інтерпретаційного та тематичного. Ідеологічний рівень визначає цілі та мотиви комунікації, інтерпретаційний рівень стосується обробки інформації, а тематичний рівень описує саму тему чи зміст повідомлення [6].

2. Модель Ю. Лотмана: У своїй роботі "Семіосфера" Ю. Лотман запропонував модель комунікативного досвіду, що базується на понятті "культурна пам'ять". Він розглядає комунікативний досвід як систему повідомлень, що передаються від покоління до покоління і містять культурну інформацію. Лотман акцентує увагу на важливості культурного контексту та символічних систем у комунікативному процесі [7].

3. Модель Ю. Лотмана та Б. Успенського: У своїй спільній роботі "Структура художнього тексту" Ю. Лотман та Б. Успенський розглядають комунікативний досвід у контексті художнього тексту. Вони вказують на важливість структури та організації тексту, а також на роль адресанта і адресата в процесі комунікації. Вони досліджують різні шари змісту, символіку та способи вираження думок та емоцій у художньому тексті [8].

4. Модель Л. Виготського: психолог висунув концепцію "психологічного інструментарію" як основи комунікативного досвіду. Він підкреслює значення мовленнєвої діяльності та спілкування у розвитку індивіда. Виготський визначає поняття "зони найближчого розвитку", яка вказує на рівень завдань та потенціалу людини, який може розвиватися за допомогою спілкування та комунікації з оточуючими [9].

Аналіз наукових джерел, дозволив визначити структуру комунікативного досвіду майбутнього артиста інструментального ансамблю у процесі концертно-виконавської практики, представлену в єдності таких компонентів:

1. Мотиваційно-потребовий компонент: Цей компонент відображає мотиваційні та потребні аспекти комунікативного досвіду. Він описує особисті мотиви, цілі та інтереси, які спонукають людину до комунікації. Включає розуміння власних потреб у спілкуванні, виявлення мети та значимості комунікаційного процесу [10].

2. Інформаційно-пізнавальний компонент: Цей компонент стосується отримання та обробки інформації під час комунікації. Включає здатність до сприйняття, аналізу та інтерпретації інформації, розуміння контексту та символіки, а також оцінку достовірності та релевантності інформації [11].

3. Комунікативно-діяльнісний компонент: Цей компонент описує навички та стратегії, які використовуються в процесі комунікації. Включає вміння ефективно виражати свої думки та почуття, слухати та розуміти співрозмовника, встановлювати контакт та побудовувати взаємовідносини, використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації [12].

4. Результативно-виконавський компонент: Цей компонент відображає результативність та виконавські аспекти комунікаційного досвіду. Включає оцінку якості комунікації, досягнення мети та задоволення потреб у комунікативній діяльності, а також вміння пристосовуватись до різних комунікативних ситуацій та досягати спільного розуміння [13].

Висновки. Комунікативний досвід майбутнього артиста інструментального ансамблю є ключовим елементом їх успішного розвитку та виконавської діяльності. В ході досліджень було проведено огляд різних визначень та підходів до розуміння сутності комунікативного досвіду в музичній педагогіці. Було виділено чотири основних компоненти структури комунікативного досвіду: мотиваційно-потребовий, інформаційно-пізнавальний, комунікативно-діяльнісний та результативно-виконавський.

Мотиваційно-потребовий компонент передбачає наявність мотивації до спілкування та досягнення музичних цілей, а також задоволення особистих потреб через музичну взаємодію. Інформаційно-пізнавальний компонент передбачає засвоєння знань про музичні інструменти, твори, стилі та історію музики, а також розвиток музичного мислення та творчого потенціалу. Комунікативно-діяльнісний компонент передбачає вміння ефективно спілкуватися з іншими учасниками ансамблю, виявляти толерантність, вміння слухати і взаємодіяти з аудиторією. Результативно-виконавський компонент передбачає досягнення високої музичної виразності, показників технічної вправності та професійного рівня виконавця.

Визначення сутності комунікативного досвіду майбутнього артиста інструментального ансамблю в музичній педагогіці полягає у розумінні його як комплексу навичок, умінь та знань, що дозволяють ефективно спілкуватися, взаємодіяти та виконувати музичні твори в колективі. Цей досвід сприяє розвитку творчих здібностей, формуванню естетичного смаку та забезпечує успішну виконавську діяльність. Розуміння сутності комунікативного досвіду є важливим етапом в процесі підготовки майбутніх артистів інструментальних ансамблів і сприяє підвищенню якості їх виконавства та взаємодії з аудиторією.

Використана література:

1. Гриценко В. Комунікативний досвід особистості: психологічний аспект. Київ : Вид-во Видавничої групи "Основа", 2015. С. 68-75.
2. Гурова В. Комунікативний досвід: психологічний аспект. Київ: Видавництво Слово, 2012. С. 45-50.
3. Мельник І. Психологія комунікації: настанови та практика. Київ: Видавничий дім "Освіта", 2016. С. 135-140.
4. Хмара Н. Психологія комунікації: навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. С. 102-108.
5. Brown S. Aesthetic Experience in Music Education. New York, NY: Routledge, 2018. P. 82-95

6. Hartman A. The role of musical experience in the development of creative abilities of future musicians. *Ukrainian Journal of Music Pedagogy*, 3(1), 45-60, 2015. P. 50-52
7. Johnson A. *The Aesthetic Experience and Its Role in the Development of Musicians' Creativity*. New York, NY: Routledge, 2016. pp. 78-94
8. Lotman Y. *Semiosfera*, *Journal Of Cultural Research*, 2012. p. 1-10.
9. Lotman Y. M., & Uspensky B. A. The structure of the literary text, 1970. P. 1-10.
10. Halliday M., Hasan R. *Textology. The quality of the text. Aspects of language in a social-semiotic perspective (2nd ed.)*. Oxford: Oxford University Press. 2016. P. 1-15.
11. Smith D. Developing artistic and communicative experience in music pedagogy, 2017. P. 1-15.
12. Smith J. *Developing Aesthetic Experience in Music Education*. London, UK: Palgrave Macmillan, 2017. P. 45-62.
13. Vygotsky L.S. *Thinking and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986. P. 1-10.

References:

1. Gritsenko, V. (2015). *Komunikatyvnyi dosvid osobystosti: psykholohichniy aspekt [Communicative experience of personality: psychological aspect]*. Kyiv: Vydavnytstvo Vydavnychoi hrupy "Osnova". s. 68-75. [in Ukrainian]
2. Gurova, V. (2012). *Komunikatyvnyi dosvid: psykholohichniy aspekt [Communicative experience: psychological aspect]*. Kyiv: Vydavnytstvo Slovo. s. 45-50. [in Ukrainian]
3. Melnyk, I. (2016). *Psykholohiia komunikatsii: nastanovy ta praktyka [Psychology of Communication: Guidelines and Practice]*. Kyiv: Vydavnychiy dim "Osvita". s. 135-140. [in Ukrainian]
4. Khmara, N. (2012). *Psykholohiia komunikatsii: navchalnyi posibnyk [Psychology of Communication: Study Guide]*. Kyiv: Tsentruchoi literatury. s. 102-108. [in Ukrainian]
5. Brown, S. (2018). *Aesthetic Experience in Music Education*. New York, NY: Routledge. P. 82-95.
6. Hartman, A. (2015). The role of musical experience in the development of creative abilities of future musicians. *Ukrainian Journal of Music Pedagogy*, 3(1), 45-60. P. 50-52.
7. Johnson, A. (2016). *The Aesthetic Experience and Its Role in the Development of Musicians' Creativity*. New York, NY: Routledge. P. 78-94. [in English]
8. Lotman, Y. *Semiosfera*, *Journal Of Cultural Research*, P. 1-10.
9. Lotman, Y. M., & Uspensky, B. A. (1970). The structure of the literary text. pp. 1-10.
10. Halliday, M., Hasan, R. *Textology. The quality of the text. Aspects of language in a social-semiotic perspective (2nd ed.)*. Oxford: Oxford University Press. P. 1-15.
11. Smith, D. (2017). *Developing artistic and communicative experience in music pedagogy*. P. 1-15.
12. Smith, J. (2017). *Developing Aesthetic Experience in Music Education*. London, UK: Palgrave Macmillan. pp. 45-62.
13. Vygotsky, L.S. (1986). *Thinking and language*. Cambridge, MA: MIT Press. P. 1-10.

Rymar I. The essence and structure of the communicative experience of the future artist of an instrumental ensemble in the process of concert and performance practice

This research article explores the essence and structure of the communicative experience of a future instrumental ensemble artist in the process of concert and performance practice. To achieve this goal, a literature analysis covering various types of experience, such as musical experience, aesthetic experience, artistic and aesthetic experience, and artistic and communicative experience, was conducted to study their structure.

The research provides insight into the role of communicative experience in the professional training of a future instrumental ensemble artist. It highlights the importance of developing the communicative experience of a future instrumental ensemble artist for effective interaction in collaborative music-making.

The essence of the communicative experience of a future instrumental ensemble artist in the process of concert performance practice has been determined based on the analysis of academic literature. The paper substantiates and defines the structure of the studied phenomenon, which is presented in the unity of the following components: motivation-and-needs, information-and-cognition, communication-and-activity and effect-and-performance components.

Motivation-and-needs component reflects motivational and needs-based aspects of communicative experience. It describes personal motives, goals, and interests that urge a person to communicate.

Information-and-cognition component includes the ability to perceive, analyze and interpret information, understand context and symbolism, as well as assess the credibility and relevance of information.

Communication-and-activity component describes the skills and strategies used in the communication process. It includes the ability to effectively express one's thoughts and feelings, listen and understand the counterpart, establish contact and build relations, use verbal and non-verbal means of communication.

Effect-and-performance component reflects effectiveness and performance aspects of communicative experience.

Key words: *essence of communicative experience, structure of communicative experience, future instrumental ensemble artist, concert and performance practice.*

Снісар О. А., Кухнюк О. В., Босчко Ф. Ф., Ліфер К. О., Канак Л. А.

ЗАСТОСУВАННЯ СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНАЛІТИЧНОЇ, ТОКСИКОЛОГІЧНОЇ, ОРГАНІЧНОЇ ТА БІОЛОГІЧНОЇ ХІМІЇ

У статті охарактеризовано різні види структурно-логічних схем, що використовуються при викладанні таких дисциплін, як аналітична, токсикологічна, органічна та біологічна хімії. Розглянуто особливості окремих видів структурування навчальної інформації та доцільність їх використання відповідно до тем дисципліни, форми та методів навчання. Окреслено вимоги до побудови опорних конспектів, фреймових моделей, граф-схем, логічних та продукційних моделей, які дозволяють зробити їх використання у освітньому процесі ефективним, зручним і зрозумілим для здобувачів освіти. Застосування структурно-логічних схем дозволяє реалізувати такі важливі завдання, що є актуальними при викладанні хімічних дисциплін у вищій школі: доносити складний та об'ємний навчальний матеріал до здобувачів освіти у зручній для сприйняття, логічно організованій, компактній формі. Проаналізовано ефективність поєднання структурно-логічних схем з іншими методами навчання хімічних дисциплін та значення такого підходу для оптимізації освітнього процесу, забезпечення його індивідуалізації з урахуванням типу сприйняття інформації та мислення кожного здобувача освіти. Структурно-логічні схеми застосовуються на лекціях, як візуальний супровід пояснення викладача, що підвищує ефективність у здобувачів освіти з візуальним типом сприйняття інформації та символічним типом мислення. На практичних заняттях – це стисла, конкретна інструкція, алгоритм дій при виконанні лабораторної роботи, дослідження. Структурно-логічні схеми зручно використовувати під час самостійної роботи для повторення навчального матеріалу, поглиблення та структурування інформації, встановлення внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків. Акцентовано увагу на тому, що впровадження різних способів візуалізації навчальної інформації відповідає сучасним тенденціям подачі інформації не тільки в освіті, а і в інших галузях як суспільного життя, так і майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: структурно-логічні схеми, аналітична хімія, токсикологічна хімія, органічна хімія, біологічна хімія.

Ознакою сучасного світу є постійне збільшення інформаційних потоків у різних сферах: науці, освіті, суспільному, культурному, політичному житті. Велика кількість непорядкованої інформації тисне на людину. Для того, щоб орієнтуватися у такому інформаційно насиченому світі, виокремлювати важливі як для особистості, так і для професіонала знання, усвідомлювати і застосовувати їх, необхідно навчитися працювати з інформацією. Такі уміння важливо формувати у здобувачів закладу вищої освіти як під час вивчення предметів циклу загальної підготовки, так і на заняттях з фундаментальних та фахових дисциплін. У освіті майбутнього фармацевта та медика особливе місце займають природничі дисципліни, зокрема і хімічні. Особливість даних предметів, яка визначається високою складністю і великими об'ємами навчальної інформації, інноваціями у відповідних галузях науки, які мають знаходити відображення у навчальному матеріалі, тісними внутрішньопредметними і міжпредметними зв'язками, вимагає застосовувати у викладанні різні методи структурування навчальної інформації. Використання викладачем різних типів структурно-логічних схем при викладанні аналітичної, токсикологічної, органічної, біологічної хімії є необхідною умовою ефективного проведення лекцій, практичних занять та організації самостійної роботи здобувачів освіти.

Застосування різних видів візуалізації навчальної інформації у підготовці медичних та фармацевтичних фахівців розглядали Л. Білик, Ю. Карпенко, В. Корнієвська, Ю. Корнієвський, І. Маруш, Л. Проценко, Ю. Старова, зокрема під час розроблення онлайн курсів О. Рижов, О. Приходько, В. Павліченко, А. Попов, Н. Васильчук.

Використання сучасних методів візуалізації, за твердженням Л. Білик та І. Маруш, сприяє активізації освітнього процесу, підвищує результативність роботи здобувачів медичної освіти. Дослідники вказують, що 95% майбутніх медиків не уявляють викладання дисциплін без сучасних методів візуалізації та мультимедійного супроводу [1].

Ю. Карпенко наголошує на важливості дотримання принципу диверсифікованості, що передбачає урізноманітнення форм і методів організації освітнього процесу та характеризує особливості застосування граф-логічних схем при викладанні дисципліни «Медична та біологічна хімія» [2].

Те, що структурно-логічні схеми слугують ефективним засобом для підвищення якості знань підкреслюють Ю. Старова та Л. Проценко. Педагоги акцентують увагу на тому, що застосування схем допомагає здобувачам освіти виходити із стану одноманітного сприйняття навчального матеріалу і сприяє його систематизації та аналізу [6].

Метою статті є аналіз особливостей застосування структурно-логічних схем при викладанні аналітичної, токсикологічної, органічної та біологічної хімії, їх роль у активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Сучасна педагогічна наука на вибір викладача представляє досить значний спектр прийомів візуального структурування навчальної інформації, що дає можливість творчо підійти до їх застосування. Найбільш поширеними при викладанні природничих дисциплін є опорні конспекти, граф-схеми, конспект-схеми, фреймові моделі, логічні та продукційні моделі, схеми «фішбонн», інтелект-карти [4; 5].

На рішення використати той чи інший спосіб структурування навчальної інформації впливають особливості навчальної дисципліни, розділу та теми, які вивчаються, форма організації навчання, поєднання його з іншими методами на занятті, готовність здобувачів освіти до такої форми подачі навчальної інформації.

При вивченні методів якісного аналізу катіонів та аніонів в аналітичній хімії більш вдалим буде застосування продукційних моделей, а у темах з кількісного аналізу – фреймових моделей (рис. 1) чи конспект-схем (рис. 2).

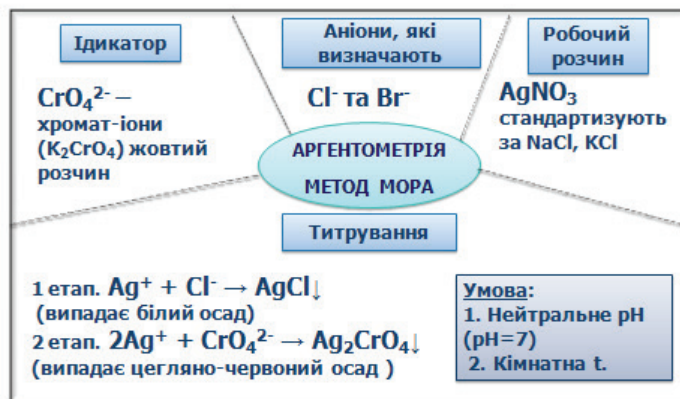


Рис. 1. Приклад фреймової моделі з аналітичної хімії «Кількісний аналіз. Аргентометрія, метод Мора»

Поняття «frame» у перекладі з англійської – каркас, рама. Для вивчення тем зі схожим змістом розробляється певний каркас схеми, що в центрі має сектор «фокус» – назва теми та певну кількість секторів, які називаються слоти. При цьому кількість слот та їх розташування постійне, а від теми до теми змінюється лише наповнення слот конкретним змістом [4; 3]. Для тем з кількісного аналізу можна вибрати такі слоти: речовини, які визначаються даним методом; робочий чи робочі розчини (якщо це непряме титрування); індикатор чи індикатори (якщо можна використовувати різні індикатори); методика титрування; умови (температура, середовище, каталізатор).

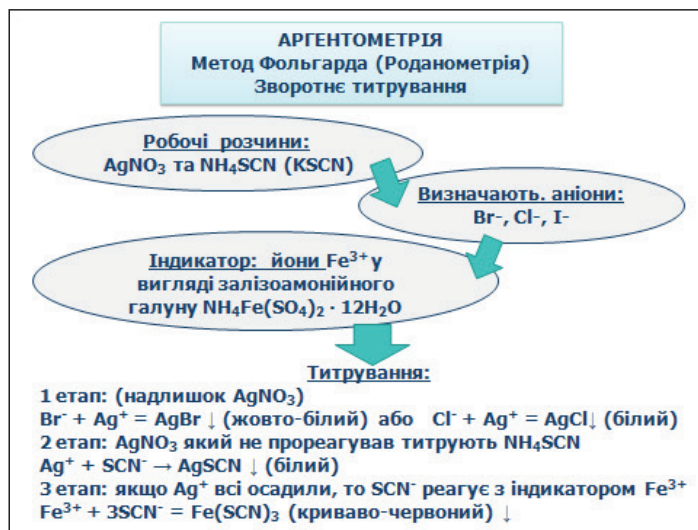


Рис. 2. Приклад конспект-схеми з аналітичної хімії «Кількісний аналіз. Аргентометрія, метод Фольгарда»

У токсикологічній хімії ефективними є фреймові моделі, опорні конспекти (рис. 3) та конспект-схеми (рис. 4). Для опорних конспектів характерна відсутність жорсткої структури. Тому, при їх розробці кожен викладач вибирає найбільш зручну для нього форму. Вони дозволяють максимально використати символи, формули, що підвищує рівень науковості, асоціативні ряди, різні шрифти, виділити блоки кольорами. На початку застосування опорних конспектів можна робити короткі анотації для кожного з блоків.

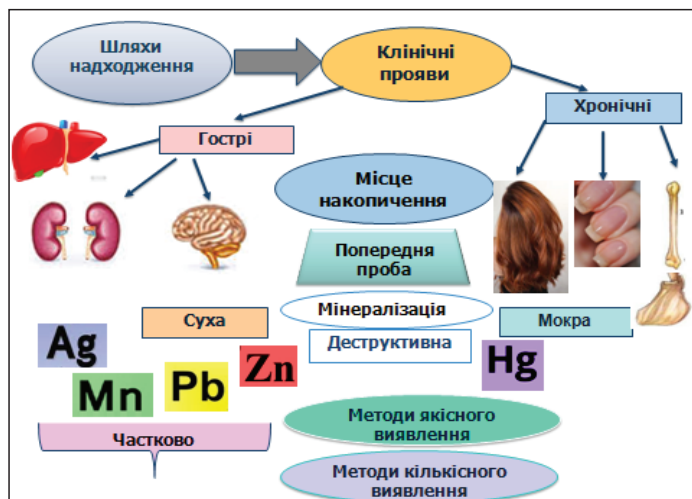


Рис. 3. Приклад опорного конспекту з токсикологічної хімії «Отруєння важкими металами»

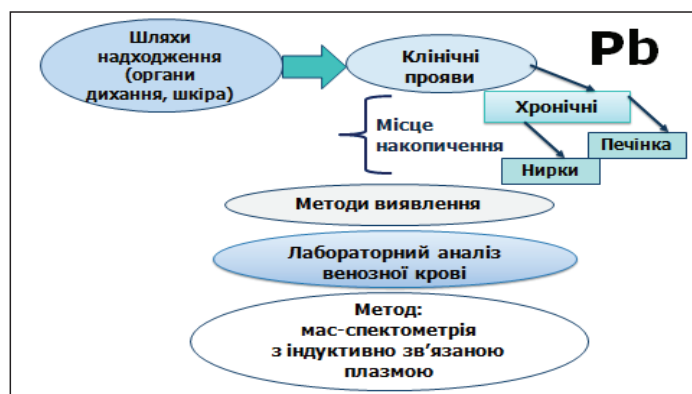


Рис. 4. Приклад конспект-схеми з токсикологічної хімії «Дослідження отруєння свинцем»

Особливістю навчального матеріалу з біологічної хімії є те, що процеси обміну речовин складні та багатостадійні, часто циклічні та їх вивчення вимагає застосування граф-схеми, конспект-схеми, логічних і продукційних моделей. До створення структурно-логічних схем варто звернутися, наприклад, під час вивчення процесів біосинтезу нуклеотидів (11 послідовних реакцій), катаболізму піримідинових азотистих основ, фосфоінозитидного циклу, катаболізму гемоглобіну та біотрансформації жовчних пігментів (7 реакцій), циклу трикарбонових кислот (8 послідовних стадій), метаболізму амінокислот. Застосування опорних конспектів буде вдалим під час вивчення гормонів та гормональної регуляції метаболізму. Фреймові моделі доцільно застосувати при вивченні вітамінів, розробивши такі слоти: назва вітаміну, хімічна будова, механізм дії, біологічне значення, джерела та добова потреба, ознаки гіпо- та авітамінозу.

У органічній хімії при вивченні різних класів сполук також поширені фрейми (рис. 5, рис. 6).



Рис. 5. Приклад фреймової моделі з органічної хімії



Рис. 6. Приклад фреймової моделі з органічної хімії «Алкіни»

Здобувачі освіти під час опитувань підтвердили, що більшості з них, а саме 85,7%, подобається подача матеріалу у вигляді структурно-логічних схем, вони вважають їх зручними і зрозумілими. Особливо це стосується здобувачів з візуальним типом сприйняття інформації та символічним типом мислення. Поєднання пояснень педагога із структурованою у вигляді схем, опорних конспектів, фреймових моделей подачею інформації є найкращим варіантом для 47,6% студентів. 9,5% добре орієнтуються у таких формах представлення інформації та не потребують додаткових пояснень. На доцільність продовження роботи викладачів по розробці нових типів структурно-логічних схем та їх активному впровадженню у процес викладання вказує те, що 47,6% респондентів часто самостійно у своїх конспектах намагаються створювати такі схеми, а 42,9% робить так при вивченні деяких тем. Тобто майже усі здобувачі освіти відчувають потребу у структуруванні того значного обсягу інформації, який мають засвоїти та навчитися застосовувати. Усі студенти підтвердили, що використання структурно-логічних схем економить час підготовки до занять.

Створення та широке застосування різних типів структурно-логічних схем при викладанні хімічних дисциплін є доцільним з таких причин:

- відповідає сучасним тенденціям освіти у світі, що перенасичений інформацією, та дозволяє здобувачам навчитися працювати з великим обсягом навчального матеріалу, аналізувати і структурувати його;
- значний спектр типів структурно-логічних схем дозволяє викладачам реалізовувати свій творчий потенціал і використати той спосіб структурування навчальної інформації, який найкраще відповідає особливостям навчальної дисципліни, розділу та теми;
- здобувачі освіти зазначають, що їм подобається подача матеріалу у вигляді структурно-логічних схем, вони вважають її зручною, зрозумілою та такою, що сприяє економії часу.

Використана література:

1. Білик Л. В., Маруш І. В. Застосування методів візуалізації під час вивчення гістології, цитології та ембріології для формування фахових компетентностей майбутніх лікарів. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 5 (11). С. 393-400.
2. Карпенко Ю. П. Реалізація принципу диверсифікованості у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ізмайльського державного гуманітарного університету : збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2021. Вип. 56. С. 128-137.
3. Свистунов О. Ю., Шмоніна Т. А. Фреймові технології в процесі викладання природничих дисциплін іноземним студентам. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2017. Вип. 28. С. 133-138.
4. Снісар О.А., Боєчко Ф.Ф., Білик Л.В., Ліфер К.О. Застосування фреймових моделей при викладанні природничих дисциплін. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2022. № 23. С. 355-360.
5. Снісар О. А. Застосування схемно-знакових моделей для візуалізації навчального матеріалу при викладанні природничих дисциплін. *Матеріали Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції, присвяченої Дню заснування Черкаського медичного коледжу*. Черкаси. 2016. С. 44-49.
6. Старова Ю. С., Проценко Л. М. Міждисциплінарна інтеграція як ключовий атрибут проведення бінарного заняття. *Медсестринство*. 2019. № 3 С. 12-16.

References:

1. Bilyk L. V., Marush I. V. (2023). Zastosuvannya metodiv vizualizatsii pid chas vyvchennia histolohii, tsytolohii ta embriolohii dlia formuvannia fakhovykh kompetentnosti maibutnikh likariv [Use of visualization methods during the study of histology, cytology and embryology in order to form professional competences of future doctors]. *Visnyk nauky ta osvity*. № 5 (11). S. 393-400. [in Ukrainian]
2. Karpenko Yu. P. (2021). Realizatsiia pryncypu dyversytyvnosti u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Implementation of the principle of diversity in the process of professional training of future specialists]. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu : zbiryk naukovykh prats. Seria: Pedahohichni nauky*. Izmail: RVV IDHU. Vyp. 56. S. 128-137. [in Ukrainian]
3. Svystunov O. Yu., Shmonina T. A. (2017). Freimovi tekhnolohii v protsesi vykladannia pryrodnychikh dystsyplin inozemnym studentam [Frame technology in the process of teaching natural disciplines to foreign students]. *Naukovyi chasopys Natsional-*

- noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Seriya 16. Tvorchа osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky. Vyp. 28. S. 133-138. [in Ukrainian]
4. Snisar O.A., Boiechko F.F., Bilyk L.V., Lifer K.O. (2022). Zastosuvannia freimovykh modelei pry vykladanni pryrodnychkh dystsyplin [Using frame models when teaching natural science disciplines]. Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Hraal nauky». № 23. S. 355-360. [in Ukrainian]
 5. Snisar O. A. (2016). Zastosuvannia skhemno-znakovykh modelei dlia vizualizatsii navchalnoho materialu pry vykladanni pryrodnychkh dystsyplin [Use of schematic and symbolic models for visualization of educational material in teaching natural sciences]. Materialy Vseukrainskoi naukovo-metodychnoi internet-konferentsii, prysviachenoї Dniu zasnovannia Cherkaskoho medychnoho koledzhu. Cherkasy. S. 44-49. [in Ukrainian]
 6. Starova Yu. S., Protsenko L. M. (2019). Mizhdystsyplinarna intehratsiia yak kliuchovy atrybut provedennia binarnoho zaniattia [Interdisciplinary integration as a key attribute of binary lesson]. Medsestrynstvo. № 3 S. 12-16. [in Ukrainian]

Snisar O., Kukhniuk O., Boiechko F., Lifer K., Kanak L. Use of structural and logical schemes in teaching analytical, toxicological, organic, and biological chemistry

The article describes various types of structural and logical schemes used in teaching of such disciplines as analytical, toxicological, organic and biological chemistry. The features of certain types of structuring educational information and the expediency of their use in accordance with the topics of the discipline, forms and methods of education are considered. The requirements for the construction of reference summaries, frame models, graph diagrams, logical and production models are outlined, which make their use in the educational process effective, convenient and understandable for students. The use of structural and logical schemes allows implementing such important tasks that are relevant in teaching of chemical disciplines at higher educational institutions: to convey complex and voluminous educational material to students in an easy-to-understand, logically organized, and compact form. It has been analysed the effectiveness of combining structural and logical schemes with other methods of teaching chemical disciplines and the importance of such an approach for optimizing the educational process, ensuring its individualization, taking into account the type of information perception and thinking of each student. Structural and logical schemes are used in lectures as a visual accompaniment to the teacher's explanation, which increases the efficiency of students with a visual type of information perception and a symbolic type of thinking. In practical classes, this is a concise, specific instruction, an algorithm of actions when performing laboratory work, research. Students emphasize that structural and logical schemes are convenient to use during independent work to repeat educational material, deepen and structure information, establish intra-subject and inter-subject connections. Emphasis is placed on the fact that the implementation of various methods of visualizing educational information corresponds to the modern trend of providing information not only in education, but also in other areas of social life and future professional activity.

Key words: structural and logical schemes, analytical chemistry, toxicological chemistry, organic chemistry, biological chemistry.

УДК 378.046.4:372.7

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.24>

Стечкєвич О. О.

БАЗОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті обґрунтовано доцільність системного підходу до формування цифрової компетентності педагога. Сформульовано основні вимоги системного підходу, визначено категорії системи, її цілі та властивості. Визначено алгоритм дослідження розвитку складних систем, шляхи аналізу процесів розвитку системи та їх основні властивості. Виявлено базові характеристики системи формування цифрової компетентності педагога (категорії стану та конструювання системи, спосіб існування системи; характер детермінації та взаємодії елементів тощо). Систему визначено як координаційно-ієрархічну та надскладну, оскільки вона містить велику кількість складних систем. За типом структури система формування цифрової компетентності педагога визначена нами як чарункова та поліфункціональна. Виявлено, що для системи характерна нелінійна траєкторія розвитку. Обрано основні види зв'язків системи такі як порядковий, композиційний та топологічний. Охарактеризовано такі властивості системи як гетерогенність, інформаційність, інноваційність та оптимальність. Побудовано каскад підсистем за масштабами об'єкта моделювання (мікромасштабну, мезомасштабну та макромасштабну), оскільки за рівнем побудови системи вона є тринарною, тобто складається з фрактальних трикутників. Передбачено декілька представлень моделі системи за формою (графічну, числову, логічну, математичну та комп'ютерну). Визначено синергетичне управління системою формування цифрової компетентності педагога за використанням зворотного зв'язку. Передбачено оптимальне управління системою (вибір критеріїв оптимальності; розробку відповідних до них керуючих впливів; реалізацію керуючих впливів; помилки у визначенні критеріїв оптимальності). У побудові системи ураховано низку суттєвих чинників (вплив передумов та перспектив розвитку системи; аспекти взаємодії системи із зовнішнім середовищем та іншими системами; взаємодію елементів усередині системи; можливості зміни вхідних даних і завдання при проектуванні та реалізації системи; доцільність поєднання принципів композиції, декомпозиції та ієрархічності; поєднання різних підходів та методів проектування тощо). Зроблено висновок, що сукупність базових харак-

теристик дозволяє визначити систему формування цифрової компетентності педагога як синергетичну інтегративну систему з фрактальною структурою.

Ключові слова: система, цифрова компетентність, педагог, базові характеристики, формування цифрової компетентності, синергетична система, фрактальна структура, інтегративна система.

Принцип функціональної повноти освіти є найважливішим принципом, відповідно до якого будується освіта фахівця. Цей принцип є окремим випадком більш широкого принципу функціональної повноти системи. Оптимальним варіантом інтеграції знань, умінь, навичок та цінностей у компетентності є побудова системи формування цифрової компетентності.

Формування у педагогів цифрової компетентності на основі комплексного поєднання різноманітних дисциплін тісно пов'язане із теорією систем, яка побудована на основі принципів, характерних для багатьох галузей наук і є універсальною інтеграційною теорією. Теорія систем створювалася як засіб аналізу різноманітних об'єктів природи, як система для виявлення в них спільних властивостей. Водночас, створення інтегративної системи навчання передбачає комплексну реалізацію пріоритетних напрямів розвитку професійної освіти та актуалізацію отриманих знань у навчальній і професійній діяльності педагогів.

Проблема формування цифрової компетентності педагога ґрунтовно досліджується у сучасній педагогічній науці, зокрема це розвиток цифрової компетентності педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти [2], цифровізація як структурний складник інноваційних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти [6], система формування професійної компетентності засобами цифрових технологій [5], цифрові технології у процесі змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти [7] система підвищення кваліфікації педагогів інформатики із застосуванням технологій дистанційного навчання [8], формування цифрових компетенцій учителів [15], система розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій [14], система методичної підготовки майбутніх педагогів інформатики в педагогічних університетах [11] та ін.

Концептуальні підходи до формування новітніх освітніх систем висвітлено в низці наукових праць протягом останніх десятиліть, зокрема можна стверджувати, що «завдяки системному підходу до пізнання в педагогів повинно вироблятися уміння щодо відділення важливого від другорядного. Процес поділу матеріалу на групи стане значно легшим завдяки структуруванню навчального матеріалу, тобто ієрархії і типології основних навчальних елементів та рельєфно виділених зв'язків між ними. Усіма цими дидактичними особливостями володіє навчальна інформація, структурована на основі педагогічної інтеграції» [8, с.24].

Переваги, які витікають із застосування системної методології, зумовлені такими вимогами: «повне охоплення аспектів проблем і їх усестороннє з'ясування; урахування значної великої складності проблем і великої різноманітності причин, які їх зумовлюють; урахування процесів і змін, які відбуваються в об'єкті дослідження, а також в його оточенні; прагнення до точнішого аналізу і високої ефективності рішення; оцінка рішень за допомогою застосування щораз повніших критеріїв якості; доповнення неповної інформації про досліджувану проблему» [4, с. 31].

Механізми формування та забезпечення функціонування системи підготовки фахівців досліджував Л. Арсенович [3], системний підхід як стиль у педагогічній науці розглядав W. Gasparski [16], а комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання аналізує Ю. Триус [13].

Уведення в навчальний процес нового курсу передбачає скорочення інших предметів, але не шляхом їх вилучення з освіти, а шляхом об'єднання тих самих компонентів на основі їх змістової інтеграції. При цьому інтеграція не може здійснюватися штучно. Вона, «образно кажучи, повинна дозріти – повинна стати зрозумілою і доведеною як предметна й освітня спільність відповідних компонент. Проблема мінімізації набору навчальних предметів є дуже складною, оскільки число детермінуючих чинників є значним і закономірності їх впливу є теж досить складними [12, с. 79].

Як організована структура, педагогічна система постійно перебуває під впливом соціальної системи і є її підсистемою. Елемент педагогічної системи, на який безпосередньо впливає соціальна система, «називається системотворчим елементом. Таким елементом є цілі навчання і виховання педагогів. Саме на цей елемент спрямовані вимоги соціальної системи: соціального замовлення та науково-технічного прогресу, які, впливаючи спочатку на організаційні форми навчання, мають вплинути через його цілі та зміст на слухача і викладача як на суб'єктів педагогічної системи» [9, с. 72].

Значна частина науково-методичної літератури присвячена методичним та практичним аспектам формування цифрової компетентності педагога. Спираючись на модель ARCS (тобто увагу, релевантність, впевненість і задоволення), О. Андрєєв та В. Кухаренко [1] запропонували вбудований підхід, де невеликі сегменти інтегруються в лекції під керівництвом інструкторів.

Водночас, невирішеними залишається низка проблем, зокрема побудова науково обґрунтованих ефективних систем формування цифрової компетентності педагога.

Мета статті – виявлення та обґрунтування базових характеристик системи формування цифрової компетентності педагога

При застосуванні системного підходу до формування цифрової компетентності педагога необхідна певна реконструкція чи переструктурування змісту навчального матеріалу, тобто надання йому такої структури,

яка б сприяла засвоєнню знань у цілісній системі. Для цього в дидактиці пропонуються два шляхи. Перший з них передбачає рух від цілісної системи чи цілісного об'єкта до аналізу їх структури. За такого підходу формується ланцюжок засвоєння знань за схемою «система – структура – вища система»; другий шлях передбачає рух знань від розгляду їх елементів, аналізу структури та до об'єднання знань у систему, яка відповідає особливостям цілісного системного об'єкта. Ланцюжок засвоєння знань при цьому є таким «структура – система – вища система».

Нами виокремлено низку властивостей системи, такі як ціль, емерджентність, гомеостаз, складність та відкритість. Категоріями складних систем слугують: елемент, зв'язок (прямий, зворотний), відношення, структура, організація, системотвірний чинник. Категоріями, що характеризують ефекти системи, є: ефект цілісності, інтегральний ефект, емерджентність, синергетичний ефект. Характеристиками стану системи формування цифрової компетентності педагога є власне стан системи, процес, організація, перехідний стан, кризовий стан, оновлення (життєвий цикл системи).

Природу системи формування цифрової компетентності педагога утворюють: знання, способи пізнання і мислення – інтелектуальна система; спосіб існування системи: єдність деяких символів або знаків – абстрактна система; характер детермінації: поведінка має імовірнісний характер – стохастична, імовірнісна система; походження системи: виникає і розвивається завдяки людині (штучна); ступінь відкритості: відкрита для впливу зовнішнього середовища – відкрита; характер взаємодії елементів: координаційна: елементи відрізняються рівноправ'ям; ієрархічна: елементи співпорядковані (система управління); координаційно-ієрархічна: об'єднує рівноправні та нерівноправні елементи.

Організаційні структури системи формування цифрової компетентності визначено такі: чарунковими сотовими (складна структура із розгалуженими зв'язками, багато шляхів проходження інформації, що забезпечує високу надійність) та з багатьма зв'язками, коли кожен зв'язаний з кожним, усі зв'язки рівноцінні, а швидкість і надійність максимальні. За структурою середовища система формування цифрової компетентності гетерогенна, оскільки складається зі систем різної природи. За функціональним вираженням вона інформаційна (частковий вид ресурсної системи, коли ресурсом слугує інформація). Також система є керованою. Майбутнє системи формування цифрової компетентності педагога за вектором перетворень варто окреслити як прогресивне (інноваційне), тобто визначене наперед постійне якісне оновлення структур, організації і функцій.

За масштабами об'єкта моделювання виокремлюємо рівні системи: мікромасштабну, мезомасштабну та макромасштабну, які входять у метамодель, що відображає надвелике утворення. Рівень побудови системи є тринарний, оскільки складається з трьох елементів і передбачає у майбутньому полігонне моделювання системи.

Мультиплікативне або синергетичне управління системою формування цифрової компетентності педагога полягає у виявленні критичних точок (або точок біфуркації) у керованій системі; розробці заходів із забезпечення в цих точках синергетичних процесів; реалізації нововведень, їх дифузії, резонансу.

Зауважимо, що говорячи про розуміння слухачами змісту навчання, потрібно розрізняти його логічний аспект, що забезпечує як репродуктивне засвоєння інформації, так і більш глибоке її розуміння, всебічне оволодіння предметом вивчення, за якого стають можливими домислювання і творча діяльність. Інтегративний тип пізнання формується в навчальному процесі, поєднуючи в собі безпосередній досвід слухача, системне його мислення, нетривіальний підхід до проблеми, інтуїцію тощо.

Таким чином, принцип системності більшою мірою реалізується саме в умовах інтегративних дидактичних систем. Педагогічні системи відносять до класу складних систем, які складаються з багатьох підсистем: як однорідних, так і різнорідних. Доцільно згадати таку ознаку складних систем, як властивість компенсації. У компонентах систем, коефіцієнт функціональної значущості якого менший за одиницю і значення якого не досягає деякої критичної величини, проявляється властивість компенсації. Коефіцієнт функціональної значущості компонента пов'язаний із компенсаторними можливостями системи. Наприклад, навіть суттєві прогалини у програмі освіти, пов'язані з відсутністю в ній деякого компонента, до певної міри компенсуються системою за рахунок того, що інші компоненти системи ніби беруть на себе функції відсутнього елемента.

Вирішення проблеми мінімізації змісту навчання вбачається в інтеграції елементів системи. Орієнтуючись на пріоритетні напрями розвитку сучасної освіти, прийшли до ідеї інтеграції знань та формування системного професійного мислення через створення системи інтегративного навчання. Така система вписується в навчальний план спеціальностей через: розроблення інтегрованих курсів; модернізацію змісту дисциплін, що викладаються; організацію навчання за інноваційними педагогічними технологіями і з урахуванням психологічних особливостей підготовки фахівців. Саме інтеграційні процеси сприяють одночасній активізації сприйняття та систематизації різних галузей знання. Інтегроване знання є необхідною умовою формування в слухачів системного мислення, яке стає їх робочим інструментом.

Отже, основною метою цифрової компетентності педагога має стати формування цілісного знання, системного мислення, тобто мислення, що враховує всі положення системного підходу – всебічність, взаємопов'язаність, цілісність, багатоаспектність. Саме створення системи інтегративних курсів дозволить забезпечити творче навчальне середовище і безперервність формування багатогранного системного

цифрового мислення педагога, доцільно враховувати, що система існує доти, доки її внутрішні зв'язки міцніші за зовнішні. Межа цілісності системи формування цифрової компетентності передбачає рівність внутрішніх та зовнішніх зв'язків. Для того, щоб система формування цифрової компетентності існувала, мала емерджентні властивості, потрібно, перш за все, забезпечити стійкість внутрішніх зв'язків усередині кожного елемента. В протилежному випадку маємо фрагментарне формування цифрової компетентності, або ж ці курси в різних поєднаннях входять в інші системи.

Оптимізація системи формування цифрової компетентності у професійній освіті – це процес вибору найкращого варіанта співвідношення теоретично обґрунтованих шляхів формування цифрової компетентності з педагогічною гіперсистемою. Водночас, можливі альтернативні варіанти, які визначаються відхиленнями в діяльності: набором спеціальностей кількістю педагогів, матеріально-технічною базою тощо. Таким чином, завдяки системному підходу окремі знання стають єдиною системою, що засвоюється слухача ми на рівні глибинного осмислення та усвідомлення.

Таким чином, система формування цифрової компетентності виступає як якісно нова, цілісна система, наділена інтегративними властивостями, які якісно відрізняються від елементів цієї системи.

Теоретичний напрям досліджень системи формування цифрової компетентності передбачає вироблення критеріїв оцінювання її якості, доцільності впровадження та ефективності функціонування. Нижче ми пропонуємо аналіз деяких способів аналізу ефективності формування цифрової компетентності педагога.

– Метод Лоренца для дослідження органічної цілісності, під якою він розумів систему двосторонніх причинних зв'язків. Для цього спочатку описуються найзагальніші характеристики системи, а потім опис деталізується. Провідне місце займає акцентування цілісності та інтегративності змісту системи.

– Метод подібності базується на гомеомеричному методі Анаксагора. Цей метод дозволяє презентувати систему формування цифрової компетентності педагога як об'єкт, розділений на певну кількість різноякісних складових, кожна з яких, своєю чергою, підсистемою.

– Герменевтичний метод базується на філософських категоріях «частина» і «ціле». Він є близьким до інтегративного, де центральне місце займають взаємовідносини між частиною і цілим, оскільки для розуміння цілого необхідно зрозуміти його окремі частини.

– Методи емпіричного аналізу. Серед цих методів найважливішими є аналіз уже сформованих курсів дисциплін інтегративного характеру та вивчення можливостей побудови нових. Це дає можливість виявити закономірності їх функціонування та виживання в реальних умовах навчального процесу.

– Методологічний експеримент. Такий експеримент тісно пов'язаний із діловими іграми, у ході яких перевіряються нові ідеї, пізнавальні засоби тощо. При цьому передбачається функціонування одного і того ж курсу за різних умов і фіксація результатів за допомогою неекспериментальних або діагностичних методик.

Система формування цифрової компетентності педагога володіє низкою безперечних переваг, зокрема: органічно вписується в навчальний план спеціальностей за рахунок курсів за вибором і перетворення традиційних курсів в інтегровані; поширюється на весь період навчання; охоплює всі предметні знання в навчальному закладі; сприяє формуванню системного бачення своєї спеціальності, її професійних і соціальних аспектів, умінню на основі системного аналізу ухвалювати самостійні і відповідальні рішення; відчутно підвищує потенціал професійної освіти через рефлексію, самооцінку, самовиховання, компенсуючи відсутність соціальних інститутів; має інноваційний характер, її методичною основою є досягнення сучасної науки.

Висновки. Таким чином, обґрунтовано доцільність системного підходу до формування цифрової компетентності педагога. Сформульовано основні вимоги системного підходу, визначено категорії системи, її цілі та властивості. Визначено алгоритм дослідження розвитку складних систем, шляхи аналізу процесів розвитку системи та їх основні властивості. Виявлено базові характеристики системи формування цифрової компетентності педагога. Систему визначено як координаційно-ієрархічну та надскладну, оскільки вона містить велику кількість складних систем. За типом структури система формування цифрової компетентності педагога визначена нами як чарункова та поліфункціональна. Виявлено, що для системи характерна нелінійна траєкторія розвитку. Обрано основні види зв'язків системи такі як порядковий, композиційний та топологічний. Охарактеризовано такі властивості системи як гетерогенність, інформаційність, інноваційність та оптимальність. Побудовано каскад підсистем за масштабами об'єкта моделювання (мікромасштабну, мезомасштабну та макромасштабну), оскільки за рівнем побудови системи вона є тринарною, тобто складається з фрактальних трикутників. Передбачено декілька представлень моделі системи за формою (графічну, числову, логічну, математичну та комп'ютерну). Визначено синергетичне управління системою формування цифрової компетентності педагога з використанням зворотного зв'язку. Передбачено оптимальне управління системою. У побудові системи ураховано низку суттєвих чинників. Зроблено висновки, що сукупність базових характеристик дозволяє визначити систему формування цифрової компетентності педагога як синергетичну інтегративну систему з фрактальною структурою.

Подальшими напрямками дослідження вважаємо побудову моделі системи формування цифрової компетентності педагога.

Використана література:

1. Антонченко М. Розвиток цифрової компетентності педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічні науки та освіта*. 2022. Вип. XL–XLI. С. 24–29.
2. Арсенович Л. А. *Механізми формування та забезпечення функціонування системи підготовки фахівців у сфері кібербезпеки органів державної влади України*: автореф. дис. ... д-ра філософії : 281 / Національна академія держ. управління при Президенті України. Київ, 2021. 21 с.
3. Вільш І. Інноваційні підходи до проектування сучасної системи освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць: у 2-х ч.. Київ; Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. Ч. 1. С. 30–34.
4. Воронова Н. С. *Система формування професійної компетентності майбутніх культурологів засобами цифрових технологій*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Держ. ВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2020. 41 с.
5. Гущина Н. І. Цифрові технології. *Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти*: підручник (за заг. ред. В. В. Олійника) / ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2019. С. 47–62.
6. Грядуща В., Динисова А. Цифровізація як структурний складник інноваційних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 34. Т. 1. С. 54–61.
7. Захар О. Г. *Методична система підвищення кваліфікації педагогів інформатики із застосуванням технологій дистанційного навчання*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський ун-т імені Б. Грінченка. Київ, 2016. 22 с.
8. Лігоцький А. О. Концептуальні підходи до формування новітніх освітніх систем. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. С. 27–33.
9. Ляшенко О. І. Трансформація наукової системи знання в навчальну. *Проблеми освіти*: наук.-метод. збірник. Київ: ІСДО, 1995. Вип. 3. С. 70–74.
10. Морзе Н. В. *Система методичної підготовки майбутніх педагогів інформатики в педагогічних університетах*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 600 с.
11. *Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання*: монографія / Андреев О. О. та ін.; за ред. О. О. Андреева, В. М. Кухаренка. Харків: Міськдрук, 2013. 212 с.
12. Підласий І. П. Закон мінімуму у дидактиці. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 79–82.
13. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ: проблеми, стан і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2010. № 9. С. 16–29.
14. Трифонова О. М. Методична система розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій у навчанні фізики і технічних дисциплін: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Центральноукраїнський держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2020. 595 с.
15. Basilotta-Gómez-Pablos V., Matarranz M., Casado-Aranda, LA. & al. Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *Educational Technology in Higher Education*, 2022. V. 19. № 8. P. 1–16. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
16. Gasparski W. Ujęcie systemowe jako styl. *Projekowanie i systemy: Zagadnienie metodologiczne*. T.VII. Wrocław-Warszawa: WDN PAN, 1985. S. 139–148.

References:

1. Antonchenko M. Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti pedahohiv u zakladakh pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity. [The development of teachers' digital competence in institutions of post-graduate pedagogical education]. *Pedahohichni nauky ta osvita*. 2022. Vyp. XL–XLI. S. 24–29.
2. Arsenovych L. A. *Mekhanizmy formuvannia ta zabezpechennia funktsionuvannia systemy pidhotovky fakhivtsiv u sferi kiberbezpeky orhaniv derzhavnoi vlady Ukrainy*. [The mechanism of formation and ensuring the functioning of the system of training specialists in the field of cyber security of the state authorities of Ukraine]. (Avtoref. dys. d-ra filosofii : 281) Natsionalna akademiia derzh. upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy. Kyiv, 2021. 21 s.
3. Vilsh I. Innovatsiini pidkhody do proektuvannia sучasnoi systemy osvity. [Innovative approaches to the design of the modern education system]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. prats: u 2-kh ch.*. Kyiv; Vinnytsia: DOV Vinnytsia, 2002. Ch. 1. S. 30–34.
4. Voronova N. S. *Systema formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh kulturolohiv zasobamy tsyfrovoykh tekhnologii*. [System of formation of professional competence of future culturologists by means of digital technology]. (Avtoref. dys. d-ra ped. ,auk). Derzh. VNZ «Donbas. derzh. ped. un-t». Sloviansk, 2020. 41 s.
5. Hushchyna N. I. *Tsyfrovi tekhnologii. Tekhnolohiia zmishanoho navchannia v systemi vidkrytoi pisladyplomnoi osvity*: [Digital technologies. Mixed learning technology in the system of open postgraduate education] pidruchnyk (za zah. red. V. V. Oliinyka) / DVNZ «Un-t menedzh. osvity». Kyiv, 2019. S. 47–62.
6. Hriadushcha V., Dynsova A. Tsyfrovizatsiia yak strukturnyi skladnyk innovatsiinykh modelei pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv profesiinoi osvity. [Digitization as a structural component of innovative models of upgrading the qualifications of teachers of professional education]. *Innovatsiina pedahohika*. 2021. Vyp. 34. T. 1. S. 54–61.
7. Zakhar O. H. *Metodychna systema pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv informatyky iz zastosuvanniam tekhnologii dystantsiinoho navchannia*: [Methodical system of qualification of informatics teachers using distance learning technology]. (Dys. kand. ped. Nauk). Kyivskiy un- t imeni B. Hrinchenka. Kyiv, 2016. 22 s.
8. Lihotskyi A. O. Kontseptualni pidkhody do formuvannia novitnikh osvitnikh system. [Conceptual approaches to the formation of the latest educational systems]. *Pedahohika i psykholohiia*. 1997. № 3. S. 27–33.
9. Liashenko O. I. Transformatsiia naukovoї systemy znannia v navchalnu. [Transformation of a scientific knowledge system into an educational one]. *Problemy osvity: nauk.-metod. zbirnyk*. Kyiv: ISDO, 1995. Vyp. 3. S. 70–74.
10. Morze N. V. *Systema metodychnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv informatyky v pedahohichnykh universytetakh*: [The system of future informatics teachers' methodical training in pedagogical universities]. (Dys. d-ra ped. Nauk). Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2003. 600 s.
11. *Pedahohichni aspekty vidkrytoho dystantsiinoho navchannia*: [Pedagogical aspects of open distance learning]: monohrafiia / Andriev O. O. ta in.; za red. O. O. Andrieva, V. M. Kukharenka. Kharkiv: Miskdruk, 2013. 212 s.

12. Pidlasyi I. P. Zakon minimumu u dydaktytsi. [The law of the minimum in didactics]. *Pedahohika i psykhohohiia*. 1998. № 2. S. 79–82.
13. Tryus Yu. V. Kompiuterno-orientovani metodychni systemy navchannia matematychnykh dystsyplin u VNZ: problemy, stan i perspektyvy. [Computer-oriented methodical systems of teaching mathematical disciplines in universities: problems, status and prospects]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. 2010. № 9. S. 16–29.
14. Tryfonova O. M. *Metodychna systema rozvytku informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv komp'uternykh tekhnologii u navchanni fizyky i tekhnichnykh dystsyplin*. [Methodychna systema rozvytku informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv komp'uternykh tekhnologii u navchanni fizyky i tekhnichnykh dystsyplin]. (Dys. d-ra. ped. nauk). Tsentralnoukrainskyi derzh. ped. un-t imeni Volodymyra Vynnychenka. Kropyvnytskyi, 2020. 595 s.
15. Basilotta-Gómez-Pablos V., Matarranz M., Casado-Aranda, LA. & al. Teachers digital competencies in higher education: a systematic literature review. *Educational Technology in Higher Education*, 2022. V. 19. № 8. RR. 1–16. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
16. Gasparski W. Ujęcie systemowe jako styl. *Projekowanie i systemy: Zagadnienie metodologiczne*. T.VII. Wrocław-Warszawa: WDN PAN, 1985. S. 139–148.

Stechkeyvych O. Basic characteristics of the teacher's digital competence formation system

The article substantiates the expediency of a systematic approach to the formation of a teacher's digital competence. The main requirements of the system approach are formulated, the categories of the system, its goals and properties are defined. The algorithm for the study of the development of complex systems, the ways of analyzing the processes of system development and their main properties are defined. The basic characteristics of the system of formation of digital competence of the teacher are revealed (categories of state and construction of the system, way of existence of the system; nature of determination and interaction of elements, etc.). The system is defined as coordination-hierarchical and hyper-complex because it contains a large number of complex systems. According to the type of structure, the system of forming the teacher's digital competence is defined as multi-functional and multi-functional. It is found that the system is characterized by a non-linear development trajectory. The main types of connections of the system are selected as ordinal, compositional and topological. Such properties of the system as heterogeneity, informativeness, innovativeness and optimality are characterized. A structure of subsystems is built according to the scales of the modeling object (microscale, mesoscale, and macroscale), since the level of construction of the system is ternary, that is, it consists of fractal triangles. There are several representations of the system model by form (graphic, numerical, logical, mathematical and computer). The synergistic management of the system of formation of the digital competence of the teacher with the use of feedback is determined. Optimal management of the system is provided (choice of optimality criteria; development of corresponding control influences; implementation of control influences; errors in determining optimality criteria). In the construction of the system, a number of essential factors are taken into account (the influence of the prerequisites and perspectives of the system development; aspects of the interaction of the system with the external environment and other systems; the interaction of elements within the system; the possibility of changing input data and tasks during the design and implementation of the system; the expediency of combining the principles of composition, decomposition and hierarchy; a combination of different design approaches and methods, etc.). It is concluded that the set of basic characteristics allows to define the system of formation of the teacher's digital competence as a synergistic integrative system with a fractal structure.

Key words: system, digital competence, teacher, basic characteristics, formation of digital competence, synergistic system, fractal structure, integrative system.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.25>

Хорошайло О. С., Кочергіна С. С.

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Штучний інтелект (ШІ) справляє величезний вплив на суспільство. Він вже застосовується у всіх сферах: бізнесі, охороні здоров'я, іграх, у розробці самокерованих транспортних засобів або навіть повністю автономної зброї, яка може шукати та знищувати ціль без втручання людини, дизайні та архітектурі. Безумовно, галузь вищої освіти не застрахована від тенденції проникнення штучного інтелекту. Адже ця сфера жила у відносно знайомому контексті протягом десятиріч. У зв'язку зі стрімким прогресом технологій штучного інтелекту університети раптово стикаються з необхідністю повного перегляду існуючих освітніх моделей. Штучний інтелект і новітні технології революціонізують спосіб навчання студентів і змінюють систему вищої освіти. У цій статті ми досліджуємо, як штучний інтелект може вплинути на вищу освіту взагалі та на викладання іноземної мови зокрема, як виклик і як можливість. Інструменти навчання на основі штучного інтелекту можуть забезпечити персоналізований та захоплюючий досвід навчання, тоді як віртуальна реальність може перенести студентів у різні куточки світу.

У статті розглянуто такі питання, як сприйняття рівності, конфіденційність даних, моральна сторона використання ШІ та підвищення якості викладання іноземної мови в умовах ВНЗ. Вирішення цих питань може пом'якшити певні страхи викладачів та студентів ВНЗ та забезпечити нові практики, які є необхідними та важливими для однієї з найвпливовіших інституцій суспільства - вищої освіти. Адже багатьох педагогів ще потрібно переконати, що нова ідея може збагатити або розширити результати навчання та їхній досвід, тому що вища освіта в Україні залиша-

ється доволі консервативною щодо нових технологій. Необхідні подальші дослідження, щоб краще зрозуміти можливості та непередбачувані наслідки використання ШІ. Тому міжнародна співпраця та партнерство розглядаються нами як потенційні шляхи, які дозволять Україні використовувати технології штучного інтелекту для підвищення якості системи вищої освіти.

Ключові слова: *штучний інтелект, вища освіта, етика, сприйняття рівності, конфіденційність даних, мораль, викладання іноземних мов, навчальне середовище.*

Існує багато різних визначень ШІ. Однак, нам здається, що саме таке визначення є найбільш повним: «Штучний інтелект (ШІ) — це широкий термін, який використовується для опису набору технологій, які можуть вирішувати проблеми та виконувати завдання для досягнення визначених цілей без явного керівництва людини» [1].

Наразі існує велика потреба в підтриманні застосування штучного інтелекту в системі вищої освіти України таким чином, щоб зробити університети краще пристосованими до потреб і діяльності сучасного суспільства, яке все більш використовує ШІ.

Однією з ключових переваг ШІ в освіті є його здатність персоналізувати навчання. Алгоритми штучного інтелекту можуть відстежувати прогрес студентів і надавати персоналізований зворотний зв'язок, допомагаючи студентам визначити свої сильні та слабкі сторони, а також приділити більше уваги тим питанням, які потребують вдосконалення. Вважаємо, що цей персоналізований підхід до навчання є більш ефективним, ніж традиційні методи навчання, і веде до кращих результатів студентів.

Ще однією перевагою штучного інтелекту в освіті є його потенціал для подолання нерівності та покращення доступу до якісної освіти. ШІ може допомогти подолати географічні та фінансові бар'єри, дозволяючи студентам з обмеженими можливостями, біженцям (тим українцям, які через воєнний стан були вимушені виїхати з України, але мають намір продовжити навчання в ВНЗ Батьківщини), тим, хто мешкає в громадах, де ведуться бойові дії, людям із віддалених або окупованих територій отримати доступ до такої ж високоякісної вищої освіти, який мають студенти з інших регіонів.

Таким чином, ШІ здатний підтримати інклюзію, забезпечити персоналізацію навчання та надання контенту, який відповідає потребам і темпу навчання студентів. Це буде суттєва зміна для університетів, оскільки вона відійде від традиційного підходу. Викладачі отримають набори даних, за допомогою яких вони зможуть аналізувати та розуміти потреби окремих студентів і автоматично адаптувати свою програму до стилю та темпу навчання кожного конкретного студента.

Мета статті полягає у розгляді питання щодо використання штучного інтелекту у вищій освіті взагалі та викладанні іноземних мов зокрема, аналізу викликів та можливостей, переваг та ризиків, які він несе.

Хоча штучний інтелект має багато позитивних застосувань в освітньому просторі, існують деякі соціальні та етичні проблеми, яким слід приділити увагу.

Наведемо кілька ключових етичних факторів, які необхідно розглянути в цьому контексті:

– *сприйняття рівності*. Нам здається дуже привабливою ідея створення особистого помічника ШІ для кожного окремого студента. Адже викладач може бути не в змозі пояснити предмет таким чином, щоб кожен студент зрозумів однаково чітко, або він/вона не може додатково працювати з кожним студентом сам-на-сам, щоб допомогти з його/її непорозуміннями. Завдяки штучному інтелекту система може виявити слабкі сторони студента та адаптувати навчальний план враховуючи ці моменти;

– *конфіденційність даних*. Відсутність конфіденційності також є серйозною проблемою сьогодні. Конфіденційність – це право людини ізолюватися, щоб обмежити вплив інших на його поведінку. «ШІ пропонує можливість збирати, аналізувати та комбінувати величезну кількість даних із різних джерел, таким чином збільшуючи можливості збору інформації для соціальних учасників, які використовують цю технологію. Потенційний вплив штучного інтелекту на конфіденційність є величезним, тому вкрай важливо підвищувати обізнаність з цих проблем» [2]. Ці занепокоєння щодо конфіденційності даних з'явилися через здатність штучного інтелекту масштабувати та автоматизувати все з високою швидкістю, а також через те, що особливо молоді люди (більшість студентів) навіть не знають або не зацікавлені тим, скількома даними їхні пристрої діляться безкоштовно [3]. У цьому новому контексті студенти та викладачі стають уразливими щодо використання даних шляхом ідентифікації, відстеження та моніторингу всього свого життя, а не лише свого освітнього шляху. «Наприклад, шаблони набору тексту на клавіатурі можна використати, щоб визначити їхні емоційні стани, такі як нервозність, впевненість, смуток і тривога. Ще більш тривожним є те, що політичні погляди, етнічна приналежність, сексуальна орієнтація та навіть загальний стан здоров'я людини також можна визначити за такими даними, як журнали активності, дані про місцезнаходження та подібні показники» [2]. Таким чином, вищі навчальні заклади повинні стати лідером проти цієї небезпечної тенденції та забезпечити безпечне та надійне середовище для всіх зацікавлених сторін;

– *моральна сторона*. Питання полягає в тому, чи повинні освітяни надати ШІ моральну свободу, адже не вони приймають рішення, а він. Тому база, на якій він приймає свої рішення, має бути прозорою та ретельно визначеною. Адже кожного разу, коли потрібно прийняти рішення або навіть надати рекомендацію, виникає моральна відповідальність. Якщо асистент зі штучним інтелектом має здатність приймати рішення, він

виходить за рамки простого асистента студента чи професора, натомість стає впливовим інструментом. Слід пам'ятати, що пріоритет розвитку особистості студента є керівним принципом вищої освіти, і будь-який проект, який включає штучний інтелект, повинен виконуватися з урахуванням етики. У той же час ШІ може відобразити індивідуальні навчальні плани студентів, їхні сильні та слабкі сторони, навчальні переваги та види діяльності. Враховуючи величезну кількість часу, який викладач витрачає на оцінювання тестів і домашніх завдань, штучний інтелект можна застосувати як інструмент оцінювання і таким чином звільнити час викладача, що він витрачає на оцінювання.

Завдяки дедалі розумнішій підтримці штучного інтелекту, у викладачів може з'явитися більше можливостей зосередитись на висококваліфікованих завданнях, включаючи адаптивне створення освітніх ресурсів, ефективні методології навчання та кращу оцінку результатів навчання. Багатьох педагогів ще потрібно переконати, що нова ідея може збагатити або розширити результати навчання та досвід, тому що вища освіта в Україні залишається доволі консервативною щодо нових технологій.

Необхідні дослідження, щоб краще зрозуміти непередбачувані наслідки та можливості використання ШІ.

Тому міжнародна співпраця та партнерство розглядаються нами як потенційні шляхи, які дозволять Україні використовувати технології штучного інтелекту для підвищення якості системи вищої освіти.

Перейдемо до практичного обговорення термінів, методів і загальних типів застосування ШІ в процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ.

Новітні технології стирають межі між формально організованим навчальним середовищем у ВНЗ і неформальними можливостями навчання у вільний час і вдома (Seufert та ін. 2018). Вони закликають студентів і викладачів застосувати абсолютно новий підхід до цих нових цифрових освітніх просторів. Декілька експертів припускають, що технологічне вдосконалене вивчення мови саме по собі стало більш динамічним, допоміжним і адаптивним [4].

Т.Бейкер та Л.Сміт пропонують наступну класифікацію освітніх інструментів ШІ [5]:

– інструменти штучного інтелекту, спрямовані на студента: допомагають вдосконалюватися в іноземній мові за допомогою конкретних зразків практики, рефлексивного зворотного зв'язку, наприклад, такі програми, як *Babel*, які забезпечують негайний зворотний зв'язок на основі тих проблем, з якими стикається студент під час вивчення іноземної мови (змішані часи, форми дієслова).

– системи, орієнтовані на викладача: спрямовані на мінімізацію його робочого навантаження, головним чином в автоматизованих процесах (наприклад, оцінювання, механізми зворотного зв'язку, керування групою, адміністративні питання), наприклад, *GradeScanner*, програма, яка автоматично оцінює тести з вибором відповідей.

– інструменти штучного інтелекту, орієнтовані на систему: надають оброблені дані головним чином для адміністраторів установ або зацікавлених сторін, наприклад, програмне забезпечення, яке обробляє та обчислює майбутні результати студента.

Розглянемо деякі приклади використання інструментів ШІ при викладанні іноземної мови.

Оскільки сучасні студенти все більше і більше спілкуються цифровим способом, існує особливий попит на більш надійне сканування письмового дискурсу. Кілька інструментів для перевірки письма на базі штучного інтелекту, як-от *Grammarly* (www.grammarly.com), вийшли на ринок, пропонуючи перевірку орфографії та граматики та функції, які аналізують чіткість, зв'язність, взаємодію та зрозумілість тексту, і таким чином можуть сканувати написаний текст більш надійно.

Grammarly також пропонує лінгвістичні рекомендації та адаптації для тексту на основі заданих параметрів щодо цільової групи (читача), рівня офіційності (неофіційний, нейтральний, формальний), сфери (академічний, діловий, загальний, електронна пошта, випадковий, творчий), тону (нейтральний, впевнений, радісний, оптимістичний, дружній, терміновий, аналітичний, шанобливий) і наміру (інформувати, описати, переконати, розповісти історію).

Інструменти для письма на основі штучного інтелекту можуть допомогти студенту розвинути певне усвідомлення універсальності мови. Він може усвідомити, що мова – це не просто процес перевірки орфографії та граматики, а явище, яке також сильно залежить від контексту та зв'язності. Оскільки студент повинен спочатку написати текст, перш ніж його аналізувати, класична навичка продуктивного письма не піддається «загрозі» або замінюється машиною. Адже студенти не лише отримують загальну оцінку за початкову результативність, але й *Grammarly* пропонує їм пояснення різних лексичних і граматичних явищ, подібні до підручника. Таким чином, ці вузькі штучні інтелекти є парадоксально цілісними інструментами вивчення мови (письма), які зосереджуються не лише на недоліках, але й на потенціалі вдосконалення в різних областях, пов'язаних з ELT, таких як словниковий запас, засвоєння граматики, а також продуктивні навички.

Особливо тривожні студенти, які прагнуть уникнути особистої розмови в реальному класі, можуть отримати вигоду з цих сценаріїв розмови з відносно анонімним чат-ботом, оскільки помилки чи особисті дані не будуть оприлюднені, а паралінгвістичні ознаки нудьги чи судження відсутні.

Виконання аналогових вправ на уроці сьогодні часто є справою проб і помилок. ШІ може допомогти викладачам проаналізувати поточний рівень студентів та спланувати роботу відповідно до нього. ШІ також може автоматично інформувати їх про те, хто з студентів зараз відчуває найбільші труднощі, які є проблеми,

та чи має сенс переходити до наступної запланованої частини заняття чи потрібно ще більше підкріплення перед тим, як рухатися далі.

Тоді викладачі можуть орієнтуватися на таких студентів, пояснити певні речі ще раз і призначати інші вправи, які може запропонувати система.

Цифровий прогрес революціонує наші можливості спілкування, взаємодію між мовами та саму нашу ідентичність. Мовні додатки та інші форми автоматизації мови все більше впливають на викладання мови, вивчення мови та мотивацію студентів. І навпаки, лідери штучного інтелекту все більше покладаються на викладачів-практиків і сучасних лінгвістів для вирішення нових і складних проблем спілкування в цифровому контексті.

Практика та зосередженість на формі відіграють вирішальну роль у вивченні іноземної мови.

В своїй практиці викладання англійської мови ми використовуємо наступні інструменти ШІ.

ChatGPT – найуніверсальніший чат-бот ШІ до послуг викладачів англійської. Вважайте ChatGPT своїм особистим помічником – він може допомогти вам у таких завданнях, як написання листів електронної пошти, дослідження та надання пропозицій щодо покращення матеріалів вашого курсу. Він навіть може допомогти вашим студентам із домашніми завданнями.

Chat GPT – це чат-бот, програма, яка імітує онлайн-розмову за допомогою технології штучного інтелекту (AI) і є інноваційним способом залучити студентів і зробити заняття більш інтерактивними та інформативними.

Ця програма допомагає створити інтерактивні вправи та дії для студентів, щоб тренувати свої навички говоріння, аудіювання, читання та письма.

Наведемо деякі приклади використання Chat GPT

"create discussion questions for B2 students of English on the topic of ..."

"write multiple choice comprehension questions with one correct option and four wrong options about this text" (if you have more wrong options than needed you can choose the best ones and forget about the weaker options)

"write fill-in-the-gaps exercises for B2 students of English to practise ..."

"write sentences about (the environment) for B1 students of English using the word "although".

Чим точнішими будуть ваші підказки, тим кращі результати ви отримаєте.

Ще одним корисним для викладачів іноземних мов інструментом ШІ є багатофункціональна платформа <https://twee.com/>

Викладачі можуть створити запитання до будь-якого відео YouTube всього за кілька секунд; діалоги, історії, листи чи статті на будь-яку тему та для будь-якого рівня; швидко створити запитання з кількома варіантами відповіді, відкриті запитання та твердження "True/False"; знайти цікаві запитання для обговорення, факти та цитати відомих людей, пов'язані з темою; провести мозковий штурм словникового запасу, пов'язаного з темою, створити вправи для заповнення прогалін і розкриття дужок.

Opus.Pro – технологія штучного інтелекту Opus Clip може визначити найкращі частини довгого відео для вирізання та зміни призначення, що полегшує створення коротких кліпів, які ви можете використовувати в аудиторії або як домашнє завдання. Це також чудовий інструмент для викладачів, які хочуть використати невелику частину відео, яке вони знайшли від іншого автора.

Stable Diffusion – створення зображення в один клік. Пошук ідеального зображення в Google Images може бути трудомістким. Ви можете зробити фотореалістичні зображення всього за кілька секунд за допомогою Stable Diffusion, потужної моделі перетворення тексту в зображення! Якщо вам потрібне зображення вибуху вулкана чи будь-яка інша концепція для вашого заняття, Stable Diffusion може втілити ваші ідеї в життя.

Quizalize – створюйте тести за лічені секунди за допомогою потужності ШІ. За допомогою ChatGPT у Quizalize ви можете заощадити багато часу, зберігаючи контроль над матеріалом, який ви створюєте для своїх студентів. Він пропонує миттєвий банк запитань і дозволяє вам просто вибрати найкращі запитання для свого заняття.

Підсумовуючи, ШІ має потенціал для революції в викладанні англійської мови у ВНЗ. Інструменти навчання на основі штучного інтелекту можуть забезпечити персоналізований та захоплюючий досвід навчання, тоді як віртуальна реальність може перенести студентів у різні куточки світу. Однак важливо переконатися, що використання штучного інтелекту в освіті було етичним і не замінювало вчителів-людей і не змінювало граматичні правила. Перебуваючи в курсі найновіших інструментів навчання на основі штучного інтелекту та досвіду віртуальної реальності, викладачі можуть підготуватися до майбутнього ШІ в освіті англійської мови та надати своїм студентам веселий та персоналізований досвід навчання.

Висновки Підсумовуючи, можна сказати, що вплив штучного інтелекту на вищу освіту є складним, але його потенційні переваги значні. Оскільки освітня система продовжує розвиватися, дуже важливо використовувати можливості штучного інтелекту та автоматизації, а також вирішувати виклики, які вони приносять. Працюючи разом, ми можемо забезпечити, щоб майбутнє вищої освіти України було більш інклюзивним, якісним та ефективним для всіх студентів.

Система ШІ не тільки допоможе зменшити механічне навантаження викладачів для більш змістовного викладання, але й забезпечить «інтелектуальне репетиторство, яке є надзвичайно сприятливим у регіонах, де не вистачає вчителів».

Використана література:

1. Healey, Justin. Artificial Intelligence (Volume 450). Thirroul: The Spinney Press, 2020. URL: <https://library.camhigh.vic.edu.au/ais/downloadfile/Qj0xOTU1NDk1NTgmVT02Mjk3OQ==/Artificial%20Intelligence.pdf>
2. M. Deane, „AI and the Future of Privacy,” 2018 September 5. [Interactiv]. URL: <https://towardsdatascience.com/ai-and-the-future-of-privacy-3d5f6552a7c4>
3. D. Curran, „Are you ready? Here is all the data Facebook and Google have on you,” The Guardian, 30 March 2018. [Interactiv]. URL: <https://www.theguardian.com/uk/commentisfree>
4. Seufert, Sabine, Josef Guggemos, and Eric Tarantini "Digitale Transformation in Schulen. Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen." Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36.2 (2018): 175-193.
5. Baker, Toby, and Laurie Smith. Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. Nesta, 2019. URL:https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
7. IEEE Standards Association, Ethically Aligned Design - A Vision for Prioritizing Human Well-being with Autonomous and Intelligent Systems, Creative Commons, 2019.
8. European Parliament, „EU Guidelines on Ethics in Artificial Intelligence: Context and Implementation,” URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/640163/EPRS_BRI\(2019\)640163_EN.pdf,%202019](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/640163/EPRS_BRI(2019)640163_EN.pdf,%202019)
9. IFES Graduate Impact, „Artificial Intelligence - Ethics & Challenges,” URL: <https://www.graduateimpact.org/>
10. IEEE Standards Association, „The IEEE Global Initiative on Ethics of Autonomous and Intelligent Systems,” standards. URL: <http://iee.org/industry-connections/ec/autonomous-systems.html,%20Creative%20Commons,%202019>

References:

1. Healey, Justin. Artificial Intelligence (Volume 450). Thirroul: The Spinney Press, 2020. URL: <https://library.camhigh.vic.edu.au/ais/downloadfile/Qj0xOTU1NDk1NTgmVT02Mjk3OQ==/Artificial%20Intelligence.pdf>
2. M. Deane, „AI and the Future of Privacy,” 2018 September 5. [Interactiv]. URL: <https://towardsdatascience.com/ai-and-the-future-of-privacy-3d5f6552a7c4>
3. D. Curran, „Are you ready? Here is all the data Facebook and Google have on you,” The Guardian, 30 March 2018. [Interactiv]. URL: <https://www.theguardian.com/uk/commentisfree>
4. Seufert, Sabine, Josef Guggemos, and Eric Tarantini "Digitale Transformation in Schulen. Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen." Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36.2 (2018): 175-193.
5. Baker, Toby, and Laurie Smith. Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. Nesta, 2019. URL:https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
7. IEEE Standards Association, Ethically Aligned Design - A Vision for Prioritizing Human Well-being with Autonomous and Intelligent Systems, Creative Commons, 2019.
8. European Parliament, „EU Guidelines on Ethics in Artificial Intelligence: Context and Implementation,” URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/640163/EPRS_BRI\(2019\)640163_EN.pdf,%202019](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/640163/EPRS_BRI(2019)640163_EN.pdf,%202019)
9. IFES Graduate Impact, „Artificial Intelligence - Ethics & Challenges,” URL: <https://www.graduateimpact.org/>
10. IEEE Standards Association, „The IEEE Global Initiative on Ethics of Autonomous and Intelligent Systems,” standards. URL: <http://iee.org/industry-connections/ec/autonomous-systems.html,%20Creative%20Commons,%202019>

Khoroshailo O., Kocherhina S. Use of artificial intelligence to improve the quality of teaching foreign languages in a higher educational institution

Artificial intelligence (AI) has a huge impact on society. It is already being used in all areas: business, healthcare, gaming, in the development of self-driving vehicles or even fully autonomous weapons that can seek out and destroy a target without human intervention. Of course, the field of higher education is not immune to the trend of penetration of artificial intelligence. After all, this field has lived in a relatively familiar context for decades. In connection with the rapid progress of artificial intelligence technologies, universities are suddenly faced with the need to completely revise existing educational models. Artificial intelligence and the latest technologies are revolutionizing the way students learn and changing the system of higher education. In this article, we explore how artificial intelligence can impact higher education in general and foreign languages teaching in particular as both a challenge and an opportunity. AI-powered learning tools can provide a personalized and immersive learning experience, while virtual reality can transport students to different parts of the world.

This article examines such issues as the perception of equality, data privacy, the moral side of using AI, and improving the quality of foreign language teaching in higher education institutions. Solving these issues can alleviate the conditioned fears of university teachers and students and provide new practices that are necessary and important for one of the most influential institutions of society - higher education. After all, many teachers still need to be convinced that a new idea can enrich or expand the learning outcomes and their experience, because higher education in Ukraine remains quite conservative with regard to new technologies. Further research is needed to better understand the unintended consequences and opportunities of using AI. Therefore, we consider international cooperation and partnership as potential ways that will allow Ukraine to use artificial intelligence technologies to improve the quality of the higher education system.

Key words: *artificial intelligence, higher education, ethics, perception of equality, data privacy, morality, teaching foreign languages, educational environment.*

INTERACTIVE METHODS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE: THE ROLE OF THE COMMUNICATIVE APPROACH

The article focuses on the role of the communicative approach in learning a foreign language. The authors explore interactive methods that promote active communication and interaction between students in the learning process. The article analyses the advantages of the communicative approach compared to traditional methods and highlights the main principles of this approach, including the role of the teacher, individual characteristics of students and the use of authentic material. Particular attention is paid to the development of speaking skills through realistic learning situations and the use of various speaking activities. In the context of the article, it is noted that the communicative approach allows students to acquire practical skills in using the language in real situations, and is not limited to learning only grammar and vocabulary. This contributes to the development of communicative competences that are necessary for effective communication in a foreign language. The authors also mention possible disadvantages of the communicative approach, such as the fact that students may make grammar mistakes or engage in speech situations for which they are not prepared. However, the authors argue that mistakes are an integral part of the learning process and help in learning as students learn from and correct their mistakes. Finally, the article points to the prospects for research in this area, including improving teaching methods, using technology, and studying the impact of context on communication skills. The authors encourage further research and development of the communicative approach to foreign language learning, as it contributes to improving the quality of learning and equips students with the necessary skills to successfully use the language in real-life situations. In general, the article emphasises the importance of the communicative approach in foreign language learning and encourages further research in this area.

Key words: *communicative approach, methods of teaching a foreign language, interactive methods, foreign language learning, speech activity, grammar mistakes, realistic learning situations, speech skills, communicative competences, shortcomings, research prospects.*

(статтю подано мовою оригіналу)

In today's global world, knowledge of foreign languages is becoming an increasingly important competence that opens up many opportunities. Thanks to the active inclusion of Ukraine in the world community, there has been a great need for knowledge of foreign languages, citizens increasingly understand that mastering foreign languages gives them greater freedom, professional mobility and promotes personality development. Possession of speaking skills of other languages is considered as a means of socialization that unites states and peoples.

That is why nowadays special attention should be paid to the efficiency and quality of the process of learning foreign languages, where the use of interactive methods is becoming more and more relevant and requires the attention of teachers and scientists. The task of the modern educational process is to prepare students for the challenges of the modern world, where communication is a necessary component of successful social and professional activity. Consequently, the role of the communicative approach to learning a foreign language is of particular importance. Interactive teaching methods ensure active interaction of students, their communication and mutual understanding, which contributes to the effective acquisition of language skills and the development of communicative competence.

The theoretical approaches to teaching foreign languages considered in scientific studies, in particular the communicatively oriented approach, were the object of attention of scientists and specialists. Among the authors who devoted their works to this topic, we can mention I. Beam, D. Bruner, N. Borysk, D. Green, N. Hez, I. Zimnia, G. Kitaigorodska, L. Kunch, O. Leontiev, M. Makosh, R. Milrud, E. Pasov, D. Wilkins, D. Haims, S. Shatilov and L. Shcherbu. These researchers made a significant contribution to the understanding and development of methods of teaching foreign languages, based on their theoretical foundations and experimental studies [3, p. 285]. Among the Ukrainian scientists who studied various aspects of interactive methods of foreign language learning, it is worth noting O. Tarnopolsky, P. Shevchuk, P. Fenryh, O. Sichkaruk, U. Naumenko, N. Godovanets, I. Belyaeva [4, p. 122]. Having analyzed relevant scientific and scientific-methodological sources, it can be assumed that the communicative approach has not received sufficient attention in research and practice related to the chosen problem. However, the results of foreign experimental studies indicate a high level of effectiveness of this approach in teaching foreign language students.

The **aim** of the article is to study the influence of interactive methods on the process of learning a foreign language, the role of the communicative approach in the development of communication skills, expressing one's thoughts and understanding a foreign language. By analysis effective strategies and examples, this article will show how using interactive methods based on on communicative approaches, maybe promote successful study foreign language and expansion speech skills students.

Studying foreign language is important an aspect of education in modern times the world, because it opens many opportunities for international communication, development cultural understanding and professional growth. In this context communicative approach occupies central place as it puts accent on development communicative skills and abilities students. Major purpose oft he communicative approach at studies foreign language is development of

students' communicative skills, their ability effectively communicate in real language situations. This approach puts accent on practical use languages, transmissions information, interaction and understanding between interlocutors and directional on that to make pupils be able to use language not only for learning, but also for everyday use communication, work and interactions with carriers languages in real vital situations.

The main principles of communicative approach at studies foreign languages are based on active use languages in communicative situations and implementation communicative tasks. The main principles include the following ones.

Orientation on communicative skills. The main purpose of communicative approach is development of the ability communicate in real communicative situations effectively. Students are studying to express their ideas, ask questions, answer them and interact with others by people using language.

Authenticity language tasks. Students receive tasks which simulate real situations communication. It may be a role play, a dialogue, the debate or real life imitation. These authentic tasks stimulate students to active using languages and development practical skills.

Interaction and cooperation. Communicative approach provides active interaction and cooperation between students. Group work, partnership interaction and shared activity help to students to learn to communicate, to listen and respond on others, to solve task and cope with problems together.

Practical application languages. Students use language to achieve specific goals. They are studying to use language means of understanding and expression ideas, receiving information, critical thinking and solutions of real communicative situations.

Individual approach. Communicative approach takes into account individual features students and their needs. It helps adaptation teaching to individual needs. Each student learns in person and in a team, that allows them develop skills that are most important and necessary for them.

Gradually and systematicity. Teaching languages by communicative approach is built on principles of gradualness and systematicity. Students expand their vocabulary gradually, improve grammar skills and develop communicative strategies depending from their own level.

These principles contribute to the creation of stimulating and effective educational atmosphere, where pupils have possibility to use language actively, communicate and develop communicative skills. Communicative approach is a valuable tool in learning foreign language which helps students to prepare for effective communication in real lifesituations.

V. Prychyna emphasizes that the effectiveness of the implementation of such an approach depends on the following factors:

- Professional qualifications of the teacher, including his intellectual, creative and organizational abilities.
- Understanding the individual characteristics and natural abilities of students in order to create favorable conditions for the development of their cognitive abilities, needs and interests.
- Use of communicatively oriented teaching and methodical materials from publishers such as Oxford University Press , Longman , Express Publishing . The tasks and exercises in these textbooks are realistic and motivating, cover a wide range of educational, social and aviation topics and contain a sufficient amount of authentic material.
- Formation of students' communication skills in English through four types of speech activity: oral expression, listening, reading and writing [5, p. 195].

It is worth noting that the communicative approach to learning a foreign language is significantly different from traditional methods, it emphasizes the development of communicative skills and the ability to communicate, recreating real communicative situations, which distinguishes it from traditional methods that focus on grammar and language structures . The main differences are also in the approach to the goal, the organization of the educational process and the role of the student. Communicative approach to learning a foreign language suggests that:

- traditional methods usually focus on learning grammar and learning language structures, including reading and translating texts. The communicative approach is aimed at the development of practical communication skills, the ability to use language to communicate and interact with others;
- in the communicative approach, the emphasis shifts to the active role of students, interaction and cooperation, rather than based on frontal teaching, where the teacher acts as the center of attention and the students passively receive information. Students communicate a lot with each other and with the teacher, engage in various communicative exercises, role-plays and situations;
- in traditional methods, the student acts more as a receiver of information, obeying the rules and structures of the language. In the communicative approach, the student becomes an active participant in the educational process, he learns to use language for real communication and expression of his own thoughts;
- the communicative approach involves the performance of various communicative tasks that simulate real communication situations. Students learn to use the language to solve practical tasks such as questions and answers, dialogues, role-plays, discussions and project work.

However, the communicative approach to teaching a foreign language has its disadvantages as well, it sometimes faces criticism, especially regarding the increase in the number of grammar mistakes among students. This problem can have two ambiguous reasons.

First, teachers who use a communicative approach sometimes make occasional mistakes in grammar or pronunciation, believing that they are of little consequence. This may stem from a desire to encourage students to

use the language actively without worrying about small details. However, this can lead to the accumulation of wrong habits and difficulties in further language acquisition.

Secondly, students may find themselves in speech situations for which they were not prepared, and while trying to cope with them, they make mistakes. This may be due to insufficient practical experience in real communicative situations, or insufficient training and preparation for such situations.

In order to prevent frequent grammar mistakes while using the communicative approach, it is important to ensure an appropriate balance between encouraging active language use and correcting errors. Teachers should provide constructive feedback and correction, promote conscious mastery of correct grammar and pronunciation, and develop self-monitoring and self-correction skills in students.

Considering these ambiguous aspects of the communicative approach, teachers can approach teaching in a balanced way, where the emphasis is on both communicative skills and grammar and pronunciation, providing students with sufficient preparation for speech situations that may arise in real life [9, p. 82].

As V. Vdovin emphasizes, the communicative approach is oriented towards learning the language through communication. The use of language in a real communicative situation has given rise to some trends within the communicative approach relevant to foreign language teaching:

- 1) communicative focus of all types of education;
- 2) the main link in the learning process is not the teacher, but the student ("learner-centered approach");
- 3) students' interest in the learning process in accordance with their interests, abilities and needs ("the total person approach");
- 4) educational and methodical materials are presented according to the situational-thematic or functional principle;
- 5) the main types of students' work are paired (dialogue) and group (polylogue) work;
- 6) a communicative approach to language learning contributed to the emergence of an unconventional attitude towards mistakes. Questions arise: What is considered a mistake? What is its nature? [2, p. 16].

So, summing up everything mentioned above, we can say that the communicative approach to learning a foreign language is one of the most common among modern approaches. It emphasizes the development of students' communication skills and their ability to use language effectively in real language situations. The main advantages of the communicative approach are:

Emphasis on communication focuses on the development of the student's communication skills, which allows him to use the language effectively in real communication situations.

It promotes motivation because the communicative approach uses live, real communication situations, students feel more motivated to learn the language because they see its practical application.

Developing comprehension skills focuses on understanding other people's speech, which helps develop listening and listening comprehension skills.

Use of real materials includes the use of a variety of authentic materials such as videos, texts, audio recordings, allowing students to become familiar with different aspects of language and culture.

In addition, the communicative approach uses real materials such as texts, videos, audio recordings, etc. It helps students to become familiar with various aspects of language and culture, expands their understanding of a foreign language and their listening skills.

While this approach has its advantages, it is also open to debate and criticism. There are some reasons for this, namely:

Grammar mistakes: Because of the focus on communication, students may make grammatical errors because the emphasis is on communication rather than correct wording.

Requirements for the teacher: the effective application of the communicative approach requires high professional competence and the ability of the teacher to create a stimulating learning environment.

Context limitation: the communicative approach may be limited to relevant contexts, which may lead to an inferior understanding of language structures and academic background.

Lack of formal exercises: the communicative approach focuses on conversational practice, which can lead to a lack of systematic formal exercises that help consolidate grammatical and lexical rules [8, c. 151]. However, it should be noted that mistakes are a necessary component of the learning process, through them we gain experience and learn.

The study of the communicative approach in the context of foreign language learning opens wide prospects for further research. Research can be directed to the development and improvement of methods based on a communicative approach. This includes the development of new learning materials, exercises and tasks that promote more effective language learning with an emphasis on communicative competence. It is relevant to study the influence of modern technologies, such as computer programs, mobile applications and web resources, on the effectiveness of the communicative approach. Learning can focus on the development and evaluation of new interactive tools that help students actively interact with language in real communicative situations. Innovative research in this field can help to improve methods, improve the quality of education and contribute to a more successful acquisition of language competence by students.

The analysis of European and Ukrainian experience confirms the successful application of a communicative approach that activates students in learning and promotes their active involvement in the language environment.

Communicative approach is effective means of training as it helps to apply language in practice, development communicative skills and stimulates interest students in the process training. However, successful realization this approach depends from row factors which needs attentive consideration and preparation. It is important to continue conducting research and improve teaching methods taking into account modern technologies and psychological characteristics of students.

Bibliography:

1. Байдак Л. І. Суть комунікативного методу викладання іноземних мов. *Materiały XIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji, "Naukowoprzestrzeń Europy-2017"* (Przemyśl, 07-15 kwietnia 2017 r.). Przemyśl : Nauka i studia, 2017. С. 25-30.
2. Вдовін В. В. Комунікативний підхід як оптимальний засіб вивчення іноземної мови у ВНЗ. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*, 2007, № 586. С. 15-20.
3. Муравська С. М. Комунікативно зорієнтований підхід у навчанні англомовного спілкування майбутніх авіафахівців. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 20016 (15). С. 284-292.
4. Новак І.М. Інтерактивні методи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2021. № 32(1). 125 с.
5. Причина В. В. Комунікативно зорієнтований підхід до навчання учнів англомовного спілкування. *Таврійський вісник освіти*. 2012. № 4 (40). С. 195-201.
6. Cheon H. S., & Nam J. Exploring the effectiveness of information gap activities in an English as a foreign language classroom. *English Teaching*, 2018. № 73(4). P. 21-48.
7. De Araujo F. C. & Palma-Rivas N. The effects of collaborative learning on L2 vocabulary acquisition: A systematic review. *Language Teaching Research*. 2019, №23(3). P. 341-368.
8. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd ed. New York, Longman, 2001. 370 p.
9. Li S. Task-based language teaching: Teachers' beliefs, instructional practices, and challenges. *RELC Journal*. 2018, № 49(1). P. 75-89.
10. Nargis N., Armelia L. Optimizing EFL learners' communicative competence through short movie project. *Asian EFL J.*, 2018, № 20. P. 201-208.
11. Nguyen T. M. H., & Elliott G. Implementing a communicative approach in Vietnamese EFL classrooms. *TESOL Quarterly*. 2018, №52 (3). P. 715-724.
12. Swen M. Seven Bad Reasons For Teaching Grammar - And Two Good Reasons For Teaching Some. In *Methodology in Language Teaching*, ed. Richards and Renandya, CUP 2002. P. 148-152.
13. Widdowson G. *Teaching language as Communication*. Oxford University Press, 1990. 168 p.
14. Zhang L. & Zhou J. The role of computer-assisted language learning in promoting communicative language teaching: A meta-analysis. *Language Teaching Research*. 2019, №23(5). P. 584-607.

References:

1. Baidak L. I. Sut komunikatywno metody wykladania inozemnykh mov.[The sense of the communicative method in teaching foreign languages]. *Materiały XIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji, "Naukowoprzestrzeń Europy-2017"* (Przemyśl, 07-15 kwietnia 2017 r.). – Przemyśl : Nauka i studia, 2017. S. 25-30. [in Ukrainian]
2. Vdovin V. V. Komunikatyvnyi pidkhd yak optymalnyi zasib vyvchennia inozemnoi movy u VNZ [Communicative approach as an optimal means of learning a foreign language at a university] *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika»*, 2007, № 586. S. 15-20. [in Ukrainian]
3. Muravska S. M. Komunikatyvno zoriientovanyi pidkhd u navchanni anhlomovnoho spilkuvannia maibutnikh aviafakhivtsiv. [Communicatively oriented approach in teaching future aviation specialists English communication] *Filolohichni studii: Naukovy visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 20016 (15). С. 284-292. [in Ukrainian]
4. Novak I.M. Interaktyvni metody navchannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity. [Interactive methods of teaching foreign languages in institutions of higher education] *Inovaciina pedahohika*, 2021. № 32(1). 125 s. [in Ukrainian]
5. Prychyna V. V. Komunikatyvno zoriientovanyi pidkhd do navchannia uchniv anhlomovnoho spilkuvannia. [Communicatively oriented approach to teaching students English communication] *Tavriiskyi visnyk osvity*. 2012. № 4 (40). S. 195-201. [in Ukrainian]
6. Cheon H. S. & Nam J. (2018). Exploring the effectiveness of information gap activities in an English as a foreign language classroom. *English Teaching*, 73(4). P. 21-48.
7. De Araujo F. C., & Palma-RivasN. (2019). The effects of collaborative learning on L2 vocabulary acquisition: A systematic review. *Language Teaching Research*, 23(3). P. 341-368.
8. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd ed. – New York, Longman, 2001. 370 p.
9. Li S. (2018). Task-based language teaching: Teachers' beliefs, instructional practices, and challenges. *RELC Journal*, 49(1). P. 75-89.
10. Nargis N., Armelia L. Optimizing EFL learners' communicative competence through short movie project. *Asian EFL J.*, 2018. № 20. P. 201-208.
11. Nguyen T. M. H., & Elliott G. (2018). Implementing a communicative approach in Vietnamese EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 52(3), 715-724.
12. Swen M. Seven Bad Reasons For Teaching Grammar - And Two Good Reasons For Teaching Some. In *Methodology in Language Teaching*, ed. Richards and Renandya, CUP 2002. P. 148-152.
13. Widdowson G. (1990) *Teaching language as Communication*. – UK: Oxford University Press. 168 p.
14. Zhang L. & Zhou J. (2019). The role of computer-assisted language learning in promoting communicative language teaching: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5). P. 584-607.

Царик О. М., Паничок Т. Я., Рибіна Н. В., Кошіль Н. Є., Гирила О. С. Інтерактивні методи вивчення іноземної мови: роль комунікативного підходу

Стаття розкриває роль комунікативного підходу у вивченні іноземної мови. Автори досліджують інтерактивні методи, що сприяють активному спілкуванню та взаємодії студентів у процесі навчання. У статті аналізуються

переваги комунікативного підходу порівняно з традиційними методами викладання, а також висвітлюються основні принципи цього підходу, включаючи роль викладача, індивідуальні особливості студентів та використання автентичного матеріалу. Особлива увага приділяється формуванню навичок мовлення через реалістичні навчальні ситуації та використання різноманітних мовленнєвих активностей. У контексті статті, зазначається, що комунікативний підхід дозволяє студентам набувати практичних навичок використання мови в реальних ситуаціях, а не обмежується вивченням виключно граматики та лексики. Це сприяє розвитку комунікативних компетенцій, які необхідні для ефективного спілкування іноземною мовою. Автори визначають можливі недоліки комунікативного підходу, зокрема те, що студенти можуть допускати граматичні помилки або залучатися до мовленнєвих ситуацій, які вони не готові обговорювати. Однак, автори стверджують, що помилки є невід'ємною частиною процесу навчання і допомагають у вивченні, адже студенти навчаються на власних помилках та коригують їх. Колектив авторів вказує на перспективи досліджень у цій галузі, зокрема удосконалення методик навчання, використання технологій та вивчення впливу контексту на комунікативні навички. Автори заохочують подальше дослідження і розвиток комунікативного підходу у вивченні іноземних мов, оскільки він сприяє покращенню якості навчання та забезпечує студентам необхідні навички для успішного використання мови у реальних ситуаціях. Загалом, наголошується на важливості комунікативного підходу у вивченні іноземної мови та доцільності подальших досліджень у цій області.

Ключові слова: комунікативний підхід, методика викладання іноземної мови, інтерактивні методи, вивчення іноземної мови, мовленнєва діяльність, граматичні помилки, реалістичні навчальні ситуації, мовленнєві навички, комунікативні компетенції, недоліки, перспективи досліджень.

УДК 372.854.2:004.738.5(043.2)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.2>

Чекан О. І.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ З ООП

Публікація присвячена аналізу зарубіжного досвіду щодо використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у дошкільній освіті під час освітнього процесу з дітьми, що мають особливі освітні потреби (ООП). Зокрема, зосереджено увагу на країни: Північна Ірландія, Великобританія (Шотландія), Канада, Малайзія та Сполучені Штати Америки (США). Для прикладу, у Малайзії та Сполучених Штатах Америки, для ІКТ-підтримки інклюзивного освітнього процесу в застосуванні доповненої реальності, рекомендовано використання саме хмарних технологій. У Канаді започатковано стратегічний проєкт загальнодержавного значення під назвою «Цифрова Канада 150» (Digital Canada 150), який сприяє створенню «процвітаючої, цифрової Канади» (thriving, digital Canada). У публікації зацентовано увагу також на дослідження вітчизняних науковців. Дана публікація охоплює дослідження, що включають використання спеціального програмного забезпечення, ігрових програм, веб-ресурсів та мультимедійних матеріалів для підтримки розвитку дітей з ООП. Автори зосереджуються на педагогічних цілях, які досягаються через використання ІКТ, таких як стимулювання креативності, розвиток проблемного мислення та підвищення інтерактивності освітнього процесу. Результати дослідження демонструють перспективи впровадження інноваційних підходів у дошкільну освіту дітей з ООП, сприяючи розвитку інклюзивної освіти у суспільство. Ця публікація слугує важливим джерелом інформації для педагогів, дослідників і фахівців, які працюють у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та цікавляться використанням ІКТ в дошкільній освіті та в роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби (ООП). Результати досліджень свідчать про потенціал і переваги використання ІКТ в дошкільній освіті дітей з ООП. Інноваційні підходи, які базуються на використанні цих технологій, сприяють розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Ключові слова: зарубіжний досвід, інформаційно-комунікативні технології, дошкільна освіта, діти з особливими освітніми потребами, використання ІКТ, інклюзивна освіта, спеціальне програмне забезпечення, ігрові програми, веб-ресурси, мультимедійні матеріали.

За останні двадцять років у галузі освіти відбулися значні зміни. Спектр засобів навчання значно розширився, і тепер у доповнення до традиційних методів навчання використовуються мультимедійні засоби, що інтегрують текст зі звуком, графікою, відео та анімацією. Сучасні світові перетворення в освіті спрямовані на оновлення змісту, структури та методів навчання, які мають задовольнити потреби кожного учасника освітнього процесу та забезпечити доступ до навчання тим, хто раніше не мав такої можливості.

Згідно з Законом України «Про освіту» (2017), особа з особливими освітніми потребами - це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту. ЮНЕСКО визначило «інклюзивну освіту» як процес урахування та задоволення потреб кожного вихованця, шляхом розширення їх участі в навчальній, культурній та суспільній діяльності. Ця концепція передбачає внесення корективів та змін у зміст, підходи, структуру та стратегії, з метою охоплення всіх без винятку індивідуальних потреб однієї вікової групи. Вона також підкреслює, що навчання кожної особистості є обов'язком системи формальної освіти [7, с. 15].

Декларації та конвенції, укладені під егідою ООН та ЮНЕСКО, що стосуються прав людини та неприпустимості дискримінації за будь-якої причини, є найважливішими міжнародними правовими документами для трансформації системи освіти в глобальному контексті та розвитку інклюзивних підходів. В Україні концепція «Нової української школи», затверджена Національною Радою Реформ у квітні 2016 року, є базовим документом для створення інклюзивної освіти [6].

Використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) є одним з ефективних засобів розвитку, виховання та навчання дитини з особливими освітніми потребами (ООП). Варто зауважити, що ці технології є значущою рушійною силою глобалізації суспільства, а в галузі інклюзивної освіти вони здатні допомогти дітям з ООП задовольнити право на освіту, розкрити свій потенціал та реалізувати себе як особистість у соціальному житті. Використання ІКТ у освітньому процесі ЗДО сприяє розвитку та корекції психофізичних процесів у вихованців з ООП, таких як мислення, пам'ять, моторика, орієнтація в просторі тощо.

Дослідження вітчизняних науковців, таких як О. Гриценчук, І. Капустян, Н. Кіяновська, О. Локшина, І. Малицька, О. Овчарук, Н. Сороко та інші, відображає зарубіжний досвід використання ІКТ в освіті. Роботи В. Веселова, Н. Вострокнутової, В. Демкіна, М. Захарчука, О. Качуровської, Л. Коваль, Т. Королевської, К. Косової, Н. Курбатової, Б. Мороза, С. Миронової, Ю. Носенко, В. Овсянника, І. Федоренка, О. Чупріної та інших учених зіставляють різні аспекти використання ІКТ в роботі з дітьми з ООП.

Мета – проаналізувати зарубіжний досвід використання інформаційно-комунікативних технологій в дошкільній освіті дітей з ООП.

У зарубіжних розвинених країнах, інформаційні технології успішно впроваджуються в освітню практику на всіх рівнях, включаючи галузь інклюзивної освіти. Інклюзивні стратегії реалізуються за допомогою ІКТ, які є головним інструментом у всіх країнах, хоча підходи до освіти дітей з ООП можуть відрізнятися [4, с. 95–102].

Для створення відкритого освітнього середовища необхідні технології, які дозволять віддалено працювати з усіма необхідними даними, такими як дослідження, документація, методичні матеріали тощо. Ці технології надають можливість загального доступу, спільного користування та/або редагування та обміну даними. Такі можливості забезпечуються технологіями на основі концепції хмарних обчислень [3, с. 54–56].

Впровадження хмарних технологій у освітній процес дітей з ООП допомагає подолати багато дидактичних бар'єрів та забезпечує доступ до різноманітних матеріалів у зручному форматі. Це знаходить своє відображення в зарубіжній практиці.

У Північній Ірландії впровадження новітніх технологій в освіту отримало широку підтримку від уряду. У 2012 році уряд запустив програму «Освітня мережа Північної Ірландії», яка отримала державне фінансування. У рамках цієї програми в школах країни було встановлено сучасне обладнання для підтримки широкомовного доступу до Інтернету, було запроваджено цілий ряд електронних освітніх ресурсів, а також створено середовище «Освітня хмара», яке містить учнівський портал «Моя школа», адаптований до різних вікових категорій та рівнів розвитку дітей, також навчальну платформу.

У перші п'ять років в хмару було інвестовано 170 млн. Ідея створення хмари полягає в тому, щоб розвивати динамічний, перспективний та гнучкий сервіс, який забезпечуватиме надійний та якісний доступ до широкого пулу освітніх ресурсів. Цей підхід допомагає підтримувати взаємодію та колаборацію між освітніми закладами, залучати персональні мобільні гаджети (смартфони, планшети та інші) у освітній процес, розвивати актуальні навички вихованців, незалежно від їх місця знаходження та функціональних особливостей [10].

Реалізація ідеї надасть педагогам та вихованцям з особливими потребами доступ до кращих освітніх ресурсів з усього світу. Доступ до «цифрового кабінету», занять та ресурсів можна отримувати цілодобово з будь-якого пристрою, підключеного до мережі Інтернет, що дозволить педагогам, дітям та батькам працювати в реальному партнерстві для підтримки освітнього простору [15].

У Великобританії (Шотландії) на державному рівні запроваджено програму "Curriculum for Excellence", яка забезпечує підтримку інклюзивного навчання дітей та підлітків від народження до 18 років. Для різних вікових категорій (від 0 до 5 років; від 3 до 5 років; від 5 до 14 років і т.д.) розроблено гнучкі навчальні плани. Основні дидактичні принципи програми – активність та проблемність освітнього процесу, підтримка холистичного підходу до розвитку особистості, наступність у освітньому процесі та навчання через гру [4, с. 95–102].

Одним з найбільш знакових досягнень в контексті інклюзивної освіти є розробка Інтранету Glow, який був запроваджений у 2009 році як перший у світі Інтранет з освітньою метою. Glow об'єднує різноманітні освітні ресурси для дітей, учнів та педагогів і є своєрідним цифровим середовищем для підтримки освітнього процесу, доступним на всій території Шотландії. Розробка фінансується за рахунок державного бюджету [12].

Усі користувачі системи Glow, включаючи педагогів та вихованців, можуть безкоштовно отримати індивідуальний обліковий запис, який дає доступ до будь-яких сервісів та ресурсів, що можуть бути використані в освітньому процесі. Адміністрування системи Glow здійснюється на рівні освітнього закладу або місцевого органу управління. Система підтримує доступ до безлічі інструментів для безпечної та надійної взаємодії, таких як хмарний офісний пакет Microsoft Office 365, чат Glow Chat, служба миттєвих повідомлень Glow Messenger, електронна пошта Glow Mail, сховища документів Document Stores та інші [12].

У Канаді започатковано стратегічний проєкт загальнодержавного значення під назвою «Цифрова Канада 150» (Digital Canada 150), який сприяє створенню «процвітаючої, цифрової Канади» (thriving, digital Canada). Головною метою проєкту є ефективна цифрова політика, забезпечення громадян швидкісним та надійним доступом до мережі Інтернет та новітніх ІТ в усіх сферах діяльності: економіці, соціальній сфері, бізнес-секторі, гуманітарній сфері, освіті тощо. Забезпечення безпеки, доступності та низької вартості цифрових сервісів для всіх категорій громадян є особливою пріоритетною метою державної політики Канади [8].

Після успішного завершення проєкту «Цифрова Канада 150» (Digital Canada 150), було вирішено продовжити його під новою назвою «Цифрова Канада 150, версія 2.0» (Digital Canada 150 2.0). У найближчих стратегічних планах Канади передбачено розгортання хмарної мережі (Canada Cloud Network), яка має перевагу у можливості консолідації всіх даних та інформації в межах країни без використання серверів інших країн. Канадські дослідники акцентують увагу на зростанні попиту на «інклюзивно» спроектовані сервіси, які доступні для всіх. Для більш ефективної реалізації проєкту, доцільно створити єдиний спільний домен, який буде акумулювати інклюзивно орієнтовані ресурси різних розробників. Саме хмарні технології дозволять консолідувати ресурси та зроблять їх доступними незалежно від місця розташування користувача, сприяючи реалізації персоналізованого підходу. Крім того, такий підхід дозволить створити загальну платформу для постійного оновлення та покращення ресурсів [14].

У Малайзії особи з особливими потребами (ООП) мають можливість повністю реалізувати своє право на отримання освіти в рамках формальної освіти, згідно з Малайзійським Актом про осіб з особливими потребами 2008 року (Malaysian People With Disability Act). Реалізація прав дітей з ООП здійснюється за компетенцією трьох відомств: Міністерства охорони здоров'я, Міністерства у справах жінок, сім'ї та соціального розвитку та Міністерства освіти. Розподіл компетенцій залежить від виду функціональних обмежень. Наприклад, Міністерство освіти відповідає за питання, пов'язані з синдромом Дауна, легкими формами аутизму, синдромом дефіциту уваги і гіперактивності, вадами зору та слуху і т.д. Міністерські програми спеціальної освіти націлені на забезпечення фізичного, емоційного, духовного та інтелектуального розвитку кожного вихованця. Основна мета полягає у тому, щоб надати можливість кожній дитині повністю розкрити свій освітній, професійний і життєвий потенціал. [4, с. 95–102].

У Малайзії інклюзивна освіта здійснюється за допомогою програми інтеграції (Special Education Integration Programme), згідно з якою вихованці з особливими освітніми потребами групуються в окремій групі. Якщо дитина досягає середніх результатів, її можуть перевести до звичайної групи, де вона продовжує освітній процес разом зі своїми однолітками. У разі погіршення її результатів, дитину знову повертають до спеціальної групи [11].

Дослідники Малайзії вбачають перспективу розвитку ІКТ-підтримки інклюзивного освітнього процесу в застосованні доповненої реальності, зокрема з використанням хмарних технологій. Доповнена реальність (Augmented Reality) – це технологія, яка не занурює дітей у віртуальне синтетичне середовище, а «поєднує» віртуальні об'єкти з реальним світом. Для реалізації цієї технології на об'єкти реального світу нашаровуються віртуальні зображення – голограми. Використання додатків доповненої реальності має багато переваг, таких як потужна активізація уваги та мотивації вихованців, покращення розуміння та запам'ятовування освітнього матеріалу, можливість проведення освітніх експериментів у безпечному середовищі та скасування часових та просторових меж. Однак додатки доповненої реальності часто є великими за обсягами, що унеможливує їх використання на персональних комп'ютерах та мобільних пристроях з обмеженими ресурсами пам'яті. Цю проблему можна вирішити за допомогою впровадження хмарних технологій, які забезпечують віддалене зберігання та опрацювання даних, ефективний обмін контентом між освітянами та розробниками, а також надійний захист даних [4, с. 95–102].

США діти мають законне право на інклюзивну освіту. Основним законодавчим документом є Закон про освіту осіб з Особливими освітніми потребами, що був ухвалений у 1990 році і замінив поняття «дитина з інвалідністю» на «дитина з особливими освітніми потребами» [5, с. 28]. Згідно з цим законом, державні освітні установи повинні забезпечувати спеціальні освітні послуги дітям з Особливими освітніми потребами. Однак, деякі заклади освіти в окремих регіонах не мають достатнього розвитку інфраструктури та оснащення для повного задоволення потреб цієї категорії дітей, особливо з урахуванням стійкого зростання їх кількості [13].

Звіти Мережі моніторингу аутизму та відхилень розвитку (The Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network) показують, що у однієї з 88 дітей у віці від 3 до 17 років діагностовано аутизм. Ця значна кількість дітей, з одного боку, пояснюється поліпшенням засобів медичної діагностики, а з іншого – збільшенням кількості випадків народжуваності дітей з порушеннями [13].

Зазвичай приватні осередки залучаються до освітнього сектору. Educational Services of America (ESA) є приватною компанією, яка є лідером на національному ринку США з упровадження альтернативних навчальних програм для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). ESA співпрацює з понад 240 державними школами в 22 штатах і задовольняє потреби більше 12000 вихованців кожного року.

ESA використовує рішення приватної хмари Citrix для перетворення освітнього процесу в інтегровану частину життя тих, хто внаслідок різних життєвих та медичних обставин не може скористатися традиційними освітніми послугами. Розгортання хмари по всій мережі закладів ESA коштувало понад 1 млн доларів,

а витрати на обслуговування хмарних сервісів частково лягають на державні освітні установи, які одержують асигнування зі спеціального державного фонду для навчання та виховання дітей з ООП. Для дітей користування сервісами є безкоштовним.

Додатково, хмарні технології Citrix NetScaler, Repeater та Branch Repeater забезпечують дітям залучення до роботи з графічно насиченим мультимедійним контентом, який враховує їх індивідуальні особливі потреби. Citrix також дозволяє ESA розгортати її додатки поряд з іншими веб-орієнтованими додатками в одному середовищі, забезпечуючи максимальну гнучкість у виборі програм, доступних дітям.

Застосування технологій Citrix сприяє ефективному долученню вихованців з ООП до освітнього процесу в зручній для них формі, забезпечує доступ до якісних освітніх ресурсів, допомагає вчасно та успішно здійснювати стандартизоване тестування та взаємодіяти з педагогами та однолітками [9].

Отже, сучасна ідеологія інформаційного суспільства, також відомого як суспільство знань, вимагає, щоб кожен суб'єкт долучався до освітніх процесів, пізнання та творчого розвитку. Але для тих, хто не може отримати традиційну освіту через соціальні, медичні або інші обмеження, потрібні альтернативні шляхи.

Для досягнення ефективного освітнього впливу на дітей з ООП, необхідно розробляти навчальні програми, що спрямовані на особистість, і проєктувати індивідуальні освітні траєкторії. За зарубіжним досвідом, використання інформаційних технологій допомагає дітям з ООП активно брати участь у освітньому процесі, не зважаючи на їхні порушення.

Використання хмарних технологій, як це робиться в Північній Ірландії, Шотландії, Канаді, Малайзії та США, дає змогу дітям з ООП отримати доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у прийнятній, доступній та цікавій формі. Адаптація цього зарубіжного досвіду використання ІКТ в інклюзивному освітньому просторі до українського освітнього простору надасть можливість дітям з ООП долати бар'єри на шляху до освітнього процесу, демонструвати свої освітні досягнення в можливому для них способі та бути успішними.

Сучасна міжнародна та українська термінологія рекомендує використовувати термін "діти з особливими освітніми потребами" для опису дітей з різними порушеннями, включаючи дітей з обмеженнями та різними формами і ступенями інвалідності [1, с. 6].

Дослідження зарубіжного досвіду використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) в дошкільній освіті дітей з особливими освітніми потребами є важливим і актуальним напрямком. Отримані результати цього дослідження мають значення для розробки ефективних методів і підходів до використання ІКТ в дошкільній освіті, що сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Перспективи дослідження включають подальший розвиток і вдосконалення методів використання ІКТ в дошкільній освіті дітей з особливими освітніми потребами.

Використана література:

1. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Рівне, 2016. 141 с.
2. Нова українська школа. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. (дата звернення: 02.03.2019р.). ; Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL : <https://mon.gov.ua/ua/pr/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>. (дата звернення: 13.09.2017р.)
3. Носенко Ю. Г. Деякі аспекти впровадження засобів ІКТ в інклюзивну освіту. Наукова молодь-2014 : зб. матеріалів II Всеукраїнської наук.-практ. конф. Київ, 2014. С. 54–56.
4. Носенко Ю. Г. Зарубіжний досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній дошкільній освіті. Нова педагогічна думка : наук.-метод. журнал. 2015. № 4 (84). С. 95–102.
5. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету міністрів України № 988-р. від 14.12.2016р. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 20.11.2018р.)
7. Саламанська декларація. Рамки дій щодо освіти для осіб з особливими потребами: матеріали Всесвітньої конференції з освіти для осіб з особливими потребами (Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р.). ЮНЕСКО, 1994. 40 с. URL : http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=870 (Дата звернення: 20.01.2018 р.)
8. Digital Canada 150. URL : [https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/vwapj/DC150EN.pdf/\\$FILE/DC150-EN.pdf](https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/vwapj/DC150EN.pdf/$FILE/DC150-EN.pdf). (дата звернення: 11.08.2018р.). ; Digital Canada 150. 2.0. URL : <http://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/eng/Home>. (дата звернення: 21.05.2018р.).
9. Educational Services of America Wins International Innovation Award from Citrix. URL : <http://www.prnewswire.com/news-releases/educational-services-of-america-wins-internationalinnovation-award-from-citrix-151024215.html>. (дата звернення: 10.12.2017р.)
10. Information and Communication Technology (ICT) for Inclusion. <http://www.inclusion.org/sites/default/files/UK-Northern-Ireland.pdf>. (дата звернення: 12.05.2018р.).
11. Kamarulzaman A. Potential for Providing Augmented Reality Elements in Special Education via Cloud Computing / Kamarulzaman Ab Aziza, Nor Azlina Ab Aziz, Anuar Mohd Yusof, Avijit Paul. Procedia Engineering. Vol. 41. 2012. 335 p.
12. The force is with Glow as virtual help links up schools. URL : <http://www.scotsman.com/lifestyle/the-force-is-with-glow-as-virtual-help-links-up-schools-1-828684>. (дата звернення: 12.10.2018р.).
13. The Individuals with Disabilities Education Act. URL : <http://idea.ed.gov/>. (дата звернення: 10.12.2018р.)
14. The Information and Communication Technology for Inclusion: Developments and Opportunities for European Countries. Brussels : European Agency for Development in Special Needs Education, 2013. 42 p. URL : <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/ICT%20for%20Inclusion-EN.pdf>. (дата звернення: 10.12.2018р.)

15. Treviranus J. Leveraging Inclusion and Diversity as Canada's Digital Advantage / Jutta Treviranus, Kevin Stolarick, Mark Denstedt, Catherine Fichten and Jennison Ascunson. URL: <https://idrc.ocad.ca/index.php/resources/idrc-online/49-articles-andpapers/453-leveraging-inclusion#Helpfu2ITechTrends>. (дата звернення: 10.12.2018р.).

References:

1. Nahorna O. B. (2016) Osoblyvosti korekційno-vykhovnoї roboty z ditmy z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Peculiarities of correctional and educational work with children with special educational needs]. Rivne: navch.-metod. posib., 141 s. [in Ukrainian]
2. Nova ukrainska shkola. [New Ukrainian school] URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. (data zvernennia: 02.03.2019).; Kontsepsiia rozvytku inkluzyvnoї osvity : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukraїny vid 01.10.2010 [Concept of development of inclusive education: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 1, 2010 No. 912.]. No 912. URL : <https://mon.gov.ua/npa/prozatverdzhennya-kontsepsii-rozvytku-inklyuzivnogo-navchannya>. (data zvernennia: 13.09.2017.)
3. Nosenko Yu. H. (2014) Deiaki aspekty vprovadzhennia zasobiv IKT v inkluzyvnu osvitu. [Some aspects of the implementation of ICT tools in inclusive education.]. Kyїv: Naukova molod-2014 :zb. materialiv II Vseukraїnskoї nauk.-prakt. konf., S. 54–56. [in Ukrainian]
4. Nosenko Yu. H. (2015) Zarubizhnyї dosvid vykorystannia informatsiyno- komunikatsiynikh tekhnolohiї v inkluzyvniї doshkilniї osviti. [Foreign experience of using information and communication technologies in inclusive preschool education.] Nova pedahohichna dumka : nauk.-metod. zhurnal. No 4 (84). S. 95–102. [in Ukrainian]
5. Poroshenko M. A. (2019) Inkluzyvna osvita : navchalnyї posibnyk. [Inclusive education: study guide]. Kyїv: TOV «Ahenstvo «Ukraїna». 300 s. [in Ukrainian]
6. Pro skhvalennia Kontsepsii realizatsii derzhavnoї polityky u sferi reformuvannia zahalnoї serednoї osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [On the approval of the Concept of State Policy Implementation in the Reform of General Secondary Education "New Ukrainian School" for the period until 2029] : Rozporiadzhennia Kabinet ministriv Ukraїny No 988-r. vid 14.12.2016r. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (data zvernennia: 20.11.2018.)
7. Salamanska deklaratsiia. Ramky dii shchodo osvity dlia osib z osoblyvymy potrebamy: materialy Vsesvitnoi konferentsii z osvity dlia osib z osoblyvymy potrebamy [Salamanca declaration. Framework for Action on Special Needs Education: Proceedings of the World Conference on Special Needs Education] (Salamanca, Ispaniia, 7-10 chervnia 1994 r.). YuNESKO, 1994. 40 s. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=870 (Data zvernennia: 20.01.2018.)
8. Digital Canada 150. URL: [https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/vwapj/DC150EN.pdf/\\$FILE/DC150-EN.pdf](https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/vwapj/DC150EN.pdf/$FILE/DC150-EN.pdf). (data zvernennia: 11.08.2018 r.) ; Digital Canada 150. 2.0. URL: <http://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/eng/Home>. (data zvernennia: 21.05.2018 r.)
9. Educational Services of America Wins International Innovation Award from Citrix. URL: <http://www.prnewswire.com/news-releases/educational-services-of-america-wins-international-innovation-award-from-citrix-151024215.html>. (data zvernennia: 10.12.2017 r.)
10. Information and Communication Technology (ICT) for Inclusive Education. URL: <http://www.inclusagency.org/sites/default/files/UK-Northern-Ireland.pdf>. (data zvernennia: 12.05.2018 r.)
11. Kamarulzaman A. Potential for Providing Augmented Reality Elements in Special Education via Cloud Computing / Kamarulzaman Ab Aziza, Nor Azlina Ab Aziz, Anuar Mohd Yusof, Avijit Paul. Procedia Engineering. Vol. 41. 2012. 335 r.
12. The force is with Glow as virtual help links up schools. URL: <http://www.scotsman.com/lifestyle/the-force-is-with-glow-as-virtual-help-links-up-schools-1-828684>. (data zvernennia: 12.10.2018 r.)
13. The Individuals with Disabilities Education Act. URL: <http://idea.ed.gov/>. (data zvernennia: 10.12.2018 r.)
14. The Information and Communication Technology for Inclusion: Developments and Opportunities for European Countries. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education, 2013. 42 r. URL: <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/ICT%20for%20Inclusion-EN.pdf>. (data zvernennia: 10.12.2018 r.)
15. Treviranus J. Leveraging Inclusion and Diversity as Canada's Digital Advantage / Jutta Treviranus, Kevin Stolarick, Mark Denstedt, Catherine Fichten and Jennison Ascunson. URL: <https://idrc.ocad.ca/index.php/resources/idrc-online/49-articles-andpapers/453-leveraging-inclusion#Helpfu2ITechTrends>. (data zvernennia: 20.11.2018r.)

Chekan O. Foreign experience of using information and communication technologies in preschool education for children with special educational needs

The publication is dedicated to the analysis of international experience in using information and communication technologies (ICT) in preschool education for children with special educational needs (SEN). Specifically, the focus is on the following countries: Northern Ireland, United Kingdom (Scotland), Canada, Malaysia, and the United States of America (USA). For example, in Malaysia and the United States of America, cloud technologies are recommended for ICT support in inclusive educational processes involving augmented reality. In Canada, a strategic nationwide project called "Digital Canada 150" has been initiated, contributing to the creation of a "thriving, digital Canada." The publication also emphasizes research conducted by domestic scholars. This publication covers studies that involve the use of specialized software, gaming applications, web resources, and multimedia materials to support the development of children with SEN. The authors concentrate on educational goals achieved through the use of ICT, such as stimulating creativity, developing problem-solving skills, and enhancing interactivity in the educational process. The research results demonstrate the prospects of implementing innovative approaches in preschool education for children with SEN, promoting inclusive education in society. This publication serves as an important source of information for educators, researchers, and professionals working in the field of special needs education and interested in the use of ICT in preschool education and working with children with SEN. The research findings indicate the potential and advantages of using ICT in preschool education for children with SEN. Innovative approaches based on the utilization of these technologies contribute to the development of children with special educational needs.

Key words: *international experience, information and communication technologies, preschool education, children with special educational needs, ICT utilization, inclusive education, specialized software, gaming applications, web resources, multimedia materials.*

УДК 37.018

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.28>

Яндола К. О.

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В МИРНИЙ ЧАС ТА В УМОВАХ ВІЙНИ

Ця стаття присвячена дослідженню формування та розвитку медіакомпетентності учасників освітнього процесу в мирний час та в умовах війни. Автором дослідження уточнено поняття «медіакомпетентність» та запропоновано розглядати його з точки зору трьох рівнів: Я – особистість, Я – громадянин, Я – фахівець, Я – учасник освітнього процесу. Підкреслено особливе значення формування медіакомпетентності з позиції учасників освітнього процесу в межах концепції безперервного навчання. З огляду на це автор зауважує на важливість розвитку медіакомпетентності учасників освітнього процесу у закладах вищої освіти задля їх успішного функціонування у сучасному інформаційному суспільстві.

Автор аналізує вплив медіа на освіту, особливо у контексті гібридної війни, підкреслює особливості застосування медіа та необхідність врахування не тільки можливостей, а й загрози. Автор розглядає прояв медіакомпетентності через формування критичного мислення, здатності до аналізу та оцінки інформації, розуміння медійних засобів та їх впливу на сприйняття повідомлень.

В статті представлені результати досліджень, що демонструють необхідність включення медіакомпетентності до освітніх програм, особливо у контексті воєнного конфлікту, де інформація може бути зловживана та маніпульована. З метою дотримання принципів відповідального споживання та створення інформації автором запропоновані чек-листи учасникам освітнього процесу як споживачів, так створювачів інформації. Розглянуто також практичні методи та рекомендації щодо розвитку медіакомпетентності учасників освітнього процесу з метою підготовки до викликів сучасного медіа-середовища.

У заключній частині статті автор підводить підсумки і робить висновки про важливість медіакомпетентності для всіх учасників освітнього процесу. Він підкреслює, що розвиток медіакомпетентності допоможе учасникам освітнього процесу стати активними та критичними споживачами медіаінформації і зрозуміти її вплив на формування світогляду та прийняття рішень. Висновки статті можуть бути корисними для педагогів, дослідників та інших осіб, які цікавляться питаннями медіакомпетентності та її впливу на освітній процес.

Ключові слова: учасники освітнього процесу, заклад вищої освіти, медіакомпетентність, медіаосвіта, медіагігієна, медіа, соціальні медіа, медіаконтент, медіаповідомлення.

Розвиток медіакомпетентності учасників освітнього процесу є надзвичайно важливим у сучасному світі. Зростання доступу до інформації, поширення соціальних медіа, зміна медіа-ландшафту та швидкі технологічні зміни створюють потребу в нових навичках та знаннях.

Актуальність проблеми набуття медіакомпетентності підтверджується значною зацікавленістю з боку науковців різних сфер. Так, наприклад, психолого-педагогічні аспекти стали предметом досліджень І. Дічківської, О. Квашук, А. Литвин, Л. Масол, Л. Найдьонові, О. Невмержицької, Д. Попової, С. Шандрюк. Соціально-психологічний вплив медіа на формування та розвиток особистості висвітлені в роботах Г. Ділігенського, С. Іконнікової, І. Ільїнського, А. Ковальової, О. Козлової, О. Омельченко, Н. Постмана, В. Чупрова тощо. Загальні питання медіаосвіти (в межах якої в тому числі формується медіакомпетентність) є фокусом в дослідженнях Р. Хоббса, Е. Харта, Л. Мастермана тощо. Важливість медіакомпетентності в контексті розвитку інформаційного суспільства, впливу медіа на культурні та духовні процеси підкреслено в працях Д. Белла, Ж. Дельоза, Ж. Ліотара, А. Мороз, М. Маклюєна, Дж. Масуди, Т. Стоуньєра та інших науковців.

В умовах воєнного стану питання формування та розвитку медіакомпетентності загострилось, набуло нових форм та знаходиться в полі зору таких науковців як О. Горобецька, М. Заріцька, С. Избаш, Ю. Мороз, Н. Нерсесян тощо.

Однак, розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій, збільшення часу перебування в віртуальному світі, поява нових джерел отримання інформації, бажання бути активним учасником обміну та створення інформації, залучення у створення медіаконтенту штучного інтелекту породжує нові протиріччя, які вимагають швидкої реакції, оскільки значна кількість інформаційних потоків як породжує нові знання, так і швидко знецінює їх, як надає нові можливості, так і збільшує чисельність загроз.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності медіакомпетентності та визначення основних методів формування медіакомпетентності учасників освітнього процесів мирний час та в умовах війни.

Для досягнення поставленої мети слід вирішити наступні завдання: проаналізувати підходити щодо визначення медіакомпетентності; визначити особливості ролі медіакомпетентності в умовах війни; узагальнити основні шляхи формування та розвитку медіакомпетентності учасників освітнього процесу на сучасному етапі розвитку суспільства.

Прийнято вважати, що увагу щодо медіаосвіти як такої привернула ЮНЕСКО, давши вперше визначення самого терміну «медіаосвіта» (1973 рік). Інші джерела вказують, що вже у 1959 році М. МакЛюєн розробив першу програму з медіаосвіти, яка у 60-х роках ХХ ст. реалізовувалась у Великій Британії, Канаді, Німеччині, США та Франції [7].

Мейнстрімом розвитку ме́діакомпетентності в Україні можна вважати низку регіональних експериментів щодо упровадження медіаосвіти, а у 2021 році виступ Президента України В. Зеленського під час Всеукраїнського форуму «Україна 30. Культура, медіа, туризм», де він звернув увагу на необхідність проведення уроків медіаграмотності в школах для розвитку свідомого та критичного ставлення до інформації, яку отримуємо з різних джерел [8]. За цей час закладами освіти різних рівнів розроблена значна чисельність курсів, тренінгів, навчальних програм, які спрямовані на формування та розвиток медіакомпетентності всіх учасників освітнього процесу.

Термін «медіакомпетентність» розглядається разом з такими поняттями як «медіаосвіта», «медіаграмотність», «медіагігієна» тощо.

В Концепції впровадження медіаосвіти в Україні [6] «медіакомпетентність» визначається як «рівень медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію».

В науковій літературі «медіакомпетентність» трактується як:

– «сукупність знань, умінь, здібностей, що сприяють пошуку, відбору, інтерпретації, використанню, оцінюванню, критичному аналізу, створенню та передачі медіаінформації ... застосування медіатехнологій у професійній діяльності» [9];

– «розуміння соціокультурного, політичного контексту функціонування медіа, здатність взаємодіяти з медіапростором, розуміння видів медіа та їхній вплив на суспільство та особистість» [12];

– «здатність до створення нових компонентів медіа у сучасному глобалізованому світі» [13].

До компонентів медіакомпетентності, наприклад, Дж. Поттер відносить досвід, активне застосування умінь у сфері медіа, готовність до самоосвіти. Розкриваючи необхідні уміння, що вказують на наявність медіакомпетентності, Дж. Берен зазначає такі: змогу докладати зусилля задля розуміння медіатексту та фільтрації «шуму»; розуміння можливого впливу медіатекстів; здатність розпізнавати емоційну реакцію на медіатексти; здатність визначити жанр медіатекстів; критично міркувати, незалежно від того наскільки авторитетні джерела медіа [5].

Отже, медіакомпетентність слід розглядати на кількох рівнях. Відповідно, на кожному рівні сутність медіакомпетентності буде доповнюватися та уточнюватися, але в жодному разі не суперечити один одному (рис. 1).

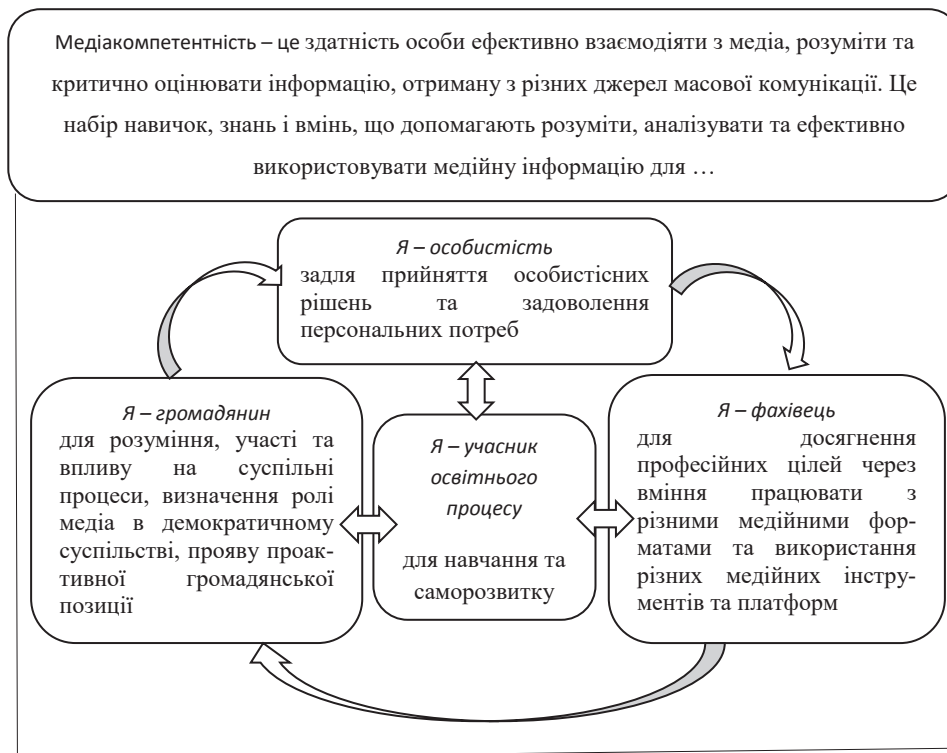


Рис. 1. Визначення поняття «медіакомпетентність» на різних рівнях

Оскільки однією з провідних сучасних компетентностей є освіта впродовж життя, то пропонуємо розглядати рівень учасника освітнього процесу як наскрізний. Фокусом даної статті є медіакомпетентність учасників освітнього процесу. З огляду на це зауважимо, що розвиток медіакомпетентності учасників освітнього

процесу у закладах вищої освіти є необхідним задля їх успішного функціонування у сучасному інформаційному суспільстві. Це надає їм змогу активно взаємодіяти з медіа, створювати власний контент та розуміти вплив медіа на суспільство.

У сучасному інформаційному суспільстві важливо вміти аналізувати, оцінювати та інтерпретувати інформацію, яку ми зустрічаємо. Медіакомпетентність допомагає розвивати критичне мислення, щоб знаходити різницю між об'єктивною інформацією та маніпулятивними повідомленнями.

Крім того, медіакомпетентність допомагає учасникам освітнього процесу ефективно спілкуватися за допомогою різних медіаформатів. Вони можуть створювати зміст, виражати свої думки, ідеї та переконання через візуальні, аудіо та письмові засоби комунікації.

Також медіакомпетентність допомагає розвивати навички пошуку, оцінки та використання інформації. Учасники освітнього процесу зможуть краще розуміти, як працюють медійні платформи, які критерії достовірності інформації і як правильно цитувати джерела.

Важливим є те, що розвиток медіакомпетентності сприяє формуванню соціальної свідомості і розумінню глобальних проблем сучасного світу. Учасники освітнього процесу мають навчитися збирати, аналізувати та поширювати інформацію про важливі соціальні питання, залучаючи громадськість до діалогу та змін.

Важливим моментом є й етичний розвиток. Медіакомпетентність допомагає розвивати етичні навички у використанні медіа. Учасники освітнього процесу повинні навчитися розуміти вплив медіа на суспільство, розпізнавати стереотипи та біаси, пов'язані з медіа, та приймати відповідальні рішення щодо використання медіа.

Всі ці пункти набувають особливого значення в умовах війни. Під час міжнародної експертної конференції «Медіаграмотність у час війни: нові виклики та трансформації», міністр культури та інформаційної політики України наголосив, що медіаграмотність має стати базовою навичкою українців в умовах повномасштабної війни з росією [2]. В умовах війни медіаграмотність повинна стати необхідним і обов'язковим елементом повсякденного життя.

З моменту повномасштабного вторгнення РФ на територію України реалізована низка проєктів, які спрямовані на формування та розвиток медіакомпетентності, а саме: Національний проєкт з медіаграмотності «Фільтр», конкурс мініпроєктів «Медіаосвіта воєнного часу: нові виклики, ресурси та аудиторії», проєкт АУП «Програма медіаграмотності для громадян», гра «Медіаграмотна місія» від IREX, проєкт з медіаграмотності «Вивчай та розрізняй», «Як не стати овочем» тощо.

Серед нових медіаосвітніх трендів у 2023 році називають такі: здоров'язбережувальний тренд, інформаційний патріотизм, цифровий гуманізм [10].

Враховуючи гібридність сучасної війни ГО «Детектор медіа» проводить регулярний замір загального індексу медіаграмотності українців. Фахівці ГО констатують, що станом на кінець 2022 року він значно змінився в порівнянні з 2020 роком. Відмічається позитивна тенденція, яка говорить про частку аудиторії з вищим за середній рівень цього показника зросла з 55% до 81% [1].

Як відмічають аналітики, таке зростання відбулося в трьох субіндексах загального рівня медіаграмотності: розуміння ролі ЗМІ у суспільстві (з 45% до 72%), цифрової компетентності (з 49% до 64%) та чутливості до спотвореного контенту (з 56% до 66%). Виключення складає лише субіндекс використання медіа, який значущо не змінився [1].

Зберіглася тенденція наявності більш високого рівня медіаграмотності у молоді (18–25 років) у порівнянні з віковою групою 56–65 років [1].

Також відмічається прямопропорційна кореляція між рівнем освіти та індексом медіаграмотності. Якщо ті, хто має середню освіту демонструють низький рівень медіаграмотності (33%), то респонденти з повною/неповною вищою освітою – лише 10% [1].

Це свідчить про те, що на заклади вищої освіти покладається завдання формування та підтримки високого рівня медіаграмотності всіх учасників освітнього процесу.

Медіапростір в умовах війни має свої особливості, оскільки конфлікти та воєнні дії суттєво впливають на зміну медіаландшафту та інформаційну обстановку. Ось декілька особливостей медіапростору в умовах війни.

Пропаганда та маніпуляція. Воєнні конфлікти часто супроводжуються інтенсивною пропагандою та маніпуляціями інформацією. Сторони конфлікту можуть намагатися використовувати медіа для поширення власної пропаганди, спотворення фактів та маніпулювання громадською думкою. Це створює складнощі для отримання достовірної інформації та вимагає критичного мислення з боку споживачів новин.

Обмеження свободи слова. У воєнних умовах часто спостерігаються обмеження свободи слова та преси. Влада може намагатися контролювати інформаційний потік, забороняти або цензурувати певні види інформації, обмежувати діяльність журналістів та незалежних ЗМІ. Це ускладнює доступ до об'єктивної та розносторонньої інформації про конфлікт.

Віртуальна війна та кібератаки. Сучасні конфлікти часто супроводжуються віртуальною війною та кібератаками. Інформаційні системи, комунікаційні канали та медіаплатформи можуть бути піддані хакерським атакам та спробам дезінформації. Це створює додаткові виклики для забезпечення кібербезпеки та захисту інформаційної інфраструктури.

Гуманітарна криза та глобальний імідж. Воєнні конфлікти супроводжуються гуманітарною кризою, яка може бути важливою новинною темою. Медіа відіграють важливу роль у приверненні уваги до гуманітарної

ситуації, мобілізації допомоги та формуванні світової думки щодо конфлікту. Водночас, конфлікт може вплинути на глобальний імідж країн, змінюючи спосіб, яким їх сприймають за кордоном.

Зазначені особливості безпосередньо або опосередковано впливають на інформацію, яка використовується учасниками освітнього процесу.

Як відомо, основними формами використання медіа учасниками освітнього процесу є такі.

1. Використання медіа як джерела інформації. Вважаємо, що це найбільш емний пункт. Тим паче, що сьогодні кількість та варіативність джерел та видів медіатекстів різноманітна. Так, можна використовувати медіатексти новин для передачі актуальної інформації про події, тренди, політику, культуру та інші сфери життя. Вони мають на меті передати фактичну інформацію швидко, зрозуміло та об'єктивно. Окремо можна використовувати репортажі, які є більш детальними формами медіатекстів, що досліджують певну тему, подію або проблему. Вони можуть містити інтерв'ю, свідчення, аналіз та інші додаткові матеріали, що допомагають розширити розуміння подій. Розповсюдженням є застосування в освітньому процесі фільмів та документальні стрічки. Це допомагає ділитися історіями, передавати інформацію та викликати емоції за допомогою візуальних засобів. Популярними серед молоді є аудіоподкасти, які використовуються для передачі інформації або розповіді історій у звуковій формі. Вони можуть бути інтерв'ю, розмовами, розповідями або аудіоверсіями новин, репортажів та інших медіатекстів. Окремі додаткові можливості дають соціальні медіа (Facebook, Twitter, Instagram, YouTube тощо), які використовуються для створення та поширення різних типів медіатекстів. Вони можуть включати фотографії, відео, тексти, блоги, віртуальні тури та багато іншого. За їх допомогою в освітньому процесі можна досліджувати реакцію суспільства на певні події, монітори зміни настроїв, за допомогою # влаштувати обговорення тощо. Ну і звісно, електронні підручники та різні дидактичні навчальні матеріали.

2. Використання медіа як засіб візуалізації навчального матеріалу. Медіа, такі як відео, аудіо, ілюстрації та графіка, можуть допомагати учасникам освітнього процесу наглядно демонструвати складні концепції та процеси, що сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу. В цьому контексті варто зазначити створення мультимедійних презентацій (в тому числі віртуальних музеїв, енциклопедій, бібліотек цікавих фактів); youtube shorts, застосування технологій веб 2.0 для складання семантичного ядра; коміксів, дуддлів, буклетів, постерів, мотиваторів (демотиваторів), створення скрайбінг-роликів, буктрейлерів, букстаграмів, букрецензій, інфографіки; соціальних роликів тощо.

3. Медіа можуть бути використані для створення інтерактивних навчальних середовищ, де учасники освітнього процесу можуть активно взаємодіяти з матеріалами, вирішувати завдання та брати участь у віртуальних дискусіях.

4. Важливою складовою (особливо в умовах дистанційного навчання) є налагодження за допомогою медіа комунікації та співпраці. Це може включати використання електронної пошти, онлайн-форумів, чатів, відеоконференцій тощо для обміну ідеями, обговорення завдань та взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Отже, учасники освітнього процесу одночасно виступають споживачами та творцями різного роду повідомлень, в тому числі й медіа (багато матеріалів розміщується у вигляді он-лайн тренінгів курсів, програм, проєктів тощо)

Узагальнюючи рекомендації щодо відповідального споживання та створення медіаконтенту з урахуванням правил медіагієни, пропонуємо наступні чек листи у вигляді інфографіки (рис. 2, 3).



Рис. 2. Правила відповідального споживання медіа

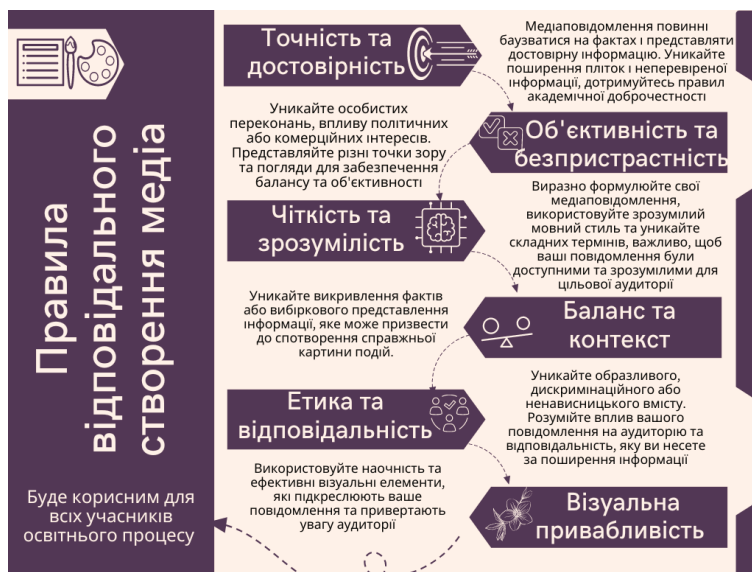


Рис. 3. Правила відповідального створення медіа

Формування медіакомпетентності в закладах вищої освіти включає ряд методів та підходів, які сприяють розвитку навичок і розумінню медіа в контексті сучасного світу. Вважаємо, що основні методи формування медіакомпетентності включають наступні (табл. 1).

Таблиця 1

Методи формування медіакомпетентності в закладах вищої освіти

Методи	Спосіб реалізації
Курси та предмети з медіа-аудій	Заклади вищої освіти можуть пропонувати курси та предмети, спеціально присвячені вивченню медіа, медіааналізу, медіапродукції та інших аспектів медіакомпетентності. Ці курси надають учасникам освітнього процесу можливість отримати теоретичні знання та практичні навички в галузі медіа
Практичні вправи та проєкти	Залучення учасників освітнього процесу до практичних вправ та проєктів, пов'язаних з медіа, є ефективним методом формування медіакомпетентності. Це може включати написання статей, створення відеоматеріалів, редагування та публікацію контенту в медіа, розробку медіапланів та інші практичні завдання, які допомагають засвоїти реальні навички роботи з медіа
Критичний аналіз медіа та розвиток медіакритичного мислення	Важливо, щоб учасники освітнього процесу навчилися критично аналізувати медіа. Це може включати дослідження медійних повідомлень, розбір використаних технік маніпуляції та впливу, аналіз джерел інформації, розуміння біасу та представлення різних точок зору. Дослідження та обговорення медійних тем, факторів, що впливають на медіа, та етичних питань також можуть бути частиною цього підходу. Цей підхід допомагає навчитися відрізняти правдиву інформацію від маніпулятивної, розробляти критичне мислення та аналітичні навички, а також розуміти вплив медіа на суспільство
Медіа-проєкти в межах навчальних програм	Залучення учасників освітнього процесу до реальних медіа-проєктів в рамках навчальних програм, таких як створення студентських газет, радіостанцій, веб-сайтів або медіаплатформ, допомагає їм отримати практичний досвід та відчуття реальності роботи в медіа-індустрії
Співпраця з професійними медіаорганізаціями	Заклади вищої освіти можуть співпрацювати з професійними медіаорганізаціями, запрошувати гостей з медіаіндустрії на лекції та семінари, організовувати стажування та практичну підготовку учасників освітнього процесу в медіаорганізаціях. Це дає можливість отримати практичний досвід роботи в реальних медіа-середовищах та побачити, як працює професійна медіаіндустрія

Ці методи сприяють розвитку медіакомпетентності учасників освітнього процесу, надають їм необхідні знання, навички та розуміння для ефективного сприйняття, аналізу та створення медіа в сучасному світі. Загальні навички роботи з різними форматами медіатекстів допоможуть створювати якісний контент для опанування начальних дисциплін.

Висновки. Узагальнюючи сказане вище зазначимо, що формування та розвиток медіакомпетентності всіх учасників освітнього процесу є вимогою сучасності. Вони підкреслюють, що розвиток медіакомпетентності допоможе учасникам освітнього процесу стати активними та критичними споживачами медіаінформації і зрозуміти її вплив на формування світогляду та прийняття рішень в умовах інформаційного суспільства.

Використана література:

1. Аналітичний звіт за результатами комплексного дослідження ГО «Детектормедіа». *Детектормедіа*. 2022. URL: <https://detector.media/infospace/article/210209/2023-04-18-indeks-mediagramot-nosti-ukraintsiv-2020-2022-kоротka-prezentatsiya/>.
2. В умовах війни медіаграмотність повинна стати необхідним і обов'язковим елементом повсякденного життя. Міністерство культури та інформаційної політики України. 2022. URL: <https://mkip.gov.ua/news/7352.html>.
3. Дорожня карта з медіаосвіти і медіаграмотності. Медіаосвіта та медіаграмотність. 2016. URL: <http://www.medialiteracy.org.ua/index.php/biblioteka/publikatsii/19-publikatsii/572-dorozhnyia-karta-z-mediaosvity-i-mediahramotnostiukrayiny.html> (дата звернення: 7.06.2023).
4. Заріцька Н. М. Медіаграмотність у контексті забезпечення інформаційно-психологічної безпеки в умовах гібридної війни: результати теоретичного аналізу. *Політична психологія*. 2021. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/74/170>.
5. Збірник статей Шостої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи». Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2018. 244 с.
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л.А. Найдонової, М.М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
7. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / За науковою редакцією В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.
8. МОН підтримує ініціативу президента України щодо проведення уроків медіаграмотності в школах 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-pidtrimuye-initsiatyvu-prezidenta-ukrayini-shodo-provedennya-urokiv-mediagramotnosti-v-shkolah> (дата звернення: 15.06.2023).
9. Мурзіна О. Медіакомпетентність та медіаграмотність: сутність понять. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія Педагогічні науки)*, 2021. № 4 (69). С. 18–23.
10. Найденова Л. Медіаосвітні тренди 2023 – відповідь на виклики воєнного часу. *Медіа. Психологія. Освіта*. 2023. URL: <https://mediaosvita.org.ua/2022/11/22/mediaosvitni-trendy-2023-vidpovid-na-vyklyky-voennogo-chasu/>.
11. Наумук І.М., Коноваленко Т.В., Акулова Н.Ю. Екологія інфомедійного простору: навчально-методичний посібник. Мелітополь: ММД, 2021. 84 с.
12. Павлюк М. В. Медіакомпетентність та медіаграмотність фахівця-міжнародника у контексті загроз в мережі Інтернет. *Політичне життя*. 2021. URL: <https://jpl.donnu.edu.ua/index.php/pl/article/view/11916>
13. Шворак К., Карпик І. Медіакомпетентність та медіаграмотність базові компетентності педагога НУШ. *Молодий вчений*. 2018. № 12.1 (64.1). С. 9–12.

References:

1. Analitychnyi zvit za rezultatyamy kompleksnoho doslidzhennia HO «Detektormedia». [Analytical report based on the results of a comprehensive study by the PA «Detektormedia2】 URL: <https://detector.media/infospace/article/210209/2023-04-18-indeks-mediagramot-nosti-ukraintsiv-2020-2022-kоротka-prezentatsiya/> [in Ukrainian]
2. V umovakh viiny mediahramotnist povynna staty neobkhdnym i oboviazkovym elementom povsiakdennoho zhyttia. Ministerstvo kultury ta informatsiinoi polityky Ukrainy [In the conditions of war, media literacy should become a necessary and mandatory element of everyday life. Ministry of Culture and Information Policy of Ukraine]. URL: <https://mkip.gov.ua/news/7352.html> [in Ukrainian]
3. Dorozhnia karta z mediaosvity i mediahramotnosti. Mediaosvita ta mediahramotnist [Roadmap for media education and media literacy. Media education and media literacy]. URL: <http://www.medialiteracy.org.ua/index.php/biblioteka/publikatsii/19-publikatsii/572-dorozhnyia-karta-z-mediaosvity-i-mediahramotnostiukrayiny.html> [in Ukrainian]
4. Zaritska N. M. (2021) Mediahramotnist u konteksti zabezpechennia informatsiino-psykholohichnoi bezpeky v umovakh hibrydnoi viiny: rezultaty teoretychnoho analizu. Politychna psykholohiia [Media literacy in the context of ensuring informational and psychological security in the conditions of hybrid warfare: the results of a theoretical analysis. Political psychology]. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/74/170> [in Ukrainian]
5. Zbirnyk statei Shostoї mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii «Praktychna mediahramotnist: mizhnarodnyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy» [Collection of articles of the Sixth International Scientific and Methodological Conference «Practical Media Literacy: International Experience and Ukrainian Perspectives»]. Kyiv: Tsentr Vilnoi Presy, Akademiia ukrainskoi presy. 2018. 244 s. [in Ukrainian]
6. Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) [Concept of implementation of media education in Ukraine (new edition)] / za red. L.A. Naidonovoi, M.M. Sliusarevskoho (2016). Kyiv 16 s. [in Ukrainian]
7. Mediaosvita ta mediahramotnist: pidruchnyk [Media education and media literacy: textbook] / Za naukovoiu redaktsiieiu V. V. Rizuna (2012). Kyiv: Tsentr vilnoi presy 352 s. [in Ukrainian]
8. MON pidtrymuie initsiatyvu prezydenta Ukrainy shchodo provedennia urokiv mediahramotnosti v shkolakh [MES supports the initiative of the President of Ukraine to conduct media literacy classes in schools]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-pidtrimuye-initsiatyvu-prezidenta-ukrayini-shodo-provedennya-urokiv-mediagramotnosti-v-shkolah> [in Ukrainian]
9. Murzina O. (2021) Mediakompetentnist ta mediahramotnist: sutnist poniat. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka (seriia Pedagogichni nauky) [Media competence and media literacy: the essence of the concepts]. № 4 (69). s. 18–23 [in Ukrainian]
10. Naidenova L. (2023) Mediaosvitni trendy 2023 – vidpovid na vyklyky voiennoho chasu. Media. Psykholohiia. Osvida [Media education trends 2023 – a response to the challenges of wartime]. URL: <https://mediaosvita.org.ua/2022/11/22/mediaosvitni-trendy-2023-vidpovid-na-vyklyky-voennogo-chasu/> [in Ukrainian]
11. Naumuk I.M., Konovalenko T.V., Akulova N.Iu. (2021) Ekolohiia infomediinoho prostoru: navchalno-metodychnyi posibnyk. Melitopol [Ecology of the infomedia space: educational and methodological manual] : MMD. 84 s. [in Ukrainian]
12. Pavliukh M. V. (2021) Mediakompetentnist ta mediahramotnist fakhivtsia-mizhnarodnyka u konteksti zahroz v merezhi Internet. Politychne zhyttia [Media competence and media literacy of an international specialist in the context of threats on the Internet]. URL: <https://jpl.donnu.edu.ua/index.php/pl/article/view/11916> [in Ukrainian]
13. Shvorak K., Karpik I. (2018) Mediakompetentnist ta mediahramotnist bazovi kompetentnosti pedahoha NUSH. Molodyi vchenyi. [Media competence and media literacy are the basic competences of a NUSH teacher] № 12.1 (64.1). S. 9–12. [in Ukrainian]

Yandola K. Formation and development of media competence of participants in the educational process in peacetime and in wartime conditions

This article is devoted to the research of the formation and development of media competence of participants in the educational process in peacetime and in wartime. The author of the research defined the concept of "media competence" and proposed to consider it from the point of view of three levels: I am a person, I am a citizen, I am a specialist, I am a participant in the educational process. The special importance of the formation of media competence from the position of participants in the educational process within the concept of continuous education is emphasized. In view of this, the author notes the importance of the development of media competence of participants in the educational process in higher education for their successful functioning in the modern information society.

The author analyzes the impact of media on education, especially in the context of hybrid war; emphasizes the peculiarities of media use and the need to take into account not only opportunities, but also threats. The author examines the manifestation of media competence through the formation of critical thinking, the ability to analyze and evaluate information, understanding media tools and their impact on perception.

The research results that demonstrate the need to include media competence in educational programs are presented in the article, especially in the context of military conflict, where information can be misused and manipulated. In order to comply with the principles of responsible consumption and creation of information, the author proposed checklists to the participants of the educational process, both consumers and creators of information. Practical methods and recommendations for the development of media competence of participants in the educational process in order to prepare for the challenges of the modern media environment are also considered.

In the final part of the article, the authors summarize and draw conclusions about the importance of media competence for all participants in the educational process. They emphasize that the development of media competence will help the participants of the educational process to become active and critical consumers of media information and to understand its influence on the formation of worldviews and decision-making. The conclusions of the article can be useful for teachers, researchers and other persons who are interested in the issues of media competence and its impact on the educational process.

Key words: *participants in the educational process, higher education, media competence, media education, media hygiene, media, social media, media content, media message.*

НАШІ АВТОРИ

АБДУЛЛАСВА МАХІРА МОВЛУД	викладач кафедри азербайджанської мови та технології її навчання, Азербайджанський державний педагогічний університет orcid.org/0000-0002-6539-0201 mahiremovlud56@mail.ru
БЄЛЬЧЕВ ПАВЛО ВАСИЛЬОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0000-0002-7628-5482 bielchew.pawel@gmail.com
БІЛИК ОКСАНА СЕРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Львівська політехніка» orcid.org/0000-0001-6042-1147 Lubik.anelia@gmail.com
БІЛЯКОВСЬКА ОЛЬГА ОРЕСТІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Львівський національний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0003-2880-6826 olha.bilyakovska@lnu.edu.ua
БОЄЧКО ФЕДІР ФЕДОРОВИЧ	доктор біологічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, викладач кафедри природничих дисциплін, Черкаська медична академія orcid.org/0000-0002-4201-4027 boechko@ukr.net
БРОВЧЕНКО АНАТОЛІЙ ІВАНОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дизайну, Київський університет імені Бориса Грінченка orcid.org/0000-0001-8772-0999 brovchenko_a@ukr.net
БУРЦЕВА ОЛЕНА ГЕОРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0000-0001-9644-2839 elena.burtseva19@gmail.com
БУХАНСВИЧ ВІКТОРІЯ ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства та оркестрового диригування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0002-6468-7852 v.v.bukhanivych@npu.edu.ua
ВАСЮТИНСЬКА ЄЛЕНА АРТУРІВНА	викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький державний університет внутрішніх справ orcid.org/0000-0002-3967-0269 lenar@i.ua
ГАШИНСЬКА ОЛЕНА СТЕПАНІВНА	кандидат медичних наук, доцент кафедри медико-профілактичних дисциплін та лабораторної діагностики, Комунальний заклад вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради orcid.org/0000-0003-1818-578X olena.hashynska@gmail.com
ГИРИЛА ОЛЬГА СТЕПАНІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій, Західноукраїнський національний університет orcid.org/0000-0002-6645-4959 mygal.olga@gmail.com
ГОНЧАРУК ОЛЬГА ВАЛЕРІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки orcid.org/0000-0003-2069-9667 yedurmanenko@ipc.ukr.education
ГОРСЬКА ОЛЕНА ВАСИЛІВНА	старший викладач кафедри медико-профілактичних дисциплін та лабораторної діагностики, Комунальний заклад вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради orcid.org/0000-0003-2190-4589 gorskayalena@gmail.com

ДЕМЯНЧУК МИХАЙЛО РОСТИСЛАВОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор кафедри медико-профілактичних дисциплін та лабораторної діагностики, Комунальний заклад вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради orcid.org/0000-0001-8729-5144 <i>dmr-rv@ukr.net</i>
ДОБРОВОЛЬСЬКА РУФІНА ОЛЕГІВНА	доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського orcid.org/0000-0002-1414-8861 <i>rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua</i>
ДУТКА ГАННА ЯКІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0002-6504-1554 <i>dutkaanna@ukr.net</i>
ЖОГА РУСЛАН АНАТОЛІЙОВИЧ	здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії, Українська інженерно-педагогічна академія orcid.org/0000-0002-3287-6918 <i>ruslan20008@gmail.com</i>
ЖУМБЕЙ МАРІАННА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і країнознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника orcid.org/0000-0002-8883-4135 <i>marianna.zhumbei@pnu.edu.ua</i>
КАНАК ЛЮДМИЛА АДОЛЬФІВНА	начальник навчального відділу, викладач хімічних дисциплін, Черкаська медична академія orcid.org/0000-0001-7401-397X <i>lyudmilakanak@ukr.net</i>
КИР'ЯЗОВА ОЛЕНА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії, біоетики та іноземних мов, Одеський національний медичний університет orcid.org/0000-0002-7554-6353 <i>olena.chaika@onmedu.edu.ua</i>
КОНОЗ ОКСАНА БОГДАНІВНА	аспірантка кафедри педагогіки та психології інклюзивної освіти, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, асистент вчителя, Миколаївський ліцей імені Олега Ольжича Миколаївської міської ради orcid.org/0000-0003-0443-9531 <i>konozoksana77@gmail.com</i>
КОПЧАК ЛІЛІЯ ВАСИЛІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов і країнознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника orcid.org/0000-0002-1554-1868 <i>liliya.kopchak@pnu.edu.ua</i>
КОСТАК КАТЕРИНА АНАТОЛІВНА	аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди orcid.org/0000-0002-9953-2263 <i>miro.kostak@gmail.com</i>
КОСТЕНКО РОСТИСЛАВ ВАЛЕРІЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» orcid.org/0000-0002-6022-6904 <i>kostenko305@ukr.net</i>
КОЧЕРГІНА СВІТЛАНА СТАНІСЛАВІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовних та гуманітарних дисциплін, Товариство з обмеженою відповідальністю «Технічний університет «Метінвест політехніка» orcid.org/0009-0008-7768-2974 <i>kochergina355@gmail.com</i>
КОШЛЬ НАТАЛІЯ ЄВГЕНІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій, Західноукраїнський національний університет orcid.org/0000-0003-2539-3122 <i>natakoshil@ukr.net</i>
КУЛЄШОВ СЕРГІЙ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	викладач кафедри іноземних мов, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного orcid.org/0000-0001-5879-8105 <i>sergius.kul7@gmail.com</i>

КУХНЮК ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА	доктор філософії, завідувач кафедри фармацевтичних дисциплін, Черкаська медична академія orcid.org/0000-0003-2140-1084 <i>oksana.kuh@ukr.net</i>
ЛІФЕР КАРІНА ОЛЕКСАНДРІВНА	викладач кафедри природничих дисциплін, Черкаська медична академія orcid.org/0000-0001-6052-4082 <i>karina.lifer@gmail.com</i>
МАКАРЕНКО ЛЕСЯ ЛЕОНІДІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0001-6062-8834 <i>lesia.makarenko@ukr.net</i>
МАРУШКО ЛАРИСА ПЕТРІВНА	кандидат хімічних наук, доцент, декан факультету хімії, екології та фармації, Волинський національний університет імені Лесі Українки orcid.org/0000-0002-8373-6747 <i>marushko.larysa@vnu.edu.ua</i>
МАСЮК ОЛЕНА МАРАТІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди orcid.org/0000-0002-8353-6091 <i>lnamsk61@gmail.com</i>
МОРЕНКО ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методик навчання, Хортицька національна академія orcid.org/0000-0002-6774-7753 <i>psy.resours.hna@gmail.com</i>
НАГАЧЕВСЬКА СВІТЛАНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри філософії, біоетики та іноземних мов, Одеський національний медичний університет orcid.org/0009-0008-3415-5787 <i>svetlana.nagachevska@onmedu.edu.ua</i>
НЕТРЕБЧУК ЛЮБОВ МИКОЛАЇВНА	старший викладач кафедри філософії, біоетики та іноземних мов, Одеський національний медичний університет orcid.org/0009-0000-0952-2882 <i>liubov.netrebchuk@onmedu.edu.ua</i>
ПАНИЧОК ТЕТЯНА ЯРОСЛАВІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій, Західноукраїнський національний університет orcid.org/0000-0002-1635-5709 <i>panychok@ukr.net</i>
ПАРТОЛА ВІКТОРІЯ ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди orcid.org/0000-0002-2575-9692 <i>partolav@gmail.com</i>
ПИСАРЕВСЬКА ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА	доктор філософії, асистент кафедри французької та іспанської філології, Львівський національний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0001-5166-1464 <i>olena.pysarevska@lmu.edu.ua</i>
ПРИЙМАК ЛІЛІЯ БОГДАНІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов і країнознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника orcid.org/0000-0003-1683-271X <i>lilya.pryimak@pnu.edu.ua</i>
РИБІНА НАТАЛІЯ ВІКТОРІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій, Західноукраїнський національний університет orcid.org/0000-0001-6260-9039 <i>nataliarybina@ukr.net</i>
РИМАР ІРИНА ЮРІЇВНА	аспірантка кафедри музикознавства та музичної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка orcid.org/0000-0003-0046-3032 <i>i.rymar.asp@kubg.edu.ua</i>

САМОЙЛЕНКО ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	старший викладач кафедри філософії, біоетики та іноземних мов, Одеський національний медичний університет orcid.org/0009-0001-8874-3831 <i>tetiana.samoilenko@onmedu.edu.ua</i>
СМОЛЯНЮК НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди orcid.org/0000-0003-3524-581X <i>smolnat02@gmail.com</i>
СНІСАР ОЛЕНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри природничих дисциплін, Черкаська медична академія orcid.org/0000-0002-4624-2959 <i>snisar.elena20@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>
ТИТАРЕНКО ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди orcid.org/0000-0003-3487-8973 <i>ludmilazory@ukr.net</i>
ТУН СІЧЕНЬ	аспірант кафедри освіти дорослих, Український державний університет імені Михайла Драгоманова <i>RV_221a@meta.ua</i>
ТУРІНА ОЛЕНА АНДРІЇВНА	кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментального виконання та оркестрового диригування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0002-0972-5799 <i>turinaea124@gmail.com</i>
ХОРОШАЙЛО ОЛЕНА СТАНІСЛАВІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та суспільно-гуманітарних наук, Заклад вищої освіти «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» orcid.org/0000-0002-4193-6804 <i>khoshajlo@gmail.com</i>
ЦАРИК ОЛЬГА МИХАЙЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій, Західноукраїнський національний університет orcid.org/0000-0003-0169-7009 <i>tsarykolga@gmail.com</i>
ЦИБА АНАСТАСІЯ АНДРІЇВНА	викладач кафедри філософії, біоетики та іноземних мов, Одеський національний медичний університет orcid.org/0009-0009-0731-2908 <i>anastasia.tsyba@onmedu.edu.ua</i>
ЧЕКАН ОКСАНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, Мукачівський державний університет orcid.org/0000-0002-3480-6366 <i>oksana.chekan010788@gmail.com</i>
ЯНДОЛА КРИСТИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	викладач кафедри психології та педагогіки, Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба orcid.org/0000-0002-1040-5381 <i>yandola-k@ukr.net</i>

OUR AUTHORS

ABDULLAYEVA MAHIRA MOVLUD	Lecturer of the Department of Azerbaijani Language and its Teaching Technology, Azerbaijan State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-6539-0201 <i>mahiremovlud56@mail.ru</i>
BIELCHEV PAVLO	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematics and Physics, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi orcid.org/0000-0002-7628-5482 <i>bielchev.pawel@gmail.com</i>
BILYAKOVSKA OLHA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, Ivan Franko National University of Lviv orcid.org/0000-0003-2880-6826 <i>olha.bilyakovska@lnu.edu.ua</i>
BILYK OKSANA	PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University orcid.org/0000-0001-6042-1147 <i>Lubik.anelia@gmail.com</i>
BOECHKO FEDIR	Dr.Sc in Biology, Academic Title-professor, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of the Ukraine, Lecturer at the Department of the Natural Sciences, Cherkasy Medical Academy orcid.org/0000-0002-4201-4027 <i>boechko@ukr.net</i>
BROVCHENKO ANATOLII	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Design, Borys Grinchenko Kyiv University orcid.org/0000-0001-8772-0999 <i>brovchenko_a@ukr.net</i>
BUKHANIEVYCH VIKTORIIA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Instrumental Performance and Orchestral Conducting, Ukrainian State Dragomanov University orcid.org/0009-0002-6468-7852 <i>v.v.bukhanievych@npu.edu.ua</i>
BURTSEVA OLENA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Mathematics and Physics, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi orcid.org/0000-0001-9644-2839 <i>elena.burtseva19@gmail.com</i>
CHEKAN OKSANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool and Special Education of Mukachevo State University orcid.org/0000-0002-3480-6366 <i>oksana.chekan010788@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>
DOBROVOLSKA RUFINA	PhD, Senior Lecturer at the Department of Vocal and Choral Training, Theory and Methods of Music Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-1414-8861 <i>rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua</i>
DUTKA ANNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool and Primary Education, Ivan Franko National University of Lviv orcid.org/0000-0002-6504-1554 <i>dutkaanna@ukr.net</i>
GASHYNSKA OLENA	Candidate of Medical Sciences, Associate 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/0000-0003-1818-578X <i>olena.hashynska@gmail.com</i>

HONCHARUK OLHA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University orcid.org/0000-0003-2069-9667 <i>yedurmanenko@ipc.ukr.education</i>
HORSKA OLENA	Senior Lecturer 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/0000-0003-2190-4589 <i>gorskayalena@gmail.com</i>
HYRYLA OLHA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University orcid.org/0000-0002-6645-4959 <i>mygal.olga@gmail.com</i>
KANAK LYUDMILA	Head of the Educational Department, Teacher of Chemical Disciplines, Cherkasy Medical Academy orcid.org/0000-0001-7401-397X <i>lyudmilakanak@ukr.net</i>
KHOROSHAILO OLENA	PhD, Associate Professor at the Department of Psychology and Humanitarian Sciences, Academician Yuriy Bugay International Scientific and Technical University orcid.org/0000-0002-4193-6804 <i>khoroshajlo@gmail.com</i>
KOCHERHINA SVITLANA -	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Language and Humanitarian Disciplines, LLC "Technical University "Metinvest Politechnika" orcid.org/0009-0008-7768-2974 <i>kochergina355@gmail.com</i>
KONOZ OKSANA	Graduate student at the Department of Pedagogy, Psychology and Inclusive Education, Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi, Assistant of the Teacher, Secondary School named after Oleg Olzhych of the Mykolaiv City Council orcid.org/0000-0003-0443-9531 <i>knozoksana77@gmail.com</i>
KOPCHAK LILIIA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Country Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University orcid.org/0000-0002-1554-1868 <i>liliya.kopchak@pnu.edu.ua</i>
KOSHIL NATALIYA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University orcid.org/0000-0003-2539-3122 <i>natakoshil@ukr.net</i>
KOSTAK KATERYNA	PhD student at the Department of Education and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/0000-0002-9953-2263 <i>miro.kostak@gmail.com</i>
KOSTENKO ROSTYSLAV	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Educational Management, Odessa Regional Academy of In-Service Education orcid.org/0000-0002-6022-6904 <i>kostenko305@ukr.net</i>
KUKHNIUK OKSANA	PhD (Agricultural Science), Head of the Department of Pharmaceutical Disciplines, Cherkasy Medical Academy orcid.org/0000-0003-2140-1084 <i>oksana.kuh@ukr.net</i>
KULIESHOV SERHII	Lecturer at the Department of Foreign Languages, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University orcid.org/0000-0001-5879-8105 <i>sergius.kul7@gmail.com</i>
KYRIAZOVA OLENA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Philosophy, Bioethics and Foreign Languages of Odessa National Medical University orcid.org/0000-0002-7554-6353 <i>olena.chaika@onmedu.edu.ua</i>

LIFER KARINA	Lecturer at the Department of Natural Disciplines, Cherkasy Medical Academy orcid.org/0000-0001-6052-4082 <i>karina.lifer@gmail.com</i>
MAKARENKO LESIA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Drahomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0001-6062-8834 <i>lesia.makarenko@ukr.net</i>
MARUSHKO LARYSA	Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Chemistry, Ecology and Pharmacy, Lesya Ukrainka Volyn National University orcid.org/0000-0002-8373-6747 <i>marushko.larysa@vnu.edu.ua</i>
MASIUK OLENA	Ph.D. (Pedagogics), Associate Professor at the Department of Theory and Methodics of Teaching Natural-Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/0000-0002-8353-6091 <i>lnamsk61@gmail.com</i>
MORENKO OLHA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Khortytsia National Academy orcid.org/0000-0002-6774-7753 <i>psy.resours.hna@gmail.com</i>
NAGACHEVSKA SVITLANA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Philosophy, Bioethics and Foreign Languages, Odesa National Medical University orcid.org/0009-0008-3415-5787 <i>svetlana.nagachevska@onmedu.edu.ua</i>
NETREBCHUK LIUBOV	Senior Lecturer at the Department of Philosophy, Bioethics and Foreign Languages, Odesa National Medical University orcid.org/0009-0000-0952-2882 <i>liubov.netrebchuk@onmedu.edu.ua</i>
PANYCHOK TETIANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University orcid.org/0000-0002-1635-5709 <i>panychok@ukr.net</i>
PARTOLA VICTORIIA	Ph.D. (Pedagogics), Associate Professor at the Department of Theory and Methodics of Teaching Natural-Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/0000-0002-2575-9692 <i>partolav@gmail.com</i>
PRYIMAK LILIIA	PhD (Philology), Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Country Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University orcid.org/0000-0003-1683-271X <i>liliya.pryimak@pnu.edu.ua</i>
PYSAREVSKA OLENA	Doctor of Philosophy, Lecturer at the French and Spanish Philologies Department, Ivan Franko National University of Lviv orcid.org/0000-0001-5166-1464 <i>olena.pysarevska@lnu.edu.ua</i>
RYBINA NATALIYA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University orcid.org/0000-0001-6260-9039 <i>nataliarybina@ukr.net</i>
RYMAR IRYNA	Postgraduate student at the Department of Musicology and Music Education, Borys Grinchenko Kyiv University orcid.org/0000-0003-0046-3032 <i>i.rymar.asp@kubg.edu.ua</i>
SAMOILENKO TETIANA	Senior Lecturer at the Department of Philosophy, Bioethics and Foreign Languages, Odesa National Medical University orcid.org/0009-0001-8874-3831 <i>tetiana.samoilenko@onmedu.edu.ua</i>

SMOLIANIUK NATALIA	Ph.D. (Pedagogics), Associate Professor at the Department of Theory and Methodics of Teaching Natural-Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/0000-0003-3524-581X <i>smolnai02@gmail.com</i>
SNISAR OLENA	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Natural Sciences, Cherkasy Medical Academy orcid.org/0000-0002-4624-2959 <i>snisar.elena20@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>
TONG XIOCHEN	Postgraduate at the Department of Adult Education, Drahomanov Ukrainian State University <i>RV_221a@meta.ua</i>
TSARYK OLGA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies, West Ukrainian National University orcid.org/0000-0003-0169-7009 <i>tsarykolga@gmail.com</i>
TSYBA ANASTASIA	Lecturer at the Department of Philosophy, Bioethics and Foreign Languages, Odessa National Medical University orcid.org/0009-0009-0731-2908 <i>anastasia.tsyba@onmedu.edu.ua</i>
TURINA OLENA	Candidate of Art, Associate Professor at the Department of Instrumental Performance and Orchestral Conducting, Ukrainian State Dragomanov University orcid.org/0009-0002-0972-5799 <i>turinaea124@gmail.com</i>
TYTARENKO LIUDMYLA	Ph.D. (Pedagogics), Associate Professor at the Department of Theory and Methodics of Teaching Natural-Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/0000-0003-3487-8973 <i>ludmilazory@ukr.net</i>
VASIUTYNSKA YELENA	Lecturer at the Departments of Social and Humanitarian Disciplines, Donetsk State University of Internal Affairs orcid.org/0000-0002-3967-0269 <i>lenar@i.ua</i>
YANDOLA KRYSTYNA	Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University orcid.org/0000-0002-1040-5381 <i>yandola-k@ukr.net</i>
ZHOGA RUSLAN	PhD Student, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy orcid.org/0000-0002-3287-6918 <i>ruslan20008@gmail.com</i>
ZHUMBEI MARIANNA	PhD (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Country Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University orcid.org/0000-0002-8883-4135 <i>marianna.zhumbel@pnu.edu.ua</i>

ЗМІСТ

<i>Abdullayeva Mahira Movlud</i> THE ROLE OF INTONATION IN DEVELOPING EXPRESSIVE READING SKILLS AND PROSODY IN ELEMENTARY GRADES	5
<i>Бельчев П. В., Бурцева О. Г.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ АУДІОФАЙЛІВ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ ТА ПРОГРАМ.....	11
<i>Біляковська О. О., Дутка Г. Я., Білик О. С.</i> ОСВІТНІ БАР'ЄРИ У ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ: ВИДИ ТА ХАРАКТЕРИСТИКИ	17
<i>Бровченко А. І.</i> РЕМІСНИЧІ ПАЛАТИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ДИЗАЙН-ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	22
<i>Буханевич В. В., Туріна О. А.</i> ОСНОВНІ ПРИНЦИПОВІ ПОЛОЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ СКРИПАЛЯ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	26
<i>Васютинська Є. А.</i> РОЗВИТОК ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКІНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ.....	30
<i>Гончарук О. В.</i> ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	34
<i>Демянчук М. Р., Гашицька О. С., Горська О. В.</i> СУЧАСНІ ТРЕНДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ І МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ.....	39
<i>Добровольська Р. О.</i> ІНТЕГРАТИВНИЙ ТА ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПІДХІД ЯК ЕЛЕМЕНТИ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США.....	44
<i>Жога Р. А.</i> МОДЕЛЬ ПРОЄКТУВАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	48
<i>Жумбей М. М., Копчак Л. В., Приймак Л. Б.</i> РОЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ТА ГОСТИННОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	53
<i>Кир'язова О. В., Нетребчук Л. М., Самойленко Т. О., Циба А. А., Нагачевська С. А.</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ІМІДЖУ ЛІКАРЯ.....	58
<i>Коноз О. Б.</i> ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗІЇ: ВІД ВКЛЮЧЕННЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ В УКРАЇНІ ІЗ 1990-Х РР. ПО 2020-І РР.....	64
<i>Костак К. А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧНІВ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	71
<i>Костенко Р. В.</i> РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НАУКОВИХ ПРОЄКТІВ.....	77
<i>Кулешов С. О.</i> ОГЛЯД ВЛАСТИВОСТЕЙ ГЕЙМІФІКАЦІЇ, ЗМІШАНОГО, ДИСТАНЦІЙНОГО, ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО ТА ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНИХ ФОРМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	81

<i>Макаренко Л. Л., Тун Січень</i> СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА ЯК МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	85
<i>Марушко Л. П.</i> АКТУАЛЬНІСТЬ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ТА ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	90
<i>Масюк О. М., Партола В. В., Смолянчук Н. М., Титаренко Л. І.</i> ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	94
<i>Моренко О. М.</i> НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	99
<i>Писаревська О. В.</i> ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	105
<i>Римар І. Ю.</i> СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО АРТИСТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ В ПРОЦЕСІ КОНЦЕРТНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПРАКТИКИ.....	109
<i>Снісар О. А., Кухнюк О. В., Боєчко Ф. Ф., Ліфер К. О., Канак Л. А.</i> ЗАСТОСУВАННЯ СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНАЛІТИЧНОЇ, ТОКСИКОЛОГІЧНОЇ, ОРГАНІЧНОЇ ТА БІОЛОГІЧНОЇ ХІМІЇ.....	114
<i>Стечків О. О.</i> БАЗОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА	118
<i>Хорошайло О. С., Кочергіна С. С.</i> ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ.....	123
<i>Tsaryk O., Panychok T., Rybina N., Koshil N., Hyryla O.</i> INTERACTIVE METHODS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE: THE ROLE OF THE COMMUNICATIVE APPROACH.....	128
<i>Чекан О. І.</i> ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ З ООП.....	132
<i>Яндола К. О.</i> ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В МИРНИЙ ЧАС ТА В УМОВАХ ВІЙНИ.....	137
НАШІ АВТОРИ.....	144

CONTENTS

Abdullayeva Mahira Movlud. The role of intonation in developing expressive reading skills and prosody in elementary grades.....	5
Belchev P., Burtseva O. Preparing future teachers for creating audio files using online services and programs.....	11
Bilyakovska O., Dutka A., Bilyk O. Educational barriers in the process of implementing digital learning technologies: types and characteristics.....	17
Brovchenko A. Craft chambers in the continuous design education system of Ukraine.....	22
Bukhanievych V., Turina O. Basic principles of effective teaching a teenager to play the violin in art schools.....	26
Vasiutynska Ye. The development of education of national minorities Yelisavetgrad region in the second half of the 19th – at the beginning of the 20th century: historiographical analysis of the problem.....	30
Honcharuk O. Formation of innovative competence future teacher of the new Ukrainian school.....	34
Demyanchuk M., Gashynska O., Horska O. Modern trends in the functioning and modernization of professional training of future nursing bachelors.....	39
Dobrovolska R. Integrative and research approach of methodological training of art direction specialist for the application of music therapy in professional activities in the country of Europe and the USA.....	44
Zhoga R. A model of designing a personal educational environment for professional training of music teachers.....	48
Zhumbei M., Kopchak L., Pryimak L. The role of forming the language competence of future specialists in the sphere of tourism and hospitality in the conditions of war.....	53
Kyriazova O., Netrebchuk L., Samoilenko T., Tsyba A., Nahachevska S. Updating the communicative competence of future doctors as an important component of the doctor's image.....	58
Konoz O. The historical aspect of the development of inclusion: from inclusion in the organization of inclusive education in institutions of professional (vocational and technical) education in Ukraine from the 1990s to the 2020s.....	64
Kostak K. Features of psychological and pedagogical characteristics of students with psychophysical disorders.....	71
Kostenko R. Development of leadership qualities of future managers of scientific projects.....	77
Kulieshov S. The article considers the features of gamification, blended, distance, personalized and online learning as modern forms of the educational process.....	81
Makarenko L., Tong Xiochen. Socio-cultural context of training the future philologist as a language personality.....	85
Marushko L. The relevance of differentiated and individualized training of future teachers of natural sciences in higher education institutions.....	90
Masiuk O., Partola V., Smolianiuk N., Tytarenko L. Formation of inclusive competence of future primary school teachers.....	94
Morenko O. National-patriotic education: a practical aspect.....	99
Pysarevska O. Formation of emotional competence at french language classes as a foreign language for future international lawyers	105
Rymar I. The essence and structure of the communicative experience of the future artist of an instrumental ensemble in the process of concert and performance practice.....	109
Snisar O., Kukhniuk O., Boechko F., Lifer K., Kanak L. Use of structural and logical schemes in teaching analytical, toxicological, organic, and biological chemistry.....	114
Stechkevych O. Basic characteristics of the teacher's digital competence formation system.....	118
Khoroshailo O., Kocherhina S. Use of artificial intelligence to improve the quality of teaching foreign languages in a higher educational institution	123

Tsaryk O., Panychok T., Rybina N., Koshil N., Hyryla O. Interactive methods of learning a foreign language: the role of the communicative approach.....	128
Chekan O. Foreign experience of using information and communication technologies in preschool education for children with special educational needs.....	132
Yandola K. Formation and development of media competence of participants in the educational process in peacetime and in wartime conditions.....	137
OUR AUTHORS	144

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 93

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 – Ю. В. Ковальчук

Підписано до друку 28.04.2023.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 18,37. Обл.-вид. арк. 20,13.

Замов. № 0923/598. 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 93

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 – Yu. Kovalchuk

Signed for publication 28.04.2023.

Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 18,37. Published sheets. 20,13.

Order No. 0923/598. 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