

ISSN 2786-5622 (Print)
ISSN 2786-5630 (Online)

Міністерство освіти і науки України
Запорізький національний університет

Заснований
у 1998 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації
Серія КВ № 24761-14701Р
від 25 березня 2021 р.

Адреса редакції:

Україна, 69095,
м. Запоріжжя,
вул. Жуковського, 66, корп. 4, ауд. 323

Телефон

для довідок:
+38 066 53 57 687

**Педагогічні науки:
теорія та практика**

№ 2 (46), 2023



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

DOI Педагогічні науки: теорія та практика

<https://doi.org/10.26661/2786-5622>

DOI № 2/2023

<https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2>

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 12 від 27.06.2023 р.)

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями).

До 25 березня 2021 р. журнал виходив під назвою «Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки». У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України на підставі Наказу Міністерства освіти та науки України № 735 від 29.06.2021 р. (додаток 3). Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах даних Index Copernicus (Польща), Norwegian Register for Scientific Journals, Series and Publishers (Норвегія) та ERIH PLUS (Норвегія).

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

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

Головний редактор

– Локарева Г. В., доктор педагогічних наук, професор

Відповідальний редактор

– Турбар Т. В., кандидат педагогічних наук, старший викладач

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Андрєєв А. М.

– доктор педагогічних наук, доцент

Басик Г.

– доктор соціології, старший викладач (Швеція)

Богданов І. Т.

– доктор педагогічних наук, професор

Гура О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Гуренко О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Довга Т. Я.

– доктор педагогічних наук, професор

Іваницький О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Клопов Р. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Кукос К.

– доктор психологічних і педагогічних наук, професор (Румунія)

Литвинова С. Г.

– доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Лопес А.

– доктор філософії у педагогічних науках, професор (Португалія)

Марушкевич А. А.

– доктор педагогічних наук, професор

Мірошніченко О. А.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Новіцька І. В.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Павленко О. О.

– доктор педагогічних наук, професор

Павлюк Є. О.

– доктор педагогічних наук, доцент

Пахомова Т. О.

– доктор педагогічних наук, професор

Пономаренко О. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Сущенко А. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Сущенко Л. О.

– доктор педагогічних наук, професор

ISSN 2786-5622 (Print)

ISSN 2786-5630 (Online)

© Запорізький національний університет, 2023

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Васютинська Є. А. <i>РОЗВИТОК ЄВРЕЙСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА НА ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКИНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ</i>	7
Христенко О. М. <i>ПРІОРИТЕТИ ВИХОВАННЯ В РАДЯНСЬКИХ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТАХ: ІСТОРИЧНІ УРОКИ</i>	12

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

Бровко К. А., Дурдас А. П., Сопова Д. О. <i>ВИВЧЕННЯ ІДІОМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБОМ ІКТ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ТА ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ</i>	17
Григорова М. О., Григоров Г. О. <i>ОНЛАЙН-ОСВІТА ТА ГІБРИДНІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ: АДАПТАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ</i>	24
Рідель Т. М., Кириченко Т. О. <i>ВПЛИВ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ</i>	31
Славко Г. В., Григорова Т. А., Максимова Л. П., Бриль Т. С., Черненко В. П. <i>ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СФЕРІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ</i>	37

РОЗДІЛ III. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Гавриленко К. В., Ємець Т. І., Шеметенко О. О. <i>НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ</i>	44
Костенко Р. В. <i>РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ПЕДАГОГІВ МЕТОДОМ РОЗВ'ЯЗКУ СИТУАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ З ОСВІТЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ</i>	52
Локарьова Г. В., Резниченко І. Т. <i>ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОТРЕБ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ТА ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ</i>	59
Стойка О. Я. <i>ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ</i>	66
Terno S. O., Turchenko G. F., Sytnyk O. M., Sytnyk K. O. <i>ONLINE COURSE METHODOLOGY OR HOW TO ACHIEVE 60% COMPLETION RATE?</i>	73

РОЗДІЛ IV. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Вахняк Н. В. <i>ДИСТАНЦІЙНИЙ ФОРМАТ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ІЗ СІМ'ЄЮ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ</i>	86
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Брюховецька І. В., Височан Л. М., Самойленко І. О.	
<i>ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	94
Рагріна Ж. М., Репетун А. К.	
<i>АДАПТАЦІЯ В ІНШОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ З МЕДИЦИНИ</i>	100
Толмачова І. М.	
<i>НАПРЯМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ</i>	105

РОЗДІЛ VI. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Андрійчук Н. М., Динович А. В.	
<i>СУЧАСНА СИСТЕМА ОСВІТИ СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН У КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ</i>	112
Кляп М. І.	
<i>РЕАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЄС: ДОСВІД РУМУНІЇ</i>	122
Кос О. І.	
<i>ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ: ДОСВІД ШОТЛАНДІЇ</i>	130

РОЗДІЛ VII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Ропомаров О. S.	
<i>REALISING THE POTENTIAL OF DIGITAL EDUCATIONAL SERVICES AND RESOURCES IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF BLENDED LEARNING TECHNOLOGIES</i>	136

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Vasiutynska Y. A. <i>IN THE YELISAVETGRAD REGION IN THE SECOND HALF OF THE 19TH – AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY</i>	7
Khrystenko O. M. <i>EDUCATION PRIORITIES IN SOVIET REGULATORY DOCUMENTS: HISTORICAL LESSONS</i>	12

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

Brovko K. A., Durdas A. P., Sopova D. O. <i>STUDY OF ENGLISH IDIOMATICS USING ICT AS A DETERMINANT OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVITY AND COGNITIVE INTEREST</i>	17
Hryhorova M. O., Hryhorov H. O. <i>ONLINE EDUCATION AND HYBRID LEARNING MODELS: ADAPTATION OF TRADITIONAL PEDAGOGICAL APPROACHES IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION</i>	24
Ridel T. M., Kyrychenko T. O. <i>THE IMPACT OF MOBILE LEARNING ON TEACHING ENGLISH</i>	31
Slavko G. V., Hryhorova T. A., Maksymova L. P., Bryl T. S., Chernenko V. P. <i>FORMING COMPETENCE IN THE INFORMATION SECURITY SPHERE OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS</i>	37

SECTION III. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Havrylenko K. V., Yemetc T. I., Shemetenko O. O. <i>INFORMAL EDUCATION AS AN INVALID COMPONENT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE DOCTORS</i>	44
Kostenko R. V. <i>DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS OF FUTURE MANAGERS-EDUCATORS USING THE METHOD OF SOLVING SITUATION PROBLEMS IN EDUCATIONAL MANAGEMENT</i>	52
Lokareva G. V., Reznychenko I. T. <i>FORMING OF AESTHETIC NEEDS IN PROFESSIONAL TRAINING AND EDUCATION OF FUTURE ACTORS</i>	59
Stoika O. Ya. <i>FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION</i>	66
Terno S. O., Turchenko G. F., Sytnyk O. M., Sytnyk K. O. <i>ONLINE COURSE METHODOLOGY OR HOW TO ACHIEVE 60% COMPLETION RATE?</i>	73

SECTION IV. PRESCHOOL PEDAGOGY

Vakhniak N. V. <i>DISTANCE FORMAT OF INTERACTION OF THE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION WITH THE FAMILY IN THE CONTEXT OF SOCIAL AND CIVIL COMPETENCE OF PRESCHOOL STUDENTS</i>	86
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SECTION V. PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

Briukhovetska I. V., Vysochan L. M., Samoilenko I. O. <i>PROJECT-BASED LEARNING AS A MEANS OF IMPROVING THE RESEARCH COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS</i>	94
Ragrina Zh. M., Repetun A. K. <i>ADAPTATION AND IDENTITY FORMATION OF INTERNATIONAL STUDENTS. STRATEGIES OF DIFFERENTIATION IN THE INTERGROUP ENVIRONMENT</i>	100
Tolmachova I. M. <i>DIRECTIONS OF ORGANISATION OF RESEARCH WORK OF FUTURE TEACHERS</i>	105

SECTION VI. COMPARATIVE PEDAGOGY

Andriichuk N. M., Dynovych A. V. <i>SCANDINAVIAN COUNTRIES MODERN EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF THE INCLUSIVE APPROACH</i>	112
Klyap M. I. <i>IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE EU: THE EXPERIENCE OF ROMANIA</i>	122
Kos O. I. <i>VOLUNTEERING AS A FACTOR IN FOSTERING HUMANISTIC VALUES OF THE INDIVIDUAL: THE EXPERIENCE OF SCOTLAND</i>	130

**SECTION VII. INFORMATION
AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION**

Ponomarov O. S. <i>REALISING THE POTENTIAL OF DIGITAL EDUCATIONAL SERVICES AND RESOURCES IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF BLENDED LEARNING TECHNOLOGIES</i>	136
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

РОЗДІЛ I. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.018.1(477-65-21)«18/19»

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-01>

РОЗВИТОК ЄВРЕЙСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА НА ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Васютинська Є. А.

викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін факультету № 1

Донецький державний університет внутрішніх справ

вул. Велика Перспективна, 1, Кропивницький, Україна

orcid.org/0000-0002-3967-0269

lenar@i.ua

Ключові слова:

*Єлисаветградщина,
національні меншини,
навчальні заклади, єврейські
навчальні заклади.*

На сучасному етапі розвитку суспільства держава сприяє консолідації й розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної й релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України.

У статті розглянуто історію становлення та розвитку єврейського шкільництва на Єлисаветградщині в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття. Виявлено, що єврейське населення краю було одним із найпрогресивнішим в освітній сфері, активність якого виявлялася у створенні різних типів навчальних закладів. З'ясовано, що становлення та розвиток освіти єврейського населення в краї супроводжувалося 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 приватної ініціативи. У досліджуваній історичний період на Єлисаветградщині функціонувала розгалужена система шкіл для єврейського населення. В історії розвитку освіти єврейського населення краю вагома роль належала громадськості міста, приватній ініціативі щодо відкриття навчальних закладів приватного спрямування. Таке формування та функціонування різних форм недержавної освіти було своєрідним засобом не тільки збереження єврейської традиції, а й національної самоідентифікації. Вони вирізнялися серед інших навчальних закладів Єлисаветградщини оригінальними підходами до організації навчально-виховного процесу, прекрасним підбором висококваліфікованих педагогів та класних наставників, користувалися певною свободою творчості при виборі методів та прийомів навчання й виховання. Провідною тенденцією функціонування цих закладів був громадсько-державний характер управління, про що свідчать конструктивні ідеї як педагогів, так і представників батьківських комітетів, спрямовані на вдосконалення організації навчально-виховного процесу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розкритті ролі громадських діячів та педагогів регіону в розвитку освіти єврейського населення.

IN THE YELISAVETGRAD REGION IN THE SECOND HALF OF THE 19TH – AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

Vasiutynska Y. A.

*Lecturer at the Department of Social and Humanitarian Disciplines
of Faculty No. 1*

*Donetsk State University of Internal Affairs
Great Perspective str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3967-0269
lenar@i.ua*

Key words: *the Yelisavetgrad region, national minorities, educational institutions, Jewish educational institutions.*

At the current stage of the development of society, the state promotes the consolidation and development of the Ukrainian nation, its historical consciousness, traditions and culture, as well as the development of the ethnic, cultural, linguistic and religious identity of all indigenous peoples and national minorities of Ukraine.

The article examines the history of the formation and development of Jewish schooling in the Yelisavetgrad region in the second half of the 19th and early 20th centuries. It was revealed that the Jewish population of the region was one of the most progressive in the educational sphere, whose activity was manifested in the creation of various types of educational institutions. It was found that the formation and development of the education of the Jewish population in the region was accompanied by significant difficulties, both organizational and material and technical, but its implementation gave remarkable results thanks to the creation of various types of folk schools for ethnic groups mainly on private initiative. In the investigated historical period, an extensive system of schools for the Jewish population functioned in Yelisavetgrad region. In the history of the development of the education of the Jewish population of the region, a significant role belonged to the public of the city, a private initiative to open educational institutions of private direction.

Such formation and functioning of various forms of non-state education was a peculiar means not only of preserving the Jewish tradition, but also of national self-identification. They stood out among other educational institutions of the Yelisavetgrad region with original approaches to the organization of the educational process, an excellent selection of highly qualified teachers and class mentors, and enjoyed a certain freedom of creativity when choosing methods and methods of education and upbringing. The leading trend of the functioning of these institutions was the public-state nature of management, as evidenced by the constructive ideas of both teachers and representatives of parents' committees aimed at improving the organization of the educational process. We see the prospects for further research in revealing the role of public figures and teachers of the region in the development of the education of the Jewish population.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови України як багатонаціональної й полікультурної держави спостерігається посилення інтересу суспільства та історико-педагогічної науки до вивчення розвитку етнонаціональної освіти й виховання в різних поліетнічних регіонах України. Про це свідчить низка чинних нормативно-правових актів, пов'язаних із питаннями історії національної освіти (Конституція України

(1996), закони України «Про освіту» (2001, 2017), «Про національні меншини в Україні» (1992), Декларація про державний суверенітет України (1990), Декларація прав національностей України (1991), Рамкова конвенція про захист національних меншин (1997), «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993) та ін.). Ст. 11 Основного Закону України визначає, що держава сприяє консолідації й роз-

витку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної й релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України [3, с. 141].

Зауважимо, що єврейське населення Єлисаветградщини було одним з найпрогресивніших в освітній сфері, активність якого впродовж XIX – початку XX ст. виявлялася у створенні різних типів шкіл. Євреїв вважали досить заможними людьми, які мали можливість оплатити навчання своїх дітей [6, с. 102].

Становлення та розвиток освіти єврейського населення на Єлисаветградщині супроводжувався значними труднощами, як організаційними, так і матеріально-технічними, проте її втілення дало неабиякі результати завдяки створення різних типів народних шкіл для етнічних груп переважно з приватної ініціативи [5, с. 375]. У другій половині XIX ст. на початку XX ст. на Єлисаветградщині функціонувала розгалужена система шкіл для єврейського населення. Таке формування й функціонування різних форм недержавної освіти було своєрідним засобом не тільки збереження єврейської традиції, а й національної самоідентифікації [9, с. 78].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми становлення та розвитку єврейської освіти в Україні розглянуто в наукових дослідженнях сучасних учених (Н. Кротік, А. Наймана, О. Овчаренко, В. Орлянського, та Я. Хонігсмана та ін.). Упродовж останніх десятиріч значно зріс інтерес науковців до вивчення проблем регіональної освіти й виховання, зокрема історико-педагогічних досліджень, які висвітлювали процес розвитку національного єврейського шкільництва в Україні: Ю. Агапова, Н. Бовсунівська, О. Борейко, С. Бричок, С. Коляденко, О. Костюк, О. Литвиненко, І. Можарівська, В. Омельчук, М. Шитюк, В. Щукін, С. Якименко та ін. [7]. Окремим аспектам розвитку освіти єврейського населення Єлисаветградщини присвячено праці вчених О. Акімкіна, О. Олізько, О. Філоненко та ін.; краєзнавчі розвідки О. Боська, С. Бонфельда, О. Чуднова, С. Шевченка та ін. Однак в історико-педагогічній теорії відсутні роботи, які б комплексно досліджували процес становлення й розвитку єврейського шкільництва на Єлисаветградщині в другій половині XIX – на початку XX століття.

Мета статті – розглянути історію становлення та розвитку єврейського шкільництва на Єлисаветградщині в другій половині XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед жителів Єлисаветграда чільне місце за чисельністю посідали євреї. Статистичні дані свідчать, що в Єлисаветграді 1835 р. проживало 3 414 євреїв (28,1 % від усього населення);

1851 р. – 4 699 євреїв (34,9 %); 1858 р. – 5 802 євреї; 1861 р. – 8 073 євреї. На 1 січня 1915 р. населення Єлисаветграда становило 97 936 осіб (євреїв – 33,78 %, православних – 63,12 %) [1, с. 32; 4].

Оскільки Єлисаветградщина була багатонаціональною і кожна національність прагнула відкрити свої навчальні заклади, то функціонували єврейські освітні установи.

На протигагу традиційним закладам єврейської освіти в 30–40-х рр. XIX ст. уряд розпочав створення державних єврейських училищ. Але, як зазначає В. Щукін, такі заклади не мали популярності і євреї відмовлялися віддавати туди своїх дітей. На думку дослідника, це зумовлено тим, що навчання в державній школі не давало жодних переваг, а євреї-випускники цих шкіл не отримували рівних прав із християнами [8, с. 132].

У вересні 1858 р. засновано Талмуд-тору першого ступеня. Також у Єлисаветграді діяли 20 нижчих хедерів, у яких основна увага приділялася буквальному вивченню Талмуду. Наступну групу освітніх осередків міста, де єврейські діти могли здобути елементарні знання, становили молитовні школи [2, с. 120].

Розвиток освіти євреїв у краї відбувався в надзвичайно складних соціально-економічних, суспільно-політичних і правових умовах. Євреї, виховуючи своїх дітей, насамперед дбали про їх релігійну освіту, яка полягала у вивченні молитов, читанні катехізису та великої кількості єврейських богословських книжок. Заради цього їхні батьки власним коштом утримували хедери.

Хедер на Єлисаветградщині посідав надзвичайно важливе місце в системі традиційної єврейської освіти, де не було місця ні світським предметам, ні професійному навчанню. Дитина приходила до хедеру приблизно в 5 років, іноді раніше, а закінчувала повний курс навчання у віці 13–15 років. Учням не ставили оцінки за їхні знання і не присвоювали кваліфікацію.

Розпочиналося навчання з ознайомлення дітей з абеткою та назвами літер. Оскільки навчання грамоти на івриті було надто складною справою для дитячого розуміння (у домашньому спілкуванні діти послуговувались ідишем), вчителі для полегшення цього процесу використовували спеціальні листки для наочності. Методи навчання також були примітивними, раз і назавжди встановленими (спостереження дітей за літерами, голосне промовляння складів, окремих звуків, а також повторення вголос, колективне читання, бесіди та ін.).

Вивчивши букви, учень учив слова і починав читати молитви. Замість підручника використовували молитовник, оскільки не було букварів та збірників спеціальних текстів. Письма також не

вчили. Батьки, які бажали, щоб їхні діти навчилися писати, домовлялися з учителями про додаткові уроки за додаткову платню.

Навчившись читати молитовник, хлопчики отримували можливість слідкувати за відправою служби в синагозі й брати участь у молитві. Тексти молитов, які діти вчили, були здебільшого на івриті. Оскільки євреї на Волині спілкувалися ідишем, то вони часто не розуміли змісту прочитаного. Проте іврит вважався священною мовою, а володіння нею – важливою умовою для вивчення рабиністичних текстів. Навчальну та релігійну літературу на ідиші в хедері майже не використовували.

Після опанування читання учні переходили до вивчення Тори. Щотижня вивчався розділ Тори, який у наступний Шабат мав читатися в синагозі. Учні, особливо початківці, не могли засвоїти весь розділ за 6 днів, проте розпочинали вивчення наступного [4].

Саме вивчення Тори в хедері полягало в майже дослівному послідовному перекладі слів тексту. Спочатку слово читали вголос, а потім перекладали ідишем. Кожне слово з тексту перекладали окремо, зберігаючи порядок слів оригіналу, тому часто вираз, який мав декілька значень, перекладали однаково.

У 90-х роках XIX століття чисельність єврейського населення Єлисаветградщини швидко зростала, як і кількість початкових єврейських шкіл-хедерів.

Для забезпечення навчання сиріт і дітей з бідних єврейських сімей існували талмуд-тори. Їх утримували на кошти єврейських громад, пожертвування заможних євреїв. Інтенсивний розвиток талмуд-тор на Єлисаветградщині розпочався наприкінці XIX ст., коли все більше освічених євреїв-громадян усвідомлювали необхідність освіти для дітей та юнацтва.

Відкриття талмуд-тори пов'язане з вирішенням та подоланням багатьох бюрократичних перешкод. Тому такі єврейські школи іноді діяли таємно.

Навчання в талмуд-торах у другій половині XIX століття було схоже з тим, що використовувалося в хедерах. Відрізнялися ці заклади лише кількістю учнів та вчителів. З метою підвищення рівня і збагачення змісту викладання в талмуд-торах Міністерство народної освіти в 1852 році розробило програму викладання єврейських навчальних предметів у єврейських училищах та перелік релігійних статей, які мали опанувати учні [8].

Для вивчення російської мови й арифметики, згідно з програмою, відводили 5 годин на тиждень. У цих школах у кращому разі вчили читати, механічно молитися й іноді трохи писати. Талмуд, як й інші релігійні тексти, вчили примітивно способом механічного зазубрювання [5, с. 380].

До цього потрібно додати, що з 1859 року до навчальних програм талмуд-тор мали обов'язково запроваджувати загальноосвітні предмети, а вчителями шкіл призначали осіб, які здобули відповідну педагогічну освіту. Проте втілення цієї постанови уряду було надто складним у зв'язку з відсутністю відповідних кадрів та браком коштів.

Загальний рівень знань учнів талмуд-тор також був дуже низьким, а навчання мало вузькорелігійне спрямування. Проте малозабезпеченість єврейських громадян виправдовувала існування талмуд-тор як освітніх інституцій.

Наприкінці XIX століття в краї розпочинають освітню діяльність талмуд-тори нового типу. Вони стають важливим засобом початкової єврейської освіти. Удосконалюється і зміст їхньої діяльності. Окрім традиційних предметів єврейської національної освіти (Тора, молитви, давньоєврейська мова, ідиш), вивчали російську мову, арифметику, історію, географію, малювання, правопис, співи, гімнастику. Так, у більшості талмуд-тор нового типу зросла кількість навчальних предметів, а знання учнів ставали ґрунтовнішими.

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]. І вже на початку XX ст. виникають приватні єврейські навчальні заклади – Єлисаветградське єврейське приватне жіноче училище 3 розряду (1915 р.), Єлисаветградська єврейська чоловіча гімназія М. Крижановського (1916 р.) тощо.

Відзначимо, що єврейські навчальні заклади фінансово не залежали від держави, а тому влада не втручалася в навчально-виховний процес. Все ж держава прагнула регулювати процес освіти єврейських дітей і молоді. Зокрема, було затверджено низку урядових документів, які надавали єврейським дітям та підліткам права на навчання в усіх державних і приватних навчальних закладах імперії. Однак єврейські навчальні заклади продовжували діяти поза контролем і впливом держави.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Виявлено, що єврейське населення краю було одним із найпрогресивніших в освітній сфері, активність якого виявлялася у створенні різних типів навчальних закладів. Вони відрізнялися серед інших освітніх установ Єлисаветградщини оригінальними підходами до організації навчально-виховного процесу, прекрасним підбором висококваліфікованих педагогів та класних наставників, користувалися певною свободою творчості при виборі методів та прийомів навчання й виховання. Провідною тенденцією функціонування цих закладів був громадсько-державний характер управління, про що свідчать конструктивні ідеї

як педагогів, так і представників батьківських комітетів, спрямовані на вдосконалення організації навчально-виховного процесу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розкритті ролі громадських діячів та педагогів регіону в розвитку освіти єврейського населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Босько В. М. Історичний календар Кіровоградщини на 2020 рік. Люди. Події. Факти : Історико-краєзнавче видання : Довідник. Кропивницький : «Імекс-ЛТД», 2019. 331 с.
2. Люта О. М. Початкова освіта в Єлисаветграді другої половини ХІХ ст. *Наукові записки. Серія: Історичні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2007. Вип. 10. С. 117–122.
3. Мельник С., Черничко С. Етнічне та мовне розмаїття України. Монографія. Ужгород : ПоліПрінт, 2010. 164 с.
4. Пашутин А. Н. Исторический очерк г. Елисаветграда. Елисаветград : Литотип. бр. Шполянских, 1897. 311 с.
5. Філоненко О. В. Організація освіти національних меншин у центральному регіоні України в кінці ХІХ – початку ХХ ст. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 122. С. 374–382.
6. Філоненко О. В., Акімкін О. М. Розвиток приватної освіти на Єлисаветградщині (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : монографія. Дніпро : Середняк Т. К., 2022. 256 с.
7. Шевченко С. Розвиток шкіл із єврейською мовою навчання в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти (1991–2010). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/710673/1/1%D1%87%20-%20%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%8F-287-294.pdf>
8. Шитюк М. М., Шукін В. В. Єврейське населення Херсонської губернії в ХІХ – на початку ХХ століть. Миколаїв, 2008. 220 с.
9. Якименко С. І., Литвиненко О. М. Жіноча середня освіта в Херсонській губернії (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 208 с.

REFERENCES

1. Bos'ko V. M. (2019) Istorychnyy kalendar Kirovohradshchyny na 2020 rik. Lyudy. Podiyi [Fakty Historical calendar of Kirovohrad Region for 2020. People. Events. Facts]: Istoryko-kraeyeznavche vydannya: Dovidnyk. Kropyvnyts'kyu: "Imeks-LTD". 331 s.
2. Lyuta O. M. (2007) Pochatkova osvita v Yelysavethradi druhoyi polovyny XIX st. [Primary education in Yelysavetgrad in the second half of the 19th century]. *Naukovi zapysky*. Seriya: Istorychni nauky. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka. Vyp. 10. S. 117–122.
3. Mel'nyk S., Chernychko S. (2010) Etnichne ta movne rozmayittya Ukrayiny [Ethnic and linguistic diversity of Ukraine]. Monohrafiya. Uzhhorod : PoliPrint. 164 s.
4. Pashutin A. N. (1897) Istoricheskiy ocherk g. Yelisavetgrada [Historical essay on the city of Elisavetgrad]. Yelisavetgrad: Litotip. br. Shpolyanskikh. 311 s.
5. Filonenko O. V. (2013) 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. Vyp. 122. S. 374–382.
6. Filonenko O. V., Akimkin O. M. (2022) Rozvytok pryvatnoyi osvity na Yelysavethradshchyni (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittya) [The development of private education in the Yelisavetgrad region (second half of the 19th – beginning of the 20th century)]: monohrafiya. Dnipro: Serednyak T. K. 256 s.
7. Shevchenko S. (2018) Rozvytok shkil iz yevreys'koyu movoyu navchannya v umovakh nezalezhnoyi Ukrayiny yak vidobrazhennya zovnishn'oyi dyferentsiatsiyi v orhanizatsiyi shkil'noyi osvity (1991-2010) [The development of schools with the Hebrew language of instruction in the conditions of independent Ukraine as a reflection of external differentiation in the organization of school education (1991-2010)]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/710673/1/1%D1%87%20-%20%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%8F-287-294.pdf>
8. Shytyuk M. M., Shchukin V. V. Yevreys'ke naseleennya Khersons'koyi huberniyi v XIX – na pochatku XX stolit' [The Jewish population of the Kherson province in the 19th and early 20th centuries]. Mykolayiv, 2008. 220 s.
9. Yakymenko S. I., Lytvynenko O. M. (2011) 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.: Vydavnychyy Dim "Slovo". 208 s.

ПРІОРИТЕТИ ВИХОВАННЯ В РАДЯНСЬКИХ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТАХ: ІСТОРИЧНІ УРОКИ

Христенко О. М.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін

Тернопільський національний медичний університет

імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України

майдан Волі, 1, Тернопіль, Україна

orcid.org/0000-0001-6036-2829

hrystenko@tdmu.edu.ua

Ключові слова: навчально-виховний процес, цінності, студенти, освіта, ідейно-політичне виховання.

У статті проаналізовано ціннісні пріоритети виховання, декларовані в радянських нормативних документах, і визначено історичні уроки, які варто враховувати в процесі формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. Встановлено, що серед базових нормативних документів, які утворювали правову й ідеологічну базу регулювання суспільних відносин у Радянському Союзі, провідна роль належала програмам партії-монополіста. Згідно з результатами дослідження, у закладах вищої освіти мав застосовуватися комплексний підхід до виховної роботи, що полягав у поєднанні ідейно-політичного, трудового й морального виховання. А наскрізною домінантною освітньою цінністю було комуністичне виховання, конструйоване з інтернаціонального, атеїстичного, морального, правового, професійно-трудоного, естетичного компонентів.

З'ясовано, що головне завданням педагогів – виховувати студентів у душі войовничого атеїзму, тобто не просто не вірян, а свідомих, переконаних, войовничих атеїстів; відповідно, віру, релігію представляли як антицінності. Досліджено, що навіть у період «перебудови» пріоритетним напрямом залишалося атеїстичне виховання; заохочувалася боротьба проти релігійних цінностей і практики через запровадження нових, радянських, обрядів і звичаїв. Встановлено, що такий підхід ігнорував потреби духовного розвитку особистості, перешкоджав формуванню її моральних цінностей на основі традиційної християнської етики й культури.

Підсумовано, що лейтмотивом радянської законодавчо-нормативної бази у сфері вищої освіти було ідейно-політичне виховання з метою формування в студентської молоді комуністичних переконань і моралі, безмежної відданості «соціалістичній Батьківщині», почуття колективізму, інтернаціоналізму, любові до праці. Такий досвід указує на неприпустимість ідеологізації освітньої галузі, яка повинна функціонувати на демократичних, гуманістичних та національних засадах. Крім цього, цілеспрямоване атеїстичне виховання в радянській системі освіти зумовило знецінення духовної сфери людини та суспільства. Тому сьогодні необхідно впроваджувати в навчально-виховний процес дисципліни морально-етичного спрямування, які сприяють формуванню моральної гідної особистості. Проблема створення фундаментальної універсальної виховної парадигми вищої освіти в Україні потребує подальших наукових пошуків.

EDUCATION PRIORITIES IN SOVIET REGULATORY DOCUMENTS: HISTORICAL LESSONS

Khrystenko O. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Higher Education and Social Sciences
Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University
of the Ministry of Health of Ukraine
Maidan Voli, 1, Ternopil, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6036-2829
hrystenko@tdmu.edu.ua*

Key words: *educational process, values, students, education, ideological and political education.*

The value priorities of education, declared in Soviet regulatory documents, have been analysed in this article, as well as historical lessons, that should be taken into account in the process of forming of the value orientations of modern student youth, have been defined. It was established that among the basic regulatory documents that formed the legal and ideological basis for the regulation of social relations in the Soviet Union, the monopolist party's programs played the leading role. According to the research results, higher education institutions had to apply a comprehensive approach to educational work, consisting in a combination of ideological and political, labor and moral upbringing. And communist education, constructed from international, atheistic, moral, legal, professional-labor, and aesthetic components, became a thoroughly dominant educational value.

It was found that the main task of teachers was to educate students in the spirit of militant atheism – not just non-believers, but conscious, convinced, militant atheists; accordingly, faith and religion were presented as anti-values. It has been investigated that, even during the period of «perestroika», atheist education remained to be the priority direction; the fight against religious values and practices was encouraged through the introduction of new Soviet rites and customs. It was established that such an approach ignored the needs of the spiritual development of the personality, hindered the formation of his/her moral values based on traditional Christian ethics and culture.

It was concluded that the leitmotif of the Soviet legislative and regulatory framework in the field of higher education was ideological and political education in order to form the communist beliefs and morals, boundless devotion to the «socialist Motherland», feelings of collectivism, internationalism, and love of work in student youth. Such experience indicates the inadmissibility of ideologizing of the educational sector, which should function on democratic, humanistic and national bases. Besides, purposeful atheist education within the Soviet education system led to the devaluation of the spiritual sphere of man and society. Therefore, today it is necessary to introduce moral and ethical disciplines into the educational process, since they contribute to the formation of a moral honest personality. The issue of creating of the fundamental universal educational paradigm of higher education in Ukraine requires further scientific research.

Постановка проблеми. Історико-педагогічна спадщина українського народу є невід'ємним складником його духовної культури, а тому вимагає наукового осмислення, критичного аналізу та оцінки з позиції визначення історичних уроків для сучасної педагогічної науки й практики. Сьо-

годні, коли в українському інформаційному й науковому дискурсі перманентно виникають дискусії про доречність (чи неприпустимість) прийняття того або того законопроекту щодо ідейних засад розвитку освіти й суспільства загалом, актуальним постає наукове (фахове) обґрунтування (чи

спростування) суспільної корисності законодавчих ініціатив.

Щоб відносно об'єктивно та аргументовано приймати відповідні рішення, варто розглядати проблему комплексно, зважаючи, зокрема, на історичні детермінанти, що чинять певний вплив на процес становлення незалежної української держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історико-педагогічний досвід радянського періоду в історії України досліджувало чимало вчених, які, серед іншого, намагалися проаналізувати переваги й недоліки системи освіти в УРСР. Науковий інтерес становлять праці О. Сухомлинської «Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції» (2014), Ю. Каганова «Конструювання «радянської людини» (1953–1991): українська версія» (2019), І. Мухіної «Ціннісні домінанти радянського освітньо-культурного простору» (2013), у яких, зокрема, репрезентовано й критично оцінено пріоритети ідейно-політичного виховання «радянської людини» та «радянського суспільства».

Щоб конкретизувати ціннісні пріоритети освітньої політики тоталітарної системи СРСР і її вплив на формування особистості кількох поколінь українських громадян, варто предметно вивчити відповідну нормативну базу, яка визначала зміст навчально-виховного процесу в навчальних закладах.

Мета статті – проаналізувати ціннісні пріоритети виховання, декларовані в радянських нормативних документах, і визначити історичні уроки, які варто враховувати в процесі формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Специфіка радянської системи освіти полягала в тому, що її розвиток залежав від державної політики СРСР, де панував тоталітарний режим, а відтак, безпосередньо від ідеології, волі та рішень панівної комуністичної партії. Прикметно, що радянська влада особливу чи навіть першочергову увагу приділяла сфері освіти, просвіти народу в широкому сенсі; і це було їй необхідно насамперед для власного самоствердження та укорінення як політичного монополіста біля керма величезної Країни Рад. Це підтверджують нормативні документи, які вказували радянській вищій школі на її ідейні пріоритети, що однозначно спрямовувалися на реалізацію програми комуністичної партії в СРСР.

Аналіз відповідної законодавчої бази сприятиме розумінню суспільно-політичної кон'юнктури досліджуваного періоду, що впливала на функціонування радянських закладів освіти й визначала вектор виховного впливу на дітей та молодь, зокрема на формування їхніх ціннісних

орієнтацій. Також це допоможе формулювати висновки для «історичних уроків», які повинні бути засвоєні творцями освітньої системи сучасної незалежної української держави, яка на початку третього тисячоліття продовжує боротися проти спадкоємиці радянського тоталітаризму.

Серед базових нормативних документів, що закладали правову й ідеологічну базу регулювання суспільних відносин у Радянському Союзі, провідна роль належала програмам партії-монополіста, адже вони накреслювали завдання партфункціонерів у всіх галузях соціалістичного будівництва. Наприклад, у Програмі ВКП(б), затвердженій ще в 1919 р., дано чітке визначення класової суті радянської соціалістичної держави, у якій уся влада належить робітникам і трудовому селянству – абсолютній більшості населення, диктатури пролетаріату як влади, що базується на союзі робітничого класу і селянства при керівній ролі робітничого класу.

Відтак радянська освітня політика поруч із запровадженням безплатного й обов'язкового навчання для всіх дітей до 17 років, створенням дошкільних закладів тощо передбачала забезпечення широкого доступу до ЗВО всіх охочих, насамперед робітників [4, с. 113]. Тобто йшлося про виокремлення «робітничого класу» як своєрідної суспільної цінності, на відміну від решти (наприклад, інтелігенції, діти якої, навпаки, часто не могли вступити до інституту). Власне, ключовим критерієм відбору до закладів вищої освіти були не здібності, таланти майбутніх фахівців, а їх соціальне походження – з робітників, селян чи службовців...

Після публікації постанови ЦК КПРС «Про подолання культу особи та його наслідків» (1956) виникло певне суспільне напруження щодо специфічних тлумачень політики партії, що не могло не вплинути на внутрішньовишівське життя в УРСР. З огляду на це, постало питання, зокрема, щодо способів інформування студентства про розвінчання культу Сталіна, переоцінку суспільних цінностей загалом. Існували різні точки зору: від повного сприйняття студентами новітніх суспільно-політичних перетворень до започаткування діалогу з молодим поколінням [1, с. 56]. Але однозначно спостерігалися певні зміни в навчально-виховному процесі, що виявлялися вже в самій риториці вишівської спільноти, яка була зобов'язана принаймні обговорити зміст зазначеної постанови, апелюючи до понять, цінностей на кшталт «правда», «гуманність», «людяність», «чесність», «справедливість», «відповідальність».

Черговою ключовою точкою в правовому закріпленні державної політики Радянського Союзу, зокрема в галузі освіти й виховання, стала нова програма панівної партії, затверджена на

XXII з'їзді КПРС 31 жовтня 1961 р. Як зазначалося в документі, ця програма окреслювала чіткі завдання в галузі ідеології – виховання, освіти, науки і культури (тобто ці сфери мали бути ідеологічно «забарвленими», заангажованими). Отже, йшлося про необхідність виховання молодого покоління і загалом усіх трудящих у душі високої ідейності (переконаності в істинності та позитивній сутності марксистсько-ленінської ідеології), комуністичного ставлення до праці (як найбільшої «чесноти», цінності), повне подолання пережитків «буржуазних» поглядів і моралі (щоб не було іншої, крім комуністичної, ідеології, ідейної альтернативи виховання), всебічний гармонійний розвиток особи (що своєю універсальністю не передбачав чітких векторів становлення особистості, звісно, за винятком комуністично-ідеологічного), створення справжнього багатства духовної культури (яка в СРСР асоціювалася з обмеженим регламентованим пропагандистським «соцреалізмом», войовничим атеїзмом).

У програмі особлива увага була звернена на проблему моралі («у процесі комуністичного будівництва все більше зростає роль моральних факторів у житті суспільства» [4, с. 114]). Апогеєм розвитку цієї теми стала презентація «Морального кодексу будівника комунізму», у якому відображено основні обов'язки радянської людини щодо суспільства, товаришів, сім'ї, трудящих усіх країн і народів.

З огляду на завдання, які визначив XXIII з'їзд партії (1966), ЦК КПРС ухвалив постанову «Про заходи щодо подальшого розвитку суспільних наук і підвищення їх ролі в комуністичному будівництві». Зокрема, йшлося про необхідність використання виховного потенціалу філософії та суспільних наук у навчально-виховному процесі у вищій школі. Для цього науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти зобов'язувалися здійснювати подальші розробки в царині матеріалістичної діалектики, діалектики соціалістичного суспільства і суперечностей тогочасного капіталізму, розвитку історичного матеріалізму як загальносоціологічної теорії, удосконалення соціалістичних суспільних відносин і їх переростання в комуністичні, проблем особистості й колективу, соціалістичного гуманізму, етики й естетики.

Важливим завданням суспільних наук у контексті навчально-виховної роботи зі студентами визначено системну наступальну боротьбу проти антикомунізму; обґрунтовану критику тогочасної «буржуазної» філософії, соціології, історіографії, права й економічних теорій апологетів капіталізму; виявлення «фальсифікаторів» ідей марксизму-ленінізму, комуністичного і робітничого руху; рішуче протистояння проявам ревізюнізму, національної «обмеженості» в теорії й полі-

тиці. Педагогам указували на необхідність більш «яскраво» розкривати всезагальне, інтернаціональне значення марксизму-ленінізму, показувати на конкретних фактах світової історії і досвіду соціалістичних країн переваги комуністичної ідеології над «буржуазною», «всепереможну» силу ідей наукового комунізму.

Питання ідеологічного виховання обговорювали й на XXIII з'їзді Комуністичної партії (більшовиків) України, який відбувся 15–18 березня 1966 р. Зокрема, підкреслено необхідність відповідної підготовки майбутніх фахівців у закладах середньої, професійно-технічної та вищої освіти, що передбачала «озброєння кадрів марксистсько-ленінською теорією». Вкотре панівна партія ставила чіткі завдання: наполегливо боротися за високу комуністичну ідейність радянських людей, насамперед студентської молоді, виховувати її в душі дружби народів, радянського патріотизму й соціалістичного інтернаціоналізму [5, с. 558].

Рішення XXV з'їзду КПРС про подальший розвиток народної освіти і вдосконалення навчально-виховного процесу (1977) зобов'язували забезпечувати підготовку майбутніх вчителів, формуючи в них передовий матеріалістично-діалектичний світогляд [2, с. 3]. До того ж у закладах вищої освіти мав застосовуватися комплексний підхід до виховної роботи, що полягав у поєднанні ідейно-політичного, трудового і морального виховання. А наскрізною домінантною освітньою цінністю було комуністичне виховання, конструйоване з інтернаціонального, атеїстичного, морального, правового, професійно-трудоного, естетичного компонентів [2, с. 10]. Зокрема, перед педагогами стояло завдання виховувати студентів у душі войовничого атеїзму – не просто не вірян, а свідомих, переконаних, войовничих атеїстів; відповідно, віру, релігію представляли як антицінності [2, с. 32].

Незважаючи на намір лібералізації суспільно-політичного життя й освітньої сфери в межах понять «гласність» – «критика» – «самокритика» – «демократія» [3, с. 1], зміст комуністичної моралі, за яку навіть у часи «перебудови» продовжувала виступати КПРС, мав виразні особливості. Так, декларувалося, що комуністична мораль – це мораль колективістська і мораль гуманістична, яка, з одного боку, возвеличує людину праці, пропагує доброзичливість, чесність, простоту, скромність, з іншого – передбачає нетерпимість до національної обмеженості й національного егоїзму, до звичаїв, які заважають комуністичному оновленню життя. Також пріоритетним напрямом залишалася атеїстичне виховання; заохочувалася боротьба проти релігійних цінностей і практики через запровадження нових, радянських, обрядів і звичаїв.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Лейтмотивом радянської законодавчо-нормативної бази у сфері вищої освіти було те, що виховання студентів мало передбачати формування в них комуністичних переконань і моралі, безмежної відданості «соціалістичній Батьківщині», почуттів колективізму, інтернаціоналізму, любові до праці. На практиці вишівського життя це, зокрема, означало партійний, виховний характер кожного лекційного та семінарського заняття та всіх виховних заходів, що, наприклад, для медичних інститутів

було найбільш обтяжливим і необґрунтованим, адже забирало дорогоцінний час для професійної підготовки майбутніх лікарів, яких радянське керівництво бачило насамперед як політичних агітаторів, а не медичних фахівців у широкому гуманітарному розумінні. Такий досвід указує на неможливість ідеологізації освітньої галузі, яка повинна функціонувати на демократичних, гуманістичних та національних засадах. Проблема створення фундаментальної універсальної виховної парадигми вищої освіти в Україні потребує подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лук'яненко О. В. Постанова ЦК КПРС «Про подолання культу особи та його наслідків» та кореляція суспільної свідомості працівників Полтавського педагогічного інституту. У *Materialy IV Miedzynarodowej naukowo-practycznej konferencji «Nauka i inowacja – 2008»* (Тум 8. Prawo. Historia; с. 51–56). Nauka i studia. 2008. URL: <https://findbook.in.ua/books/postanova-tsk-kprs-pro-podolannia-kul-tu-osobi-ta-iogho-naslidkiv-ta-korieli>
2. Підготовка студента до роботи класним керівником / ред. кол. : М. М. Фіцула, Р. Т. Гром'як, З. Ю. Тихоход, Д. М. Скільський. Київ : Вища школа, 1978. 70 с.
3. Рабоченко Л. Потрібно, як повітря. *Молодий комунар*. 1987. 31 січня. С. 1.
4. Українська радянська енциклопедія (УРЕ) : в 12 томах. 2-ге вид. / М. П. Бажан (голов. ред.). Київ : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1977-1985. Т.9. 1983. 560 с. URL: Українська радянська енциклопедія (УРЕ): в 12 томах (1974–1985) : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive (дата звернення: 18.12.2022).
5. Український радянський енциклопедичний словник : у 3-х т. (1966-1968) / Академія наук Української РСР; голов. редкол.: М. П. Бажан (голов. ред.); І. К. Білодід, І. О. Гуржій, О. З. Жмудський, Р. Є. Кавецький та ін. Київ : Голов. ред. УРЕ УРСР. Т. 1. 1966. 856 с.

REFERENCES

1. Lukianenko, O. V. (2008). Postanova TsK KPRS “Pro podolannia kultu osoby ta yoho naslidkiv” ta koreliatsiia suspilnoi svidomosti pratsivnykiv Poltavskoho pedahohichnoho instytutu [Resolution of the Central Committee of the CPSU “On Overcoming the Cult of the Personality and Its Consequences” and the Correlation of the Social Consciousness of Employees of the Poltava Pedagogical Institute]. U *Materialy IV Miedzynarodowej naukowo-practycznej konferencji “Nauka i inowacja – 2008”* (Тум 8. Prawo. Historia; с. 51–56). Nauka i studia. Retrieved from <https://findbook.in.ua/books/postanova-tsk-kprs-pro-podolannia-kul-tu-osobi-ta-iogho-naslidkiv-ta-korieli> [in Ukrainian].
2. Fitsula, M. M. (Red.). (1978). *Pidhotovka studenta do roboty klasnym kerivnykom* [Preparing a student to work as a class teacher]. Vyshcha shkola [in Ukrainian].
3. Rabochenko, L. (1987, 31 sichnia). Potribno, yak povitria [It is needed like air]. *Molodyi komunar, I* [in Ukrainian].
4. Bazhan, M. P. (Red.). (1983). *Ukrainska radianska entsyklopediia (URE)* [Ukrainian Soviet encyclopedia (USE)] (T. 9). Holovna redaktsiia Ukrainskoi radianskoi entsyklopedii. Retrieved from https://archive.org/details/urents_t_9/page/91/mode/1up?view=theater [in Ukrainian].
5. Bazhan, M. P. (Red.). (1966). *Ukrainskyi Radianskyi Entsyklopedychnyi Slovnyk* [Ukrainian Soviet Encyclopedic Dictionary] (T. 1). Holov. red. URE URSR [in Ukrainian].

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

УДК 378.091:811.111'373.46]:[37.013.42-051:159.954]

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-03>

ВИВЧЕННЯ ІДІОМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБОМ ІКТ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ТА ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ

Бровко К. А.

доктор філософії,

старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання

Київський університет імені Бориса Грінченка

бул. І. Шамо, 18/2, Київ, Україна

orcid.org/0000-0001-8572-9316

k.brovko@kubg.edu.ua

Дурдас А. П.

доктор філософії,

доцент кафедри сучасних європейських мов

Державний торговельно-економічний університет

вул. Кіото, 19, Київ, Україна

orcid.org/0000-0001-6456-6108

a.durdas@knute.edu.ua

Сопова Д. О.

доктор філософії, викладач

Фаховий коледж «Універсум»

Київського університету імені Бориса Грінченка

просп. Л. Каденюка, 16, Київ, Україна

orcid.org/0000-0002-0814-6667

d.sopova@kubg.edu.ua

Ключові слова: *ідіоми, метафори, концептуальні метафори, креативність, пізнавальний інтерес.*

У статті розглянуто питання вивчення ідіоматики англійської мови засобом ІКТ як детермінанти розвитку креативності та пізнавального інтересу студентів під час практичних занять з дисциплін «Практика усного і писемного мовлення: англійська мова», «Практикум англійської мови». Виокремлено освітній потенціал впровадження методу, який містить метафоричні відображення, а також дослідження особливостей вивчення ідіоматичних виразів засобом ІКТ як детермінанти розвитку креативності та пізнавального інтересу студентів на заняттях з дисциплін «Практика усного і писемного мовлення: англійська мова», «Практикум англійської мови». Теоретично обґрунтовано сутнісні характеристики феномену «ідіома», або «ідіоматичний вираз», згідно з Оксфордським словником англійської мови, що визначається як група слів, значення яких неможливо вивести з окремих слів, що її утворюють. Представлено та схарактеризовано типологію англійських ідіом за Дж. Вінгфілдом. Акцентовано увагу на доцільності використання методу аналогій та створення образів з метою припущення гіпотези про етимологічне

походження ідіом. Наведено приклади виконання завдань з метою встановлення асоціацій між поняттями у вигляді розробки ребусів. Здійснено експериментальне дослідження щодо вивчення потенціалу впровадження методу, який містить метафоричні відображення, а також дослідження особливостей вивчення ідіоматичних виразів засобом ІКТ як детермінанти розвитку креативності та пізнавального інтересу студентів на заняттях з дисциплін «Практика усного і писемного мовлення: англійська мова», «Практикум англійської мови». Доведено, що застосування методу метафоричних зображень та ІКТ під час вивчення ідіоматики англійської мови сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців; урізноманітненню дидактичного інструментарію врахуванням різних каналів сприймання ними інформації; досягненню конкретно визначеної мети освітнього процесу, зокрема навчальної, розвивальної та виховної; вмотивуванню до навчання; врахуванню освітніх потреб; створенню сучасного освітнього середовища та онлайн-простору навчання; організації інноваційного освітнього процесу; інтеграції, диференціації, індивідуалізації, навчання тощо.

STUDY OF ENGLISH IDIOMATICS USING ICT AS A DETERMINANT OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVITY AND COGNITIVE INTEREST

Brovko K. A.

Doctor of Philosophy,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods

Borys Grinchenko Kyiv University

I. Shamo Boul., 18/2, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0001-8572-9316

k.brovko@kubg.edu.ua

Durdas A. P.

Doctor of Philosophy,

Senior Lecturer at the Department of Modern European Languages

State University of Trade and Economics

Kyoto str., 19, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0001-6456-6108

a.durdas@knote.edu.ua

Sopova D. O.

Doctor of Philosophy, Lecturer

Applied College "Universum" of Borys Grinchenko Kyiv University

L. Kadenyuka Ave., 16, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-0814-6667

d.sopova@kubg.edu.ua

Key words: *idioms, metaphors, conceptual metaphors, creativity, cognitive interest.*

The article deals with the issue of studying the idiomatics of the English language by means of ICT as determinants of the development of students' creativity and cognitive interest during practical classes for the disciplines "Practice of oral and written communication: English", "Practice of the English language". The educational potential of the implementation of the method,

which includes metaphorical reflections, has been highlighted. The article also investigates the peculiarities of studying idiomatic expressions by means of ICT as determinants of the development of students' creativity and cognitive interest at classes for the disciplines "Practice of oral and written speech: English", "Practice of the English language". The essential characteristics of the phenomenon of an idiom, or an idiomatic expression, according to the Oxford English Dictionary, have been theoretically substantiated, which is defined as a group of words, the meaning of which cannot be deduced from the individual words that make it up. The typology of English idioms according to J. Wingfield has been presented and characterized. Attention has been focused on the expediency of using the method of analogies and creating images in order to hypothesize the etymological origin of idioms. The examples of performing tasks with the aim of establishing associations between concepts in the form of developing puzzles have been provided. An experimental study has been carried out to study the potential of the implementation of the method, which includes metaphorical reflections, as well as the study of the peculiarities of studying idiomatic expressions by means of ICT as determinants of the development of creativity and cognitive interest of students at classes for the disciplines «Practice of oral and written communication: English», «Practice of the English language». It has been proven that the use of the method of metaphorical images and ICT during the study of the English language idiomatics contributes to the activation of educational and cognitive activities of future specialists; diversification of didactic tools, taking into account different channels of their perception of information; achievement of a specifically defined goal of the educational process, in particular educational, developmental and educational; motivation to study, consideration of their educational needs; creation of a modern educational environment and online learning space; organization of the innovative educational process; integration, differentiation, individualization, training, etc.

Постановка проблеми. Ідіоми протягом тривалого часу вважали проблематичними для тих, хто вивчає англійську мову, через довільність їх значень і форми. Традиційні методи навчання ідіом зосереджені на механічному вивченні та запам'ятовуванні, що має доволі застарілий характер. Однак, оскільки ми живемо в епоху стрімкого розвитку інформаційних технологій, доцільно в процесі вивчення ідіоматичних виразів застосовувати різноманітні онлайн-платформи, сервіси та онлайн-застосунки з метою розвитку креативності та пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови та ідіоматики англійської мови зокрема. До того ж в останніх дослідженнях когнітивної лінгвістики ідіоми розглядають як аналізовані вирази, значення яких можуть впливати з асоціацій між вихідними та цільовими поняттями. Ідіоми, які вважають образотворчими та вичерпними, слід вивчати в процесі підвищення рівня англійської мови, усвідомлення студентами концептуальних метафор, що стоять за цими виразами. Утім, ці методи не передбачають культурних наслідків, вбудованих у концептуальні метафори. Наявний розрив між ідіомами та концептуальними метафорами, викликаний міжкультурними відмінностями, свідчить про застосування методу нав-

чання через вміщення ідеї метафоричних відображень. З огляду на це, актуальною постає проблема застосування засобів ІКТ на практичних заняттях з англійської мови під час вивчення ідіоматики англійської мови як детермінанти розвитку креативності та пізнавального інтересу студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою дослідження є положення та висновки теорій і концепцій українських та зарубіжних науковців, присвячених різноманітним аспектам проблеми вивчення ідіоматики англійської мови засобом ІКТ як детермінанти розвитку креативності та пізнавального інтересу студентів. Зокрема, порушенню таких питань, як застосування ІКТ в навчанні іноземної мови студентів в умовах дистанційної форми навчання та вивчення ефективності їх використання (К. Бровко [4], А. Дурдас [7], Н. Кошарна [17], А. Erarslan [8], М. Kamal [11] та ін.); вивчення особливостей застосування концептуальних метафор у навчанні студентів ідіом англійської мови (F. Voers [2]; R. Gibbs [9], S. Kömür [12], Z. Kövecses [14] та ін.); освітній потенціал креативності та пізнавального інтересу у викладанні іноземної мови (К. Бровко [4], А. Дурдас [7], М. Kassem, S. Ismail [10], Тан, С.-У [16] та ін.).

Мета статті – вивчити освітній потенціал впровадження методу, який містить метафоричні відображення, а також дослідити особливості вивчення ідіоматичних виразів засобом ІКТ як детермінанти розвитку креативності та пізнавального інтересу студентів на заняттях з дисциплін «Практика усного і писемного мовлення: англійська мова», «Практикум англійської мови».

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідіома, або ідіоматичний вираз, згідно з Оксфордським словником англійської мови (англ. Oxford English Dictionary) [15], – це група слів, значення яких неможливо вивести з окремих слів, що її утворюють. Іншими словами, ідіоми розглядають як фіксовані фрагменти з довільним значенням. Кожну ідіому неможливо інтерпретувати, просто поєднуючи значення кожного окремого слова; студенти, які хочуть засвоїти значення ідіоми, повинні запам'ятати її відповідне образне тлумачення. Значення ідіом є довільними і тому непередбачуваними. Навіть носії мови вважають складним вивчення і розуміння ідіоматичних виразів [9], не кажучи вже про тих, хто вивчає англійську як іноземну, чие розуміння ідіом блокується через обмежене знання мови, культурне занурення, а також через розбіжність у світосприйнятті [14]. Означене підкреслюється постулатами гіпотези лінгвістичної відносності Сепіра-Уорфа (англ. Sapir-Whorf hypothesis) [5], де мова визначає мислення і, відповідно, лінгвістичні категорії обмежують і визначають когнітивні категорії; мова не тільки впливає на мислення, а й нарівні з лінгвістичними категоріями мислення формується під впливом традицій і деяких видів немовної поведінки. Отже, когнітивні здібності в носіїв різних мов можуть суттєво відрізнятися залежно від мови, носієм якої є людина, адже вона може по-різному визначати межі кольорів, співвідносити простір та час, сприймати кількість об'єктів; люди, які говорять різними мовами, звертатимуть увагу на різні речі.

Зосереджуючи увагу на деякі аспекти нашого дослідження, слід дати визначення поняття «креативність», яке походить від латинського слова «creare», що означає «робити» або «виробляти», тобто представляти щось нове та оригінальне. Отже, креативність тісно пов'язана з оригінальністю, новизною, натхненням, геніальністю та індивідуальністю [10, с. 145].

Креативність є сумою інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, здатного генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні та нешаблонні способи вирішення проблемних завдань. Творчість як синонім креативності базується на розвинених мисленні, уяві, інтелекті [16, с. 83].

Креативність у викладанні іноземної мови сьогодні є сучасним аспектом, де творчість – поняття досить відносне, використання якого не обмежується лише питаннями дослідження. Більшість викладачів іноземної мови зазначають, що мовна освіта має бути пов'язана з творчістю, тобто освітній процес має бути більш креативним, де викладачі повинні використовувати більше цікавих текстів для навчання, мета яких – надихати студентів використовувати іноземну мову більш творчо [16]. Для того щоб мотивувати, викликати інтерес у студентів до предмета, спонукати їх використовувати іноземну мову для спілкування, викладачам варто застосовувати креативні методи викладання, що заохочують студентів до мислення, розвитку творчих здібностей, що допомагає розвивати та відпрацьовувати комунікативні та поведінкові навички у відносно незвичному розмовному середовищі.

Загальновідомим є той факт, що методи навчання англійських ідіом зосереджуються на заучуванні та запам'ятовуванні, однак такий жорсткий процес навчання може вимагати багато часу та зусиль, оскільки студенти підбирають ідіоми окремо без асоціацій між формами та значеннями. З випереджальним розвитком досліджень когнітивної лінгвістики шляхи викладання ідіоматичних виразів перейшли до ідеї підвищення обізнаності студентів щодо концептуальної метафори, мотивації, що лежить в основі ідіом. Утім, у студентів можливі труднощі з навчанням можуть виникнути через їх необізнаність з культурними умовами, які вбудовані в концептуальні метафори. Щоб подолати методологічні та педагогічні прогалини, пропонується альтернативний метод, який інтегрує метафоричні відображення в процес навчання. Вважається, що метафоричне відображення розробляє відповідності між вихідною та цільовою концепціями ідіом, чим допомагає тим, хто вивчає англійську як іноземну, зрозуміти мотивацію, що лежить в основі.

Окреслене має базуватися на застосуванні ІКТ з метою вдосконалення або трансформації методів, змісту та темпу навчання; сприяння у створенні високої мотивації до вивчення іноземних мов; забезпечення системності та міцності іншомовної комунікативної компетентності; продукції (вмінні створювати і передавати медіаінформацію); суттєво розширює обсяг потенційного словника, граматичних явищ; збільшує активний словниковий мінімум, зокрема за рахунок рухливих кордонів між пасивним і активним словником, а також за рахунок розширення досліджуваної проблематики; сприяє залученню студентів у систему соціокультурних зв'язків на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів, глобальних та інтерактивних систем комунікації; отриманню іншомовної інформації через

інформаційні банки даних різних наукових центрів і бібліотек світу, тощо.

Раніше ідіоматичні вирази розглядали як шаблонні, які можна було зрозуміти лише через пряму та явну інтерпретацію. Для студентів переклад традиційно вважався найбільш прямим способом розуміння ідіоматичних виразів. Однак деякі ідіоматичні вирази не пов'язані за значеннями чи темами, а вибір цільових виразів не має логічних зв'язків і систем. Студенти сприймають ідіоматичні вирази як окремі та ізольовані сутності, без систематичного розташування та автентичних обставин; такий тип заучування, що може призвести до короткого запам'ятовування вивченого, є непрактичним.

Щоб знайти логічне розташування ідіом і поставити їх у більш значущий навчальний контекст для студентів, які вивчають англійську, дослідники присвятили себе пошуку певної систематичності в ідіомах. Так Дж. Вінгфілд (англ. J. Wingfield) [1] пропонує чотири широкі поділи англійських ідіом (див. табл. 1).

Перші два розділи представляють невеликі комунікативні труднощі через очевидний метафоричний зміст метафор; третій і четвертий розділи можуть бути складнішими для розуміння, оскільки простежити і виявити походження ідіом може бути важко. Так, Дж. Вінгфілд (англ. J. Wingfield) [1] стверджує, що пов'язані з культурою ідіоми можуть викликати найбільші труднощі для тих, хто вивчає англійську як іноземну, оскільки вони є чужими для культурного тла англійської мови. Щоб порушити культурний кордон, створений відсутністю еквівалентних виразів рідної мови, пропонується застосувати пряме порівняння між рідною й англійською за допомогою заходів з підвищення обізнаності.

Так, на думку науковців А. Дейгнан (пол. A. Deignan) та А. Solska (пол. А. Сольська) [6],

у процесі вивчення студентами англійської мови доцільно порівнювати вирази двома мовами та знаходити шаблони перекладу однієї мови іншою. Так міжмовні порівняння допоможуть зрозуміти студентам факт: те, що існує в рідній мові, не завжди наявне в англійській. Наприклад, такі ідіоматичні вирази, як *when pigs fly* – коли рак на горі свисне, *rain cats and dogs* – лити як з відра, *monkey business* – безглузда робота, не мають дослівного еквівалента в українській мові.

Також з метою подолання окресленої проблеми слід запропонувати студентам використати метод аналогій та створення образів з метою припущення гіпотези про етимологічне походження ідіом. Наприклад, вивчаючи ідіому *having a chink in one's armor*, студенти можуть уявити зображення лицаря в повному озброєнні в середньовічні часи, а також зображення вітрильного корабля при вивченні ідіоми *steady hand on the tile*. Це дасть змогу зрозуміти значення ідіом через усвідомлення та знання концептуальних метафор, що стоять за ними. Так, ідея застосування концептуальних метафор під час навчання ідіом допомагає студентам розпізнати систематичність між двома поняттями, а отже, покращує розуміння її значення [12; 13] та сприяє запам'ятовуванню вивчених виразів [2; 3].

З метою встановлення асоціацій між поняттями рекомендується інтегрувати матеріали, що стосуються метафоричних відображень у вигляді розробки ребусів, дизайну підручників, коміксів тощо (див. рис. 2).

У межах нашого дослідження здійснено експериментальну роботу, яка проводилась на базі Педагогічного інституту та Фахового коледжу «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка серед студентів I, II та III курсів у кількості 73 особи. В експерименті були задіяні студенти немовних спеціальностей, як-от

Таблиця 1

Типологія англійських ідіом за Дж. Вінгфілдом [1]

Типологія ідіоматики:	Приклади ідіом та їх значення:	Приклади контекстного вживання ідіом:
<i>Ідіоми, які мають очевидний метафоричний сенс</i>	<i>"To lose one's head"</i> – втратити над собою контроль	He usually stays quite calm in meetings but this time he just lost his head
<i>Ідіоми, які місять метафори, взяті із соціальної та професійної діяльності</i>	<i>"To see red"</i> , що походить від ідеї кориди та означає бути дуже злим	People who don't finish a job really make me see red
<i>Ідіоми, які історично пов'язані з культурою</i>	<i>"To pay tribute to"</i> , що означає хвалити або вихвалити, походить від латинського <i>tributum</i> "дарувати"	I pay tribute once again to the Secretary-General for all his efforts, and now give him the floor
<i>Ідіоми, пов'язані з культурою певної мовної спільноти</i>	<i>"To be on the level"</i> , що означає бути чесним і прямим в американській англійській	It seems too good to be true. Are you sure this guy's on the level ?

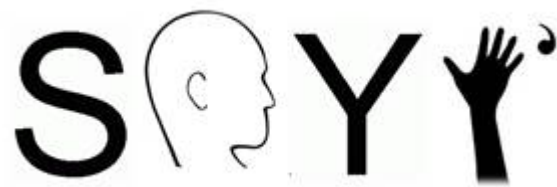


Idiom: Having a chink in one's armor [the meaning: refers to an area of vulnerability]

«012 Дошкільна освіта», «013 Початкова освіта», «231 Соціальна робота». Дослідження спрямоване на вивчення потенціалу впровадження методу, який містить метафоричні відображення, а також дослідження особливостей вивчення ідіоматичних виразів засобом ІКТ як детермінанти розвитку креативності та пізнавального інтересу студентів на заняттях з дисциплін «Практика усного і писемного мовлення: англійська мова», «Практикум англійської мови».

Застосування низки діагностичних методів (написання есе, розгадування ребусів, модульна контрольна робота, тест на визначення рівня володіння англійською мовою на платформах навчання British Council, Test English, Cambridge English, підсумковий тест на платформі Moodle тощо) дозволило констатувати, що 75 % студентів мають труднощі в інтерпретації ідіоматичних виразів англійської мови та знаходженні їх українського еквівалента, де 25 % студентів змогли швидко зорієнтуватися та надати правильні відповіді. Водночас 95 % студентів зазначили, що така форма подання матеріалу і застосуванням сучасних онлайн-сервісів та онлайн-застосунків, а також використані методи навчання англійських ідіом перетворили процес навчання на цікаву та захопливу гру, інші 5 % опитуваних зазначили, що їм байдуже, які методи та форми застосовуються, адже вони не зацікавлені у вивченні англійських ідіом та збагаченні ними власного активного словникового запасу.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Підсумовуючи, слід зазначити, що застосування методу метафоричних зображень, а також вивчення особливостей застосування ІКТ під час навчання студентів ідіома-



Idiom: Steady hand on the tile [the meaning: having self-control; calm]

тичних виразів як детермінанти розвитку їх креативності та пізнавального інтересу на заняттях з дисциплін «Практика усного і писемного мовлення: англійська мова», «Практикум англійської мови» довело, що навчання має бути спрямоване на підготовку майбутнього фахівця з урахуванням диджиталізації, гейміфікації та гаджетилізації освітнього процесу в закладах вищої освіти, що сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців; урізноманітненню дидактичного інструментарію врахуванням різних каналів сприймання ними інформації; досягненню конкретно визначеної мети освітнього процесу, зокрема навчальної, розвивальної та виховної; вмотивуванню до навчання, врахування їхніх освітніх потреб; створенню сучасного освітнього середовища та онлайн-простору навчання; організації інноваційного освітнього процесу; інтеграції, диференціації, індивідуалізації, навчання тощо.

Окрім того, той факт, що не кожна ідіома піддається метафоричному тлумаченню, повинен бути зрозумілим студентам. Для цього мають застосувувати дієві та ефективні методи вивчення англійських ідіом, що містять заходи з підвищення обізнаності, концептуальні метафори та метафоричні відображення, що можуть допомогти студентам зрозуміти та систематизувати ідіоми як метафори.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у проведенні експериментального дослідження щодо рівня розвитку пізнавального інтересу та креативності студентів до вивчення англійських ідіом із застосуванням засобів ІКТ під час практичних занять з дисциплін «Практика усного і писемного мовлення: англійська мова», «Практикум англійської мови».

ЖИТЕПАТҮПА

1. Abdul Majeed & Co. Wingfield. R. J. (2021). English idiom in a second language-teaching situation. *ELT Journal*, 22(3), 231–234. URL: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/XXII.3.231>
2. Boers F. (2020). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571. URL: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/21.4.553>.
3. Boers F. (2021). Remembering figurative idioms by hypothesising about their origins. *Prospect*, 16(3), 35-43.
4. Brovko K., Bakhov I., Zhdanova-Nedilko O., Onats O., Kostenko D. (2022). A diagnosis of the levels of development of higher education students' cognitive activity in the process of learning a foreign language using ICT during practical classes. *Rev. EntreLinguas, Araraquara*, (8(2)), 1-14. URL: <https://doi.org/10.29051/el.v8iesp.2.17310>.
5. Cibelli E., Yang Xu, Joseph L. Austerweil, Thomas L. Griffiths, and Terry Regie (2016). The Sapir-Whorf Hypothesis and Probabilistic Inference: Evidence from the Domain of Color. *PLoS One*, 11(8): e0161521. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161521>.
6. Deignan, A., Gabrys, D., & Solska, A. (2017). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT Journal*, 51(4), 352-60. URL: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/51.4.352>.
7. Durdas A., Kostenko O. & Mostytska L. (2021). Modern approaches to teaching foreign languages at French universities. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 2, 86–91. URL: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.2.12>.
8. Erarslan A. (2021). English language teaching and learning during Covid-19: A global perspective on the first year. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(2). P. 349–367.
9. Gibbs R. W., Bogdanovich, J. M., Skyes, J. R., & Barr, D. J. (2017). Metaphor in idiom comprehension. *Journal of Memory and Language*, 37(2), 141–154. URL: <http://dx.doi.org/10.1006/jmla.1996.2506>.
10. Ismail S., Mohamed Kassem M, Revisiting Creative Teaching Approach in Saudi EFL Classes: Theoretical and Pedagogical Perspective. *World Journal of English Language*, 12, 142 (2022). doi.org/10.5430/wjel.v12n1p142.
11. Kamal M., Zubanova S., Isaeva A., Movchun V. (2021). Distance learning impact on the English language teaching during COVID-19. *Educ Inf Technol (Dordr)*, 1–13. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10588>.
12. Kömür S., & Çimen, S. S. (2019). Using conceptual metaphors in teaching idioms in a foreign language context. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE) [Journal of the Institute of Social Sciences (Policy)]*, 23, 205–222.
13. Kövecses Z. (2021). A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. In M. Pütz, S. Niemeier, & R. Dirven (Eds.). *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy*, 87–115. Berlin: Mouton de Gruyter.
14. Kövecses Z., & Szabó, P. (2018). Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17(3), 326–355. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/17.3.326>
15. Oxford English Dictionary, second edition, edited by John Simpson and Edmund Weiner, Clarendon Press, 1989.
16. Tan C.-Y.; Chuah, C.-Q.; Lee, S.-T.; Tan, C.-S. (2021). Being Creative Makes You Happier: The Positive Effect of Creativity on Subjective Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (14), 7244. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph18147244>.
17. Kosharna N., Terletska L., Chahrak N., Nazarenko O., Vovchasta N. (2021). Changes in the methodology of teaching foreign languages at higher educational institutions under current conditions. «*Laplage Em Revista (International)*», 192, 1621–1628. URL: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.166>.

ОНЛАЙН-ОСВІТА ТА ГІБРИДНІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ: АДАПТАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Григорова М. О.

*кандидат біологічних наук, доцент,
заступник директора навчально-наукового інституту управління
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»
вул. Володимира Антоновича, 70, Дніпро, Україна
orcid.org/0000-0001-9825-4815
grimascha@gmail.com*

Григоров Г. О.

*кандидат філософських наук, доцент,
методист навчально-методичної лабораторії інформаційно-технічного забезпечення
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»
вул. Володимира Антоновича, 70, Дніпро, Україна
orcid.org/0000-0001-7395-273X
GeorgyGrigorov@gmail.com*

Ключові слова: *гібридні моделі освіти, онлайн-освіта, інноваційні методи, штучний інтелект, педагогічні підходи, адаптація, психологічні аспекти, професійний розвиток, цифрова трансформація, рекомендації.*

Останніми роками безліч досліджень присвячено розвитку онлайн-освіти та гібридних моделей навчання. Однак більшість із них зосереджена на окремих аспектах застосування технологій в освіті або на розробці конкретних методик для різних освітніх контекстів. У статті розглядається актуальна тема гібридних моделей освіти, які поєднують традиційні та онлайн-форми навчання. Автор аналізує причини переходу до гібридних моделей, їхні переваги та недоліки, а також оглядає наявні роботи із цієї проблеми. У статті висвітлено інноваційні методи навчання та взаємодії вчителів і студентів в онлайн-середовищі, роль штучного інтелекту та інших технологій у сучасній освіті. Автор досліджує адаптацію традиційних педагогічних підходів для ефективної роботи в гібридних освітніх системах, психологічні аспекти онлайн-навчання, професійний розвиток освітян в умовах цифрової трансформації, а також пропонує рекомендації для оптимізації та розвитку онлайн-освіти й гібридних моделей навчання на основі досвіду та досліджень. Стаття спрямована на доповнення наявних досліджень та надання узагальненої картини проблематики адаптації педагогічних підходів до гібридних моделей навчання. Насамкінець автор робить висновок щодо важливості комплексного та системного підходу до розвитку й інтеграції онлайн-освіти та гібридних моделей навчання в сучасну педагогічну практику, а також щодо необхідності безперервного навчання та співпраці всіх учасників освітнього процесу задля успішної адаптації до викликів і потреб XXI століття. Результати дослідження можуть бути корисними для викладачів, студентів, а також для керівників освітніх закладів, які прагнуть удосконалювати свої методи навчання та підвищувати якість освіти в умовах цифрової трансформації.

ONLINE EDUCATION AND HYBRID LEARNING MODELS: ADAPTATION OF TRADITIONAL PEDAGOGICAL APPROACHES IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Hryhorova M. O.

*Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Deputy Director of the Educational and Research Institute of Management
Communal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education”
of Dnipropetrovsk Regional Council”
Volodymyr Antonovycha str., 70, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9825-4815
grimascha@gmail.com*

Hryhorov H. O.

*Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Methodologist of the Educational and Methodological Laboratory
of Information and Technical Support
Communal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education”
of Dnipropetrovsk Regional Council”
Volodymyr Antonovycha str., 70, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7395-273X
GeorgyGrigorov@gmail.com*

Key words: *hybrid education models, online education, innovative methods, artificial intelligence, pedagogical approaches, adaptation, psychological aspects, professional development, digital transformation, recommendations.*

In recent years, much research has focused on the development of online education and hybrid learning models. However, most of them focus on particular aspects of the application of technology in education or on the development of specific techniques for different educational contexts. This article examines the current topic of hybrid models of education, which combine traditional and online forms of learning. The author analyzes the reasons for the transition to hybrid models, their advantages and disadvantages, and reviews existing works on the problem. The article highlights innovative methods of teaching and interaction of teachers and students in an online environment, the role of artificial intelligence and other technologies in modern education. The author also explores the adaptation of traditional pedagogical approaches to work effectively in hybrid educational systems, psychological aspects of online learning, professional development of teachers in a digital transformation, and offers recommendations for the optimization and development of online education and hybrid learning models based on experience and research. This article aims to complement existing research and provide a generalized picture of the problems of adapting pedagogical approaches to hybrid learning models. In conclusion, the author draws a generalizing conclusion about the importance of a comprehensive and systematic approach to the development and integration of online education and hybrid learning models in modern pedagogical practice, and the need for continuous learning and cooperation of all participants in the educational process for successful adaptation to the challenges and needs of the 21st century. The results of the study can be useful for teachers, students, as well as for the heads of educational institutions seeking to improve their teaching methods and enhance the quality of education provided in the context of digital transformation.

Постановка проблеми. В умовах інформаційних технологій, що постійно розвиваються, та щораз вищої глобалізації освітні системи всього світу стикаються з необхідністю адаптації до нових викликів і потреб суспільства. Одним з найважливіших аспектів цієї адаптації є інтеграція онлайн-освіти та гібридних моделей навчання в традиційні педагогічні підходи. Актуальність цієї теми зумовлена не тільки швидким розвитком цифрових технологій, а й зміною вподобань студентів, викладачів та освітніх закладів.

Останніми роками безліч досліджень присвячено розвитку онлайн-освіти та гібридних моделей навчання. Однак більшість із них зосереджена на окремих аспектах застосування технологій в освіті або на розробці конкретних методик для різних освітніх контекстів. Дослідження, що охоплюють системний аналіз адаптації традиційних педагогічних підходів до гібридних моделей освіти, є менш поширеними.

Дослідження цієї проблематики має вагомe значення для розвитку сучасної освіти та педагогічної науки, оскільки сприяє ефективній інтеграції традиційних і нових підходів до навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наявні роботи в цій тематиці містять дослідження, присвячені таким питанням, як ефективність і результативність гібридного навчання [1–3], роль зворотного зв'язку та комунікації в онлайн-середовищі [4; 5], розробка та впровадження методів фліп-класу [6; 7], а також використанню штучного інтелекту та інших технологій для підтримки навчання [8].

Однак попри численні досягнення в цій галузі існує потреба в додаткових дослідженнях, що дозволяють отримати системне уявлення про те, як традиційні педагогічні підходи можуть бути адаптовані для успішної роботи в умовах гібридних моделей освіти.

З огляду на це, стаття спрямована на доповнення наявних досліджень і надання узагальненої картини проблематики адаптації педагогічних підходів до гібридних моделей навчання. Ми сподіваємося, що результати нашого дослідження будуть корисними для викладачів, студентів, а також для керівників освітніх закладів, які прагнуть удосконалити методи навчання та підвищувати якість освіти в умовах цифрової трансформації.

Мета статті – дослідити особливості гібридних моделей освіти та визначити, як традиційні педагогічні підходи можуть бути адаптовані для їх успішного застосування в умовах цифрової трансформації.

Для досягнення цієї мети в межах дослідження поставлено такі завдання: проаналізувати причини, переваги та недоліки переходу від класичного навчання до онлайн-освіти та гібридних

моделей; вивчити інноваційні методи навчання та взаємодії вчителів і студентів в онлайн-середовищі; оцінити роль штучного інтелекту й інших технологій у сучасній освіті, можливості й обмеження їх застосування; виявити способи адаптації традиційних педагогічних підходів для ефективної роботи в гібридних освітніх системах; визначити, як традиційні педагогічні підходи можна адаптувати для успішного застосування в умовах цифрової трансформації.

Виклад основного матеріалу. Гібридні моделі освіти, також відомі як змішані моделі навчання (blended learning), становлять інтеграцію традиційного класного навчання з елементами онлайн-освіти. Мета гібридних моделей освіти – поєднати найкращі аспекти обох підходів для підвищення ефективності та гнучкості освітнього процесу.

Гібридні моделі освіти можуть містити різні форми і методи, як-от:

- очно-заочне навчання: студенти відвідують заняття в класі на певну кількість часу, а потім продовжують навчатися дистанційно з використанням інтернет-технологій;

- фліп-клас (flipped classroom): традиційна структура занять трансформується, і студенти вивчають матеріали заздалегідь в онлайн-режимі, а потім у класі проводять дискусії, практичні завдання та інші активності для закріплення знань;

- станції змішаного навчання: учні переміщуються між різними освітніми станціями, кожна з яких пропонує різні форми навчання, включно із самостійним вивченням, роботою в групах та індивідуальним навчанням з викладачем;

- гібридне проєктне навчання: учні працюють над проєктами та завданнями, використовуючи як очні, так і онлайн-ресурси для спільної роботи, досліджень і презентацій.

Гібридні моделі освіти дають змогу вчителям та учням гнучко підходити до навчання, адаптуючись до різних освітніх потреб та вподобань. Вони також можуть сприяти розвитку самостійності, критичного мислення та навичок комунікації в учнів.

Останніми десятиліттями освітнє середовище зазнало значних змін, що базуються на розвитку інформаційних і комунікаційних технологій. Це призвело до виникнення нових форм навчання, як-от онлайн-освіта та гібридні моделі, які поступово інтегруються в традиційні освітні підходи.

Причини цього переходу пов'язані з низкою чинників.

- технологічний прогрес: розвиток інтернет-технологій, а також поява мобільних пристроїв та інструментів, що дають змогу учням і викладачам взаємодіяти в режимі реального часу;

- щораз вища потреба в освіті: збільшення кількості учнів, які шукають доступ до вищої

освіти, вимагає розробки гнучких і доступних форм навчання;

- глобалізація та міжкультурні контакти: потреба в навчанні фахівців, здатних працювати в умовах різноманіття культур і мов, стимулює розвиток онлайн-освіти та гібридних моделей.

Перевагами онлайн-освіти та гібридних моделей є гнучкість (студенти можуть вибирати час і місце навчання, а також швидкість опанування матеріалу), доступність (онлайн-освіта може бути більш доступною для студентів із віддалених районів або тих, хто не може навчатися очно через зайнятість чи сімейні зобов'язання), індивідуалізація (онлайн-курси можуть бути адаптовані до індивідуальних потреб і рівня підготовки студента).

Однак є й недоліки онлайн-освіти та гібридних моделей, як-от:

- обмеження соціальної взаємодії: в онлайн-середовищі студенти можуть почуватися ізольованими через відсутність звичних форм спілкування з однокурсниками та викладачами;

- технічні проблеми: деякі студенти та викладачі можуть стикатися з труднощами в опануванні технологічних інструментів, а також проблемами з доступом до інтернету або обладнанням;

- мотивація і самостійність: в онлайн-освіті студентам потрібен високий рівень самодисципліни та мотивації для успішного засвоєння матеріалу.

З розвитком онлайн-освіти та гібридних моделей дослідники та педагоги активно розробляють і впроваджують інноваційні методи навчання, які дають змогу підвищити якість та ефективність процесу навчання у віртуальному середовищі.

Дедалі важливішу роль у сучасній освіті відіграє штучний інтелект та інші сучасні технології, значно впливаючи на методи навчання, управління освітніми процесами та оцінку результатів навчання.

Адаптивне навчання: штучний інтелект дає змогу створювати адаптивні навчальні системи, які аналізують процес навчання кожного учня та надають індивідуалізовані рекомендації з опанування матеріалу [9].

Інтелектуальна аналітика: штучний інтелект і машинне навчання можуть бути використані для аналізу великих обсягів даних про учнів, їх взаємодію з освітніми матеріалами та прогрес у навчанні, що дає змогу оптимізувати освітні процеси та підвищити якість навчання.

Роботи-помічники, що створюються штучним інтелектом, можуть використовуватися для автоматизації рутинних завдань, як-от оцінювання робіт учнів, підтримка спілкування між учасниками освітнього процесу та надання зворотного зв'язку [10].

Віртуальні та доповнені реальності дають змогу створювати інтерактивні та імерсивні навчальні середовища, які покращують ступінь залученості учнів і прискорюють процес здобуття нових знань і розвитку навичок [11].

Однак застосування штучного інтелекту та інших технологій в освіті також має свої обмеження і викликає певні проблеми.

Етичні питання – використання штучного інтелекту та аналізу даних може викликати побоювання, пов'язані з конфіденційністю даних учнів та можливим дискримінаційним використанням цієї інформації.

Впровадження штучного інтелекту та інших технологій може зіткнутися з технічними проблемами, пов'язаними з доступністю інтернету, вартістю обладнання та недостатнім досвідом викладачів та учнів у галузі технологій [12].

Можуть виникати також соціальні та культурні бар'єри. Інтеграція технологій в освітній процес може викликати опір з боку викладачів і студентів, особливо в тих регіонах і спільнотах, де традиційні методи навчання мають глибоке коріння.

Гібридні освітні системи поєднують елементи класичного навчання та онлайн-освіти, що вимагає адаптації традиційних педагогічних підходів для забезпечення ефективного навчання в таких системах [13].

Blended learning (змішане навчання) інтегрує традиційні лекції та практичні заняття з онлайн-матеріалами, що дає змогу учням вивчати теоретичний матеріал у власному темпі та отримувати підтримку викладачів у розв'язанні практичних завдань [14].

Колаборативне навчання акцентує увагу на спільній роботі студентів над проектами та завданнями, що може бути реалізовано в межах гібридних систем з використанням онлайн-форумів, вебінарів та інших інструментів співпраці.

Використання технологій для доповнення класичного навчання адаптує традиційні педагогічні підходи до сучасних інтерактивних засобів, як-от інтерактивні презентації, відеоролики, електронні підручники та доповнена реальність, для збагачення процесу навчання та підвищення ефективності навчання [15].

Онлайн-навчання та гібридні моделі освіти можуть істотно впливати на мотивацію, залученість та емоційне благополуччя студентів і викладачів. Важливо вивчати та розуміти ці аспекти, щоб забезпечити ефективне навчання та підтримувати учасників освітнього процесу. Мотивація є важливим фактором в онлайн-навчанні та під час застосування гібридних моделей, оскільки вона визначає рівень зусиль та активності учнів у процесі навчання.

Залученість учнів до освітнього процесу визначає їхній успіх і задоволення від навчання.

Вона може бути підтримана через інтерактивні завдання, зворотний зв'язок, соціальну взаємодію та врахування індивідуальних уподобань.

На якість освітнього процесу впливає також емоційне благополуччя учнів і викладачів. Стрес, тривога, відсутність підтримки та недостатнє спілкування можуть знизити успіх навчання та задоволення від нього.

Цифрова трансформація освіти вимагає від педагогів опанування нових компетенцій і навичок, щоб адекватно реагувати на зміни в освітньому середовищі та забезпечувати ефективне навчання студентів. Професійний розвиток педагогів у цьому контексті передбачає опанування технологічних, педагогічних та комунікативних компетенцій.

Технологічні компетенції припускають, що педагоги досить грамотні у використанні технологій для навчання, включно з навчальними платформами, інструментами для створення контенту та системами управління навчанням.

Педагогічні компетенції закликають педагогів постійно вивчати й використовувати нові педагогічні підходи та методи, адаптовані для онлайн-освіти та гібридних моделей.

Комунікативні компетенції визначаються цифровою трансформацією, що відбувається, яка вимагає від педагогів розвитку навичок комунікації в онлайн-середовищі, включно зі співпрацею, зворотним зв'язком і підтримкою учнів на відстані.

Загалом успішне впровадження і розвиток онлайн-освіти та гібридних моделей навчання вимагає постійного дослідження, рефлексії та адаптації. Викладачі, учні, адміністрація та інші зацікавлені сторони мають співпрацювати, обмінюватися досвідом та постійно вдосконалювати й оптимізувати процес освіти в умовах постійно мінливих технологій і потреб сучасності. Слід продовжувати досліджувати та вивчати такі аспекти, як:

- розробка та впровадження адаптивних систем навчання, що можуть автоматично підлаштовуватися під індивідуальні потреби та вподобання студентів з огляду на їхні знання, уміння та стиль навчання;

- вивчення впливу цифрової нерівності та доступності технологій на успіх і ефективність онлайн-освіти та гібридних моделей навчання, а також розробка стратегій для зниження цієї нерівності;

- оцінка ефективності різних інструментів і технологій для навчання та організації навчального процесу, включно з віртуальними та доповненими реальностями, мобільним навчанням, хмарними сервісами та іншими інноваційними рішеннями;

- розвиток методів і підходів до професійного оцінювання та акредитації онлайн-курсів і програм, щоб забезпечити їх високу якість і відповідність стандартам освіти;

- вивчення довгострокових результатів і впливу онлайн-освіти та гібридних моделей навчання на кар'єру і професійний розвиток учнів, а також на соціальний та економічний розвиток суспільства.

- Крім наукових досліджень, необхідно активно залучати всіх учасників освітнього процесу до обговорення і розроблення нових підходів і стратегій. У цьому контексті можуть бути корисними:

- створення міждисциплінарних робочих груп, що налічують викладачів, адміністраторів, студентів і представників ділового співтовариства, для обміну досвідом та спільного розроблення інноваційних рішень у галузі освіти;

- організація конференцій, семінарів та інших заходів, присвячених онлайн-освіті та гібридним моделям навчання, для обговорення останніх досягнень, викликів і можливостей у цій галузі.

- розвиток партнерства між освітніми установами й виробниками освітніх технологій для спільного розроблення та впровадження інноваційних продуктів і рішень, адаптованих до потреб та особливостей конкретних навчальних програм і курсів;

- впровадження механізмів безперервного професійного розвитку викладачів, включно з навчанням нових технологій, методів і підходів, а також обміном досвідом і менторством;

- розроблення систем моніторингу та оцінювання якості та ефективності онлайн-освіти й гібридних моделей навчання, щоб забезпечити безперервне поліпшення й адаптацію до мінливих потреб учнів і суспільства;

- участь у міжнародних ініціативах і мережах з обміну досвідом і знаннями в галузі онлайн-освіти та гібридних моделей навчання з метою збагачення національних практик і стратегій;

- проведення досліджень з вивчення впливу різних культурних, соціальних та економічних чинників на онлайн-освіту та гібридні моделі навчання, а також розробка стратегій для подолання можливих бар'єрів і проблем.

Насамкінець успішний розвиток та інтеграція онлайн-освіти та гібридних моделей навчання в сучасну педагогічну практику потребує комплексного та системного підходу, що містить дослідження, обговорення, співпрацю та безперервне навчання всіх учасників освітнього процесу. Лише в такий спосіб можна забезпечити гармонійний розвиток освіти, що відповідає викликам і потребам XXI століття.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Гібридні моделі освіти та

онлайн-навчання продовжують розвиватися і стають дедалі важливішими в сучасному освітньому процесі. Вони пропонують безліч переваг, як-от поліпшення доступності, гнучкості та індивідуалізації навчання.

Дослідження в цій галузі надають низку рекомендацій і стратегій для оптимізації та розвитку онлайн-освіти та гібридних моделей навчання. До них належать активне використання інтерактивних методів навчання, забезпечення регулярного та конструктивного зворотного зв'язку,

створення можливостей для соціальної взаємодії та співробітництва, індивідуалізація навчання, застосування технологій штучного інтелекту, професійний розвиток педагогів та аналіз даних про навчання і взаємодію студентів.

Здійснення цих рекомендацій в освітніх установах і курсах може допомогти поліпшити якість навчання, підвищити задоволення та успіх студентів, а також сприяти ефективній інтеграції онлайн-освіти та гібридних моделей навчання в сучасну педагогічну практику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Том 54. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3 (дата звернення: 29.14.23)
2. Собченко Т. М. Змішане навчання: поняття та завдання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 3. С. 73–76.
3. Дистанційне навчання в глобалізованому світі. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2021. 101 с.
4. Романишин Ю. Л., Шекета В. І. Формування інформаційно-комунікаційного середовища передання знань у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 12. Т. 1. С. 185–190.
5. Олійник Н. Ю. Зворотний зв'язок у електронному навчанні як педагогічна проблема. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2016. № 2. С. 215–225.
6. Рябуха Т. В., Гостіщева Н. О., Куликова Л. А., Харченко Т. І. «Перевернуте навчання» як інноваційна технологія викладання іноземних мов у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 72. Т. 2. С. 100–106.
7. Bergmann J. Flip your classroom: reach every student in every class every day. USA: ISTE and ASCD. 2012. 124 p.
8. Візнюк І. М., Буглай Н. М., Куцак Л. В, Поліщук А. С., Киливник В. В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 59. С. 14–22.
9. Дем'яненко В. М. Модель адаптивної навчальної системи інформаційного простору відкритої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 77. № 3. С. 27–38.
10. Dillenbourg P., Jermann P., Zufferey G. Classroom orchestration: The third circle of usability. *Computers & Education*. 2016. № 69. P. 510–522.
11. Merchant Z., Goetz E. T., Cifuentes L., Keeney-Kennicutt W., Davis T. J. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*. 2014. 70. P. 29–40.
12. Bashir M., Aziz M. A., Batool S. Challenges and Opportunities of Online Education: A Qualitative Exploration of the Views of Faculty Members. *Journal of Education and e-Learning Research*. 2020. 7 (4). P. 303–310.
13. Graesser A. C. Conversations with AutoTutor Help Students Learn. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2016. 26 (1). P. 124–132.
14. Garrison D. R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education* 2004. 7 (2). P. 95–105.
15. Chen B., Bastedo K., Howard W. Exploring design elements for online STEM courses: Active learning, engagement & assessment design. *Online Learning*. 2019. 23 (2). P. 97–115.

REFERENCES

1. Buhajchuk K. L. Zmishane navchannia: teoretychnyj analiz ta stratehiia vprovadzhennia v osvitnij protses vyschykh navchal'nykh zakladiv [Use of Artificial Intelligence Technologies in the Educational Process]. *Informatsijni tekhnolohii i zasoby navchannia*. 2016. Tom. 54. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3 (data zvernennia: 29.14.23)
2. Sobchenko T. M. Zmishane navchannia: poniattia ta zavdannia [Blended learning: concepts and tasks]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyschij i zahal'noosvitnij shkolakh*. 2021. № 75. T. 3. P. 73–76.
3. Dystantsijne navchannia v hlobalizovanomu sviti [Distance learning in a globalized world]. Kyiv.: Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t. 2021. 101 p.

4. Romanyshyn Yu. L., Sheketa V. I. Formuvannia informatsijno-komunikatsijnogo seredovyscha peredannia znan' u zakladakh vyschoi osvity [Formation of the information and communication environment of knowledge transfer in institutions of higher education]. *Innovatsijna pedahohika*. 2019. Vol. 12. T. 1. P. 185–190.
5. Olijnyk N. Yu. Zvorotnyj zv'iazok u elektronnomu navchanni iak pedahohichna problema [Feedback in e-learning as a pedagogical problem]. *Vidkryte osvितnie e-seredovysche suchasnoho universytetu*. 2016. № 2. P. 215–225.
6. Riabukha T. V., Hostischeva N. O., Kulykova L. A., Kharchenko T. I. “Perevernute navchannia” iak innovatsijna tekhnolohiia vykladannia inozemnykh mov u vyschij shkoli [“Inverted learning” as an innovative technology for teaching foreign languages in higher education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyschij i zahal'noosvitnij shkolakh*. 2020. № 72. T. 2. P. 100–106.
7. Bergmann, J. Flip your classroom: reach every student in every class every day. USA: ISTE and ASCD. 2012. 124 p.
8. Vizniuk I. M., Buhlaj N. M., Kutsak L. V, Polischuk A. S., Kylyvnyk V. V. Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [Use of artificial intelligence in education]. *Suchasni informatsijni tekhnolohii ta innovatsijni metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2021. Vol. 59. P. 14–22.
9. Dem'ianenko V. M. Model' adaptyvnoi navchal'noi systemy informatsijnogo prostoru vidkrytoi osvity [Model of the adaptive educational system of the information space of open education]. *Informatsijni tekhnolohii i zasoby navchannia*. 2020. Tom 77. № 3. P. 27–38.
10. Dillenbourg P., Jermann P., Zufferey G. Classroom orchestration: The third circle of usability., *Computers & Education*. 2016. № 69. P. 510–522.
11. Merchant Z., Goetz E. T., Cifuentes L., Keeney-Kennicutt W., Davis T. J. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*. 2014. № 70. P. 29–40.
12. Bashir M., Aziz M. A., Batoool S. Challenges and Opportunities of Online Education: A Qualitative Exploration of the Views of Faculty Members. *Journal of Education and e-Learning Research*. 2020. 7 (4). P. 303–310.
13. Graesser A. C. Conversations with AutoTutor Help Students Learn. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2016. 26 (1). P. 124–132.
14. Garrison D. R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education* 2004. 7 (2). P. 95–105.
15. Chen B., Bastedo K., Howard W. Exploring design elements for online STEM courses: Active learning, engagement & assessment design. *Online Learning*. 2019. 23 (2). P. 97–115.

ВПЛИВ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Рідель Т. М.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Сумський національний аграрний університет
вул. Г. Кондратьєва, 160, Суми, Україна
orcid.org/0000-0002-6980-7975
tridel@ukr.net*

Кириченко Т. О.

*кандидат економічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Сумський національний аграрний університет
вул. Г. Кондратьєва, 160, Суми, Україна
orcid.org/0000-0002-9160-2124
honey11t@ukr.net*

Ключові слова: технологічна революція, вивчення іноземної мови, мобільні засоби, мікронавчання, мобільне вивчення мови.

Розвиток цифрових технологій і прискорений темп життя спонукають тих, хто вивчає мову, використовувати мобільні пристрої та застосунки. Гнучкість, яку надають мобільні пристрої, змушує вчителів активніше використовувати мобільні ресурси. У статті аналізується сутність поняття MALL (mobile assisted language learning) – вивчення мови за допомогою мобільних пристроїв. Актуальність теми зумовлена тим, як мобільні технології можуть покращити процес вивчення іноземної мови дорослими, насамперед студентами. Робота базується на аналізі сучасних тенденцій та досліджень у цій галузі. Проаналізовано, як мобільні навчальні застосунки можна використовувати в режимі самонавчання і як їх можна застосовувати в поєднанні з очними заняттями, а також те, наскільки вивчення та викладання англійської мови залежить від використання мобільних пристроїв і застосунків. Це дослідження має на меті визначити переваги мобільного навчання і те, як мобільне навчання може доповнити заняття в аудиторії. У дослідженні розглядаються переваги мобільних інструментів навчання, здебільшого подкастів або мобільних застосунків, та аналізуються фактори, що впливають на загальну ефективність використання мобільного навчання, як-от залученість і мотивація студентів, можливість застосування особистісно орієнтованого підходу, технологічний прогрес та інновації у вивченні мови. Крім того, визначено та надано перелік недоліків, наявних при використанні мобільного вивчення мови, а саме відсутність сталого доступу до інтернету, менша функціональність мобільних застосунків порівняно зі стандартним комп'ютерним програмним забезпеченням, відсутність цифрової грамотності деяких викладачів. У статті також наголошується на застосуванні такої концепції навчання, як мікронавчання, та доводиться її ефективність. Окремо розглядається застосування флешкарток (Quizlet) та подкастингу (Podcasting) як елементів мікронавчання. Наприкінці статті розглядаються варіанти використання можливостей смартфонів для покращення мовленнєвих компетенцій дорослих та, зокрема, студентів університетів. Робота також фокусується на можливостях розвитку мобільного вивчення мови й окреслює перспективи в цій галузі.

THE IMPACT OF MOBILE LEARNING ON TEACHING ENGLISH

Ridel T. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Sumy National Agrarian University
H. Kondratieva str., 160, Sumy, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6980-7975
tridel@ukr.net*

Kyrychenko T. O.

*Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Sumy National Agrarian University
H. Kondratieva str., 160, Sumy, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9160-2124
honey11t@ukr.net*

Key words: *technological revolution, foreign language learning, mobile tools, microlearning, mobile language learning.*

The development of digital technologies and the accelerated pace of life encourage language learners to use mobile devices and applications. The flexibility provided by mobile devices makes teachers more actively use mobile resources. The article analyzes the essence of the concept of MALL (mobile assisted language learning) – language learning with the help of mobile devices. The relevance of the topic is due to the fact that mobile technologies can improve the process of learning a foreign language by adults, especially students. The work is based on the analysis of current trends and research in this area. It analyzes how mobile learning applications can be used in self-study mode and how they can be used in combination with face-to-face classes, as well as how much English language learning and teaching depends on the use of mobile devices and applications. This study aims to identify the benefits of mobile learning and how mobile learning can complement classroom instruction. The study examines the benefits of mobile learning tools, mainly podcasts or mobile applications, and analyzes the factors that influence the overall effectiveness of mobile learning, such as student engagement and motivation, the ability to apply a person-centered approach, technological advances and innovations in language learning. In addition, the article identifies and provides a list of disadvantages that exist in the use of mobile language learning, namely the lack of stable access to the Internet; less functionality of mobile applications compared to standard computer software; lack of digital literacy of some teachers. The article also emphasizes the use of such a learning concept as microlearning and proves its effectiveness. The use of flashcards (Quizlet) and podcasting as elements of microlearning is also discussed. The article concludes with a discussion of how smartphones can be used to improve the language competencies of adults and, in particular, university students. The paper also focuses on the possibilities of developing mobile language learning and outlines prospects in this area.

Постановка проблеми. Швидкий темп розвитку сучасного суспільства змушує освітян шукати інноваційні підходи, які б допомогли студентам досягати поставлених освітніх цілей. Однак стає все складніше впоратися з наванта-

женням і численними завданнями, з якими стикаються студенти, що вивчають іноземні мови, без можливості адаптувати навчання до свого графіка. Маючи змогу запропонувати студентам здатність практикувати в будь-який час і в будь-якому місці

[10; 7], смартфони, планшети та відповідні застосунки дають їм можливість більш контролювати власне навчання [2], тому використання мобільних застосунків набуває популярності в усіх сферах освіти, і мовна освіта не є винятком.

Мета статті – проаналізувати, наскільки вивчення та викладання англійської мови залежить від використання мобільних пристроїв та застосунків. Робота базується на аналізі сучасних тенденцій та досліджень у цій галузі. Ми вивчаємо недоліки та переваги застосування мобільного вивчення мови. Розглядаємо, як смартфони та інші мобільні пристрої можуть бути використані в аудиторії або для позакласної роботи студентами і як їх можна інтегрувати в змішане навчання та проєктні завдання на рівні вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Переваги використання мобільних засобів для вивчення мови (MALL).* Якщо студенту необхідно «відпрацювати» певний матеріал, чи то граматичну тему, чи то лексичну, він може виконувати такі вправи майже в будь-якому середовищі, оскільки вони більше зосереджені на практиці та повторенні, а не на глибокому аналізі. Такі завдання часто потребують меншої концентрації уваги, тому їх зручно виконувати через онлайн-застосунки та в дорозі, наприклад, під час поїздки на роботу / навчання.

Ще однією перевагою використання мобільних технологій для вивчення іноземної мови є економія часу. Використовуючи електронний мобільний словник на вебсайті або у вигляді окремого застосунку, студенти миттєво знаходять слова, просто почавши їх вводити. Вони також можуть знайти вирази або ідіоми, вжиті в прикладах в електронному словнику, просто здійснивши пошук по всій базі даних. Крім того, електронні словники часто мають корисні гіперпосилання на авторитетні ресурси, які можуть розширити знання, що містяться в певній словниковій статті, а також різні мультимедійні матеріали для підтримки тексту, як-от малюнки, короткі анімації, кліпи або графіки, що, безумовно, покращує загальний навчальний процес і, зрештою, дає вищі результати [4]. Дослідження показують, що студенти, які вивчають англійську мову за професійним спрямуванням і користуються електронними словниками за допомогою мобільних пристроїв, покращують свої мовленнєві навички більше, ніж ті, хто користується паперовими словниками [9, с.1473].

Можливість навчатися будь-де та будь-коли – одна з найбільших переваг мобільного навчання, яка допомагає студентам вивчати іноземну мову в режимі самонавчання та вдосконалювати різні мовленнєві навички, що не обов'язково вимагає присутності репетитора, але потребує постійної практики.

Студенти можуть удосконалювати свою вимову та працювати над інтонацією, адже багато сучасних застосунків дозволяють прослуховувати окремі звуки, слова чи словосполучення та покращувати просодичні особливості мовлення. Студенти можуть прослухати запропонований зразок, а потім повторити за диктором. Якщо програма здатна записувати та аналізувати особливості мовлення – отримані дані згодом можна проаналізувати, щоб вказати на помилки, виправити вимову користувача та оцінити його прогрес.

Ще одна можливість, яка відкривається в межах MALL, – це покращення словникового запасу та навичок аудіювання за допомогою мобільного застосунку. Потенційно він може містити деякі блоки з візуальними матеріалами, які показують студентам теорію і пояснюють її за допомогою цікавих таблиць, інфографіки, відео та інших медіа. Практична частина може бути лише у форматі аудіо, що не вимагатиме від користувача постійно дивитися на екран. Диктор вимовляє кожне слово чи вираз, який потрібно вивчити, пояснює його та подає в контексті у вигляді кількох коротких і зрозумілих прикладів. У разі подальшої інтеграції модулів аудіювання в систему управління навчанням вони можуть бути доповнені кількома інтерактивними вправами на ту саму лексику для повторення. Такий підхід може допомогти студентам раціонально розподіляти свій час дорогою на роботу чи в університет і допоможе їм досягти більших результатів відносно швидко. Він може бути використаний для самостійного вивчення або як доповнення до очних чи онлайн-занять.

Недоліки використання мобільних засобів для вивчення мови (MALL). Як бачимо, MALL дозволяє студентам, які вивчають мову, підвищити свою ефективність. Проте є деякі недоліки використання мобільних технологій, які ми повинні враховувати.

Більшість сучасних застосунків вимагають *постійного доступу до інтернету*, який буває не завжди і не скрізь або з'єднання дуже повільне, що може заважати користувачам регулярно виконувати свої завдання, провокуватиме негативні емоції до навчання, усуватиме ефект занурення, чим знизити ефективність роботи користувачів. Інший момент полягає в тому, що мобільний доступ до інтернету все ще залишається досить дорогим.

Мобільні застосунки мають *меншу функціональність* порівняно зі стандартним програмним забезпеченням, яке використовується на комп'ютерах і ноутбуках, тому деякі користувачі можуть неохоче використовувати свої смартфони для мовленнєвих цілей. Вони також зазначають, що їм незручно працювати з мобільними пристроями через *малий розмір екранів*.

Мобільні технології самі по собі можуть бути серйозною проблемою в аудиторії, оскільки студенти можуть використовувати мобільні пристрої для ігор, спілкування в чатах чи соціальних мережах, чим *відволікати* себе та викладача від заняття. Смартфони або планшети також можуть бути підставою для *стискування* під час тестів, якщо студенти шукають відповіді або користуються електронними словниками.

Є ще один бар'єр, який може перешкоджати мобільному вивченню мови (MALL), – це *відсутність цифрової грамотності* в деяких викладачів старшого віку та їх прихильність до більш традиційних, але не завжди сучасних методів викладання. Вони можуть забороняти студентам використовувати мобільні пристрої для вивчення мови в аудиторії, що може відштовхнути їх від застосування смартфонів під час навчання загалом як в аудиторії, так і поза нею, оскільки студенти можуть побоюватися, що не отримають допомоги від своїх викладачів у разі потреби. Це наводить нас на думку, що для успішного використання мобільних застосунків у вивченні мови дуже важливо усунути розбіжності між ставленням викладачів і студентів до мобільного навчання.

Популярною концепцією навчання, яку можна застосувати і до вивчення мови, є *мікронавчання*. Це подання навчального контенту невеликими частинами. Кожен блок присвячений одній темі і зазвичай займає в студента кілька хвилин. Модулі мікронавчання можуть бути створені в застосунку та містити короткі відео або навчальні анімації з кількома вправами. Очевидною перевагою мікронавчальних модулів є те, що кожен з них має лише одну мету, тому користувачеві зазвичай легше зрозуміти подану інформацію та виконати кілька завдань, які з нею пов'язані.

Мікронавчання може бути особливо стимулювальним, оскільки дозволяє студентам опанувати відносно невеликі блоки завдань, коли з'являється така можливість, тож вони не будуть розчаровані тим, що їм довелося виконувати довгу і нудну вправу. Вони також бачитимуть свій миттєвий прогрес і розумітимуть, які галузі знань їм слід переглянути. Багаторівнева структура мовленнєвого курсу мікронавчання є корисною для повторення, оскільки в ньому (курсі) легше орієнтуватися та зосередитися на певних модулях, які потребують доопрацювання. Ще однією важливою перевагою такого підходу є те, що він більше відповідає сприйняттю ідей сучасним поколінням міленіалів та поколінням цифровиків, які отримують інформацію невеликими порціями.

Мікронавчання створює нові можливості для студентів з точки зору корекції своєї навчальної траєкторії та допомагає вибирати лише ті аспекти, які відповідають їхнім цілям. На нашу

думку, мікронавчання підвищує загальну продуктивність навчання, тому що допомагає зробити складний зміст легшим для сприйняття, оскільки його структура є більш очевидною і наочною завдяки багаторівневій ієрархії. На відміну від навчання за допомогою книг або електронних книг з довгими розділами, застосунки з підрозділами та мікронавчанням допомагають студентам отримати правильне уявлення про те, яку інформацію вони очікувано можуть знайти в застосунку. Завдяки своїй здатності створювати легко налаштовувані навчальні траєкторії, мікронавчання може зробити процес навчання приємнішим та ефективнішим.

Мікронавчання також може допомогти викладачам мови створювати курси, які б мали гнучку структуру і задовольняли б потреби конкретних студентів. Наприклад, якщо студентам потрібно вивчити часову форму дієслова, можна створити модуль з трьома рівнями складності, як-от:

- базовий. На цьому рівні студенти отримують стандартні пояснення та теоретичний матеріал, але вони також матимуть додаткову практику та більше можливостей для доопрацювання;

- середній. На цьому рівні студенти отримують стандартний набір пояснень та вправ;

- просунутий. На цьому рівні студенти мають можливість вивчити часову форму детальніше, з поясненням нюансів та додатковою практикою.

З усіх вищевказаних модулів можна побудувати курс, у якому будуть представлені модулі всіх трьох рівнів. Це допоможе викладачам легко змінювати індивідуальну структуру курсу для кожного студента та адаптувати його до поточних потреб.

Звичайно, мікронавчання не може бути реалізоване для всіх типів контенту. Навряд чи його можна використовувати для вивчення складних дисциплін, які потребують багато аналітичного мислення, ефекту занурення. Ще один аспект, який слід враховувати при розгляді питання про впровадження мікронавчання, – це необхідність планування часу, що саме по собі може бути досить трудомістким.

Мікронавчання вже кілька років успішно використовують користувачі програмного забезпечення *Quizlet*, безплатного навчального вебсайту з інструментами для студентів, включно із флешкартками, навчальними та ігровими режимами. У вивченні мови надзвичайно важливо розширювати словниковий запас. Студентам потрібно практикуватися в застосуванні тієї самої лексики, а також життєво важливо, щоб вони стикалися з нею багато разів і повторювали доти, доки не засвоять [8]. Це та ситуація, у якій використання флешкарток може стати особливо ефективним. До речі, студенти Сумського національного універси-

тету юридичного факультету успішно використовують цей застосунок на заняттях з Legal English. Ним послуговуються мільйони учнів по всьому світу для запам'ятовування певного контенту, який можна розбити на картки з короткими фрагментами інформації. Це програмне забезпечення функціонує на будь-якій операційній системі на автономних комп'ютерах і мобільних пристроях, що дає учням величезну гнучкість у його застосуванні. Програма має привабливий і зручний інтерфейс, який може зробити процес навчання приємним і корисним.

Quizlet дозволяє своїм користувачам шукати контент, зроблений та оприлюднений іншими користувачами, або створювати власні набори карток. Програма має кілька режимів навчання, з яких користувач може вибрати найбільш відповідні, що потенційно можуть відповідати його стилю навчання та типу словникового запасу. Функціональність, яку пропонує *Quizlet*, допомагає зробити засвоєння лексики досить легким. Як це працює: користувач має оригінальний термін або словосполучення, картинку та переклад рідною мовою на одній флешкартці. *Quizlet* може автоматично перемішувати картки, тому студентам не потрібно турбуватися про те, щоб вивчати свої набори карток в однаковому порядку (послідовне навчання).

Загалом, вивчення мови за допомогою карток *Quizlet* є більш ефективним, ніж без них [1, р. 43].

Ще однією формою вивчення мови, яку можна використовувати за допомогою мобільних пристроїв, є подкастинг. Аудіофайли легко завантажувати або транслювати, вони не вимагають від студента, який вивчає мову, жодних спеціальних навичок. Багато студентів вважають подкастинг захопливим [6, с. 842; 5], оскільки він дає велику гнучкість у виборі місця та часу використання.

Студенти з більшим ентузіазмом сприймають такий контент, оскільки, на їхню думку, він, як правило, містить теми, які є захопливими та актуальними в сучасних умовах. Вони також підкреслюють, що прослуховування подкастів збагачує їхню мову, оскільки, на відміну від записів підручників з англійської мови професійного спрямування, вони є автентичними і дають змогу практикувати аудіювання різних акцентів. Завдяки майже необмеженому обсягу інформації подкасти виходять далеко за межі контенту, представленого в аудиторії, що приносить користь тим, хто вивчає мову. Крім того, подкасти дають можливість студентам слухати широкий спектр різних стилів вимови, що тренує і готує їх до взаємодії в реальному світі, де співрозмовники можуть походити з різних регіонів, бути носіями англійської мови чи ні, чоловіками чи жінками.

Подкасти допомагають тим, хто вивчає мову, покращити свою вимову. Однак для того, щоб

повністю використати потенціал подкастингу для практики вимови, студентам слід дати змогу створювати власні подкасти, подкаст-спільноти та брати участь у конструктивному обміні думками з іншими студентами [3, с. 166]. Оскільки подкастинг допомагає учням не лише слухати записи, а й створювати власні, вони мають можливість оцінювати власну вимову та здійснювати самоконтроль.

Проекти для студентів закладів вищої освіти з використанням мобільних пристроїв. Гнучкість, яку надають мобільні застосунки, може бути успішно використана в межах деяких творчих проектів. Ось кілька прикладів завдань, які передбачають використання MALL і можуть бути організовані як позакласні заходи для студентів університету.

Монолог. Студенти використовують камери своїх смартфонів і виконують щоденне або щотижневе завдання – створення відео, у якому вони коментують англійською мовою висловлювання, вибрані викладачем або самостійно. Цей проект можна використовувати з двома цілями – практикувати нову лексику, яку студенти мають вивчити, та вдосконалювати навички презентації та вміння викладати свої думки у формі монологу.

Проект сторителінгу. Студенти вигадують або розповідають реальну історію з власного досвіду, записують відео за допомогою своїх смартфонів. Розповідаючи історію англійською мовою, вони практикують лексику просунутого рівня або «активний» словниковий запас (лексику, яку вони мали вивчити на заняттях з англійської мови).

Найкраща бізнес-презентація англійською мовою. Студенти використовують смартфони для самовідеозйомки, створюючи відеoversію свого резюме. У відео вони можуть надати інформацію про:

- освітній рівень;
- досвід роботи або досвід участі у волонтерських проектах;
- академічні досягнення та студентські нагороди, якщо є;
- кар'єрні устремління;
- навички та особистісні якості, а також хобі.

Запис такого відео може допомогти студентам почуватися впевненіше під час самопрезентації в діловій обстановці, а також покращити навички ділової англійської мови та володіння англійською мовою загалом.

Ці відеопроєкти можуть бути корисними для студентів, які прагнуть працювати перед камерою в англійськомовному середовищі. Вони можуть допомогти їм покращити навички самопрезентації та вдосконалити мовленнєві навички. Перебування перед камерою допоможе студентам почуватися впевненіше в майбутньому,

якщо вони вирішують працювати в галузі радіо- та тележурналістики.

Згадані можливості, які відкриває MALL, здебільшого легко інтегрувати в навчальну програму і застосовувати в поєднанні з очними заняттями. Деякі матеріали, засвоєні за допомогою мобільних пристроїв у вільний від навчання час, можуть слугувати окремими курсами з підсумковим контролем або без нього. Інші завдання, наприклад з лексики, граматики чи практики аудіювання, можуть стати невід'ємною частиною курсів змішаного навчання.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Як бачимо, мобільні технології відіграють значну роль у мовній освіті дорослих, особливо на рівні вищої освіти. Хоча вивчення мов за допомогою мобільних пристроїв не позбавлене недоліків і не підходить для всіх типів учнів, воно все ж дає змогу студентам навчатися в комфортних умовах і тоді, коли вони від-

чувають до цього бажання, а також надає велику гнучкість і додаткові можливості для покращення володіння іноземною мовою. Воно також створює більшу різноманітність у навчальному процесі, оскільки види діяльності, які студенти використовують у межах MALL, часто виходять за межі звичайного навчального матеріалу під час очних занять з викладачем.

Хоча зараз мобільні застосунки пропонують студентам, які вивчають мову, безліч варіантів для вивчення англійської, ще багато чого потрібно зробити в цій галузі. MALL створює нові можливості для подальшої персоналізації навчального матеріалу та адаптації стратегії навчання до здібностей і потреб конкретного студента. Він може створити унікальний користувацький досвід, який може бути орієнтований не лише на навчальну програму, а й на особистісні мовленнєві цілі конкретного користувача мови. Це сфера знань, яка потребує подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Barr B. (2016) Checking the effectiveness of Quizlet® as a tool for vocabulary learning. *PhD Thesis*.
2. Ballance O. J. (2012) Mobile language learning: more than just “the platform”. *Language Learning & Technology*. Vol. 16, no. 3. P. 21–23.
3. Fouz-González J. (2019) Podcast-based pronunciation training: Enhancing FL learners’ perception and production of fossilized segmental features. *ReCALL*. Vol. 31, no. 2. P. 150–169.
4. Joseph S. R. & Uther (2009) Mobile devices for language learning: Multimedia approaches. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. Vol. 4, no. 01. P. 7–32.
5. Kargozari H. R. & Tafazoli D. (2012) Podcasting: A supporting tool for listening. *Proceedings of INTED2012 Conference*. P. 3870–3873.
6. Kargozari H. R. & Zarinkamar N. (2014) Lexical Development Through Podcasts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 98. P. 839–843.
7. Loewen S. et al. (2019) Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL*. P. 1–19.
8. Nation I. S. P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
9. Rahimi M. & Miri S. S. (2014) The Impact of Mobile Dictionary Use on Language Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 98. P. 1469–1474.
10. Reinders H. & Benson P. (2017) Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*. Vol. 50, no. 4. P. 561–578.

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СФЕРІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ

Славко Г. В.

*кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики і вищої математики
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
вул. Університетська, 20, Кременчук, Полтавська область, Україна
orcid.org/0000-0001-5821-4587
gvslavko@gmail.com*

Григорова Т. А.

*кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики і вищої математики
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
вул. Університетська, 20, Кременчук, Полтавська область, Україна
orcid.org/0000-0002-4371-8624,
grital0403@gmail.com*

Максимова Л. П.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри інформатики і вищої математики
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
вул. Університетська, 20, Кременчук, Полтавська область, Україна
orcid.org/0000-0001-7197-3254
lpmax315@gmail.com*

Бриль Т. С.

*старший викладач кафедри інформатики і вищої математики
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
вул. Університетська, 20, Кременчук, Україна
orcid.org/0000-0001-7197-3254
bryltanij@gmail.com*

Черненко В. П.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
викладач математики та інформатики
Вище професійне училище № 7 м. Кременчука Полтавської області
вул. Вадима Пугачова, 14, Кременчук, Україна
orcid.org/0000-0002-2728-6876
varvara.chernenko@ukr.net*

Ключові слова: вчитель інформатики, шкільний курс інформатики, захист інформації, інформаційні системи, інформаційна безпека, безпека комп'ютерних систем і мереж.

У статті розглядаються особливості формування в майбутніх вчителів інформатики компетентностей у сфері інформаційної безпеки через залучення представників різних галузей, пов'язаних з інформаційною безпекою, до освітнього процесу. Простежено думку про те, що в сучасних реаліях української шкільної освіти, коли ЗЗСО не мають спеціальних фахівців для налагодження й захисту комп'ютерних систем і мереж, саме від вчителя інформатики залежать технічний стан обладнання, програмне забезпечення, захист інформації, навчання правил поведінки у віртуальному просторі. Обґрунтовано вагомість ролі сучасного вчителя інформатики в аспекті забезпечення захисту інформації та інформаційної безпеки в ЗЗСО, на якого покладається відповідальність за належний стан комп'ютерного обладнання та мереж, збереження електронної документації і масивів персональних даних, інформаційну гігієну учасників освітнього процесу. Акцентовано, що підготовка майбутніх вчителів інформатики у ЗВО має бути спрямована на формування відповідних компетентностей, особливо з урахуванням цифровізації освіти, віртуалізації спілкування та збільшення загроз при використанні ресурсів мережі інтернет. Підкреслено важливість інформаційної безпеки в умовах російсько-української війни. Стверджується, що підготовка вчителів інформатики в аспекті здобуття знань і розвитку навичок, пов'язаних з інформаційною безпекою і захистом інформації, має на меті забезпечення таких базових основ освітнього середовища, як безпека і приватність, тому озброєння вчителів інформатики необхідними знаннями і навичками стає в цих умовах одним з головних факторів безпечності освітнього середовища. Показано, що залучення на початковому етапі підготовки фахівців-практиків різних галузей допомагає сформуванню цілісних уявлень й глибоке розуміння інформаційної безпеки ЗЗСО. Обґрунтовано, що проведення гостьових і виїзних лекцій представниками ІТ-галузі, які спеціалізуються на захисті комп'ютерних систем і мереж, офіцерами СБУ, шкільними психологами та представниками адміністрації ЗЗСО, а також журналістами місцевих ЗМК дозволяє унаочнити теоретичні знання і наблизити навчання до умов реальної професійної діяльності.

FORMING COMPETENCE IN THE INFORMATION SECURITY SPHERE OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS

Slavko G. V.

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Informatics and Higher Mathematics
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
University str., 20, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5821-4587
gvslavko@gmail.com*

Hryhorova T. A.

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Informatics and Higher Mathematics
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
University str., 20, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4371-8624
grital0403@gmail.com*

Maksymova L. P.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Informatics and Higher Mathematics
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskiy National University
University str., 20, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7197-3254
lpmax315@gmail.com*

Bryl T. S.

*Senior Lecturer at the Department of Informatics and Higher Mathematics
Kremenchug National University named after Mykhailo Ostrogradskiy
University str., 20, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7197-3254
bryltanij@gmail.com*

Chernenko V. P.

*Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor,
Computer Science and Mathematics Lecturer
Kremenchuk Higher Vocational School № 7
Vadyma Puhachova str., 14, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2728-6876
varvara.chernenko@ukr.net*

Key words: *computer science teacher, computer science school course, information protection, information systems, information security, security of computer systems and networks.*

The article examines the peculiarities of the formation of future informatics teachers' competencies in the field of information security by involving representatives of various fields related to information security to the educational process. The opinion is traced that in the modern realities of Ukrainian school education, when secondary schools do not have special specialists for setting up and protecting computer systems and networks, the technical condition of the equipment, software, information protection, and learning the rules of behavior in the virtual environment depend on the computer science teacher. spacious The importance of the role in the aspect of ensuring information protection and information security in the secondary schools of a modern computer science teacher, who is responsible for the proper condition of computer equipment and networks, the preservation of electronic documentation and arrays of personal data, and the information hygiene of participants in the educational process, is substantiated. It was emphasized that the training of future informatics teachers in higher education institutions should be aimed at the formation of relevant competencies, especially taking into account the digitization of education, the virtualization of communication and the increase in threats when using Internet resources. The importance of information security in the conditions of the Russian-Ukrainian war is emphasized. It is argued that the training of informatics teachers in the aspect of acquiring knowledge and skills related to information security and information protection aims to ensure such basic foundations of the educational environment as security and privacy, therefore equipping informatics teachers with the necessary knowledge and skills becomes in these conditions one of the main factors of the safety of the educational environment. It is shown that the involvement of specialists-practitioners of various fields at the initial stage of training helps to form integral ideas and a deep understanding of information security of secondary school. It is well-founded that the holding of guest and visiting lectures by representatives of the IT industry who specialize in the protection of

computer systems and networks, Security Service of Ukraine officers, school psychologists and representatives of the secondary schools administration, as well as journalists of local media allows to visualize theoretical knowledge and bring training closer to the conditions of real professional activity.

Постановка проблеми. Формування в майбутніх учителів інформатики компетентностей, пов'язаних із захистом інформації та інформаційною безпекою, є надзвичайно актуальним у контексті цифровізації освіти, віртуалізації спілкування, збільшення різновидів та кількості загроз при користуванні ресурсами мережі інтернет. Варто також підкреслити важливість забезпечення інформаційної безпеки в умовах російсько-української війни.

Озброєння вчителів інформатики необхідними знаннями стає в цих умовах одним з факторів безпечності освітнього середовища. Як слушно зазначає О. Мойко, саме вчитель інформатики виступає в ролі експерта в галузі інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічних колективах [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з «Доктриною інформаційної безпеки України», інформаційна безпека тлумачиться як «стан захищеності життєво важливих інтересів людини і громадянина, суспільства і держави, при якому запобігається завдання шкоди через неповноту, несвоєчасність і недостовірність поширюваної інформації, порушення цілісності та доступності інформації, несанкціонований обіг інформації з обмеженим доступом, а також через негативний інформаційно-психологічний вплив та умисне спричинення негативних наслідків застосування інформаційних технологій» [12, с. 10]. Отже, інформаційна безпека визначається як багатовимірний феномен. Це відображається в науковому осмисленні явища, яке досліджується в різних парадигмах: юридичній (А. Нашинець-Наумова [6]), інженерно-технічній (В. Дем'яненко, В. Ковальчук [2], М. Ніелс, К. Демпіс та В. Ян Піллітері (M.Nieles, K. Dempsey, V. Yan Pillitteri) [15], Д. Дес (D. Death) [14]), психолого-педагогічній (В. Імбер [3], П. Мануйленко і А. Баранов [4], Т. Підгорна та І. Берест [10]). Учені відзначають важливість освітнього складника, що полягає в «систематичному навчанні інформаційної безпеки та інформаційної культури в закладах середньої та вищої освіти, підвищенні кваліфікації для працівників органів державної влади та місцевого самоврядування, які працюють з інформацією» [13, с. 330].

Мета статті – проаналізувати ефективність формування в майбутніх вчителів інформатики компетентностей у сфері захисту інформації через залучення до освітнього процесу спеціалістів різних галузей, пов'язаних з інформаційною безпекою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка вчителів інформатики в аспекті здобуття знань і розвитку навичок, пов'язаних із забезпеченням інформаційної безпеки і захистом інформації, має на меті забезпечення таких базових основ освітнього середовища, як загрози, безпека і приватність. К. Варивода уналежнює до них «знання про загрози, пов'язані з перебуванням в інтернеті; уміння запобігти небезпекам в інтернеті; здійснення контролю над інформацією, яка передається іншим; усвідомлення різниці між інтернет-комунікацією й спілкуванням поза інтернетом; застосування гігієнічних засад, пов'язаних з використанням комп'ютера» [1, с. 367].

На думку Д. Столбова, розуміння учнями базових понять інтернет-безпеки, загроз і ризиків роботи з інтернет-ресурсами, вразливості дітей до таких загроз є необхідним підґрунтям для формування основ безпечної поведінки в інтернеті, адже «формування основ такої поведінки ґрунтується, з одного боку, на формуванні зовнішніх умов безпеки учня – створенні безпечного інтернет-середовища, з іншого – на внутрішніх умовах безпеки – здобутті учнями знань щодо розпізнавання, запобігання, уникнення і подолання загроз в інтернеті та формування в школярів відповідних умінь і навичок» [11, с. 189].

С. Петренко і Л. Петренко наголошують на етичному аспекті інформаційної безпеки. Оскільки сучасні учні активно використовують інформаційно-комунікаційні технології поза межами школи (інтернет, електронна пошта, соціальні мережі), то перед учителем інформатики стоїть ще одне важливе завдання – формувати в учнів етику спілкування у віртуальному середовищі [9, с. 101].

У сучасних реаліях української шкільної освіти, коли ЗЗСО не мають спеціальних фахівців для налагодження і захисту комп'ютерних систем і мереж, саме від вчителя інформатики залежать технічний стан обладнання, працездатність ліцензованого програмного забезпечення, наявність механізмів захисту інформації, навчання правил поведінки у віртуальному просторі. На нього покладеється значна відповідальність, адже недотримання в закладі освіти правил безпеки може призвести до небажаних наслідків, серед яких В. Олексюк і Л. Олексюк виокремлюють:

– втрату або пошкодження важливих для ЗЗСО даних (документація, навчальні матеріали, засоби оцінювання навчальних досягнень, електронні щоденники, портфоліо вчителів та учнів тощо);

– несанкціоноване одержання і розповсюдження персональних даних учнів, батьків, учителів, адміністрації;

– поширення серед молоді шкідливого контенту, який пропагує жорстокість, насильство, порнографію, окультизм;

– зростання витрат на інформаційну безпеку навчального закладу, пошкодження комп'ютерного обладнання;

– репутаційні наслідки [8, с. 281].

З огляду на це, формування в майбутнього вчителя інформатики компетентностей у сфері інформаційної безпеки та захисту інформації є важливим завданням вищої освіти.

В. Олексюк, досліджуючи процес розвитку в здобувачів освіти компетентностей з інформаційної безпеки, наголошує на його неперервності. Важливим, на думку вченого, також є послідовність. В. Олексюк виокремлює три етапи, на кожному з яких передбачається різнорівневе усвідомлення та протидія інформаційним та кіберзагрозам. Як перший етап учений визначає розвиток компетентностей у процесі використання ІКТ як засобів організації діяльності. Другий етап передбачає вивчення та застосування засобів захисту комп'ютерних мереж. На третьому етапі пропонується дослідження студентами рівня кібербезпеки власних інформаційних систем [7, с. 245].

Погоджуючись із такою послідовністю підготовки вчителів інформатики у сфері інформаційної безпеки, вважаємо за доцільне на першому етапі формування компетентності з інформаційної безпеки упроваджувати системне залучення фахівців різних галузей, пов'язаних з інформаційною безпекою та захистом комп'ютерних систем і мереж, до освітнього процесу.

До таких фахівців належать:

– експерти ІТ-галузі, які спеціалізуються на захисті інформації;

– працівники Служби безпеки України, а саме – Ситуаційного центру забезпечення кібербезпеки;

– шкільні психологи;

– представники адміністрації ЗЗСО;

– фахівці із соціальних комунікацій (ЗМК).

На рис. 1 в узагальненому вигляді представлено схему формування у вчителів інформатики компетентностей у сфері інформаційної безпеки.

Практика залучення таких стейкхолдерів до процесу підготовки вчителів інформатики в Кременчуцькому національному університеті імені Михайла Остроградського у 2022–2023 н. р. для проведення гостьових і виїзних лекцій показала, що в результаті здобувачі вищої освіти отримують максимально повне уявлення про організацію безпечного інформаційного середовища в ЗЗСО.

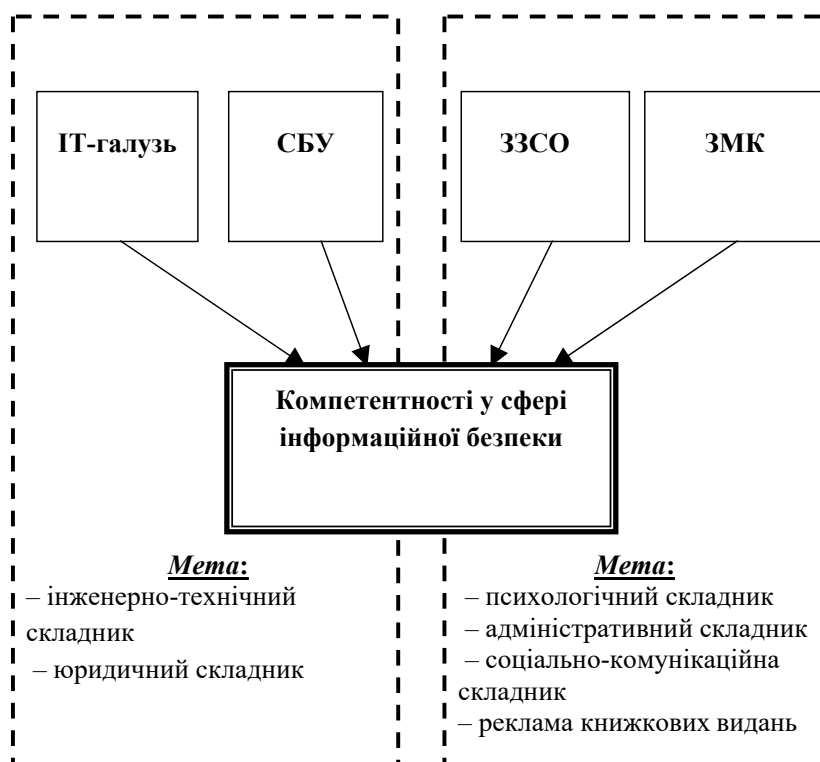


Рис. 1. Схема формування у вчителів інформатики компетентностей у сфері інформаційної безпеки

Представники ІТ-галузі надавали інформацію про технічне обладнання та програмне забезпечення, зокрема, йшлося про комп'ютерні віруси та шкідливе програмне забезпечення, інтернет-шахрайство, спам-розсилки, бот-мережі, DDoS-атаки. Здобувачі освіти дізналися про основні захисні механізми, а саме ідентифікацію та аутентифікацію користувачів, розмежування доступу, криптографічні методи захисту інформації, засоби контролю та виявлення атак.

Офіцери СБУ розповідали про систему управління подіями інформаційної безпеки (SIEM), яка дозволяє оперативно виявляти, реагувати на загрози в національному кіберпросторі та запобігати їм. Шкільні психологи та представники адміністрації ЗЗСО ознайомили здобувачів освіти з найпоширенішими випадками порушення правил інформаційної безпеки учасниками освітнього процесу, зокрема з кібербулінгом. Журналісти місцевих ЗМК розповідали про інформаційні загрози сучасного медіапростору (фейки, мову ворожнечі тощо).

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Роль сучасного вчителя інформатики в аспекті забезпечення захисту інформації та інформаційної безпеки в ЗЗСО досить вагома, саме на нього покладається відповідальність за належний стан комп'ютерного обладнання та мереж, збереження електронної документації і масивів персональних даних, інформаційну гігієну учасників освітнього процесу. Тому підготовка майбутніх вчителів інформатики в ЗВО має бути спрямована на формування відповідних компетентностей.

Залучення на початковому етапі підготовки фахівців-практиків з різних галузей допомагає сформувати цілісні уявлення й глибоке розуміння інформаційної безпеки ЗЗСО. Проведення гостьових і виїзних лекцій представниками ІТ-галузі, які спеціалізуються на захисті комп'ютерних систем і мереж, офіцерами СБУ, шкільними психологами та представниками адміністрації ЗЗСО, а також журналістами місцевих ЗМК дозволило унаочнити теоретичні знання і наблизити навчання до умов реальної професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варивода К. С. Інформаційна безпека підлітків в інтернет мережі. *Молодий вчений*. 2016. № 3 (30) С. 365–368.
2. Дем'яненко В. М., Ковальчук В. Н. Методичні рекомендації з інформаційної безпеки навчального комп'ютерного комплексу. Київ : ІТЗН НАПН України, 2014. 39 с.
3. Імбер В. І. Комп'ютерна грамотність та інформаційна безпека дітей молодшого шкільного віку на уроках інформатики: дуальний підхід. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 46. С. 17–21.
4. Мануйленко П. В., Баранов А. А. Інформаційна безпека у середньому загальноосвітньому закладі. IV Всеукраїнська конференція «ІТБтаЗ». Дніпропетровськ : ДВНЗ «НГУ», 2012. URL: <https://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/1749/22.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
5. Мойко О. С. Особливості формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2018. № 5 (160). С. 158–162.
6. Нашинець-Наумова А. Ю. Інформаційна безпека: питання правового регулювання: монографія. Київ : Гельветика, 2017. 168 с.
7. Олексюк В. П. Формування у майбутніх учителів інформатики компетентностей безпечної діяльності у комп'ютерних мережах. *Фізико-математична освіта*. 2017. Вип. 4(14). С. 244–249.
8. Олексюк В. П., Олексюк Л. Р. Стан сформованості компетентностей з інформаційної безпеки майбутніх учителів інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Том 62. № 6. С. 277–291.
9. Петренко С., Петренко Л. Формування готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 10 (94). С. 95–106.
10. Підгорна Т., Берест І. Деякі аспекти організації інформаційної безпеки учнів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 6. С. 70–78.
11. Столбов Д. В. Сутність і зміст поняття інтернет-безпеки сучасного школяра. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Вип. 33. С. 187–189.
12. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 29 грудня 2016 року «Про Доктрину інформаційної безпеки України»: Указ Президента України від 25 лютого 2017. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/472017-21374/>
13. Француз-Яковець Т. А. Інформаційна безпека в умовах війни. *Європейський вибір України, розвиток науки та національна безпека в реаліях масштабної військової агресії та глобальних викликів XXI століття: у 2 т.: матеріали Міжнародно-наук.-практ. конф. (м. Одеса, 17 червня 2022 р.)*. Одеса : Гельветика, 2022. Т. 1. С. 329–331.

14. Death D. Information Security Handbook. Birmingham – Mumbai, 2017. URL: https://edu.anarchocopy.org/Against%20Security%20-%20Self%20Security/Information_Security_Handbook_Develop_a_threat_model_and_incident.pdf
15. Nieves M., Dempsey K., Yan Pillitteri V. An Introduction to Information Security. National Institute of Standards and Technology, 2017. URL: <https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/SpecialPublications/NIST.SP.800-12r1.pdf>

REFERENCES

1. Varyvoda K.S. (2016) Informatsiyna bezpeka pidlitkiv v internet merezhi [Information security of teenagers on the Internet]. *Young scientist*. No 3 (30) P. 365–368.
2. Demyanenko V. M., Kovalchuk V. N. (2014) Metodychni rekomendatsiyi z informatsiynoi bezpeky navchalnoho kompyuternoho kompleksu [Methodological recommendations for information security of the educational computer complex]. K.: IITZN National Academy of Sciences of Ukraine. 39 p.
3. Imber V. I. (2016) Kompyuterna hramotnist ta informatsiyna bezpeka ditey molodshoho shkilnoho viku na urokakh informatyky: dualny pidkhid [Computer literacy and information security of children of primary school age in computer science lessons: a dual approach]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. Issue 46. P. 17–21.
4. Manuylenko P. V., Baranov A. A. (2012) Informatsiyna bezpeka u serednomu zahalnoosvitnomu zakladi [Information security in a secondary general educational institution]. IV All-Ukrainian Conference “ITBtaZ”. Dnipropetrovsk: NHU. URL: <https://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/1749/22.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
5. Moyko O. S. (2018) Osoblyvosti formuvannya profesiynoi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv informatyky zasobamy informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy [Peculiarities of the formation of professional competence of future computer science teachers by means of information and communication technologies]. *Youth and the market*. Drohobych, No. 5 (160). P. 158–162.
6. Nashinets-Naumova A.Yu. (2017) Informatsiyna bezpeka: pytannya pravovoho rehulyuvannya: monohrafiya [Information security: issues of legal regulation: monograph]. K.: Helvetica. 168 p.
7. Oleksiuk V. (2017) Formuvannya u maybutnikh uchyteliv informatyky kompetentnostey bezpechnoi diyalnosti v kompyuternykh merezhakh [Development Of Future Computer Science Teachers’ Competence Of The Safe Activity In The Computer Networks]. *Physical and Mathematical Education*. Issue 4(14). P. 244–249.
8. Oleksyuk V. P., Oleksyuk L R. (2017) Stan sformovanosti kompetentnostey z informatsiynoi bezpeky maybutnikh uchyteliv informatyky [The state of formation of information security competencies of future computer science teachers]. *Information technologies and teaching aids*. Vol. 62. No. 6. P. 277–291.
9. Petrenko S., Petrenko L. (2019) Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv informatyky do profesiynoi diyalnosti [Formation of readiness of future informatics teachers for professional activity]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. No. 10 (94). P. 95–106.
10. Pidgorna T., Berest I. (2014) Deyaki aspekty orhanizatsiyi informatsiynoi bezpeky uchniv [Some aspects of the organization of students’ information security]. *Pedagogy and psychology of professional education*. No. 6. P. 70–78.
11. Stolbov D. V. (2014) Sutnist i zmist ponyattya internet-bezpeky suchasnoho shkolyara [The essence and meaning of the concept of Internet security of a modern pupil]. *Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University*. Series Pedagogy, social work. Issue 33. P. 187–189.
12. Ukaz Prezidenta Ukrayiny Pro rishennya Rady natsional’noyi bezpeky i oborony Ukrayiny vid 29 hrudnya 2016 roku “Pro Doktrynu informatsiynoi bezpeky Ukrayiny” [Decree of the President of Ukraine On the decision of the National Security and Defense Council of Ukraine dated December 29, 2016 “On the Information Security Doctrine of Ukraine”] (2017, February 25). URL: <https://www.president.gov.ua/documents/472017-21374/>
13. Frantsuz-Yakovets T. A. (2022) Informatsiyna bezpeka v umovah viyny [Information security in conditions of war]. *The European choice of Ukraine, the development of science and national security in the realities of large-scale military aggression and global challenges of the 21st century*: in 2 volumes: materials of the International Scientific-Practice. conf. (Odesa, June 17, 2022). Odesa: Helvetyka, 2022. Vol. 1, P. 329–331.
14. Death D. (2017) Information Security Handbook. Birmingham – Mumbai. URL: https://edu.anarchocopy.org/Against%20Security%20-%20Self%20Security/Information_Security_Handbook_Develop_a_threat_model_and_incident.pdf
15. Nieves M., Dempsey K., Yan Pillitteri V. (2017) An Introduction to Information Security. National Institute of Standards and Technology. URL: <https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/SpecialPublications/NIST.SP.800-12r1.pdf>

РОЗДІЛ ІІІ. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.015.31:61-027.561:331.361

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-07>

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Гавриленко К. В.

*старший викладач кафедри медбіології, паразитології та генетики
Запорізький державний медико-фармацевтичний університет
просп. Маяковського, 26, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-3883-9069
gavrilenko2525@gmail.com*

Ємець Т. І.

*доцент кафедри природничих дисциплін для іноземних студентів
та токсикологічної хімії
Запорізький державний медико-фармацевтичний університет
просп. Маяковського, 26, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-1851-4259
t.emets66@gmail.com*

Шеметенко О. О.

*асистент кафедри медбіології, паразитології та генетики
Запорізький державний медико-фармацевтичний університет
просп. Маяковського, 26, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-6084-537X
alexandraandreeva8@gmail.com*

Ключові слова: *формальна освіта, неформальна освіта, неформальна освіта студентів медичних ЗВО, освіта впродовж життя.*

Суспільство розвивається настільки стрімко, що часто професійні знання, здобуті людиною, вже за кілька років стають застарілими та потребують якісного оновлення і, відповідно, збагачення професійного й особистісного потенціалу. Особливо це стосується сучасної медицини, яка розвивається досить інтенсивно. Розширити й доповнити знання, які опанував фахівець, здобуваючи вищу освіту, можна через неформальну освіту. Неформальною є освіта, яка здобувається за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або часткових освітніх кваліфікацій. У статті наведено аналіз останніх досліджень та публікацій, де висвітлюється досвід неформальної освіти в європейських країнах та країнах Північної Америки, а також сучасний стан неформальної освіти в Україні. Досліджено роль неформальної освіти в освіті дорослих та серед здобувачів вищої освіти. У статі проаналізовано використання неформальної освіти студентами-медиками та інтернами Запорізького державного медико-фармацевтичного університету. Виявлено, що на здобування неформальної освіти опитаних мотивує особистісне та професійне зростання й розвиток нових навичок поза основним напрямом освіти. Виявлено найпоширеніші форми та види неформальної освіти. Проаналізовано оптимальну тривалість навчання

та матеріальні витрати на навчання. Визначено найбільш використовувани онлайн-платформи для здобування неформальної освіти. Проаналізовано тематики неформальних програм, які є найпопулярнішими серед студентів-медиків та інтернів. Констатовано, що неформальна освіта є досить популярною серед здобувачів медичної освіти та сприяє їх професійному та особистісному зростанню, а також допомагає розвинути нові навички поза основним напрямом навчання.

INFORMAL EDUCATION AS AN INVALID COMPONENT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE DOCTORS

Havrylenko K. V.

*Senior Lecturer at the Department of Medbiology, Parasitology and Genetics
Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University
Maiakovskoho Ave., 26, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3883-9069
gavrilenko2525@gmail.com*

Yemets T. I.

*Associate Professor at the Department of Natural Sciences for Foreign Students
and Toxicological Chemistry
Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University
Maiakovskoho Ave., 26, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1851-4259
t.emets66@gmail.com*

Shemetenko O. O.

*Assistant at the Department of Medbiology, Parasitology and Genetics
Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University
Maiakovskoho Ave., 26, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6084-537X
alexandraandreeva8@gmail.com*

Key words: *formal education, informal education, informal education of medical university students, lifelong learning.*

Society is developing so rapidly that often the professional knowledge acquired by a person becomes outdated in a few years and requires a qualitative update and, accordingly, enrichment of professional and personal potential. This is especially true in modern medicine, which is developing quite intensively. It is possible to expand and supplement the knowledge gained by a specialist while obtaining higher education through non-formal education. Non-formal education is education that is obtained through educational programs and does not provide for the award of state-recognized educational qualifications by level of education, but may result in the award of professional and/or partial educational qualifications. The article provides an analysis of recent research and publications highlighting the experience of non-formal education in European and North American countries, as well as the current state of non-formal education in Ukraine. The role of non-formal education in adult education and among higher education students is explored. This article analyzes the use of non-formal education by medical students and interns of Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University. It is found that the respondents are motivated to obtain non-formal education by personal growth,

professional development and the acquisition of new skills outside the main field of education. The most common forms and types of non-formal education are identified. The optimal duration of study and material costs of education are analyzed. The most used online platforms for non-formal education are identified. The topics of non-formal programs that are most popular among medical students and interns are analyzed. It is stated that non-formal education is quite popular among medical students and contributes to their professional and personal growth, as well as helps to acquire new skills outside the main field of study.

Постановка проблеми. Концепція формальної освіти є загальноприйнятною, свідомо визначеною та законодавчо підкріпленою. Формальна освіта здебільшого передбачає базову освіту і досягнення здобувачем визначених стандартів освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій. Та все ж здобувачі освіти можуть здобувати нові знання та опанувувати компетенції не лише в традиційному форматі в аудиторіях, а й поза ними. Розширити і доповнити знання, які опанував фахівець, здобуваючи вищу освіту, можна через неформальну освіту [21].

Неформальною є освіта, яка здобувається за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або часткових освітніх кваліфікацій [16].

Вона дає можливість здобути саме ті знання чи розвинути ті навички, які є актуальними конкретному фахівцю в певний час. Сучасні технології дозволяють здобувати неформальні знання найрізноманітнішими способами, зокрема через відкриті освітні ресурси, курси, тренінгові заняття, майстер-класи з особистісного і професійного розвитку, вебінари тощо [2; 21]. Здобути неформальну освіту студенти можуть в університетах, клубах, навчальних і просвітницьких центрах, громадських об'єднаннях і спілках, будинках культури, музеях, бібліотеках, студіях, гуртках тощо [1].

Серед переваг неформальної освіти слід виокремити: гнучкість, адже ця форма освіти не обмежена жорстким розкладом та програмами, що дозволяє студентам вибирати предмети, які найбільше їх цікавлять; швидкість, бо неформальна освіта може бути спрямована на конкретну проблему, опанувати яку можна без необхідності проходити повний курс навчання; новітність, оскільки неформальна освіта не залежить від офіційних навчальних програм, вона може швидше відповідати актуальним трендам, технологічним розвиткам та інноваціям, що дозволяє студентам бути в курсі останніх тенденцій і здобувати нові знання, які можуть бути корисними в сучасному світі; нестандартний підхід – неформальна освіта дає змогу використовувати нестандартні методи

навчання, які можуть бути більш захопливими та змінювати звичний спосіб сприйняття інформації. Це може сприяти кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу [14].

Серед недоліків неформальної освіти слід виокремити: неконтрольованість інформаційних впливів, що відбуваються в середовищі неформальної освіти, відсутність системності та узгодженості із загальними освітніми планами, змістом та цілями навчання, а також те, що її результати не завжди враховують при атестації, на відміну від результатів формальної освіти. Основною причиною таких негативних характеристик є відсутність законодавчого забезпечення діяльності неформальної освіти в нормативно-правовому полі України [1; 21].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні в більшості розвинених країн неформальна освіта є важливим соціально-політичним завданням. У роботах О. І. Огнієнко, В. Д. Давидової, І. М. Колодько досліджено розвиток неформальної освіти в Данії, Швеції та Норвегії [12; 5; 6]. Досвід неформальної освіти в країнах Європейського Союзу описано в роботах А. Ю. Гончарук, О. В. Шапочкіної, Л. Б. Лук'янової, В. В. Стрижельовської, О. О. Михальчук, О. А. Самойленко [3; 20; 8; 18; 10; 17]. Досвід неформальної освіти в країнах Північної Америки, зокрема Канади й США, висвітлено в роботах Н. В. Муқан, Н. М. Горук, І. В. Орес [11; 4; 13]. В основі вищезазначених робіт лежить вивчення різноманітних організацій та установ, які можуть надавати освітні послуги, дослідження найпопулярніших сфер та пріоритетних напрямів для надання неформальної освіти, роль держави та громадськості [15]. В Україні питання неформальної освіти досліджують Л. Б. Лук'янова, А. Ю. Гончарук, О. В. Аніщенко [8; 3; 1]. У їхніх роботах досліджується питання освіти людей дорослого віку. Проте неформальна освіта серед студентів вивчена не так детально. Я. О. Куліш розглядає фестивальну діяльність як різновид неформальної освіти студентів журналістських спеціальностей [7]. С. О. Макаренко вивчала стан та перспективи запровадження неформальної освіти студентів спеціальності «Дошкільна освіта» [9]. Г. В. Тка-

чук та М. М. Медведєва проаналізували формування математичної компетентності студентів педагогічних університетів в умовах неформальної освіти [19].

Сучасна система генерації та передання знань зазнала кардинальних змін, до того ж обсяг знань значно збільшився. Навчання в закладі вищої освіти тривалістю 5–6 років більше не забезпечує достатньої підготовки до професійної діяльності протягом усього життя. Згідно з даними, щорічно оновлюється близько 5% теоретичних та 20% професійних знань. Дослідники зі США стверджують, що за багатьма професіями знання фахівця застарівають і зменшуються на 50% протягом менше ніж 5 років через появу нової інформації. Отже, потреба в оновленні знань виникає для нашої освітньої системи раніше, ніж закінчується період навчання [2]. На нашу думку, медицина є однією з тих галузей, яка швидко розвивається, тому лікарів, зокрема майбутньому, важливо постійно покращувати професійні навички.

Мета статті – дослідити неформальну освіту серед студентів та інтернів одного з медичних навчальних закладів. Реалізація мети досягалася постановкою такою завдань:

- проаналізувати актуальність неформальної освіти серед студентів-медиків та інтернів;
- розглянути популярні платформи неформальної освіти;
- визначити тематику актуальних неформальних програм;
- дослідити ставлення студентів та інтернів до неформальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети та виконання окреслених завдань ми використовували різноманітні методи дослідження, зокрема теоретичні, емпіричні та статистичні. Практичну частину реалізували через анкетування студентів-медиків та інтернів Запорізького державного медико-фармаце-

втичного університету з використанням Google-форми. В опитуванні взяли участь здобувачі освіти різних вікових категорій. Так, 68,7 % становили студенти віком від 16 до 20 років; 30,1 % – від 20 до 30 років та 1,2 % – від 30 до 40 років. У вибірці представлені студенти 1–6 курсів та інтерни спеціальностей «Медицина та стоматологія», серед яких неформальну освіту, згідно з опитуванням, вже здобували 39,8 % респондентів, планують здобувати 38,6 %, не планують здобувати 10,2 %. Не змогли визначитись із відповіддю 11,4 % респондентів. У нашій країні неформальна освіта лише почала набирати оберті. Та все ж з такі поняття, як «неформальна освіта», «інформальна освіта», «освіта впродовж життя», знає не кожен. Ми припускаємо, що дві останні категорії не повністю розуміють суть неформальної освіти як такої, що могло вплинути на таку позицію.

Одна з поставлених нами цілей – проаналізувати, що саме спонукає студентів-медиків та інтернів використовувати ресурси неформальної освіти (рис. 1).

Як бачимо, велике значення для респондентів має особистісне зростання, здобуття вмінь поза основним напрямом навчання та професійне зростання. Серед інтернів, професійне зростання вибрали 100 % респондентів, що є доволі очікуваним, адже ця категорія опитуваних вже визначилась з основними пріоритетами за спеціальністю та намагається вдосконалити та поглибити свої знання й розвинути навички.

Після декількох років пандемії та життя в стані війни неабиякого значення для здобувачів освіти набула форма навчання. Згідно з результатами опитування, змішана форма виявилась найбільш привабливою для 38,6 % опитаних студентів та інтернів. 21,1 % та 23,5 % зазначили, що хотіли би навчатися в онлайн-синхронній та онлайн-асинхронній формі відповідно. А 16,3 % опитаних вибрали аудиторну форму навчання.

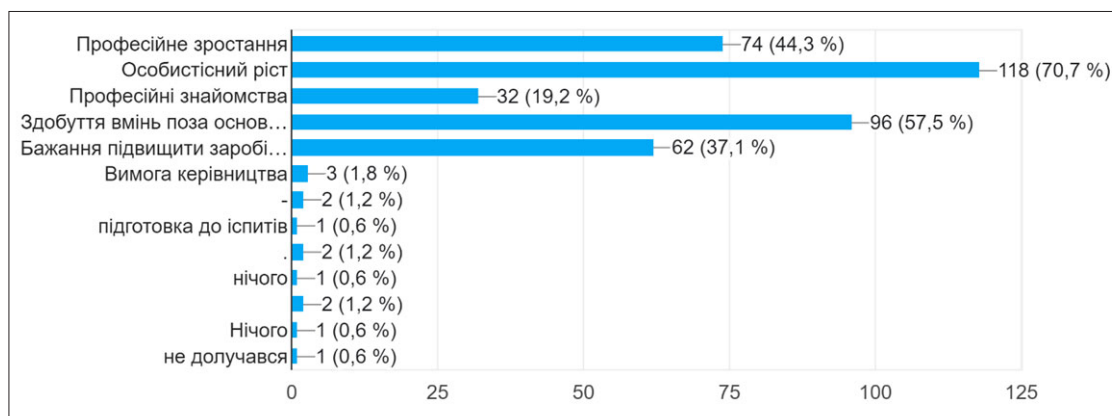


Рис. 1. Оцінка основних мотивів залучення студентів до використання ресурсів неформальної освіти

Вибираючи курс, респонденти найбільше орієнтувалися на програму, яка б могла їх зацікавити, гнучкість графіка та отримання сертифіката після завершення курсу. Трохи менше половини опитаних цікавить авторитетність викладача та форма, у якій проходить навчання (рис. 2).

Також ми запитали студентів, яку кількість часу (рис. 3) та коштів (рис. 4) вони готові витратити на здобування неформальної освіти.

Неформальна освіта переживає підйом. Сьогодні в Україні розвитком стандартів та показників якості неформальної освіти займаються декілька

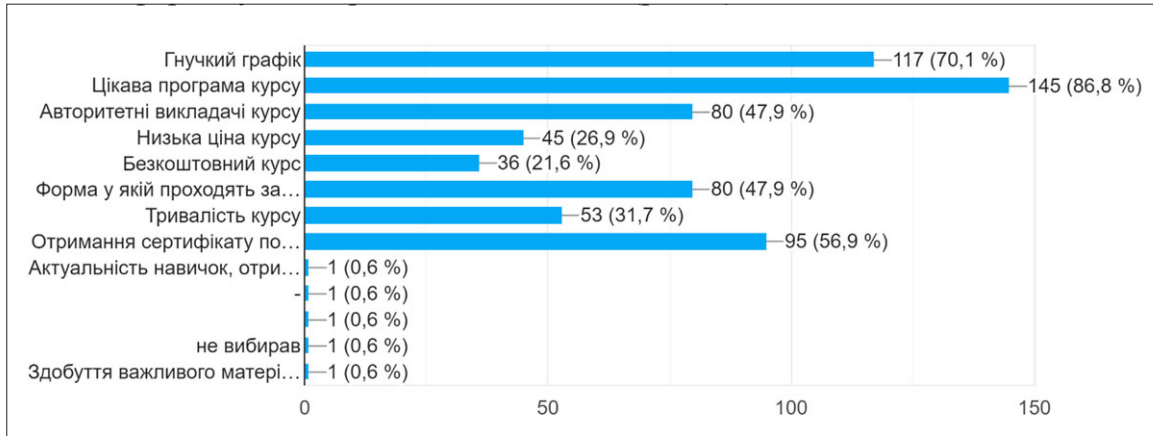


Рис. 2. Критерії, якими керуються студенти при виборі курсу

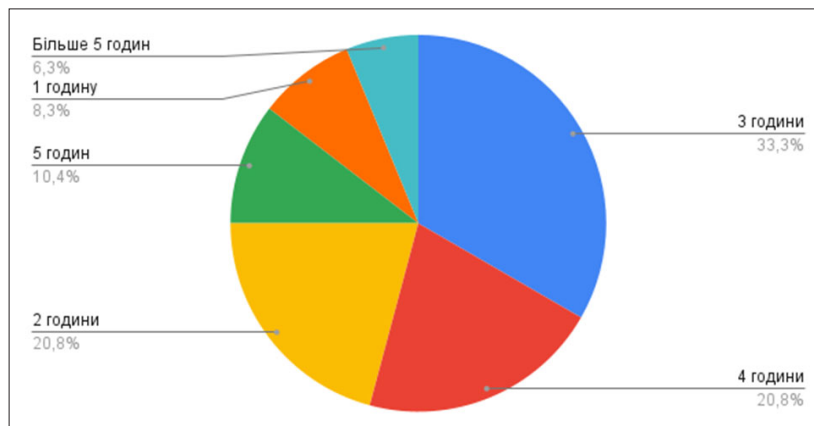


Рис. 3. Кількість годин на тиждень, яку студенти готові витратити на неформальну освіту

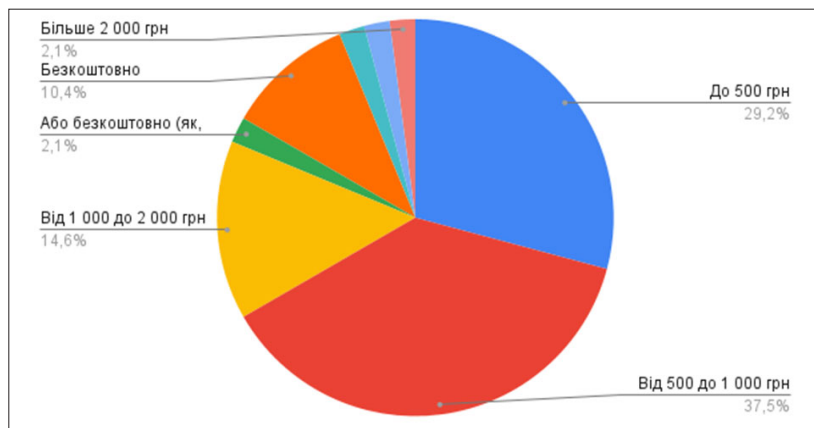


Рис. 4. Ціна курсу, яка є найбільш оптимальною для здобування неформальної освіти

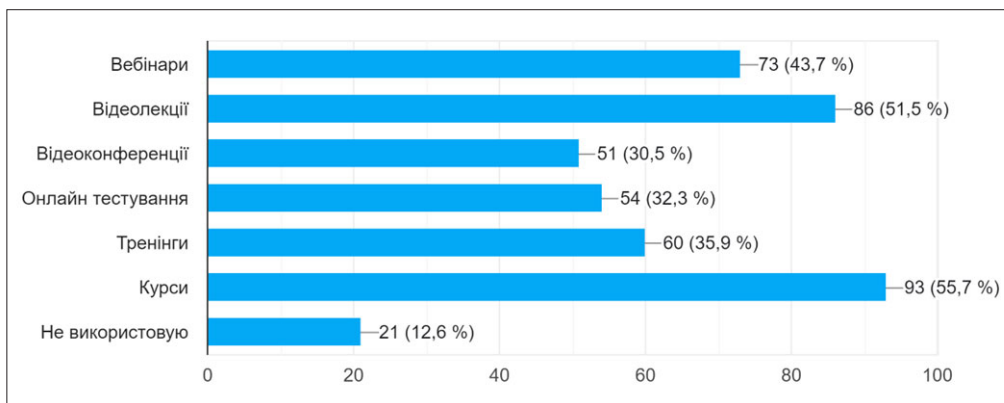


Рис. 5. Види неформальної освіти, якими користуються студенти

організацій. Ми проаналізували основні види платформ, якими користуються студенти. Найпопулярнішою платформою (53,1 %) була edX, що може бути пов'язано з її використанням ЗВО для проведення додаткових освітніх курсів. Серед запропонованих платформ були також Prometheus, Coursera, EdEra, Future Learn, OpenupEd, Iversity, Stanford Open Edx. Prometheus – їх використовують близько 15 % респондентів, Coursera та EdEra – по 11,4 %.

Найчастіше студенти користуються відеолекціями, слухають вебінари та проходять курси (рис. 5).

В анкеті ми також запитали, якою тематикою неформальних програм найбільше цікавляться студенти-медики. Крім медицини, якою цікавиться абсолютна більшість респондентів – 84,3 %, популярними були також іноземні мови – 48,2 %, до того ж серед студентів першого курсу та інтернів цей показник становив 100 %. Також близько 32 % опитуваних цікавляться бізнесом і підприємництвом. Біологією цікавляться 28,3 %, військо-

вою справою – 15,1%. Зацікавлення такими галузями, як суспільні, гуманітарні науки, психологія та дизайн, не перевищують 10 %.

Загалом 86,1 % опитаних респондентів оцінили своє ставлення до науки як «позитивне», 12,7 % не змогли відповісти на це запитання і лише 1,2% ставляться до неформальної освіти з недовірою.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Проведене дослідження показало, що неформальна освіта є досить популярною серед здобувачів медичної освіти та сприяє їх професійному та особистісному зростанню, а також допомагає розвинути нові навички поза основним напрямом навчання. Найпопулярнішою онлайн-платформою для студентів виявилась edX, що може бути пов'язано з використанням цієї платформи для проведення додаткових освітніх курсів ЗДМФУ. Найпоширенішим напрямом серед студентів та інтернів є медицина та іноземні мови. Загалом ставлення до неформальної освіти в опитаних було позитивним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко О., Лук'янова Л., Прийма С. Неформальна освіта дорослих – освітній тренд ХХІ століття. *Рідна школа*. 2017. № 11–12. С. 3–8. URL: https://lib.iitta.gov.ua/710422/1/Anishchenko%2C%20Lukianova%2C%20Pryima%20_%20Non-formal%20education%20of%20adults.pdf
2. Голованова І. А., Ляхова Н. О., Белікова І. В., Філатова О. В. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: реалії, тенденції та перспективи : монографія / за заг.ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Київ ; Харків : Інститут освіти дорослих НАПН України імені І. Зязюна, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2020. 193–197. URL: http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/14503/1/Osvita%20_doroslykh_monohrafiia_2.pdf
3. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*. Полтава, 2012. № 54. С. 31–36. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/964/1/Goncha.pdf>
4. Горук Н. М. Проблеми неформальної освіти жінок у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2011. 20 с.
5. Давидова В. Д. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 20 с
6. Колодько, І. Особливості формування та розвитку неформальної освіти Королівства Швеції. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. Кам'янець-Подільський, 2020. Випуск 19. С. 18–22. URL: <http://visnyk-sport.kpnu.edu.ua/article/view/226680/226442>

7. Куліш Я. Неформальна освіта студентів журналістських спеціальностей (на прикладі фестивальної діяльності Інституту журналістики Київського університету імені Бориса Грінченка). Інтегровані комунікації. Київ, 2019. № 1 (7). С. 97–106. URL: <https://intcom.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/152/127>
8. Лук'янова Л. Концепція освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ, 2011. Вип. 3(1). С. 8–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2011_3%281%29_3
9. Макаренко С. Стан та перспективи запровадження неформальної освіти студентів спеціальності «Дошкільна освіта» в університеті. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Харків, 2020. № 1(99). С. 65–77.
10. Михальчук О. О. Формування андрагогічної компетентності студентів педагогічних університетів Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2012. 20 с.
11. Муқан Н. В., Барабаш О. В., Бусько М. Б. Специфіка реалізації неперервної освіти у Канаді. *Молодий вчений*. Одеса, 2016. № 2 (29). С. 309–312
12. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... д-ра наук : 13.00.01. Київ, 2009. 44 с.
13. Орос І. Система освіти дорослих у Канаді та США. *Педагогічний часопис Волині*. Луцьк, 2018. № 4(11). С. 44–50.
14. Павлик Н. П. Характерологічні ознаки неформальної освіти: соціально-педагогічний підхід : професійна освіта: методологія, теорія та технології: зб. наук. праць. / упоряд. та відп. ред. І. І. Доброскок. Київ, 2015. С. 160–170. URL: <https://core.ac.uk/reader/78394640>
15. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/26013/1/Teoriya_Neformalna_Osvita.pdf
16. Про вищу освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 28.05.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
17. Самойленко О. А. Тенденції розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2019. 41 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/30167/1/avt_Samojlenko.pdf
18. Стрижалковська В. В. Підтримка обдарованих дітей у неформальній освіті Чеської республіки: аналіз діяльності громадських організацій. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. №1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_1_25
19. Ткачук Г., Медведєва М. Формування математичної компетентності студентів педагогічних університетів в умовах неформальної освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. Суми. 2023. Том 11. № 3. С. 39–46. DOI: 10.31110/2616-650X-vol11i3-006
20. Шапочкіна О. В. Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 20 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6978/1/O_Shapochkina_STRNOMUUN_GI.pdf
21. Яблоков С. В. Інтеграція формального, неформального та інформального навчання в навчанні англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. ж-л / Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2018. № 1 (75). С. 107–124. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/5048>

REFERENCES

1. Anishchenko O. Lukianova L., Pryima S. (2017) Neformalna osvita doroslykh – osvittii trend XXI stolittia [Informal education of adults is an educational trend of the 21st century]. *Ridna shkola*. № 11–12. S. 3–8. [in Ukrainian].
2. Holovanova I. A., Liakhova N. O., Bielikova I. V., Filatova O. V. (2020) Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukrainski realii ta perspektvy: realii, tendentsii ta perspektvy [Adult education: world trends, Ukrainian realities and prospects: realities, trends and prospects]: monohrafiia / za zah.red. prof. Yu. D. Boichuka. Kyiv ; Kharkiv : Instytut osvity doroslykh NAPN Ukrainy imeni I. Ziaziuna, Kharkivskiyi natsionalnyi pedahohichniyi universytet imeni H. S. Skovorody. 193–197. [in Ukrainian].
3. Honcharuk A. (2012) Neformalna osvita doroslykh u krainakh YeS [Non-formal adult education in EU countries]. *Pedahohichni nauky*. Poltava. № 54. S. 31–36. [in Ukrainian].
4. Horuk N. M. (2011) Problemy neformalnoi osvity zhink u SShA [Problems of informal education of women in the USA]. *avtoref. dys. ... kand. pед. nauk: 13.00.01*. Drohobych, 2011. 20 s. [in Ukrainian].
5. Davydova V. D. (2008) Neformalna osvita doroslykh u navchalnykh hurtkakh Shvetsii [Non-formal education of adults in study groups in Sweden]: avtoref. dys. ... kand. pед. nauk : 13.00.01. Kyiv. 20 s. [in Ukrainian].

6. Kolodko, I. (2020) Osoblyvosti formuvannia ta rozvytku neformalnoi osvity Korolivstva Shvetsii [Features of the formation and development of non-formal education in the Kingdom of Sweden]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Fizychno vykhovannia, sport i zdorovia liudyny. Kamianets-Podilskiyi. Vypusk 19. S. 18–22.* [in Ukrainian].
7. Kulish Ya. (2019) Neformalna osvita studentiv zhurnalistskykh spetsialnostei (na prykladi festyvalnoi diialnosti Instytutu zhurnalistyky Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka) [Informal education of students of journalism majors (on the example of the festival activity of the Institute of Journalism of the Borys Hrinchenko Kyiv University)]. *Intehrovani komunikatsii. Kyiv. № 1 (7). S. 97–106.* [in Ukrainian].
8. Lukianova L. (2011) Kontseptsiia osvity doroslykh v Ukraini [The concept of adult education in Ukraine]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy. Kyiv. Vyp. 3(1). S. 8–16.* [in Ukrainian].
9. Makarenko S. (2020) Stan ta perspektyvy zaprovadzhennia neformalnoi osvity studentiv spetsialnosti “Doshkilna osvita” v universyteti [The state and prospects of the introduction of non-formal education of students majoring in “Preschool Education” at the university]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. Kharkiv. № 1 (99). S. 65–77.* [in Ukrainian].
10. Mykhalchuk O. O. (2012) Formuvannia andrahohichnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh universytetiv Polshchi [Formation of andragogical competence of students of pedagogical universities in Poland]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Cherkasy. 20 s. [in Ukrainian].
11. Mukan N.V., Barabash O.V., Busko M.B. (2016) Spetsyfika realizatsii neperervnoi osvity u Kanadi [The specifics of the implementation of continuing education in Canada]. *Molodyi vchenyi. Odesa. № 2 (29). S. 309–312.* [in Ukrainian].
12. Ohienko O. I. (2009) Tendentsii rozvytku osvity doroslykh u skandinavskykh krainakh (druga polovyna XX stolittia) [Trends in the development of adult education in the Scandinavian countries (second half of the 20th century)]: avtoref. dys. ... d-ra nauk: 13.00.01. Kyiv. 44 s. [in Ukrainian].
13. Oros I. (2018) Systema osvity doroslykh u Kanadi ta SShA [The system of adult education in Canada and the United States]. *Pedahohichni chasopys Volyni. Lutsk. № 4(11). S.44–50.* [in Ukrainian].
14. Pavlyk N. P. (2015) Kharakterolohichni oznaky neformalnoi osvity [Characteristics of non-formal education: socio-pedagogical approach]: *sotsialno-pedahohichni pidkhid / Nadiia Pavlyk: profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii: zb. nauk. prats. / uporiad. ta vidp. red. I. I. Dobroskok. K. S. 160–170.* [in Ukrainian].
15. Pavlyk N.P. (2017) Teoriia i praktyka orhanizatsii neformalnoi osvity molodi [Theory and practice of organizing informal youth education]: *navch. posib./ Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 162 s.* [in Ukrainian].
16. Pro vyshchu osvitu : *Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. Data onovlennia: 28.05.2023.* [in Ukrainian].
17. Samoilenko O. A. (2019) Tendentsii rozvytku osvity doroslykh u Slovachchyni (druga polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Trends in the development of adult education in Slovakia (second half of the 20th – beginning of the 21st century)]: avtoref. dys. ... dok. ped. nauk : 13.00.01. Zhytomyr. 41 s. [in Ukrainian].
18. Stryzhalkovska V.V.(2012) Pidtrymka obdarovanykh ditei u neformalnii osviti Cheskoï respubliky [Supporting gifted children in non-formal education in the Czech Republic: an analysis of the activities of public organizations]: *analiz diialnosti hromadskykh orhanizatsii. Naukovyi visnyk Donbasu. №1.* [in Ukrainian].
19. Tkachuk H., Medvedieva M. (2023) Formuvannia matematychnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh universytetiv v umovakh neformalnoi osvity [Formation of mathematical competence of students of pedagogical universities in the conditions of non-formal education]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka. Sumy. Tom 11. № 3. S. 39 URL 46.* [in Ukrainian].
20. Shapochkina O. V. (2012) Suchasni tendentsii rozvytku neformalnoi osvity maibutnikh uchyteliv u Nimechchyni [Modern trends in the development of informal education of future teachers in Germany]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv. 20 s. [in Ukrainian].
21. Yablokov S. V. (2018) Intehratsiia formalnoho, neformalnoho ta informalnoho navchannia v navchanni anhliiskoi movy [Integration of formal, informal and informal learning in English language learning]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii : nauk. zh-l / Sumsk. derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka. Sumy. № 1 (75). S. 107–124.* [in Ukrainian].

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ПЕДАГОГІВ МЕТОДОМ РОЗВ'ЯЗКУ СИТУАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ З ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Костенко Р. В.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
пров. Нахімова, 8, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0002-6022-6904
kostenko305@ukr.net*

Ключові слова: соціальні навички, підготовка педагогів, розвиток особистості майбутніх менеджерів-педагогів, ситуаційні завдання, освітній менеджмент.

У статті обґрунтовано теоретико-методичні засади розвитку соціальних навичок майбутніх менеджерів-педагогів методом розв'язку ситуаційних завдань з освітнього менеджменту. Проведено теоретичний аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених, присвячених проблемі формування та розвитку соціальних навичок особистості, визначенню сутності поняття «соціальні навички» та його класифікації. Розкрито особливості ситуаційного підходу до освітнього менеджменту, що дозволяє розширити можливості застосування теорії систем та визначити зовнішні й внутрішні чинники впливу на педагогічну систему, якою управляє менеджер-педагог із розвиненими на належному рівні соціальними навичками. Розкрито сутність ситуаційного аналізу як одного з видів поглибленого дослідження конкретної соціальної ситуації проблемного характеру. Визначено типові об'єкти ситуаційного аналізу в освітньому менеджменті, як-от подія або випадок у закладі освіти, окремий працівник, трудовий колектив тощо. Визначено найважливіші аспекти в ситуаційному аналізі закладу освіти, що потребують дослідження. Розкрито сутність та специфіку застосування case-study як методу активного ситуаційного аналізу, що застосовується для аналізу альтернатив, ухвалення обґрунтованих управлінських рішень, розвитку навичок активного слухання під час групової дискусії щодо розв'язування ситуаційних завдань. Визначено сутність поняття «ситуаційне завдання з освітнього менеджменту», під яким у контексті цього дослідження розуміється конкретна проблемна ситуація, яка може виникнути в закладі освіти під час провадження освітньої діяльності або виконання інших завдань у процесі нематеріального виробництва та реалізації освітньої послуги. Запропоновано приклади ситуаційних завдань з розвитку соціальних навичок майбутніх менеджерів-педагогів, що можуть бути застосовані в освітньому процесі. У процесі дослідження зроблено висновок, що розв'язок ситуаційних завдань, предметом яких є соціальна взаємодія, є одним з активних методів, що дозволяє на належному рівні розвинути соціальні навички майбутніх менеджерів-педагогів під час професійної підготовки.

DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS OF FUTURE MANAGERS-EDUCATORS USING THE METHOD OF SOLVING SITUATION PROBLEMS IN EDUCATIONAL MANAGEMENT

Kostenko R. V.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy and Educational Management
Odesa Regional Academy of In-Service Education
Nakhimova Lane, 8, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6022-6904
kostenko305@ukr.net*

Key words: *social skills, teacher training, personality development of future managers-pedagogues, situational tasks, educational management.*

The article substantiates the theoretical and methodological foundations of the development of social skills of future managers-pedagogues by the method of solving situational problems in educational management. A theoretical analysis of the scientific works of domestic and foreign scientists devoted to the problem of formation and development of social skills of the individual, definition of the essence of the concept of “social skills” and its classification was carried out. The peculiarities of the situational approach to educational management are disclosed, which allows to expand the possibilities of applying the theory of systems and to determine the external and internal factors of influence on the pedagogical system, which is managed by a manager-pedagogue with developed social skills at the appropriate level. The essence of situational analysis is revealed as one of the types of in-depth research of a specific social situation of a problematic nature. Typical objects of situational analysis in educational management are defined, such as an event or case in an educational institution, an individual employee, a labor team, etc. The most important aspects in the situational analysis of the educational institution that require their own research are determined. The essence and specifics of using the case-study method as a method of active situational analysis, which is used for analyzing alternatives, making informed management decisions, and developing active listening skills during a group discussion on solving situational tasks, are revealed. The essence of the concept of “situational task of educational management” is determined, which in the context of this study means a specific problem situation that may arise in an educational institution during the implementation of educational activities or the performance of other tasks in the process of intangible production and implementation of an educational service. Examples of situational tasks for the development of social skills of future managers-pedagogues that can be applied in the educational process are offered. In the process of research, it was concluded that the solution of situational problems, the subject of which is social interaction, is one of the active methods that allows to develop the social skills of future managers-pedagogues at the appropriate level during their professional training.

Постановка проблеми. В умовах сучасного ділового життя, що характеризується загостренням соціально-економічної нестабільності, все більшої актуальності набуває проблема розвитку соціальних навичок педагогів, здатних управляти педагогічними системами. Виникає потреба суспільства в соціально активних педагогах, здатних застосовувати наукові підходи до управління

відповідно до будь-яких ситуацій, що виникають під час освітнього процесу. Ситуаційний підхід до освітнього менеджменту дозволяє розширити можливості застосування теорії систем та визначити зовнішні й внутрішні чинники впливу на педагогічну систему, якою управляє менеджер-педагог із розвиненими на належному рівні соціальними навичками.

Мета статті – визначити та обґрунтувати теоретико-методичні засади розвитку соціальних навичок майбутніх менеджерів-педагогів методом розв'язку ситуаційних завдань з освітнього менеджменту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні (Н. Горішна, О. Лободинська, О. Гриджук, О. Гончарова, Ю. Ткачук та ін.) та зарубіжні (Ф. Грешам, М. Хансен, А. Кур, М. Арат, Л. Растін та ін.) вчені досліджували теоретичні, методологічні та методичні аспекти розвитку соціальних навичок особистості, проводили емпіричні дослідження в цьому напрямі, уточнювали сутність поняття «соціальні навички». Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних вчених дозволяє зробити висновок, що проблема розвитку соціальних навичок майбутніх менеджерів-педагогів із застосуванням методичного інструментарію з вивчення ситуаційного менеджменту є недостатньо дослідженою і потребує подальшого вивчення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальні навички особистості є складним соціальним утворенням. Аналізуючи конструкт соціальних навичок, Н. Горішна звертає увагу на їх залежність від контексту соціальної ситуації: «Конструкт соціальних навичок охоплює навички різного рівня (наприклад, мікронавичка встановлення візуального контакту та макронавичка вирішення соціальних проблем) і характеру (наприклад, вербальні та невербальні), які по-різному враховують особистісні чинники (наприклад, соціальні цілі, культурні та соціальні відмінності), а також ситуацію взаємодії (наприклад, формальну чи неформальну). Незважаючи на відмінності у визначенні соціальних навичок, можна виокремити кілька спільних ключових моментів: пов'язаність зі спілкуванням, взаємодією, залежність від контексту соціальної ситуації, реалізацію в поведінці індивіда» [1, с. 44].

Ситуація є центральним поняттям ситуаційного менеджменту, яке становить певний набір обставин, що виникли в організації в певний момент часу. Вчені (Дж. Геррінг, Р. Йін, Г. Свонборн) ґрунтовно дослідили ситуаційний аналіз як один з провідних методів дослідження в ситуаційному менеджменті [6; 7; 8]. Ситуаційний аналіз є одним із видів поглибленого дослідження конкретної соціальної ситуації проблемного характеру. Типовими об'єктами ситуаційного аналізу в освітньому менеджменті можуть бути подія або випадок у закладі освіти, окремий працівник, трудовий колектив тощо. Підготовку майбутніх менеджерів-педагогів до вирішення цих ситуацій вбачається доцільним проводити за допомогою методу розв'язку ситуаційних завдань з освітнього менеджменту.

Найважливішими аспектами в ситуаційному аналізі закладу освіти, що потребують дослідження, є:

1) економічні показники діяльності освітньої організації, що є особливо актуальним питанням для закладів освіти приватної форми власності та закладів освіти державної і комунальної форми власності, які надають платні освітні послуги відповідно до Порядку надання платних освітніх послуг державними та комунальними навчальними закладами, затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства економіки України, Міністерства фінансів України від 23.07.2010 № 736/902/758;

2) юридичні та політичні чинники, що впливають на результати діяльності освітньої організації;

3) технологічний аспект, що зумовлюється швидким розвитком науки, появою нових знань та прогресивних педагогічних технологій;

4) демографічні показники, що впливають на ріст або спад ринку освітніх послуг;

5) соціокультурні чинники впливу на освітній процес у закладі освіти;

6) споживачі освітніх послуг, наявність яких визначає доцільність існування закладу освіти;

7) кадровий потенціал закладу освіти;

8) ресурси, які отримує заклад освіти з навколишнього середовища (фінансові, трудові, інформаційні, енергетичні та ін.);

9) конкуренти та їх вплив на діяльність закладу освіти;

10) загроза появи на ринку більш конкурентоспроможних освітніх послуг;

11) співробітники та ін.

Зазначеним аспектам можуть бути присвячені ситуаційні завдання, що пропонуються майбутнім менеджерам-педагогам. Розв'язання таких ситуаційних завдань сприяє підвищенню соціальної активності майбутніх менеджерів-педагогів, що зумовлює розвиток їхніх соціальних навичок. Вчені (О. Лободинська, О. Гриджук) наголошують, що соціальна активність здобувачів вищої освіти має визначальне значення у формуванні їхніх соціальних якостей та навичок, необхідних для подальшого професійного й особистісного становлення: «...основна діяльність студента – форма пізнавальної та практичної активності студента, спрямована на розвиток своєї особистості, підготовку до виконання професійно-трудова завдань і обов'язків, опанування необхідних для цього знань, навичок і вмінь. Водночас мета навчально-професійної діяльності – опанувати наукові знання у формі теоретичних понять і вмінь застосовувати їх при виконанні професійних завдань» [2, с. 120].

Розв'язання ситуаційних завдань дозволяє майбутнім менеджерам-педагогам застосувати

на практиці раніше здобуті знання з освітнього менеджменту та розвинути необхідні вміння й навички соціальної взаємодії, і навпаки, відсутність такої практики знижує ефективність подальшої професійної діяльності як менеджерів освіти. На думку вчених (Ф. Грешам, С. Елліот), недостатня соціальна ефективність виникає внаслідок відсутності можливості застосовувати соціальні навички та/або відсутності підкріплення соціальних навичок поведінкою [5, с. 122].

Метод case-study, або метод конкретних навчальних ситуацій, є методом активного ситуаційного аналізу і застосовується для аналізу альтернатив, ухвалення обґрунтованих управлінських рішень, розвитку навичок активного слухання під час групової дискусії щодо розв'язку ситуаційних завдань. Під ситуаційним завданням з освітнього менеджменту в контексті цього дослідження розуміємо конкретну проблемну ситуацію, яка може виникнути в закладі освіти під час провадження освітньої діяльності або виконання інших завдань у процесі нематеріального виробництва та реалізації освітньої послуги.

Вченими (О. Бондар, Т. Лазоренко, О. Гук, О. Овсянюк-Бердадіна та ін.) укладено змістовні навчальні посібники, що містять значну кількість ситуаційних завдань і є дуже корисним та

ефективним підґрунтям для застосування методу case-study з метою розвитку соціальних навичок майбутніх менеджерів-педагогів. Наведемо приклади ситуаційних завдань, які ми використали в освітньому процесі під час підготовки майбутніх педагогів, здатних управляти педагогічними системами.

Першим таким навчальним ситуаційним завданням, яке пропонувалось здобувачам вищої освіти, було створення опорних закладів освіти в об'єднаних територіальних громадах [4, с. 20–21]. Майбутнім менеджерам-педагогам пропонувалося розробити рекомендації щодо взаємодії зі стейкхолдерами, враховуючи їхні інтереси, та позиціонувати інтереси зацікавлених сторін на карті стейкхолдерів.

Ще одним важливим аспектом, що чинить ситуаційний вплив на діяльність освітньої організації, є кадровий потенціал закладу освіти. Ситуаційному аналізу управлінських рішень з кадрових питань присвячено низку таких ситуаційних завдань.

Майбутнім менеджерам-педагогам пропонувалося вибрати одну з кандидатур на посаду фахівця управлінського рівня та обґрунтувати цей вибір. Кандидатури на вакантне місце в ситуаційному завданні відрізнялися одна від одної взаємовідно-

Таблиця 1

Карта стейкхолдерів

Група стейкхолдерів	Інтереси стейкхолдерів	Оцінка впливу	Потенційні стратегії для формування діалогу, підтримки та усунення перешкод
Вчителі	Більшість виступає проти створення опорних шкіл; наявність робочих місць; оплата праці.	4	
Батьки	Проти об'єднання шкіл; залишення їх у селах; зручний та безпечний маршрут до школи.	3	
Громадські активісти	Проти об'єднання шкіл; більшість перебуває в опозиції до органів місцевого самоврядування.	3	
Профспілка вчителів	Проти реорганізації закладів освіти, скорочення посад, закриття.	4	
Департамент освіти	Зацікавлений у створенні опорних закладів освіти з метою забезпечення якості освітніх послуг.	2	
Депутати органу місцевого самоврядування	Створення опорних шкіл; оптимізація шкільної освіти; зменшення видатків на їх утримання.	5	
ЗМІ	Цікаві матеріали для підготовки публікацій; створення телевізійних сюжетів.	5	
Приватні підприємці	Не зацікавлені у створенні опорних закладів освіти, оскільки зменшується кількість закладів, у які постачають продукти харчування.	1	
Держава	Створення опорних шкіл є одним із наслідків процесу децентралізації. Держава зацікавлена в їх створенні, адже забезпечується рівний доступ усіх дітей до якісної освіти, раціонального використання ресурсів та впорядкування шкільної мережі	5	

синами з вищим керівництвом: а) перший швидко погоджується з думкою, вказівкою вищого керівника, беззастережно і пунктуально виконує будь-яке його завдання; б) другий може швидко погоджуватися з думкою, вказівкою керівника і беззастережно, пунктуально виконувати будь-яке його завдання, але тільки в тому разі, якщо сам керівник авторитетний для нього; в) третій схильний до суперечок, але дуже досвідчений спеціаліст, вмільний організатор, творчо виконує будь-яку роботу і досягає оптимальних результатів; г) четвертий має багатий досвід і фахові здібності в галузі майбутньої роботи, але завжди прагне все вирішувати самостійно, уникає особистих контактів із керівником, не любить, коли йому заважають, має високе почуття відповідальності і власної гідності [3, с. 6–7].

Ще одне завдання для проведення ситуаційного аналізу управлінських рішень з кадрових питань було таким. Здобувачам вищої освіти запропоновано уявити себе в ролі керівника організації у сфері освіти, у якій звільнилося місце начальника одного з відділів. За умовами завдання вакантне місце не передбачало конкурсного заміщення. Для ситуаційного аналізу запропоновано декілька варіантів управлінських рішень щодо вирішення зазначеної ситуації: а) звернутися на біржу праці; б) призначити на цю посаду симпатичну їм особу; в) провести анкетування на підприємстві; г) попросити друзів знайти потрібну їм особу; д) знайти кандидата на відповідну посаду за оголошенням; е) призначити на цю посаду працівника цього відділу, який, на їхню думку, відповідає вимогам та заслуговує на підвищення [3, с. 7]. Відповідь необхідно було обґрунтувати, після чого проводилось обговорення кожної відповіді в процесі групової дискусії.

Одним із найважливіших аспектів, який потребує постійного ситуаційного аналізу, є конкурентоспроможність закладу освіти на ринку освітніх послуг та боротьба на цьому ринку за споживачів цих послуг. Цьому аспекту присвячено таке ситуаційне завдання, яке ми запропонували розв'язати майбутнім педагогам-менеджерам. Його умови були такими. Приватна загальноосвітня школа налагодила усталені зв'язки зі споживачами освітніх послуг. Утворені схеми працювали добре, доки не виникло кілька приватних невеликих освітніх організацій конкурентів. Частина педагогічних працівників почала погрожувати страйком, бо їхня заробітна плата істотно відрізнялась від оплати в приватних конкурентів не на їхню користь. Та й затримки у виплатах теж траплялися. Плани виконувалися, хоча тенденції до зриву їх виконання саме в останній момент почастишали. «Авральні» ситуації позначились і на якості освітніх послуг. Окремі працівники задля компенсації вдавалися

до порушення академічної доброчесності. Інші – намагалися підбурити колектив до рішучих дій. Як ви, як представник керівної підсистеми, впливали б на керовану підсистему з метою вирішення проблем та виправлення ситуації?

Також здобувачам пропонували виконати ситуаційне завдання, пов'язане з ухваленням управлінських рішень щодо працівників, які не мають необхідного навантаження відповідно до встановлених законодавством нормативів. Зміст її полягав у такому. У колективі є людина, яка фактично постійно не завантажена роботою. Звільнити її немає юридичних підстав, а завантажити роботою за фахом поки що немає змоги. Що робити з таким працівником? Пропонували декілька варіантів управлінського рішення: 1) особисто поговорити з ним відверто віч-на-віч і запропонувати звільнитися за власним бажанням; 2) запропонувати адміністрації скоротити посаду; 3) спробувати все ж давати працівнику навантаження на допоміжних роботах, чітко визначивши коло його обов'язків; 4) створити в колективі таке ставлення до цієї людини, щоб вона сама захотіла перейти на інше місце праці [3, с. 79]. Як і в попередніх випадках, відповідь необхідно було обґрунтувати, після чого проводили обговорення кожної відповіді в процесі групової дискусії.

Кожна освітня організація має свою ресурсну та матеріально-технічну базу, джерела фінансування, кадровий потенціал та певний потенціал свого розвитку, але перебуває під впливом чинників внутрішнього та зовнішнього середовища. Розвиток освітньої організації підпорядкований загальним законам та закономірностям менеджменту та перебуває під впливом як загальних циклів розвитку соціально-економічної системи, так і власних циклів розвитку самої організації. Циклічність розвитку будь-якої організації зумовлює наявність періодів розквіту та періодів криз. У деяких випадках організація входить у стан кризи, що потребує швидкого вирішення кризової ситуації. Під кризовою ситуацією розуміємо одну з форм проблемної ситуації, яка характеризується наявністю ознак кризового стану організації, що може призвести до певних втрат очікуваного прибутку, кадрового потенціалу, зниження рентабельності та інших негативних наслідків у разі подальшої бездіяльності менеджменту організації у вирішенні проблем, що накопичилися та переросли в кризу. Зважаючи на дуже небезпечний характер кризової ситуації, що може виникнути в будь-якій освітній організації, вбачається необхідним завчасно готувати майбутніх менеджерів-педагогів до вирішення таких ситуацій у подальшій професійній діяльності. Із цією метою ми запропонували здобувачам вищої освіти виконати ситуаційні завдання з такими умовами.

1. У закладі освіти робота одного з підрозділів відзначалась такими особливостями, як несвоєчасне виконання службових обов'язків, конфлікти між окремими працівниками, запізнення на роботу, страйки з вимогами підвищити зарплату. Для вирішення вищезгаданих проблем керівництво скликало комісію для розгляду цих ситуацій. Після ретельних досліджень виявлено, що причинами є незадоволеність педагогічних працівників рівнем заробітної плати, відсутність єдності та співпраці між ними, нечіткі вказівки керівництва щодо виконання службових обов'язків та слабкий контроль за їх виконанням. Як ви, як менеджер, вирішували б зазначену ситуацію?

2. У закладі загальної середньої освіти у зв'язку з опануванням і введенням в дію нових комп'ютерних програм для дистанційного навчання, які сприятимуть удосконаленню освітнього процесу, ускладнилися стосунки між педагогічними працівниками і менеджерами, а також загалом погіршився соціально-психологічний клімат у колективі. Як, на вашу думку, можна вирішити цю ситуацію?

Запропоновані майбутніми менеджерами-педагогами способи вирішення цих ситуаційних завдань обговорено під час групової дискусії, кожному учаснику якої надано можливість обґрунтувати свою думку.

Важливим чинником, що чинить ситуаційний вплив на ефективність роботи закладу освіти, є міжособистісні стосунки та міжособистісна комунікація між менеджерами (представниками керівної підсистеми) та працівниками організації, які не здійснюють управлінських функцій (представниками керованої підсистеми). З метою розвитку навичок соціальної взаємодії, пов'язаних з міжособистісною комунікацією зазначених представників персоналу освітньої організації, ми запропонували майбутнім менеджерам-педагогам розв'язати ситуаційне завдання з такими умовами. Їм пропонувалось уявити себе в ролі менеджера, якого нещодавно призначили на посаду великого колективу. У цьому колективі ще не всі працівники знають в обличчя нового керівника. Йдучи коридором, ви бачите трьох

працівників, які щось жваво обговорюють і не звертають на вас уваги. Повертаючись через 20 хвилин, застаєте їх у тій самій ситуації. Далі здобувачам вищої освіти пропонувалося вибрати варіант своєї поведінки в цій ситуації та обґрунтувати реакцію.

1. Зупинюся. Дам зрозуміти, що я їхній новий начальник, і мимохідь зауважу: «Бачу вас тут давно. Якщо немає роботи, то зайдіть до мене в кабінет».

2. Спитаю, хто їхній безпосередній начальник. Попрошу, щоб він зайшов до мене.

3. Поцікавлюся, що їх хвилює, про що розмова, як ідуть справи, чи немає якихось претензій до адміністрації. Після цього зауважу, що пора працювати.

4. Насамперед поцікавлюся, як справи на їхній дільниці (відділі), які терміни закінчення роботи, що заважає працювати ритмічно.

5. Поцікавлюся станом справ у відділі, де працюють ці троє, а дізнавшись, що там усе гаразд, – підкину роботи, щоб не відволікались та не відволікали інших [3, с. 79–80].

Запропоновані варіанти вирішення цієї ситуації, як і в попередніх випадках, обговорено під час групової дискусії, у процесі якої можна було почути різні варіанти розв'язання ситуаційного завдання та їх обґрунтування майбутніми менеджерами-педагогами.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Специфіка ситуаційного менеджменту полягає в тому, що будь-який варіант ухвалення управлінського рішення може бути потенційно правильним. Все залежить від ситуації, яка виникла на виробництві. Саме ситуація в цьому разі вирішує доцільність ухвалення того чи іншого рішення. Розв'язання ситуаційних завдань, предметом яких є соціальна взаємодія, – один з активних методів, що дозволяє на належному рівні розвинути соціальні навички майбутніх менеджерів-педагогів під час професійної підготовки. Перспективою подальших досліджень є розробка комплексної методики розвитку соціальних навичок майбутніх менеджерів-педагогів у процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горішна Н. Сутність поняття «соціальні навички» та їх вплив на соціальну компетентність дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, Т. 1, Вип. 1. 2022. С. 40–47. URL: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.5>
2. Лободинська О. М., Гриджук О. Є. Формування соціальних навичок студентів: проблеми й перспективи. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2020. Т. 30. № 3. С. 116–121. URL: <https://doi.org/10.36930/40300321>
3. Менеджмент: практикум: навч. посіб. для студ. Спеціальності 051 «Економіка», освітніх програм «Економічна кібернетика», «Міжнародна економіка», «Економіка бізнес-підприємства», «Управління персоналом та економіка праці», «Бізнес-аналітика»/ КПП ім. Ігоря Сікорського; уклад. :

Т. В. Лазоренко, О. В. Гук. Електронні текстові дані (1 файл: 1,08 Мбайт). Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 105 с.

4. Менеджмент: практикум : навчальний посібник / за ред. О. Ф. Овсянюк-Бердадіної/ Тернопіль : Економічна думка, 2019. 78 с.
5. Gresham F. M., Elliott S. N. Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities*. 1984. Vol. 22. P. 120–124. URL: <https://doi.org/10.1177/002221948902200207>
6. Gerring J. *Case Study Research: Principles and Practices*. New York: Cambridge University Press, 2007. 265 p.
7. Yin R. *Case Study Research: Design and Methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi. Sage, 2009. 219 p.
8. Swanborn G. P. *Case Study Research. What, Why and How?* London, Los Angeles. Sage, 2010. 178 p.

REFERENCES

1. Horishna N. (2022) Sutnist poniattia “sotsialni navychky” ta yikh vplyv na sotsialnu kompetentnist ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka*. Seriya: pedahohika, T. 1, Vol. 1. P. 40–47. URL: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.5>
2. Lobodynska O. M., Hrydzhuk O. Ye. (2020) Formuvannia sotsialnykh navychok studentiv: problemy y perspektyvy. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy*. T. 30. Vol. 3. P. 116–121. <https://doi.org/10.36930/40300321>
3. Menedzhment: praktykum [Elektronnyi resurs]: navch. posib. dlia stud. Spetsialnosti 051 “Ekonomika”, osvitynykh prohram “Ekonomichna kibernetyka”, “Mizhnarodna ekonomika”, “Ekonomika biznes-pidpryemstva”, “Upravlinnia personalom ta ekonomika pratsi”, “Biznes-analityka”/ KPI im. Ihoria Sikorskoho; ukklad.: T.V. Lazorenko, O.V. Huk (2019) *Elektronni tekstovi danni (1 fail: 1,08 Mbait)*. Kyiv : KPI im. Ihoria Sikorskoho. 105 p.
4. Menedzhment: praktykum: navchalnyi posibnyk / za red. Ovsianiuk-Berdadinoi O. F. (2019) *Ternopil: Ekonomichna dumka*. 78 p.
5. Gresham F. M., Elliott S. N. (1984) Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 22. P. 120–124. URL: <https://doi.org/10.1177/002221948902200207>
6. Gerring J. (2007) *Case Study Research: Principles and Practices*. New York: Cambridge University Press. 265 p.
7. Yin R. (2009) *Case Study Research: Design and Methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi. Sage. 219 p.
8. Swanborn G. P. (2010) *Case Study Research. What, Why and How?* London, Los Angeles. Sage. 178 p.

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОТРЕБ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ТА ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ

Локарева Г. В.

*доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-0828-7387
lokareva.g@gmail.com*

Резниченко І. Т.

*студент IV курсу
факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0006-8489-2844
artist0484@gmail.com*

Ключові слова: *естетичний розвиток, естетичні потреби, естетична свідомість, професійна підготовка, майбутні актори, художньо-естетична підготовка.*

Статтю присвячено проблемі формування естетичних потреб у процесі професійної підготовки й виховання майбутніх акторів, зокрема висвітлено її теоретичне обґрунтування. На основі вивчення й усвідомлення змісту сучасних досліджень щодо представленої проблеми доведено її актуальність і водночас недостатню розробленість у позначеному контексті. Феномен потреби розглядається як поняття, що стосується найрізноманітніших сторін людського життя, є двигуном прогресу й джерелом активності особистості, постійно мотивуючи її до діяльності та розвитку. У статті схарактеризовано змістове наповнення понятійного конструкта «естетична потреба», який має двокомпонентний склад. Наводиться структурний аналіз феномену «естетичні потреби», обґрунтовується їх значущість і місце в системі естетичної свідомості. Представлено систему основних компонентів естетичної свідомості, вплив на професійну підготовку майбутніх спеціалістів театральної галузі. Формування й розвиток мотивованості до прекрасного є не менш необхідною професійною якістю для актора, ніж володіння фаховими вміннями й навичками. Визначено важливість підтримки естетичної активності в майбутніх акторів, джерелом якої є естетичні потреби. Підкреслено, що прагнення студента до вивчення мистецтва, виховання естетичних потреб стає для нього значно дієвішим в опануванні акторської майстерності, а здобуті знання – підґрунтям для нових творчих пошуків. Наведено основні освітні компоненти, спрямовані на формування естетичних потреб здобувача освіти, серед яких визначальне місце посідає психологія мистецтва. Підкреслено, що в процесі художньо-естетичного розвитку акторської особистості, формування її естетичних потреб дуже важливо застосовувати комплексний підхід до вивчення мистецтва, що дає змогу майбутнім акторам опанувати вміння змістовно сприймати й розуміти прекрасне в мистецтві, оцінювати художні твори, мати сталу потребу до прекрасного, довершеного, а також уміння реалізовувати естетичні надбання в акторській діяльності.

FORMING OF AESTHETIC NEEDS IN PROFESSIONAL TRAINING AND EDUCATION OF FUTURE ACTORS

Lokareva G. V.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0828-7387
lokareva.g@gmail.com*

Reznychenko I. T.

*4th year Student
Faculty of Social Pedagogy and Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0006-8489-2844
artist0484@gmail.com*

Key words: *aesthetic development, aesthetic need, aesthetic awareness, professional training.*

The article is dedicated to the problem of forming of aesthetic needs during the process of professional training and education of future actors and shows its theoretical substantiation. Based on studying and understanding of the contents of current research about the provided problem, its relevance, and, simultaneously, underdevelopment in the designated context has been proven. The phenomenon of need is seen as a broad concept, which concerns a plethora of different sides of human life, acts as an engine of human progress, and serves as a source of one's activity, constantly providing motivation for personal growth and actions. Meaningful context was given in this article to the conceptual notion called "aesthetic need", which has a twofold composition. The article depicts the structural analysis of the phenomenon of "aesthetic need" and its importance alongside with its place within the aesthetic awareness system. This paper furthermore shows a system made from the main components of aesthetic awareness, their influence on the professional training of future specialists in the field of theatric performance. The formation and development of aspiration towards the beautiful is just as much of an important professional quality for an actor, as being proficient with career skills and abilities. Furthermore, the importance of supporting aesthetic activity within future actors, which is a source of aesthetic need, was also determined. In this paper we highlight the fact of student's desire for learning art, and cultivation of aesthetic needs, making a much bigger impact on student's learning capability, specifically towards performing arts, and the obtained knowledge becomes the soil, from which the new artistic findings will spur. We, additionally, show basic educational units, which are aimed towards the formation of graduate's aesthetic needs, amongst which centermost lies the science of art psychology. Conjointly, we stress, that in the process of artistic-aesthetic development of artistic personality, forming of its aesthetic needs, one of the crucial parts is the use of complex approach towards learning art, which opens the possibility of mastering the skills of meaningful perception and perceiving the beautiful in art to the future actors, the abilities to evaluate pieces of art, to have a constant need for the magnificence and perfection, and the talent to implement aesthetic gains in acting.

Постановка проблеми. Проблема донесення художнього задуму до розуму й почуттів реципієнта завжди турбувала митців. Актор є безпосереднім ретранслятором ідей драматурга, режисера. Він має бути особистістю, яка переносить ідею авторів на сцену. Домінантою вирішення цієї проблеми в театральному мистецтві, безпосереднім транслятором художньо-естетичної ідеї драматичного твору є актор, естетична свідомість якого формується ще в навчальному закладі й містить такі елементи, як естетичне сприйняття, естетичні потреби, естетичні цінності, естетичні ідеали, естетичні емоції тощо. Естетична потреба є двигуном усієї структури естетичної свідомості. Для цього майбутньому актору необхідно мати певний творчий потенціал, що забезпечується інформацією, яку він отримує з різних джерел навколишньої дійсності (природи, суспільних явищ, різних продуктів людської діяльності – матеріальних і духовних тощо) та безпосередньо від усіх видів мистецтва, бо театр – це синтетичний продукт творчої діяльності. Відповідно, актор бере від указаних джерел необхідну естетичну інформацію і переносить її на сценічний майданчик. Для цього потрібно мати вмотивованість на красу, бачення її в різних об'єктах.

Специфіка акторської діяльності потребує значних знань про мистецтво, культуру, естетику як теоретичну основу. Естетичний розвиток майбутнього актора забезпечується естетичними бажаннями (потребами) жити джерелами краси, що впливає на його професійну діяльність. Якщо актор не перебуває в постійному естетичному пошуку, не намагається відкрити щось нове для себе в художньому контексті, закритий для нової естетичної інформації, він дуже швидко починає втрачати свою цінність як спеціаліст. Тому для майбутнього актора особливо важливо розвивати власні естетичні потреби, завжди мати певний рівень жаги до краси, прекрасного, піднесеного.

Проблема формування естетичних потреб має вагомое значення у вихованні майбутнього актора, через це є актуальною та має суттєву потребу в теоретичному наповненні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні професійна підготовка й виховання студентів-акторів є комплексним механізмом, який теоретично розроблено та представлено в науково-методичних, довідкових публікаціях. Так, у роботах Ю. Гончаренко, Л. Гринь, Н. Донченко, І. Зайцевої, Г. Локаревої, М. Рак, Н. Стадніченко, В. Тополевського й багатьох інших дослідників розглянуто різні підходи до виховання та розвитку майбутніх акторів. Проблеми естетичного сприйняття навколишньої дійсності відображено в працях таких науковців, як О. Барков, О. Гайдамачук,

О. Карпенко, Л. Левчук, В. Маліков, О. Петутіна, О. Ткачова, Н. Фрадкін та ін. Проте питання саме формування естетичних потреб у майбутніх акторів розглянуте недостатньо і є актуальним для їхньої фахової підготовки.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність феномену «естетичні потреби» майбутніх акторів і розкрити його значущість і місце в системі естетичної свідомості й професійної підготовки майбутніх спеціалістів театральної галузі.

Виклад основного матеріалу. У професійній діяльності актори постійно стикаються з естетичними проявами довколишнього розмаїття і, пропускаючи їх через свою естетичну свідомість, створюють нові форми сценічного мистецтва, екстраполюють побачене або почуте з інших сфер життєдіяльності у власну. Творче переосмислення сприйнятого дає змогу створювати нове, оригінальне для кожної вистави, кожного художнього образу. Цей доволі складний процес потребує від актора не тільки навичок сценічної майстерності (сценічної мови, пластики, хореографії, сценічного руху тощо), а й величезного змістовного творчого багажу. Без достатнього естетичного розвитку особистості ефективність праці актора значно знижується, а пошук оригінального вирішення творчої проблеми стає майже неможливим. Відсутність творчих орієнтирів, потреби нести прекрасне глядачу й ігнорування досвіду авторів як минулих поколінь, так і сучасності, призводить до стагнації та значного уповільнення відкриття нових форм.

Уміння побачити й визначити цінність естетичних об'єктів у навколишньому середовищі та креативно імплементувати їх в акторську діяльність суттєво допомагає у створенні нових й оригінальних форм прекрасного. Сучасне навчання майбутніх акторів має орієнтуватися на нову «номінацію» креативної особистості. Тому в процесі фахової підготовки й виховання сучасних акторів важливим є процес формування естетичних потреб у студентів, які пов'язали своє життя з театральним мистецтвом. Високий рівень естетичних потреб стає міцним фундаментом для подальшого розвитку професійних навичок й образу мислення майбутнього актора.

З метою теоретичного обґрунтування зазначеного феномену розглянемо понятійний конструкт «естетична потреба», який містить два компоненти: «потреба» та «естетичне». Феномен потреби – це досить широке поняття, що стосується найрізноманітніших сторін людського життя. Так, тлумачення цього явища психологи розглядають як стан об'єктивної потреби людського організму в чомусь, що лежить поза ним і становить необхідну умову його нормального функціонування [3; 8]. Різноманітні потреби постійно

супроводжують людину й людство загалом, що є двигуном прогресу, оскільки задоволення попиту і є джерелом активності особистості, постійно мотивуючи її до діяльності та розвитку, організовуючи та спрямовуючи пізнавальні процеси, уяву й поведінку особистості на нові відкриття в усіх сферах діяльності. У широкому сенсі суспільство як цивілізація утворилося завдяки колективному виживанню, задоволенню базових потреб – матеріальних, соціальних, духовних [8].

Впливовим чинником специфіки людських потреб вважається соціальна природа діяльності людини, насамперед професійної. Займаючи чи не найбільшу частину людського буття, саме професійна діяльність формує естетичний досвід людини, її потреби, уподобання, а також спосіб життя. У цьому контексті театральне мистецтво віддзеркалює всі ланки життя людини і, відповідно, всі види потреб.

«Естетичне» як другий складник понятійного конструкту «характеризує певну сферу цінностей, пов'язану із суспільно значущою змістовною формою, яка дається людині в акті чуттєвого сприйняття» [6, с. 138].

Поняття «естетичне» – складне утворення. Згідно зі Словником-довідником професійного тезауруса майбутнього актора, *естетичне* – це образ людської свідомості, що існує як бачення прекрасного навколо себе. Сформовані естетичні потреби дозволяють людині відчувати красу в навколишньому середовищі – у явищах природи, праці, інших людях і безпосередньо в мистецтві.

Естетика своїм корінням сягає глибокої давнини і за своїм змістом є досить широким поняттям. «Упродовж багатьох століть естетика виступала і як «наука про прекрасне», і як «наука про досконале», і як «наука про закони розвитку мистецтва» [3, с. 4]. Так, сучасна естетика вивчає й узагальнює світовий художній досвід. Предмет естетики – це вся наша реальність у її естетичному вимірі, що розглядається через призму загальнолюдських естетичних цінностей. Естетика відповідає на низку запитань: що таке мистецтво, який його зміст, що вирізняє його серед інших видів людської діяльності тощо. Центральним об'єктом естетики є прекрасне, що демонструє уявлення людини про досконалість, позитивну форму естетичного опанування дійсності. Прекрасне є особливим виміром свідомості людини, яка характеризує явище з погляду досконалість і має найвищу естетичну цінність. Отже, естетична потреба – це насамперед зацікавленість особистості в естетичних цінностях, базова засада для опанування прекрасного в соціальному й природному оточенні та створення естетичного в театральному мистецтві, де естетичне начало виражається в найбільш концентрованому вигляді.

Естетичне відображення дійсності в театральному мистецтві відбувається завдяки різноманітному прояву прекрасного, поєднаному в систему естетичної свідомості, яка містить взаємодоповнювальні елементи: естетичні почуття, смак, потребу, сприйняття, судження, цінності, погляди, ідеал тощо. У цій системі естетична потреба, на нашу думку, є двигуном, який запускає функціонал кожного елемента цієї системи (рис. 1).

Художньо-естетичний розвиток майбутнього актора суттєво впливає на його особистісне й професійне становлення. Багато в чому саме естетичні поняття про прекрасне й потреба в пошуку досконалості, гармонії формують естетичний смак реципієнта, що відображає характер естетичних потреб безпосередньо в актора. Отже, естетична потреба стає його професійною характеристикою. Вона активізує кожен елемент естетичної свідомості. Є естетична потреба – є бажання сприймати, відчувати красу, є естетична потреба – відповідно до об'єктів, які сприймаються, виникають власні погляди, судження, формуються естетичні цінності й ідеали. Цей механізм працює на взаємовпливі та взаємозалежності всіх елементів естетичної свідомості людини. Естетична потреба в цьому механізмі є визначально-дієвим компонентом, без якого не працюватиме вся система. Так, ступінь розвитку естетичного почуття впливає на характер діяльності людини, зумовлює рівень її тяжіння до досконалості, гармонії та краси. Тому для людини, трудова діяльність якої пов'язана з мистецтвом, зокрема з акторською діяльністю, таким важливим є бажання бути в епіцентрі гармонії, досконалості багатогранного й високоякісного мистецтва. Вивчення творів мистецтва сприяє розвитку художньо-естетичного сприйняття, уможлиблює розширення й поглиблення змістовності аналізу естетичної інформації. Тільки в процесі навчання, багатой і постійної практики відбувається набуття особистістю духовного й естетичного досвіду, зафіксованого в культурних досягненнях.

Художньо-естетична діяльність безпосередньо чи опосередковано супроводжує людину майже в кожному моменті її життя й не вичерпується лише мистецтвом. Тому не дивно, що досить часто людина, навіть не усвідомлюючи цього, все одно прагне до прекрасного, естетичного. Шукаючи гармонію барв, звуків, рухів і форм, людина проявляє бажання відчувати естетичне (красу, прекрасне) у професійній діяльності. Реалізація цього бажання викликає почуття задоволеності, радості, натхнення. Таке творче самопочуття притаманне акторові, у якого розвинена естетична потреба. Крім цього, естетика може виконувати й суто утилітарну роль у житті людини, будучи своєрідним стабілізатором психічного навантаження. У процесі естетичного переживання (осо-

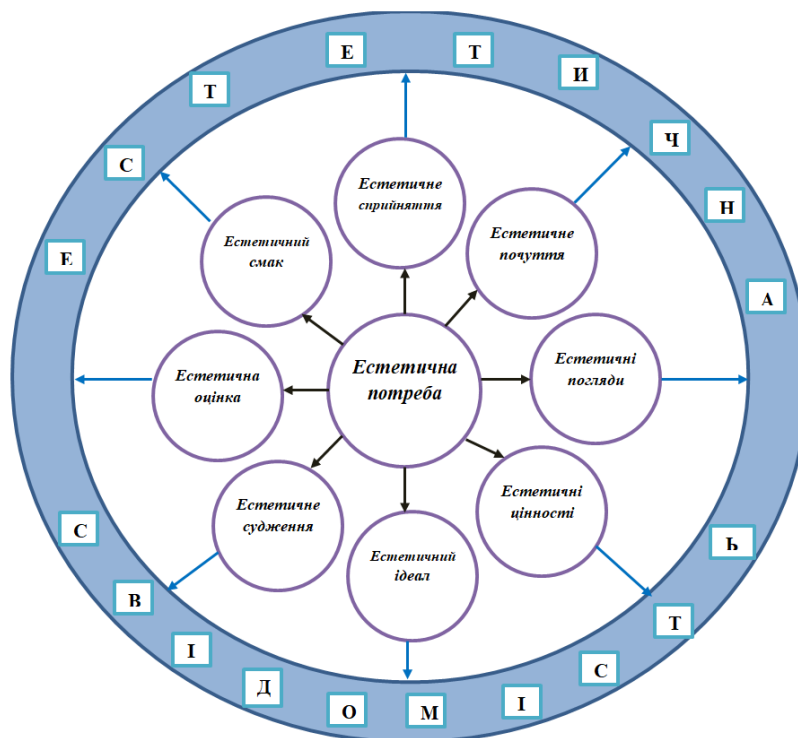


Рис. 1. Естетична потреба в системі естетичної свідомості

бливо при катарсисі) відбувається оптимізація й покращення стану особистості як на психічному, так і на фізіологічному, біохімічному рівнях, що підвищує функціональні можливості людини й дозволяє «рухатися» далі [5]. Отже, особистість має потребу в естетичному переживанні, яке може звільнити її від певних психічних і фізичних перенавантажень, що може відбуватися при інтенсивній акторській діяльності.

Потреби в постійному спілкуванні з мистецтвом, естетичній творчості, сприйманні естетичних явищ світу є рушійною силою розвитку естетичної свідомості й практичної діяльності актора, що згодом проявляється в намаганні перетворити світ у бік прекрасного. Естетичні потреби відіграють визначальну роль у процесі формування фахових і предметних компетентностей майбутнього актора, який реалізує прагнення й уміння втілювати закони краси в повноцінну професійну діяльність.

Естетичні потреби не є природженими, а формуються під впливом різноманітних форм навчальної діяльності та спілкування. Тому формування естетичних потреб є важливим етапом у професійному становленні й розвитку майбутніх акторів. Так, естетичне сприйняття забезпечує здатність емоційно відгукуватися на прекрасне (або потворне) в природі та соціумі, любити й цінувати життя, яке стає змістовнішим, яскравішим і багатшим. Теоретичне підґрунтя формування естетичних потреб майбутніх акторів

Запорізького національного університету спеціальності «Сценічне мистецтво» освітньої програми «Театральне мистецтво» знаходимо в змісті таких навчальних дисциплін, як історія світового та українського театру, психологія мистецтва, психологія творчості, які забезпечують формування когнітивної компетентності майбутніх акторів.

На наш погляд, у процесі професійної підготовки важливо застосовувати комплексний підхід до формування естетичних потреб студентів. Майбутній актор як представник синтетичної професії повинен мати глибокі знання й розуміння різноманітних видів мистецтва. При сприйманні будь-якого художнього твору надзвичайно важливо пробуджувати й розвивати в студентів естетичні емоції та почуття, фіксувати увагу на специфіці засобів виразності кожного виду мистецтва, змістовій відповідності, асоціативності, на реалізації принципу взаємодії художнього образу й естетичної свідомості реципієнта. Такий підхід сприяє ефективному формуванню естетичних потреб у майбутніх акторів.

Вивчення змісту й функціоналу типів художньо-естетичної інформації творів мистецтва призводить до суттєвих змін у всіх елементах естетичної свідомості майбутнього фахівця і, відповідно, формує його естетичні потреби. Комплексний підхід до цієї проблеми дозволяє майбутнім акторам опанувати вміння широкого й змістовного сприймання та розуміння прекрасного в мистецтві, здатності до професійного оцінювання художніх тво-

рів, їх деконструкції, а в майбутньому – синтезу різноманітних ідей задля створення оригінальних витворів мистецтва.

Особливо важливою стороною естетичного виховання в процесі формування особистості майбутнього актора є розвиток чуттєво-образного й понятійно-логічного мислення. Саме вони багато в чому втілюють головне, на що має бути спрямована професійна підготовка актора, – уміння не «передражнювати» почуття, а допомагати процесу їх народження, виховувати в собі саме апарат утворення. Важливим діагностичним лакмусом у завершенні формування естетичних потреб може бути виникнення особистого потягу до пізнання мистецтва, до спілкування з об'єктами прекрасного в навколишній дійсності [7].

Для вивчення механізмів естетичної свідомості важливим є опанування майбутніми акторами психології мистецтва, у змісті якої і розкривається сутність естетичних потреб, їх функціональне

навантаження. Вивчення принципів взаємодії образної системи творів мистецтва неможливе без базового усвідомлення структури естетичної свідомості [3].

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, естетичні потреби для акторської професії є визначальною характеристикою фахової діяльності, двигуном, який запускає всю систему естетичної свідомості, що забезпечує креативність в акторській майстерності. Бажання бачити в оточенні та різних видах мистецтва джерела натхнення до пошуку нових способів вирішення творчих завдань залежить від ступеня розвиненості естетичних потреб. Тому формування естетичних потреб у здобувачів освіти спонукає до різностороннього та ґрунтовного розуміння людської природи, збагачує кругозір, естетичний досвід, емпатію й допомагає найбільш точно відтворювати художні образи на сцені.

ЛІТЕРАТУРА

1. Донченко Н., Зайцева І. Деякі аспекти естетичного виховання майбутніх акторів і режисерів засобами театрального мистецтва. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Сценічне мистецтво*. 2019. № 2 (1). С. 94–106.
2. Дубравська Д. М. Основи психології : навч. посіб. Львів : Світ, 2001. 280 с.
3. Естетика : підручник / За заг. ред. Л. Т. Левчук 3-є вид., доп. і перероб. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 520 с.
4. Локарева Г. В., Рак М. С. Естетичний розвиток майбутніх акторів у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. № 4 (40). С. 156–163.
5. Естетика : навч.-метод. посіб. / О. О. Петутіна та ін. Харків : НТУ «ХПІ», 2010. 96 с.
6. Словник-довідник професійного тезауруса майбутнього актора / наук. ред. : Г. В. Локарева, Ю. В. Гончаренко. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2020. 300 с.
7. Стадніченко Н. В. Формування системи професійної підготовки майбутнього актора та розвитку його індивідуального творчого потенціалу. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2010. № 2 (13). С. 236–239.
8. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів / Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Київ : Професіонал, 2007. 503 с.
9. Тополевський В. Ю. Формування світогляду у майбутніх акторів. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2014. № 8. С. 37–41.

REFERENCES

1. Donchenko N., Zaitseva I. (2019) Deiaki aspekty estetychnoho vykhovannia maibutnikh aktoriv i rezhyseriv zasobamy teatralnogo mystetstva [Some aspects of future actors aesthetic education and registers by means of theater art]. *Bulletin of the Kyiv National University of Culture and Arts. Performing arts*. Vol. 2 (1), pp. 94–106.
2. Dubravska D. M. (2001) *Osnovy psykhoholii* [Basics of psychology]. Lviv: Svit.
3. Levchuk L. T. (ed.) (2010) *Estetyka* [Aesthetics]. Kyiv: Center for Educational Literature.
4. Lokarieva H. V., Rak M. S. (2021) *Estetychnyi rozvytok maibutnikh aktoriv u protsesi profesiinoy pidhotovky* [Aesthetic development of future actors in the process of professional training]. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*. Vol. 4 (40), pp. 156–16.
5. Petutina O. O., Barkov O. S., Haidamachuk O. V., Karpenko O. Yu., Malikov V. V., Tkachova O. V., Fradkina N. V. (2010) *Estetyka* [Aesthetics]. Kharkiv: NTU “KhPI”.
6. Lokarieva H. V. & Honcharenko Yu. V. (eds.) (2020) *Slovnnyk-dovidnyk profesiinoho tezaurusu maibutnoho aktora* [Dictionary-handbook of the professional thesaurus of the future actor]. Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University.

7. Stadnichenko N. V. (2010) Formuvannia systemy profesiinoi pidhotovky maibutnoho aktora ta rozvytku yoho individualnoho tvorchoho potentsialu [Formation of a system of professional training of the future actor and development of his individual creative potential]. Bulletin of Zaporizhzhya National University. Pedagogical sciences. Vol. 2 (1), pp. 236–239.
8. Brodovska V. Y., Hrushevskiy V. O., Patryk I. P. (2007) Tlumachnyi rosiisko-ukrainskyi slovnyk psykholohichnykh terminiv [Interpretive Russian-Ukrainian dictionary of psychological terms]. Kyiv: Profesional.
9. Topolevskiy V. Yu. (2014) Formuvannia svitohliadu u maibutnikh aktoriv [Formation of the worldview of future actors]. Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts. Vol. 8, pp. 7–41.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Стойка О. Я.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
факультету іноземної філології*

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

пл. Народна, 3, Ужгород, Україна

orcid.org/0000-0002-7695-6100

olesya.stoyka@uzhnu.edu.ua

Ключові слова: *цифрові технології, освітній процес, навчання, дистанційні платформи, інформаційно-цифрова компетентність.*

Мета статті – висвітлити особливості формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів в умовах дистанційного навчання в Україні з позиції практичного аспекту. Висвітлено трактування поняття «інформаційно-цифрова компетентність». Визначено, що інформаційно-цифрова компетентність містить інформаційну та медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, навички роботи з базами даних, навички роботи в мережі інтернет та етику роботи з інформацією. З'ясовано, що однією з професійних навичок, якою повинен володіти сучасний вчитель, є інформаційно-цифрова компетентність, тому що в сучасних умовах дуже важливо розвинути навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями. Розкрито структуру інформаційно-цифрової компетентності згідно з професійним стандартом вчителя. Виявлено, що в умовах дистанційного навчання використання цифрових технологій у професійній діяльності вчителів дає можливість вдосконалити цілі, зміст, методи, форми організації, прийоми, засоби навчання і є одним із визначальних показників формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів, оскільки є запорукою успішного впровадження дистанційного навчання. Підкреслено, що дистанційна освіта – один з головних напрямів програми реформування та модернізації системи вищої освіти України. Тому використання цифрових технологій навчання створює значні переваги перед звичайними методами навчання. З'ясовано, що в умовах дистанційного навчання опанування нових програмних засобів значно розширює зміст інформаційно-цифрової компетентності вчителів, тому вони активно використовують певні формати, характерні для дистанційного навчання. Розкрито особливості використання таких дистанційних платформ, як Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams та Zoom. Встановлено, що формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів в умовах дистанційного навчання вимагає впровадження технологій дистанційного навчання в освітній процес та потребує глибокого розуміння та передання освітнього матеріалу.

FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

Stoika O. Ya.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
of Faculty of Foreign Philology
State University "Uzhhorod National University"
Narodna Square, 3, Uzhhorod, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7695-6100
olesya.stoyka@uzhnu.edu.ua*

Key words: *digital technologies, educational process, training, remote platforms, information and digital competence.*

The purpose of the article is to highlight the features of the formation of information and digital competence of teachers in the conditions of distance learning in Ukraine from the standpoint of a practical aspect. The interpretation of the concept of information and digital competence is highlighted. It was determined that information and digital competence includes information and media literacy, the basics of programming, algorithmic thinking, skills for working with databases, skills for working on the Internet and ethics for working with information. It was found that one of the professional skills that a modern teacher should possess is information and digital competence, because in modern conditions it is very important to acquire skills in working with information and communication technologies. The structure of information and digital competence according to the teacher's professional standard is disclosed. It was found that in the conditions of distance learning, the use of digital technologies in the professional activities of teachers provides opportunities for improving the goals, content, methods, forms of organization, methods, and teaching tools and acts as one of the determining indicators of the formation of information and digital competence of teachers, as it acts as a guarantee for the successful implementation of distance learning teaching. It is emphasized that distance education is one of the main directions of the reform and modernization program of the higher education system of Ukraine. Therefore, the use of digital learning technologies creates significant advantages over conventional learning methods. It was found that in the conditions of distance learning, mastering new software significantly expands the content of information and digital competence of teachers, so they actively use certain formats characteristic of distance learning. Features of using such remote platforms as Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams and Zoom are revealed. It has been established that the formation of information and digital competence of teachers in the conditions of distance learning requires the introduction of distance learning technologies into the educational process and requires a deep understanding and transfer of educational material.

Постановка проблеми. Впровадження сучасних цифрових технологій у систему освіти відкриває можливості для розробки та використання нових методів викладання й навчання. Формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів є однією із центральних тем в освіті. Учасники освітнього процесу повинні бути в курсі останніх технологій, вміти використовувати новітні цифрові інструменти, створювати відповідне середовище для учнів, знати, як безпечно

поводитися в мережі інтернет та захищати свою конфіденційність у цифровому просторі. Необхідність формування інформаційно-цифрової компетентності є актуальним завданням для вчителів, особливо в умовах дистанційного навчання, що, зі свого боку, зумовлює актуальність тематики цього дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів лежить в основі

досліджень багатьох науковців. Зокрема, Г. Ткачук та М. Медведєва стверджують, що інформаційно-цифрова компетентність передбачає формування у вчителів знань, умінь, навичок і досвіду та є основним засобом реалізації різних методів навчання з використанням інформаційно-цифрових технологій, педагогічних програмних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Інформаційно-цифрова компетентність вчителів характеризує оптимально збалансоване використання ними ІКТ в освітньому процесі та передбачає ознайомлення з новими ІКТ і вміння використовувати їх у професійній діяльності [1, с. 76]. М. Антонченко зауважує, що формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів здійснюється під час навчання у ЗВО, через самоосвіту, курси підвищення кваліфікації в умовах післядипломної педагогічної підготовки тощо [2, с. 136]. Н. Дроговоз та В. Матяш висвітлюють особливості формування інформаційно-цифрової компетентності студентів – майбутніх вчителів в умовах дистанційного навчання, наголошуючи на ключовій ролі використання вікі-курсів [3, с. 232]. Колектив авторів під керівництвом Т. Собченко наголошує, що необхідно створити якісне інформаційно-освітнє середовище в закладі вищої освіти (ЗВО), яке має бути спрямоване на задоволення освітніх потреб та особистісного розвитку кожного здобувача освіти та формування в них інформаційно-цифрової компетентності. Цьому сприятимуть: високий рівень професіоналізму, технології навчання, науки та загальної культури педагогічного колективу; високий рівень цифрової грамотності в науково-освітніх командах; наявність платформ дистанційного навчання; широке використання сучасних інформаційних технологій (баз даних, електронних навчальних посібників, підручників, мультимедійних ресурсів, онлайн-ресурсів, цифрових сервісів та засобів навчання, програм автоматизованого контролю знань учнів тощо); дотримання правил етикету та захисту в локальних і глобальних мережах, а також інформаційної безпеки [4, с. 146].

Беручи до уваги дослідження науковців, доцільно відзначити, що відсутні практичні дослідження щодо формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів в умовах дистанційного навчання.

Мета статті – висвітлити особливості формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів в умовах дистанційного навчання в Україні з позиції практичного аспекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування якості знань вчителів засобами дистанційних технологій навчання сьогодні є основним складником цілісної підготовки вчителів до професійної діяльності в умовах інфор-

маційно-педагогічних методів. Оскільки використання дистанційних технологій зростає, підвищується потреба в тому, щоб вчителі могли досягати якісних освітніх результатів.

Сучасна освітня система дає змогу здобувачам освіти як майбутнім вчителям формувати не лише знання, уміння та навички, а й компетентність – здатність використовувати здобуті знання для вирішення освітніх, професійних та повсякденних завдань. Необхідність розвитку компетентності здобувачів освіти різного рівня регулюється Законом України «Про освіту» [5].

У Концепції Нової української школи (2016 р.) вжито термін «інформаційно-цифрова компетентність», під якою зазначається впевнене та водночас осмислене використання ІКТ для створення, пошуку, обробки та обміну інформацією на робочому місці, у громадських місцях та під час приватного спілкування [6].

Держстандарт базової середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти», визначає інформаційно-цифрову компетентність як впевнене, критичне й відповідальне використання цифрових технологій для особистого розвитку та спілкування; здатність впевнено використовувати інформаційні й комунікаційні засоби для навчання та функціонування в суспільстві, дотримуючись принципів академічної доброчесності [7].

Інформаційно-цифрова компетентність містить інформаційну та медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, навички роботи з базами даних, навички роботи в мережі інтернет та етику роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо). Таке поєднання знань, умінь і навичок відкриває перед вчителями такі можливості, як вебдизайн, розробка презентацій, використання графічних програм і можливість використання інформації з онлайн-бібліотек, веббраузерів, програм Word тощо.

Інформаційно-цифрова компетентність визначається як одна з ключових професійних компетентностей вчителя відповідно до Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (Профстандарт), затвердженого Наказом Мінекономіки № 2736 від 23.12.2020 року. Так, відповідно до Профстандарту, однією з професійних навичок, якою повинен володіти сучасний вчитель, є інформаційно-цифрова компетентність, тому що в сучасних умовах дуже важливо розвинути навички роботи з інформаційно-кому-

нікаційними технологіями. Про цю потребу свідчать обставини, у яких сучасні вчителі змушені вести освітню діяльність, насамперед пандемія COVID-19, повномасштабне вторгнення Росії в Україну, ракетні обстріли тощо. Незважаючи на ці проблеми, виховання нового покоління є однією з головних проблем сьогодення і вимагає від учителів опанування нових засобів оптимізації освітнього процесу [8].

Відповідно до Профстандарту, інформаційні та цифрові навички вчителів визначаються за такими напрямками, як уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, знаходити та критично

оцінювати інформацію, працювати з інформацією в професійній діяльності; здатність ефективно використовувати наявні електронні (цифрові) освітні ресурси та створювати нові електронні (цифрові) освітні ресурси за потреби; уміння використовувати цифрові технології в освітньому процесі.

Професійні стандарти для вчителів структурують й описують зміст інформаційно-цифрової компетентності так (таблиця 1).

Формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів відбувається в межах навчання в ЗВО, через самостійне навчання, на курсах під-

Таблиця 1

Структура інформаційно-цифрової компетентності згідно з професійним стандартом вчителя

Професійні компетентності	Знання	Уміння та навички
1	2	3
Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, шукати й критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Функціональна компетентність у роботі із цифровими пристроями, базовим програмним забезпеченням та інтернет-сервісами. 2. Правила інформаційно-критичного оцінювання та критерії медіакомпетентності. 3. Цифрове середовище, професійні онлайн-спільноти та електронні (цифрові) ресурси для професійного розвитку протягом усього життя. 4. Законодавчі вимоги до наукової чесності, використання творів, що охороняються авторським правом, мережевий етикет у професійній діяльності. 5. Правила безпеки в цифровому середовищі, вплив цифрової інформації на людину. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Використовувати цифрові пристрої та відповідне програмне забезпечення. Робота з операційними системами, онлайн-сервісами, програмами, файлами та мережею інтернет. 2. Критично оцінювати достовірність і надійність джерел інформації, вплив інформації на обізнаність і розвиток учнів, а також вплив на ухвалення рішень. 3. Використовувати відкриті електронні (цифрові) освітні ресурси педагогічного спрямування для підвищення кваліфікації та обміну освітнім досвідом, створювати та наповнювати власне е-портфоліо. 4. Уникати небезпек цифрового простору. Забезпечувати захист та зберігання персональних даних (власних персональних даних та персональних даних інших осіб, якщо вчитель використовує їх у своїй професійній діяльності).
Здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси	<ol style="list-style-type: none"> 1. Класифікація електронних (цифрових) освітніх матеріалів. 2. Правила модифікації відкритих освітніх електронних (цифрових) ресурсів, створення та спільне використання нових освітніх електронних (цифрових) ресурсів. 3. Доступ до захисту електронних (цифрових) освітніх ресурсів як механізм захисту авторських прав. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вибрати електронні (цифрові) освітні ресурси та оцінити їх ефективність у досягненні освітніх цілей з урахуванням умов навчання, вікових особливостей, рівня підготовленості та потреб учнів. 2. Змінювати, редагувати та об'єднувати (за потреби) наявні електронні (цифрові) освітні ресурси окремо або в співпраці з іншими для створення нових електронних (цифрових) освітніх ресурсів. Організувати свої ресурси та надавати учням доступ до них. 3. Створювати та використовувати електронні (цифрові) освітні матеріали, дотримуватися наукової чесності, яка вимагається законом про захист авторських прав, і вживати заходів для захисту власних авторських прав.

1	2	3
Здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі	1. Підходи до організації навчання з використанням цифрових технологій. 2. Цифрові технології та електронні (цифрові) освітні ресурси для викладання предметів (інтегрованих курсів) учням, оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів та організації саморегуляції, відстеження успішності учнів (включно з електронними щоденниками, електронними формами оцінювання) та формування навичок; е-портфоліо тощо.	1. Використовувати захищені електронні (цифрові) освітні середовища для організації та управління освітніми процесами (включно з дистанційним навчанням), організації групової взаємодії, зворотного зв'язку та спільного створення електронних (цифрових) освітніх ресурсів. 2. Аналізувати та інтерпретувати інформацію про активність та ефективність освітньої діяльності учнів в електронному (цифровому) середовищі. Вибирати інструмент цифрового оцінювання та критично аналізувати зручність його використання.

Джерело: сформовано на основі [8].

вищення кваліфікації в умовах післядипломної освіти, на курсах, семінарах (вебінарах).

Останнім часом в Україні все частіше використовують інформаційні кімнати, сучасні освітні технології, як-от дистанційне та електронне навчання. Тому в умовах світової тенденції до гнучкості та доступності освіти виникає проблема в поданні змісту освіти. Дистанційна освіта є одним з головних напрямів програми реформування та модернізації системи вищої освіти України. Однією з таких можливостей є дистанційне навчання з використанням новітніх інформаційних та освітніх технологій.

Дистанційне навчання сприяє формуванню таких якостей вчителя, як активність, самостійність, креативність, відповідальність та цілеспрямованість. Таким чином, здобувачі освіти можуть навчитися працювати дистанційно в команді, підвищувати свою інформаційну та цифрову грамотність, виокремлювати та опрацьовувати необхідний контент у навчанні, а також мати мотивацію до виконання освітньої діяльності та побудови власного шляху розвитку.

В умовах дистанційного навчання використання цифрових технологій у професійній діяльності вчителів надає можливості для вдосконалення цілей, змісту, методів, форм організації, прийомів, засобів навчання і є одним із визначальних показників формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів, оскільки є запорукою успішного впровадження дистанційного навчання. Водночас важливо розуміти, що формування інформаційно-цифрової компетентності в дистанційному навчанні завдяки використанню цифрових технологій у педагогічній діяльності потребує: системного вивчення досвіду, оцінки ефективності використання цих технологій, розробки критеріїв та показників ефективного використання різноманітних цифрових технологій в освітній діяльності.

Розвиток навичок роботи з платформами, які передбачає дистанційне навчання, та сервісами відеодзвінків є важливим цифровим інструментом формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів. Проте в умовах дистанційного навчання опанування нових програмних засобів значно розширює зміст інформаційно-цифрової компетентності вчителів. Тому вчителі активно використовують певні формати, характерні для дистанційного навчання: відеоконференції, чати, форуми, електронні листи тощо. Найбільшою популярністю в Україні користуються віддалені платформи, як-от Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams та Zoom. Останні дві програми роблять відеоконференції широкодоступними.

Moodle – це освітня платформа, яка є модульним об'єктно орієнтованим динамічним освітнім середовищем, що надає учасникам освітнього процесу широкий спектр освітніх інструментів.

Google Classroom – це безоплатний вебсервіс для обміну файлами. Ця платформа дозволяє робити фотографії, прикріплювати їх до роботи, редагувати та копіювати. Файлами можна ділитися з інших програм. За допомогою цієї програми можна відстежувати роботу здобувачів освіти, переглядати документи, над якими вони працюють, працювати над помилками чи виправляти їх. Сервіс дозволяє коментувати та оцінювати отриману роботу, а також надсилати роботу на перевірку та повторно оцінювати після того, як здобувачі освіти внесли виправлення. Також можна публікувати та коментувати оголошення, опубліковані в Google Classroom.

Microsoft Teams – це центр командної роботи Office 365. Microsoft Teams є найпопулярнішою платформою для співпраці. Ця система також дозволяє академічним групам зустрічатися, спілкуватися, співпрацювати, створювати контент і обмінюватися файлами. Програма об'єднує все в

середовищі співпраці, включно з чатом Microsoft Teams.

Zoom – сервіс для організації онлайн-зустрічей і відеоспілкування. Популярність сервісу зросла з початком карантину через пандемію COVID-19. Цей сервіс використовують для проведення дистанційного навчання та вебінарів для великої кількості користувачів і спікерів.

Відеоконференції проводять у Google Meet для спілкування учасників освітнього процесу. Завдяки застосункам Viber чи Telegram можна створювати «групи», де вчителі можуть публікувати повідомлення та корисні посилання, а здобувачі освіти – ставити запитання.

Варто зауважити, що вчителі також повинні розуміти й використовувати різні інструменти цифрового спілкування та співпраці, як-от електронна пошта, обмін миттєвими повідомленнями та соціальні мережі, щоб спілкуватися та співпрацювати зі здобувачами освіти й іншими учасниками освітнього процесу.

Інтеграція сучасних цифрових технологій в освітній процес може призвести до зміни традиційних моделей навчання на інноваційні, які вже

відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства. Тому використання цифрових технологій навчання створює значні переваги перед звичайними методами навчання.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. За результатами проведених досліджень визначено, що інформаційно-цифрова компетентність є однією з найважливіших якостей для вчителів сьогодні. Сучасні вчителі повинні мати певний рівень інформаційної та цифрової компетентності, щоб ефективно використовувати цифрові технології в освіті та орієнтуватися в цифровому освітньому ландшафті, що постійно змінюється. Це передбачає здатність використовувати інструменти освітніх технологій, як-от онлайн-ресурси, онлайн-платформи, інтерактивні дошки та системи управління навчанням, а також здатність ефективно інтегрувати цифрові технології в методи навчання та плани уроків. Формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів в умовах дистанційного навчання вимагає впровадження технологій дистанційного навчання в освітній процес та потребує глибокого розуміння та передання освітнього матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ткачук Г., Медведєва М. ІКТ як засіб формування інформаційно-цифрової компетентності студентів педагогічних університетів. *Молодь і ринок*. 2023. № 1 (209). С. 74–80.
2. Антонченко М. О. Розвиток інформаційно-цифрової компетенції педагогічних працівників. Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка»: збірник наукових статей у двох частинах. Частина 1 / За заг. ред. О. В. Засименко. Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. С. 134–140.
3. Дрогвоз Н. А., Матяш В. В. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх вчителів в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки: Серія Педагогічні науки*. 2021. № 198. С. 231–234.
4. Собченко Т. М., Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. 2 (51). С. 145–148.
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 25.04.2023)
6. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Л. Гриневич та ін.; за заг. ред. М. Грищенка. Київ, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-ompressed.pdf> (дата звернення 25.04.2023)
7. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України; Стандарт, Вимоги від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення 10.05.2023)
8. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України» від 23.12.2020 № 2736. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення 10.05.2023)

REFERENCES

1. Tkachuk, Gh., Medvedjeva, M. (2023). IKT jak zasib formuvannja informacijno-cyfrovoji kompetentnosti studentiv pedagogichnykh universytetiv [ICT as a means of forming information and digital competence of students of pedagogical universities]. *Molodj i rynek – Youth and the market*, 1 (209). S. 74-80 [in Ukrainian]
2. Antonchenko, M. O. (2018). Rozvytok informacijno-cyfrovoji kompetenciji pedagogichnykh pracivnykiv [Development of information and digital competence of pedagogical workers]. *Osvitni*

innovaciji: filosofija, psihologhija, pedaghoghika : zbirnyk naukovykh statej u dvokh chastynakh – *Educational innovations: philosophy, psychology, pedagogy: a collection of scientific articles in two parts*, 1 / Za zagh. red. O. V. Zasyenko. Sumy: FOP Cjoma S. P., 134-140 [in Ukrainian]

3. Droghovoz, N. A., Matjash, V. V. (2021). Formuvannja informacijno-cyfrovoji kompetentnosti majbutnikh vchyteliv v umovakh dystancijnogho navchannja [Formation of information and digital competence of future teachers in the conditions of distance learning]. *Naukovi zapysky: Serija Pedaghoghichni nauky – Scientific notes: Pedagogical sciences series*, 198, 231–234 [in Ukrainian]
4. Sobchenko, T. M., Tkachova, N. O., Tkachov, A. S. (2022). Formuvannja informacijno-cyfrovoji kompetentnosti majbutnikh uchyteliv v osvittjomu seredovysshhi pedaghoghichnogho universytetu [Formation of information and digital competence of future teachers in the educational environment of a pedagogical university]. *Naukovyj visnyk Uzhhorodskogho universytetu. Serija: "Pedaghoghika. Socialjna robota" – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*, 2 (51), 145–148 [in Ukrainian]
5. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]
6. Nova ukrajinsjka shkola: konceptualjni zasady reformuvannja serednjoji shkoly [New Ukrainian school: conceptual foundations of secondary school reform] / L. Ghrynevych ta in.; za zagh. red. M. Ghryshhenka. Kyiv, 2016. 40 p. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-ompresed.pdf> [in Ukrainian]
7. Pro dejaki pytannja derzhavnykh standartiv povnoji zahaljnoji serednjoji osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy; Standart, Vymoghy vid 30.09.2020 № 898 [On some issues of state standards of comprehensive general secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine; Standard, Requirements dated September 30, 2020 No. 898]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]
8. Profesijnyj standart za profesijamy "Vchytelj pochatkovykh klasiv zakladu zahaljnoji serednjoji osvity", "Vchytelj zakladu zahaljnoji serednjoji osvity", "Vchytelj z pochatkovoju osvity (z dyplomom molodshogho specialista): Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torghivli ta siljskogho ghospodarstva Ukrainy" vid 23.12.2020 № 2736 [Professional standard for the professions "Teacher of primary classes of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Teacher of primary education (with a junior specialist diploma): Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine" dated 23.12. 2020 No. 2736. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v273691>, <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> [in Ukrainian]

ONLINE COURSE METHODOLOGY OR HOW TO ACHIEVE 60% COMPLETION RATE?

Terno S. O.

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of the Ukrainian History,
Head of Training and Research Laboratory of Modern History of Ukraine
and Innovative Educational Technologies
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6753-3130
sergiy.terno@gmail.com*

Turchenko G. F.

*Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of the Ukrainian History Department
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5020-6152
galina_turchenko@ukr.net*

Sytnyk O. M.

*Doctor of Historical Sciences,
Professor at the Department of History and Archeology
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Naukovoho mistechka str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7743-8148
oleksander_sytnyk@i.ua*

Sytnyk K. O.

*Postgraduate Student at the Department of Political Sciences and Law
Kyiv National University of Construction and Architecture
Povitroflots'kyi Ave., Kyiv, Ukraine, 03037
orcid.org/0000-0003-0891-1266
krissytnyk@gmail.com*

Key words: *education, online course, methodology of online education, completion rate, success factor of online course.*

In the context of current global and regional challenges (such as the rapid spread of modern technologies, the upsurge of migration processes, COVID-19 pandemic, military conflicts, etc.) the share of online education is increasing worldwide, making educators pay increasing attention to the creation of high-quality online courses. The main problem with online learning is the fact that online course authors fail to achieve high completion rates. According to the latest research, the average rate of those learners who successfully complete online courses and get certified is about 5–10 %. Thus, a key issue in online education is the strategy of deploying the content in such a way as to ensure sustained motivation and thereby high rates of completion of the learning process.

According to the experience of the Ukrainian platform of free massive open online courses “Prometheus”, in some courses it was possible for target audiences (for instance, teachers) to achieve the indicators of 10–20 % of certified listeners. However, more than 60% of students completed the online courses created by the Laboratory of Modern History of Ukraine and Innovative Educational Technologies of Zaporizhzhia National University. What is the secret of such numbers? How to create a massive open online course so that as many students as possible finish it? How to ensure the success of educational products in online format? These are the main questions that will be the subject of our consideration in this article.

The article characterizes the phenomenon of the online course “Critical Thinking for Educators” (MOOCs platform “Prometheus”, Ukraine) based on the analysis of statistical data. The research shows that to reach a high completion rate it is important: to develop a course taking into account the needs of the target audience and students’ internal motivation; use the designation of the target audience in the title and during advertising; analyze the widest possible statistical information to adjust the course methodology; take into account the course feedback – forum messages, etc. In general, the key success factor for an online course is the compliance of the course content with the needs of the target audience and the internal motivation of the learners. As our analysis demonstrates, the course completion rate is an objective indicator of a subjective phenomena, that is, the interest of the target audience.

МЕТОДОЛОГІЯ ОНЛАЙН-КУРСУ, АБО ЯК ДОСЯГТИ ПОКАЗНИКА ЗАВЕРШЕНОСТІ В 60 %?

Терно С. О.

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри історії України,
завідувач лабораторії модерної історії України та інноваційних освітніх технологій
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-6753-3130
sergiy.terno@gmail.com*

Турченко Г. Ф.

*доктор історичних наук, професор,
завідувачка кафедри історії України
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-5020-6152
galina_turchenko@ukr.net*

Ситник О. М.

*доктор історичних наук,
професор кафедри історії та археології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Наукового містечка, 59, Запоріжжя, Україна, 69000
orcid.org/0000-0001-7743-8148
oleksander_sytnyk@i.ua*

Ситник К. О.

*аспірантка кафедри політичних наук і права
Київський національний університет будівництва і архітектури
Повітрофлотський проспект, 31, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-0891-1266
krissytnyk@gmail.com*

Ключові слова: освіта, онлайн-курс, методологія онлайн-курсу, показник завершеності онлайн-курсу, фактор успішності онлайн-курсу.

В умовах сучасних глобальних та регіональних викликів (як-от стрімке поширення сучасних технологій, сплеск міграційних процесів, пандемія COVID-19, військові конфлікти тощо) у світі зростає частка онлайн-освіти, що змушує освітян приділяти дедалі більше уваги створенню високоякісних онлайн-курсів. Основною проблемою онлайн-освіти є та обставина, що авторам онлайн-курсів не вдається досягти високих показників завершеності навчання. Згідно з дослідженнями, середньостатистичний показник кількості тих, хто завершив онлайн-курс, становить 5–10 %. Відтак ключовою проблемою онлайн-освіти є стратегія розгортання змісту так, щоб забезпечити стійку мотивацію та високі показники завершення процесу навчання. Як свідчить досвід української платформи безоплатних масових відкритих онлайн-курсів “Prometheus”, для цільових аудиторій (наприклад, педагогів) вдалося досягти показників у 10–20 % сертифікованих слухачів. Проте створені Лабораторією модерної історії України та інноваційних освітніх технологій Запорізького національного університету онлайн-курси закінчили понад 60 % слухачів. У чому секрет таких показників? Як створити масовий відкритий онлайн-курс, щоб якнайбільше слухачів його завершили? Як забезпечити успіх освітнім продуктам в онлайн-форматі? Ось основні питання, які стануть предметом нашого розгляду в цій статті.

Схарактеризовано феномен онлайн-курсу «Критичне мислення для освітян» (платформа “Prometheus”, Україна) на підставі аналізу масиву статистичних даних. Результати експериментально-дослідної роботи дозволяють стверджувати, що для досягнення високих показників завершення важливо: розробляти курс з урахуванням потреб цільової аудиторії та внутрішньої мотивації слухачів; використовувати позначення цільової аудиторії в назві та рекламі; аналізувати якнайширшу статистичну інформацію для коригування методології курсу; враховувати зворотний зв'язок (повідомлення на форумі тощо). Загалом ключовим фактором успіху онлайн-курсу є відповідність його змісту потребам цільової аудиторії та забезпечення внутрішньої мотивації слухачів. Відсоток завершеності (completion rate), як свідчить наш аналіз, є об'єктивним показником суб'єктивних явищ, тобто інтересу цільової аудиторії.

Problem statement. In the context of the COVID-19 pandemic, the share of online education is increasing. Accordingly, educational institutions have to pay increasing attention to the creation of high-quality online courses [14]. In the conditions of the Russian-Ukrainian war of 2022–2023, the problem of distance learning in Ukraine has become very acute, since many educational institutions simply cannot work permanently and full-time: the buildings of hundreds of universities and schools have been destroyed or damaged; dozens of universities are

under occupation, so are some students; many teachers and students have unstable internet connection because of blackouts, etc. At present, the availability of a high-quality educational product on the Internet is an urgent need for modern education in Ukraine, because sometimes there is no alternative at all.

The main problem of online learning is the fact that online course creators fail to achieve high completion rates. Studies show that the average number of those who completed an online course is 5 % [19]. Hence, a key challenge for online education is the

strategy of building and deploying content in such a way as to ensure sustained motivation and thus completion of the learning process. As evidenced by the experience of the Ukrainian platform of free massive open online courses “Prometheus”, it was possible for target audiences (for example, educators) to reach the target of 10–20% of certified trainees. However, the online courses [17; 18] created by the Laboratory of Modern History of Ukraine and Innovative Educational Technologies (Zaporizhzhia National University, Ukraine) were completed by 60 % or more of participants. What is the secret of reaching such a rate? How to create a massive open online course so that as many students as possible complete it? How to ensure the success of online educational products? These are the main questions that will be the subject of consideration in this article.

Analysis of research and publications. It is generally accepted that Massive Open Online Courses (MOOCs) can provide free education at the university level on a huge scale. A concern often raised about MOOCs, as Katy Jordan rightly points out, is that while thousands of people enrol for courses, quite few actually complete them [10]. Therefore, the key issue is the analysis of the ratio between the number of registered trainees and the number of those who completed the online course, that is, the completion rate. Many specialists from various fields such as Krista Neher [13], Eric Melchor [12], Rochi Zalani [20], Graham Glass [5], Amy Ahearn [1], Chuck Eesley [4], Katy Jordan [8; 9] and others, consider this indicator as a significant signal of the course effectiveness and ways to improve it. The above authors, inter alia, consider the factors that make it possible to increase the course success, which can be measured in its completion rate.

Krista Neher states that online course completion rate is generally about 5%. Despite this, there are clear actions that can increase the completion percentage up to 80–100%. She offers proven tips that have improved course completion rates for online learning, namely: 1) set a clear deadline for completion; 2) break the course into smaller steps; 3) block time in calendars; 4) have a clear “why”; 5) communicate, communicate, communicate; 6) reward and recognize; 7) follow up with incompletes [13].

Eric Melchor states that on average only 5–15 % of students complete an online course. His article explores four tactics that can help increase completion rates of the learners and turn them into your ardent supporters. The author refers to the main reasons why students may not complete the course: the course may be too long and complex, or vice versa, too easy to do; students are too busy and forget about it; students got what they needed within several modules; learners do not understand the instructions; the value of completing the entire course is not clearly

stated. To increase the number of certified students, 4 tactics are suggested: 1) invite your students to work in teams; 2) add mystery with drip content; 3) send a personalized video to motivate students; 4) use learning enablement tools to support students (use pre-made or custom-made notebook templates for your students). Eric Melchor is confident that using these 4 tactics will make students feel engaged, supported and inspired throughout their learning journey. The most valuable remark is the recommendation not to be afraid to try something different, because the teacher knows his students best [12]. Why is it the most valid point? It’s because finally, in passing, attention was paid to the most important character in online education – the consumer of educational content.

Rochi Zalani considers the increasing engagement in online courses to be the key factor in increasing their completion rate. Such a statement seems quite obvious, but the answer to the question is important: how to ensure the engagement? The author makes general, streamlined recommendations: he views “engaged learning” as the course taker’s ability to understand the material, reflect, cooperate and find information. All this increases the satisfaction of your course buyers [20].

Graham Glass – the founder and CEO of CYPHER LEARNING – states from his own experience that online course completion rates are on average as low as 5–15 %. His publication is devoted to answering the question: what does the completion rate mean? He is convinced that Internet entrepreneurs must find the right balance between two opposing tendencies: the learner’s desire to change and instant gratification. Therefore, he (notice, just one of the few) focuses on the course design: how to create a successful course deployment? What should be the teaching methodology? The author has identified one of the crucial factors for the success of an online course, although the answer to this important question is quite streamlined: start with the middle, that is, create a course not from beginning to end, but from the middle and work your way to both ends. The gist of the recommendation is like this: by clearly presenting the result and content, it will be easier to plan an engaging beginning, which, in turn, will keep the audience on course. In addition, the researcher regards offering online community support, demonstrating the trainees their progress in learning, gamification of learning, setting deadlines, displaying the value of the course, and optimizing learning on the go (the ability to learn on mobile devices) as important factors [5].

Amy Ahearn analyzes in her article the experience of Acumen, where she develops online courses, some of which reach 85 % completion rate. The author considers this a breakthrough, since five years ago only 5 % of students completed the online courses she had developed. She refers to the main success factors:

making people pay for online programs; increasing the selectivity of courses; adding program managers and teaching assistants to supervise students. Other significant measures that help more students to continue learning online, listed by the researcher are: 1) make students put their skin in the game; 2) avoid training on demand and set deadlines instead; 3) combine synchronous and asynchronous learning; 4) use the power of peer pressure; 5) make students feel noticed; 6) do not be afraid to offer cash prizes or other rewards at the end of the course; 7) develop activities to help adult learners complete projects for work [1].

Chuck Eesley states that out of 23,577 students who worked individually on an online course, only 2% completed the course. Whereas, out of 2,671 students working in teams, 32% graduated. Completion rates were higher for mentored teams, which achieved 44% completion. The data, Chuck Eesley argues, testifies to the power of responsibility in general, as well as the sense of social obligation that arises when students are counted on by others. That's why students who work in a team log in 5 times more often than students who work without a team – the activity level is 26% higher than usual [4].

Fiona Hollands and Aasiya Kazi presented the results of a study conducted in 2018. The data shows that edX and Coursera courses have a completion rate of 15 % or less [6]. Also, according to Katy Jordan's estimates, only one course has a rate of 60 % (6,501 out of 10,848 registered on the course). Thus, in accordance with K. Jordan's data, the record for a massive open online course is 60% completion rate for an audience of almost 11 thousand learners [10].

Justin Reich and José Ruipérez-Valiente presented the results of the study conducted by the Massachusetts Institute of Technology in 2019. The data shows that over the past five years, online courses have experienced an astronomical dropout rate of around 96%. This high dropout rate has not improved in more than six years [16].

Tucker Balch noted that the percentage of completion actually has a different meaning for MOOCs than it has for regular university courses. This is mainly due to the varying levels of investment that students make from the start ("putting skin in the game" really matters). Thus, a high completion rate for a free MOOC is not the same as for a paid course [2].

Katy Jordan analyzed more than 200 online courses and came to the following conclusions: 1) the average enrollment rate for a course is 42,844 students, and this is declining over time as the number of courses available continues to increase; 2) for most of the courses completion rate is less than 10% of the number enrolled, with an average value of 6.5%; 3) considering completion rates is a starting point for a better understanding of the reasons behind them and deciding how courses can be improved for both

students and course leaders [8]. Unlike many other studies on the topic, Katy Jordan's publications are neither personal experience or general psychological reasoning, nor logical conclusions from psychological truths, but are a statistical analysis of various parameters of online courses. It adds value to this paper, since the relevant aspects of creating an online course are revealed, and the results obtained do not fit into general trends, namely: the rate of course enrollment is at least twice as high as the average; and the number of online course takers not only does not decrease over the years, but is growing rapidly (see Figure 2). In addition, the 60% completion rate record set by Katy Jordan [8] belongs to the course with an audience of almost 11 thousand, while here is presented a similar indicator for an audience of more 90 thousand learners, that is, the enrollment contingent which is 9 times larger. Thus, the experience presented in this article is unique, and therefore deserves careful study.

In her further research, Katy Jordan [9] demonstrated that multiple regression analysis of a large sample of online courses provides the insight into the impact of various aspects of MOOC course design. The main factors that largely predicted completion rates were identified: start date, course duration, and type of assessment. That is, recent courses show a higher completion rate, while earlier ones do not. Short courses have a higher completion rate than longer ones. Courses with automated grading show higher completion rates than peer-assessed courses. If apply these findings to the practices presented in this study, then it can be argued that the course under consideration corresponds to only one factor of a high completion rate, namely: automated assessment. While the other two factors should have ensured a low completion rate, because the course is 5 years old (not so recent) and is designed for 5 weeks' work (27 lectures, 48 videos; it can hardly be called short). The online course under consideration "Critical Thinking for Educators" [18] has an audience of more than 90 thousand learners, 5 weeks' duration, is rather long-running (5 years), it is free, there are no time limits and no other external incentives, so it simply should not have a 60% completion rate. Of course, only if the aforementioned authors correctly identified the success factors for an online course. But the analyzed online course has a 61,76 % completion rate. This circumstance proves that it's not that simple with defining the success factors in online education. Moreover, the experience presented in this article is unique and therefore deserves a thorough consideration of this phenomenon. The key question is: what is the secret of success?

Some judgments can be made on this matter. The analysis of publications on the problem of completion rate and recommendations for increasing it allows concluding that the calculations performed indicate

some correlations. For example: 1) experience in creating online courses matters (recent online courses are more successful); 2) duration matters (short courses are more successful); 3) the type of assessment matters (automated evaluation increases the chances of online course success). Does this mean that for the success of an online course, one just needs to be the author of several courses, make a short online course, and implement automated assessment? Isn't it too simple a success recipe for an educational product? Commercial organizations are well aware that it is not that simple. Therefore, they are more concerned with analyzing their experience in selling online courses and profitability as an indicator of success. Note that this is not the worst indicator. But what is the bet on raising the completion rate? It is easy to see that all the recommendations of the above authors are aimed at external motivation: you need to create time limits, you need to instill a sense of responsibility in the team, you need to limit asynchrony, etc. The techniques mainly focus on applying the "whip" to the learner. And almost no one thinks about the "carrot". It is worth noting that some authors recommend providing incentives during the course. But is it that very "carrot", which is an endless source of energy for learning new things? This is all very reminiscent of the manipulative ways of influencing a person, well described in the studies of Robert Cialdini [3].

It is somewhat surprising that such methods of influencing a person are promoted in democratic countries. It is unlikely that such a practice can be considered humane in relation to students. After all, the true source of energy for learning new things is interest that cannot be aroused without understanding the true needs of the audience. In the analyzed publications this aspect is not discussed at all, with the exception of a casually dropped remark by Eric Melchor [12]. In this context, it is appropriate to recall the proverb: "you can lead a horse to water, but you cannot make him drink". Figuratively speaking, the authors' recommendations are aimed at trying to get the horse to drink with kicks and threats, instead of making him thirsty. The course under consideration managed to achieve a unique result precisely because the initial positions were fundamentally different: not external motivation (short-term and low-impact), but internal one (strong, long-term) was put into the basis of the online course design.

Purpose. In this article, the subject of analysis is the phenomenon of the massive open online course "Critical Thinking for Educators" [18] on the free platform of MOOCs "Prometheus". The study aims at finding out: why did more than 60% of the learners graduate from this course? What factors contribute to the engagement of learners in an online course? How can an online course methodology increase the learners' certification rate?

Methodology. Using the analysis of statistical data from the platform of massive open online courses "Prometheus", the following questions will be considered:

1. Does the indication of the target audience in the title of the course contribute to an increase in the number of the course graduates?
2. How can the analysis of statistical data on watching video lectures improve the methodological support of the course?
3. What is the average age of the target audience and what is the distribution of learners by age? How can this help enhance online education?
4. What conclusions can be drawn from the study of the gender distribution of the course participants?
5. How do forum discussions contribute to identifying the key success factors for an online course?

Summary of the main research material. Target audience of the online course: should it be indicated in the title? On October 30, 2017, the online course "Critical Thinking for Educators" was launched on the "Prometheus" platform. Course authors: 1) Serhii Terno, professor at Zaporizhzhia National University; 2) Natalia Stepanova, Associate Professor of the Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Teachers; 3) Serhii Gorbachev, director of School 148 in Kyiv named after Ivan Bagryany. Course methodology: 27 lectures (48 videos that are 5–8 minutes long); 27 lecture notes and presentations (located under the video); 92 test tasks; 27 lists of sources and resources for each topic; one creative task. The course was to be studied the following way: the learners watched video lectures, read notes, studied presentations, and completed test tasks after each topic. The training was designed for 5 weeks.

Initially, the course was considered as an advanced training course for educators, but the working title was formulated as follows: "Fundamentals of Critical Thinking". This wording was rather vague and did not contain a hint of the target audience. The working group of the project discussed how to name the course. In particular, the following titles were considered: "Critical Thinking for Teacher" and "Critical Thinking for Educators". After a short discussion, it was decided to settle on the latter option, since the wording "Critical Thinking for Educators" made it possible to cover all workers in the education system as a target audience, and not just secondary school teachers. Thus, the title itself already worked as a clear indication of what kind of audience the course was intended for. Consequently, only those listeners were registered for the course, satisfying whose needs became the goal of the course. Therefore, the chances of retaining the audience increased, since the course topics were directly tied to the tasks and problems close to educational workers. And this is always a more advantageous position when the material is

presented taking into account the needs of the target audience.

The design of the course took into account such problems of teachers: personal maturity and teaching; teacher success factors; the role of values in the organization of the educational process; education as a transfer of values; values of dogmatic and critical thinking; what school should be like in order to bring up successful people; what kind of teacher is effective; the secret of successful teaching, etc. Moreover, the topic of developing critical thinking skills was presented by considering the cases of real problems solved by international organizations, military leaders, business captains, etc. in the recent past. The study of each new topic of the course began with an acquaintance with a real problem from the past. At the same time, the course audience was asked to pause watching the video and independently solve the problem that had once been solved by quite real people. And only after such a mental experiment the learners were offered a real historical solution to the problem and the theoretical material necessary for a successful solution given. Such a method of presentation enabled the achievement of the highest possible internal motivation (interest) in the study of the most complicated theoretical material. That is, considering the needs of the audience and the corresponding design contributed to maintaining a constant interest in the course or (as Rochi Zalani [20] argues) ensured the course-takers' engagement. And the responses of the students on the forum confirm this interpretation of the statistical data (see the forum page "My impression of the course"). Here are just some quotes from the learners: "Very accessible, instructive and interesting!"; "I am very impressed by this course"; "The course is extremely interesting"; "It is with great pleasure that I got acquainted with this course"; "The course became a kind of discovery for me"; "This is the first course on this platform that made me think"; "I listened to the lectures in one breath: concise, meaningful" [18]. It should be noted that the section "My impression of the course" was initiated by the students themselves and entered the top three on the forum. Thus, the design of the course was based on the needs of the target audience and the internal motivation of the students (providing interest), which allowed the largest possible number of students to stay on the course, and ensured a constant increase in the audience during 5 years (see Figure 2).

What statistics allows to conclude that it was the target audience that registered for the course? When registering on the platform, learners specify some information about themselves, for example age, gender, educational level. The analysis of this data reveals what kind of audience is represented by the course-takers. For example, on 16.02.2018, when the active phase of the course ended, 8,981 students

were certified (45,82%). Among them: persons with higher education – 87,85 %; women – 87,5 %. In Ukraine, 81 % of secondary and high school teachers are women. In primary school, 99 % of teachers are women [7]. Thus, the configuration of educators and course trainees is similar in terms of gender.

The overwhelming majority of learners (87,88 %) are people over 20, that is, working people; at the same time, 9,07 % of trainees did not specify their age. Thus, there is a reason to assert that those were in-service teachers who enrolled in the course, whose average age was 38. The age distribution of the registered listeners is as follows: without age indication – 1,778 (9,07 %) of learners; >20 years old – 914 (4,66 %); 20–24 years old – 2,013 (10,27 %); 25–29 years old – 2,248 (11,47 %); 30–34 years old – 2,248 (11,47 %); 35–39 years old – 2,379 (12,14 %); 40–44 years old – 2,330 (11,89 %); 45–49 years old – 2,509 (12,80 %); ≤ 50 years old – 3,497 (17,84 %). Thus, 85,07 % of trainees are aged 25 and over, that is, working teachers. At the same time, the most certified age group turned out to be teachers aged 50 and older (65 %). Certification by age groups is as follows: no age indication 1,778 (9,07 %); >20 years old: 914 (4,66 %); 20–24 years old: 2,013 (10,27 %); 25–29 years old: 2,248 (11,47 %); 30–34 years old: 2,248 (11,47 %); 35–39 years old: 2,379 (12,14 %); 40–44 years old: 2,330 (11,89 %); 45–49 years old: 2,509 (12,80 %); ≤ 50 years old: 3,497 (17,84 %). The figures show that the most motivated audience is represented by teachers aged 40–50 and older. Thus, the data indicates that it was the older age category of teachers who successfully completed the course in large numbers.

Summing up, it is worth pointing out the following: 1) the obtained statistics gives evidence that the development of an online course for the target audience and the designation of the target audience in the title of the course contributes to an increase in the course successful completion rate, since in such case fewer random people register on the course, and the course itself takes into account more accurately the needs of the target audience; 2) the online teacher development course is the most popular among the older age category (40+) as their education ended relatively long ago, and therefore they are the audience that is most interested in updating their knowledge and improving professional skills.

Why is it important to keep track of the statistics of the online course during its active phase?

The creation of the online course "Critical Thinking for Educators" [18] was the first experience of its authors. As they admitted, many aspects of working on an online course were far from obvious for them, in contrast to the technical support team of the course. For example, it was not clear that several fragments of a video lecture could be located on one page. That

is, the idea of horizontal scrolling of the content parts was not obvious to a significant part of the listeners. This fact became evident when the video viewer data was analyzed. So, what was discovered? It turned out that if there were two videos on one page and moving on to the second video required horizontal scrolling, then the second video was watched by at least 10% fewer listeners. The analysis prompted the platform to introduce an information image that demonstrated how to use horizontal scrolling on the page of each new topic (see Figure 1).

Thus, it is extremely important to monitor and analyze as broad statistical information as possible on how the students complete an online course: the number of video views, typical errors in tests, the most successful age categories, etc. Such feedback allows to make adjustments to the methodology of the course, to maximize the educational product's effectiveness, and increase the number of those who successfully completed it.

Why is it significant to track the dynamics of course development and what can it tell about?

The life of the course begins with the active phase: i.e. when the course is actively advertised in the media

and social networks; the first wave of learners registers and completes tasks and activities; instructors are actively involved in the educational process – they comment on posts on the forum and answer questions from the audience. The second phase begins after the first wave of certification, somewhere in the third month after the course publication, and does not involve a promotion campaign or teachers' active participation. The active phase of the course lasted for 5 weeks (30.10.2017–04.12.2017). During December 2017 – January 2018, the first wave of certification took place, and the second phase of the course started at the beginning of February 2018. The dynamics of registration and certification is presented as a diagram (see Figure 2). The vertical scale shows the number of course participants, and the horizontal one – the time points for measuring the number of subscribers and certified listeners. As of 09.05.2021, the number of participants was 87,301; the number of issued certificates was 53,335 (61,09 %). As of April 18, 2022, the number of students was 96,207; the number of certificates issued was 59,417 (61,76 %).

Carefully studying the dynamics of subscribers and certified graduates, one can find the following

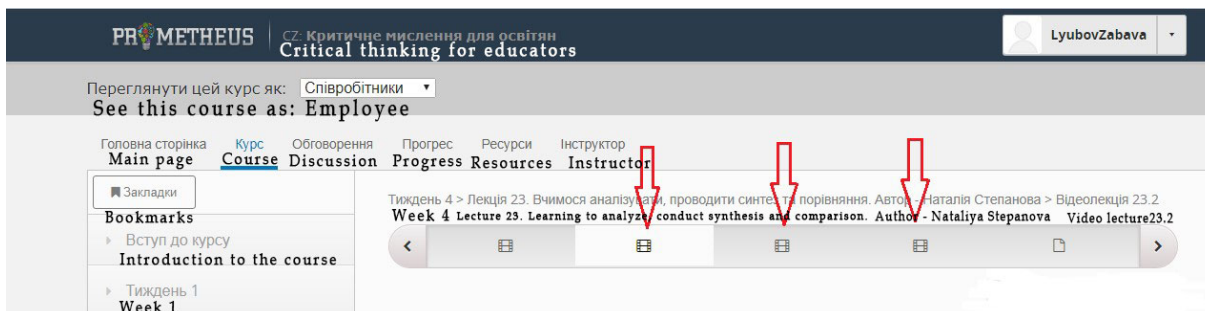


Fig. 1. Methodical design of a topic of the online course “Critical Thinking for Educators”

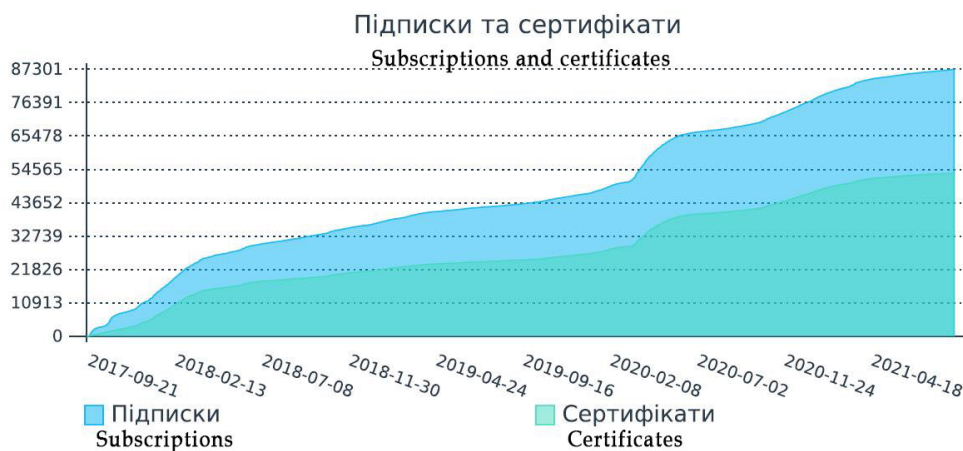


Fig. 2. Dynamics of registration and certification of the online course “Critical Thinking for Educators”

paradox: there is no advertising, there is no promotion of the course on social networks, but the number of subscribers is constantly growing, as is the number of certified participants. What does such dynamics demonstrate? How does the course recruit new trainees, and in what way is the number of certified trainees increasing?

If there is no promotion of the online course by the publisher, and the number of subscribers is continuously growing, then the main source of attracting new learners are the course graduates. These are the course trainees who become the main advertisers. In their turn, the graduates of the course can recommend it to their colleagues only if they find this online course interesting and useful for themselves. Thus, the constant increase in the number of students on the course leads to the conclusion that the authors of the course managed to determine accurately the needs of their target audience, and created an educational product that satisfied these needs. It can be unambiguously summarized that the online course “Critical Thinking for Educators” [18] is popular among the target audience (educators in Ukraine).

Let's consider why the number of certified trainees is growing. What does this demonstrate? Is this indicator relevant? As becomes evident from literature surveys, often in scientific publications and in publicistic editions the completion rate indicator – the number of students who completed the course – becomes the point of pride. Discussions are underway, what this indicator evidences. Is it a proof of the educational product's quality? Some say that a high completion rate is the proof of the quality of the online course. The logic of such reasoning is as follows: if more students have completed the course, then the course is of high quality.

Others object to that (as a rule, those whose courses fail to achieve high rates): 50% of students do not enter the course at all, so their absence initially cannot be the basis for judging the quality of an online course. In addition, what if you have made up very simple tasks so that any sane person will complete correctly – and here is the key to a high completion rate. At the same time, however, the fact is overlooked why the learner should do these tasks if he/she is not interested. Another justification for low completion rates is unfair advertising: the authors promised one thing, but provided something completely different.

Whatever explanations are sought for low completion rates, they can hardly be viewed as convincing. Such reasoning resembles an attempt to find a justification for unfulfilled hopes. There is a clear message behind such conclusions: we created a course, and did not receive a high completion rate, but this is not because the course is bad, it happened for other reasons beyond our control. In contrast, this paper

hypothesizes that the completion rate is an important indicator of course success among students, and offers the arguments to support this statement.

Why is the completion rate growing even when here is no publisher's promotion of the course? The explanation is that the audience of the course is increased due to the recommendations of the course participants themselves, who direct the interested audience to the course. For example, the completion rate of the MOOC “Critical Thinking for Educators” at the end of the active phase was 24 % [15], in two years – 55 % [11]; in five years – 61%. Only the growth of the target audience on the course allows to increase this indicator. Thus, the audience of the course increased for only one reason – the course met the needs of the target audience.

Such a high completion rate allows asserting with a high probability that the course turned out to be interesting for the learners. What can make the learners sit in front of the monitors and go through the course up to the end, if they are not interested? Meanwhile, the interest (yet again) will increase the rate of successful course completion for the target audience, and this will be reflected in specific numbers. So, a high completion rate indicates that the course content meets the needs of the target audience. In this case, value judgments such as “good” or “high-quality”, etc. are not appropriate. One can hardly know with certainty what characteristics a “good” and “high-quality” online course should have. In this case, the completion rate is an objective indicator of subjective phenomena, that is, the interest of the target audience in this course. Thus, it is obvious that in the analyzed case the needs of the learners coincided with the supply in the online education market.

The course forum is an element of feedback for authors. The forum of the online course “Critical Thinking for Educators” was represented by both permanent headings and headings that were initiated by the students themselves. Permanent headings will be presented by popularity (from the largest number of posts to the smallest, as of 09.11.2021): 1) “Questions to the teacher” – 467 messages; 2) “Discussion of the material” – 435 messages; 3) “My impression of the course” – 395 messages; 4) “Questions regarding tests” – 266 messages; 5) “Why I am taking this course” – 250 messages; 6) “Creative task” – 199 messages; 7) “Obtaining a certificate” – 164 messages; 8) “Technical questions and errors found” – 142 messages; 9) “Frequently asked questions” – 46 messages. Thus, the learners were the most active in their interaction with the course instructors. In particular, the problems of personal maturity and immaturity were actively discussed; the correlation of concepts “thinking”, “intellect” and “wisdom”; the Karpman drama triangle in the relationship between the participants of the learning process; the problem of proactivity, and

many more. The fact that the section “Questions to the teacher” was the most active, testifies to the genuine interest that the course topics aroused.

Very indicative in this respect was the response of the teacher under the nickname “nadya2010”. She wrote: *“Greetings! A very interesting course! To be honest, I came here “not entirely voluntarily”, I was told it was necessary))). As it was said, there is still a lot of totalitarianism in our system. But here you can find positive things too. I thought, now I’ll take a quick run, get a certificate – and well done!)) But no! I’m hooked))) (in a good way). I want to really perceive, understand, analyze the material and apply it in my life (although, of course, I have already used something before). This course prompted a lot of things to think about, both in professional activity and in personal one. Indeed, the main question I pose myself is: what kind of students do I want to see, and what kind of teacher do I need to become for them? The emotional, simple and clear presentation of the material deserves separate THANKS!”*

Besides, it should be noted that the third most active column “My impression of the course” had not been planned by the organizers at all. The initiator of this forum topic was Olga Ragozina, a primary school teacher from Kropyvnytskyi. And the site administrator, seeing the popularity of the category, decided to consolidate it and make it permanent. Since the educators expressed their feelings, thoughts, and impressions here, it was not entirely appropriate for the course instructors to be included in the correspondence. That is why, despite the third place by the activity of posts, this heading probably takes the first place according to number of messages from the learners. The activity of the course authors in this section is minimal. It contains a wealth of valuable information, mostly complimentary, about how students interact with the course, what they experience, and how it all matters to them. Certainly, it is important to examine closely the emotional, cognitive, and value contexts of studying the course: what emotions does the course evoke? How is the learning process going on? How is it assessed by the audience? In general, according to the feedback from the learners, it can be stated that the course brought them strong positive emotions, the learning process was arranged in an interesting and exciting way, and the experience gained turned out to be very valuable for educators.

In support of what has been said, here is a short quote from Valentina Nikolaienko: “With each lecture, more and more interest arises, what’s next? New horizons, like books of your life, are opening up. And you can’t abandon the thought of how to find an answer to this or that question”.

Results and discussion. According to the statistics obtained during the experiment, the audience of the online course “Critical Thinking for Educators” has been constantly growing for 5 years. The number of certified participants has also increased. At the same time, the advertising of the educational product took place only before its launch. Thus, the online course autonomously recruited new students without extra promotion and reached a completion rate of 61,09 % as of 05.09.2021 (see Table 1).

Consequently, the authors of the online course managed to determine accurately the needs of education workers in Ukraine and create an online course, which became the champion of the massive open online courses platform “Prometheus”. A rapid rise in the completion rate occurred in 2018 when the rate more than doubled: from 23,5 % to 54,28 %. In 2019, the increase was insignificant and amounted to only 0,22%, but the number of learners increased from 33,149 to 45,472, that is, by 12,323 listeners, which is more than a third. The number of certified students increased from 17,992 to 24,760, that is, increased by 6,768 people, also by more than a third. Thus, a slight increase in the completion rate in absolute terms is significant and comparable to the number of those who completed the course at the end of the active phase. During 2020 the completion rate approached 60%, and exceeded it in 2021.

Such results were quite unexpected. Such a rapid growth in the completion rate came as a complete surprise, and prompted the authors of the article to analyze the phenomenon of the online course “Critical Thinking for Educators” and identify the factors that ensured its success.

Conclusions. From 2017 to 2022, the authors are actively studying the dynamics of changes in the audience of the course, statistics of subscribers and certification, forum posts, etc. The analysis of statistical data allows to conclude that the course became the champion of the “Prometheus” platform in terms of the number of students who completed it and received a certificate. As of 18.04.2022, the number of students on the course was 96,207 people, and the number of

Table 1

Dynamics of completion rate of the online course “Critical Thinking for Educators”

Date/ Criterion	04.12.17	22.01.18	18.02.18	17.03.18	29.09.18	17.11.19	29.12.20	05.09.21
Number of listeners	8,702	15,440	19,602	23,765	33,149	45,472	76,239	87,301
completion rate	23,5 %	38,52 %	45,82 %	51,3 %	54,28 %	54,5 %	59,6 %	61,09 %

certified graduates was 59,417 (61,76%). What factors contributed to such a high completion rate? Many authors see external motivation as the success factor: you need to create time limits, you need to instill a sense of responsibility in the team, you need to limit asynchrony, etc. But in the process of creating the analyzed course the authors resorted to internal (strong, long-term) motivation: taking into account the needs of the audience and harmonizing the online course design with them. The analysis of statistical data and messages on the forum allows concluding that for the success of an online course it is extremely important to:

1. Design a course based on the needs of the target audience and the internal motivation of students.
2. Use the designation of the target audience in the course title and its advertisements.
3. During the active phase (the first wave of students), analyze as broad statistical information

as possible on how learners go through the online course, and make corresponding adjustments to the course methodology.

4. Track the deployment of the course in time: has it been possible to create a mechanism for autonomous recruiting of students to the course?

5. Analyze forum posts about content, teaching methods, learning difficulties, etc. in order to improve the course.

A key factor in the success of an online course, as the experience shows, is that the course content meets the needs of the target audience and the internal motivation of learners. A high completion rate indicates that the creators of the course managed to achieve such a match. Consequently, the completion rate is an objective indicator of subjective phenomena, that is, the interest of the target audience.

BIBLIOGRAPHY

1. Ahearn A. Moving from 5 % to 85 % completion rates for online courses. EdSerge. URL: <https://www.edsurge.com/news/2019-06-06-moving-from-5-to-85-completion-rates-for-online-courses> (date of access: 09.06.2023).
2. Balch T. About MOOC completion rates: the importance of student investment. *The augmented trader*. URL: <https://augmentedtrader.wordpress.com/2013/01/06/about-mooc-completion-rates-the-importance-of-investment/> (date of access: 09.06.2023).
3. Cialdini R. B. Influence: the psychology of persuasion. New York, USA : Collins, 2007. 320 p.
4. Eesley C. Online course completion rates – social elearning strategy – novoed. NovoEd. URL: <https://novoed.com/resources/blog/elearning-social-completion-rates/> (date of access: 09.06.2023).
5. Glass G. How to increase your online course completion rate. LinkedIn. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/how-increase-your-online-course-completion-rate-graham-glass/> (date of access: 09.06.2023).
6. Hollands F., Kazi A. Benefits and costs of mooc-based alternative credentials. 2017–2018 baseline survey results. Wixstatic. URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/cc7beb_5803e625ebee463ebc6f4796027366f1.pdf (date of access: 09.06.2023).
7. Головіна О. Освіта – суто жіноча справа? Або навіщо чоловіки в школі. *Нова Українська школа | Вебресурс НВШ*. URL: <https://nus.org.ua/articles/osvita-suto-zhinocha-sprava-abo-navishho-choloviky-u-shkoli/> (дата звернення: 09.06.2023).
8. Jordan K. Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The international review of research in open and distributed learning*. 2014. Vol. 15, no. 1. URL: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1651> (date of access: 09.06.2023).
9. Jordan K. Massive open online course completion rates revisited: assessment, length and attrition. *The international review of research in open and distributed learning*. 2015. Vol. 16, no. 3. URL: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2112> (date of access: 09.06.2023).
10. Jordan K. MOOC completion rates. *Katyjordan.com*. URL: <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html> (date of access: 09.06.2023).
11. Капустинська Т. Всі в курсі: як онлайн-освіта Prometheus робить дива для півмільона українців. *Platfor.ma*. URL: <https://platfor.ma/topics/people/vsi-v-kursi-yak-onlajn-osvita-prometheus-robyt-dyvo-dlya-pivmiljona-ukrayintsiv/> (дата звернення: 09.06.2023).
12. Melchor E. How to boost online course completion rates in 4 easy steps. *Thinkific*. URL: <https://www.thinkific.com/blog/improve-course-completion-rates/> (date of access: 09.06.2023).
13. Neher K. 7 ways to increase online course completion rates. *eLearning Industry*. URL: <https://elearningindustry.com/ways-to-increase-online-course-completion-rates> (date of access: 09.06.2023).
14. Ouf S. An enhanced online learning environment in the time of COVID-19. *Informatica*. 2021. Vol. 45, no. 6. URL: <https://doi.org/10.31449/inf.v45i6.3327> (date of access: 09.06.2023).
15. Parkhomenko A., Segol R., Lisovychenko O. Comprehensive analysis of the students' motivation connection to the massive open online courses completion rate. *Interdepartmental scientific and technical collection "adaptive automatic control systems"*. 2019. Vol. 34, no. 1. P. 73–80.

16. Reich J., Ruipérez-Valiente J. A. The MOOC pivot. *Science*. 2019. Vol. 363, no. 6423. P. 130–131. URL: <https://doi.org/10.1126/science.aav7958> (date of access: 09.06.2023).
17. Терно С. Освітні інструменти критичного мислення. *Prometheus – Найбільша платформа онлайн-курсів в Україні*. URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+CTFT102+2018_T3/about (дата звернення: 09.06.2023).
18. Терно С., Степанова Н., Горбачов С. Критичне мислення для освітян. *Prometheus – Найбільша платформа онлайн-курсів в Україні*. URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+CTFT101+2017_T3/about (дата звернення: 09.06.2023).
19. Wagner T., Dintersmith T. Most likely to succeed: preparing our kids for the innovation era. Simon & Schuster, Limited, 2015. 304 p.
20. Zalani R. Online education statistics (for creators & entrepreneurs...). *Elitecontentmarketer*. URL: <https://elitecontentmarketer.com/online-education-stats/> (date of access: 09.06.2023).

REFERENCES

1. Ahearn, A. (2019, June 6). Moving from 5% to 85% completion rates for online courses. EdSErge. <https://www.edsurge.com/news/2019-06-06-moving-from-5-to-85-completion-rates-for-online-courses>
2. Balch, T. (2013, January 6). *About MOOC completion rates: The importance of student investment*. The augmented trader. <https://augmentedtrader.wordpress.com/2013/01/06/about-mooc-completion-rates-the-importance-of-investment/>
3. Cialdini, R. B. (2007). *Influence: The psychology of persuasion*. Collins.
4. Eesley, C. (2015, April 27). *Online course completion rates – social elearning strategy – novoed*. NovoEd. <https://novoed.com/resources/blog/elearning-social-completion-rates/>
5. Glass, G. (2020, August 21). *How to increase your online course completion rate*. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/how-increase-your-online-course-completion-rate-graham-glass/>
6. Hollands, F., & Kazi, A. (2018, October 26). *Benefits and costs of mooc-based alternative credentials. 2017–2018 baseline survey results*. Wixstatic. https://docs.wixstatic.com/ugd/cc7beb_5803e625ebee463ebc6f4796027366f1.pdf
7. Holovina, O. (2019, March 9). *Osvita – suto zhinocha sprava? Abo navishcho choloviky u shkoli* [Is education a purely female affair? Or why men at school?]. Nova ukrainska shkola | Veb-resurs NUSh. <https://nus.org.ua/articles/osvita-suto-zhinocha-sprava-abo-navishho-choloviky-u-shkoli/>
8. Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1651>
9. Jordan, K. (2015a). Massive open online course completion rates revisited: Assessment, length and attrition. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2112>
10. Jordan, K. (2015b, June 15). *MOOC completion rates*. Katyjordan.com. <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>
11. Kapustynska, T. (2018, May 14). *Vsi v kursi: Yak onlain-osvita Prometheus robyt dyva dlia pivmiliona ukraintsiv* [Everyone knows how Prometheus online education works wonders for half a million Ukrainians]. Platfor.ma. <https://platfor.ma/topics/people/vsi-v-kursi-yak-onlajn-osvita-prometheus-robyt-dyvo-dlya-pivmiljona-ukrayintsiv/>
12. Melchor, E. (2021, October 15). *How to boost online course completion rates in 4 easy steps*. Thinkific. <https://www.thinkific.com/blog/improve-course-completion-rates/>
13. Neher, K. (2021, March 25). *7 ways to increase online course completion rates*. eLearning Industry. <https://elearningindustry.com/ways-to-increase-online-course-completion-rates>
14. Ouf, S. (2021). An enhanced online learning environment in the time of COVID-19. *Informatica*, 45(6). <https://doi.org/10.31449/inf.v45i6.3327>
15. Parkhomenko, A., Segol, R., & Lisovychenko, O. (2019). Comprehensive analysis of the students' motivation connection to the massive open online courses completion rate. *Interdepartmental Scientific and Technical Collection "Adaptive Automatic Control Systems"*, 34(1), 73–80.
16. Reich, J., & Ruipérez-Valiente, J. A. (2019). The MOOC pivot. *Science*, 363(6423), 130–131. <https://doi.org/10.1126/science.aav7958>
17. Terno, S. (2018, November 28). *Osvitni instrumenty krytychnoho myslennia* [Educational tools of critical thinking]. Prometheus – Naibilsha platforma onlain-kursiv v Ukraini. https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+CTFT102+2018_T3/about

18. Terno, S., Stepanova, N., & Horbachov, S. (2017, October 30). *Krytychne myslennia dlia osvitian* [Critical thinking for educators]. Prometheus – Naibilsha platforma onlain-kursiv v Ukraini. https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+CTFT101+2017_T3/about
19. Wagner, T., & Dintersmith, T. (2015). *Most likely to succeed: Preparing our kids for the innovation era*. Simon & Schuster, Limited.
20. Zalani, R. (2022, November 22). *Online education statistics (for creators & entrepreneurs...)*. Elitecontentmarketer. <https://elitecontentmarketer.com/online-education-stats/>

РОЗДІЛ IV. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.2.064.1

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-12>

ДИСТАНЦІЙНИЙ ФОРМАТ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ІЗ СІМ'ЄЮ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Вахняк Н. В.*кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри дошкільної освіти**Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Запорізької обласної ради**просп. Соборний, 145, Запоріжжя, Україна**orcid.org/0000-0002-8924-2369**nadezhda_vahnyak@ukr.net*

Ключові слова: *суб'єкти освітнього процесу, батьки, педагоги ЗДО, діти дошкільного віку, дистанційне навчання, соціально-громадянське виховання.*

У статті розглядається актуальна проблема сьогодення – дистанційний формат взаємодії закладу дошкільної освіти із сім'єю в контексті соціально-громадянської компетентності дошкільників, яка є одним із пріоритетних напрямів діяльності ЗДО у 2022–2023 н. р., що передбачає солідарну відповідальність в організації спільної діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу. Розкрито сутність ключових понять дослідження «соціально-громадянська компетентність», «дистанційне навчання»; визначено основні форми й методи онлайн-комунікації з батьками вихованців, сервіси та інструменти. Проаналізовано літературні джерела та нормативно-правові документи щодо поставленої проблеми. Вказано на необхідність налагодження педагогічної взаємодії між двома суспільними ланками – закладом дошкільної освіти та сім'єю – як виховних феноменів, де кожен впливає на процес соціально-громадянського становлення особистості дитини; у дитини дошкільного віку сформованість соціально-громадянської вихованості проявляється не лише від отриманих конкретних знань і вмій, а й від емоційно-ціннісного ставлення до загальнолюдських та громадянських цінностей, відповідальності за свої вчинки. Автором окреслено індикатори сформованості соціально-громадянської компетентності за освітнім напрямом «Дитина в соціумі» оновленого Базового компонента дошкільної освіти. Підкреслено, що якісно побудувати дистанційний формат взаємодії з батьками щодо формування соціально-громадянської компетентності в дітей дошкільного віку допоможуть сучасні технологічні аспекти організації комунікації освітнього процесу, що мають реалізовуватися через різні види діяльності, зокрема ігрову, комунікативну, художньо-естетичну, здоров'язбережувальну та пізнавально-дослідницьку. Розкрито переваги взаємодії в системі «педагог – дитина – батьки», що актуалізує педагогічний потенціал родини, створює єдиний розвивальний простір «заклад дошкільної освіти – сім'я», сприяє спільності інтересів щодо набуття дитиною соціально-громадянської компетентності. Щоб взаємодія із сім'єю була ефективною, вона повинна мати системний та інтерактивний характер.

DISTANCE FORMAT OF INTERACTION OF THE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION WITH THE FAMILY IN THE CONTEXT OF SOCIAL AND CIVIL COMPETENCE OF PRESCHOOL STUDENTS

Vakhniak N. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Preschool Education
Communal Institution “Zaporizhsky Regional Postgraduate Institute
of Pedagogical Education” of the Zaporizhzhia Regional Council
Soborny Ave., 145, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8924-2369
nadezhda_vahnyak@ukr.net*

Key words: *subjects of the educational process, parents, pedagogues, preschool children, distance learning, social and civic education.*

The article examines the current problem of the remote format of interaction between the preschool education institution and the family in the context of the social and civic competence of preschoolers, which is one of the priority areas of activity of the National Education Center in 2022–2023. r., which provides for joint responsibility in the organization of joint activities of all subjects of the educational process. The essence of the key research concepts “social and civic competence”, “distance learning” is revealed, the main forms and methods of online communication with parents of pupils, services and tools are defined. An analysis of literary sources and legal documents related to the problem was carried out. It is pointed out the need to establish pedagogical interaction between two social links: the preschool education institution and the family as educational phenomena, where each affects the process of social-civic formation of the child’s personality; in a preschool-age child, the formation of social and civic education is manifested not only from the acquired specific knowledge and skills, but also from an emotional and valuable attitude towards universal and civic values, responsibility for one’s actions. The author outlines the indicators of the formation of social and civic competence under the educational direction “The child in society” of the updated Basic component of preschool education. It is emphasized that building a high-quality remote format of interaction with parents regarding the formation of social and civic competence in preschool children will be helped by modern technological aspects of the organization of communication in the educational process, which should be implemented through various types of activities, in particular: game, communicative, artistic and aesthetic, health-preserving and cognitive and research. The benefits of interaction in the “teacher – child – parents” system are revealed, which actualizes the pedagogical potential of the family, creates a single developmental space «preschool education institution – family», promotes common interests in the child’s acquisition of social and civic competence.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що для дітей першими й головними вихователями є батьки. Саме в родині дитина отримує первинні уявлення про свою сім’ю, рід, домівку, Батьківщину, знання про звичаї, традиції сім’ї, українського народу тощо. У дитини закладаються основи соціально-громадянської вихованості, що формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації в житті.

Важливість формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку задекларовано низкою державних документів: закони України «Про освіту» (2017) і «Про дошкільну освіту» (2001), Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020–2025 роки (2019), Листі МОН «Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України» (№ 1/6267-22 від 10.06.22), Листі

МОН «Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023 навчальному році» (№ 1/8504-22 від 27.07.2022), Державному стандарті дошкільної освіти України (БКДО, 2021), чинні програми розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку.

У Листі МОН «Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023 навчальному році» зазначено, що одним із провідних напрямів діяльності ЗДО є формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку. Необхідно консолідувати зусилля педагогів закладу освіти та батьків для зміцнення національної ідентичності дітей як основи, яка сприяє вихованню справжнього патріотизму, ціннісного ставлення до власної родини як частини свого народу, його історії, традицій, культури, формуванню в дітей позитивного образу своєї країни, утвердженню активної позиції громадянина своєї країни [7].

Сім'я та заклад дошкільної освіти – два виховні феномени, кожен з яких впливає на процес соціально-громадянського становлення особистості дитини. Однак лише за умови тісної взаємодії створюються оптимальні умови для соціалізації дитини, засвоєння нею загальноприйнятних норм і правил поведінки в суспільстві, уміння спілкуватися з дорослими та однолітками, взаємодіяти з представниками різних національностей і культур тощо.

Враховуючи реалії сьогодення, вкрай важливо об'єднати зусилля двох гілок виховання молодого покоління – сімейного та суспільного; налагодити комунікацію з батьками вихованців та педагогічним колективом закладу дошкільної освіти. У період дій правового режиму воєнного стану сім'я потребує кваліфікованої допомоги фахівців у навчанні, вихованні й розвитку дітей, узгодженості дій із соціальним інститутом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Потребу взаємодії родинного та суспільного виховання висвітлено в наукових дослідженнях (Є. Арнаутова, Л. Врочинська, О. Долинна, Т. Доронова, О. Зверева, Ф. Карагозлю, О. Кононко, Т. Кротова, М. Крулехт, М. Машовець, О. Низьковська, В. Оржеховська, Ж. Петрова, Т. Поніманська, В. Постовий, Г. Русин та ін.), автори яких наголошують, що спільна робота педагогічного колективу з батьками є важливою умовою набуття дитиною соціального досвіду, що виражається в ціннісному ставленні до себе, своїх прав та прав інших, наявності уявлень про правила і способи міжособистісної взаємодії між членами родини та іншими людьми.

Слід відмітити думки науковців В. Постового та Г. Русин, які у своїх доробках підкреслюють, що «в сім'ї закладаються основи виховання в цін-

нісному ставленні до себе та формуванні майбутньої особистості, через неї передають нащадкам духовні цінності історичного та культурного досвіду, трудові навички, національні особливості тощо» [9, с. 10].

Проведений теоретичний аналіз показав, що вчені розглядають взаємодію двох інститутів соціалізації особистості, допомогу батькам як соціально-педагогічну проблему (Т. Алексеєнко, Д. Бондарчук, І. Деснова, І. Макаренко, В. Новікова, В. Оржеховська, Н. Семенова, І. Трубавіна, О. Хартман та ін.). Дослідження свідчать, що ефективність взаємодії соціальних інститутів залежить від педагогічної культури сім'ї, визначаючи її як показник загальної культури, у якій відображено накопичений людством досвід виховання дітей у сім'ї, в основу якого покладено наукові знання та досвід народної педагогіки для сформованості соціально-громадянської компетентності дітей.

Як бачимо, взаємодія сім'ї й закладу дошкільної освіти є об'єктивною необхідністю. Це реальність, яка існує хоча б через те, що педагогів і батьків об'єднує одна мета – виховання всебічно розвиненої, соціально та громадянсько компетентної особистості.

З огляду на специфіку проблеми дослідження, розглянемо сутність дефініції «соціально-громадянська компетентність». У Державному стандарті дошкільної освіти України зазначено, що соціально-громадянська компетентність дитини – це здатність до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовність до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються в дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення спільного життя (БКДО) [1].

На значущість формування соціально-громадянської компетентності в дітей дошкільного віку у своїх працях вказують сучасні науковці А. Вознюк, М. Гончарова-Горянська, Л. Козак, О. Косенчук, Л. Куземко, Б.-І. Ляниця, Д. Олійник, Н. Руденко, С. Федорова, Л. Шульга. Згідно з дослідженням Н. Руденко та Б.-І. Ляниці, соціально-громадянська компетентність дошкільника – це складне особистісне утворення, інтегральне за своєю суттю, що містить комплекс знань і уявлень дитини про навколишній світ, сформованість його емоційної та морально-вольової сфери, а також уміння та навички соціальної взаємодії [8, с. 177].

Дослідження свідчать, що заклад дошкільної освіти, як перший ланцюжок у системі освіти суспільного виховання дитини, потребує чіткої й налагодженої взаємодії із сім'єю, має розглядатися як рівноправний партнер у вихованні дитини. Водночас традиційна система роботи з батьками в дошкільному закладі не дає змоги повністю актуалізувати педагогічний потенціал родини, не

створює атмосфери спільності інтересів й нерідко застосовує застарілі й малоефективні форми роботи з батьками [2].

Ураховуючи реалії сьогодення, налагодити взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, повноцінно надати освітні, інформаційні та консультативні послуги можливо лише за допомогою дистанційної форми навчання. Здійснений аналіз показав, що сутність дефініції «дистанційне навчання», особливості організації дистанційного навчання в закладах освіти розкрито в наукових доробках як вітчизняних (В. Биков, Ю. Деркач, Н. Жевакіна, О. Косенчук, В. Кухаренко, І. Новик, В. Олійник, О. Самойленко, В. Толочко, В. Шуляр та ін.), так і зарубіжних (Р. Деллінг, Р. Гаррісон, Д. Кіган, А. Кларк, Д. Пейнтер, Г. Рамбле, М. Сімонсон, М. Томпсон, Р. Шанк та ін.) учених. Науковці інтерпретують дистанційне навчання як індивідуальний процес здобуття знань, розвитку умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності на відстані із залученням інформаційно-комунікативних технологій та активних методів навчання. На думку В. Кухаренко, дистанційне навчання – систематичне, цілеспрямоване навчання, яке здійснюється на певній відстані між суб'єктами освітнього процесу, взаємодія яких розподілена не тільки в просторі, а й у часі [6].

Незважаючи на вищенаведені міркування дослідників, питання взаємодії дошкільного закладу із сім'єю в умовах дистанційного навчання сьогодні залишається ще не достатньо вивченим. Проблеми дистанційної освіти дошкільнят розглядають Н. Гавриш, К. Крутій, І. Романюк, Н. Шалда та ін., дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану – Л. Зімакова, Л. Жданюк, О. Тупиця, технологічні аспекти реалізації освітнього процесу в ЗДО у взаємодії з батьками в умовах дистанційного формату навчання, рівні взаємодії – Н. Вахняк, педагогічну взаємодію закладу дошкільної освіти й сім'ї із застосуванням цифрових технологій у процесі дистанційного навчання – Л. Ляхощка. Слушною є думка Н. Шалди, яка зауважує, що «дистанційне навчання дошкільнят» – це насамперед педагогічна просвіта батьків без жодного нав'язування, тиску і зобов'язань [10, с. 23]. У своїх працях Л. Зімакова, Л. Жданюк, О. Тупиця «дистанційне навчання дітей дошкільного віку» розкривають як організацію партнерської освітньої взаємодії в умовах віддаленості вихователя від дітей та їхніх батьків (дорослих, які доглядають за дітьми), що функціонує синхронно чи асинхронно на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікативних (цифрових) технологій [4, с. 93].

Вищезазначене актуалізує необхідність вивчення порушеної проблеми.

Мета статті – знайти способи організації дистанційного формату взаємодії ЗДО з батьками вихованців у контексті соціально-громадянської компетентності дошкільників, визначити індикатори сформованості соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Автор-розробник освітнього напрямку «Дитина в соціумі» (БКДО) О. Косенчук зазначає, що мета освітнього напрямку – сформуваність в дітей дошкільного віку соціально-громадянську компетентність, яка є складником їх особистісного зростання в період дошкільного дитинства [3, с. 36]. Окреслені завдання та зміст освітнього напрямку втілюються з урахуванням системи особистісних цінностей, здібностей, потреб, інтересів та активності дитини.

Соціально-громадянське виховання – складне й багатогранне поняття, що виявляється у свідомості маленького громадянина, моральних ідеалах і цінностях, реальній поведінці та вчинках, любові до своєї родини, українського народу, Батьківщини. У дитини дошкільного віку сформованість соціально-громадянської вихованості проявляється не лише від отриманих конкретних знань і вмінь, а й від емоційно-ціннісного ставлення до загальнолюдських та громадянських цінностей, відповідальності за вчинки.

У контексті нашого дослідження слід виокремити індикатори сформованості соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку, представлені в Стандарті дошкільної освіти (БКДО), зокрема емоційно-ціннісне ставлення, сформованість знань та навички дитини (рис. 1, 2, 3).

Як бачимо, формування соціально-громадянської компетентності – складний процес, який потребує тісної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу в дистанційному форматі: педагогів, батьків, дитини; усвідомлення ними потреби й важливості сформованості емоційно-ціннісного ставлення в дитини дошкільного віку. Тому в умовах дій правового режиму воєнного стану заклад дошкільної освіти має дедалі більше повертатися обличчям до кожної родини й консолідувати зусилля для зміцнення національної ідентичності дітей, що виховує в них справжній патріотизм, утверджує активні позиції громадянина своєї країни.

Процес формування соціально-громадянської компетентності має реалізовуватися через різні види діяльності, зокрема ігрову, комунікативну, художньо-естетичну, здоров'язбережувальну та пізнавально-дослідницьку, збагачувати дитячий світогляд певними знаннями про державні та національні символи України, звичаї та традиції українського народу, уявлення про соціальні явища, події, правила й способи міжособистісної взаємодії із членами сім'ї, родини, однолітками, іншими людьми тощо.

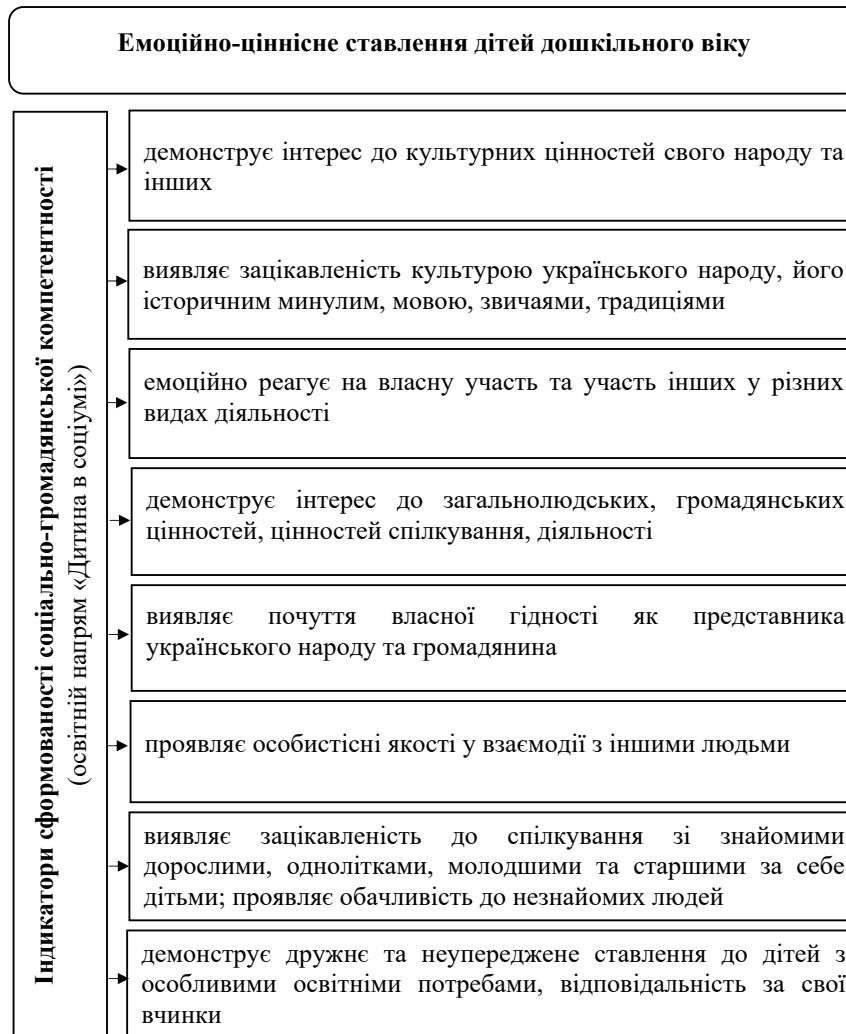


Рис. 1. Індикатори емоційно-ціннісного ставлення сформованості соціально-громадянської компетентності дошкільника

З огляду на вищесказане, зазначимо, що представлені індикатори формування соціально-громадянської компетентності характеризують зміст сучасного патріотичного виховання дітей дошкільного віку, збагачений категоріями особистісної та національної гідності, сприйняття дійсності сучасного життя, що є неодмінною умовою соціалізації, життєвого досвіду дитини.

Батьки мають стати партнерами педагогічних працівників дошкільного закладу, долучившись до процесу навчання, виховання й розвитку власних дітей шляхом: реалізації в сім'ї принципів демократії, що ґрунтуються на повазі до особистості дитини, її прав; створення певних умов для вибудовування міжособистісної толерантної дитячо-батьківської взаємодії; розмов про права дитини, моделювання рольових ігор, ситуацій відповідної поведінки, висловлювання особистих поглядів та думок для набуття соціального досвіду; залучення дитини відповідно до її індивідуальних особливостей, вікових можливостей до

участі в житті сім'ї, ЗДО, громади в різних формах дозвілля, прогулянках, спільних подорожей; спонукати дитину до спостережень за об'єктами соціального довкілля; розповіді про важливі події в житті родини, міста, громади; стимулювати дитину до спілкування й участі в спільних справах, а також моделювання життєвих ситуацій для формування готовності дитини до посильної участі в демократичних процесах, що відбуваються в дитячих осередках, громаді, суспільстві [1].

Щоб залучити сім'ю до освітнього процесу в дистанційному форматі, варто створити закриту спільноту в соціальній мережі (Viber, Facebook, Telegram, Instagram, WhatsApp, Signal, YouTube-канал), де адміністраторами є педагоги. Як показує практика, це зручний спосіб онлайн-взаємодії з родиною, який забезпечує зворотний зв'язок не тільки з вихователями групи, а й з іншими фахівцями дошкільного закладу. Головне пам'ятати і зважати на той факт, що батьки для нас не учні, а партнери, і ми їм допомагаємо, а не вчимо. Для того щоб взаємодія із сім'єю

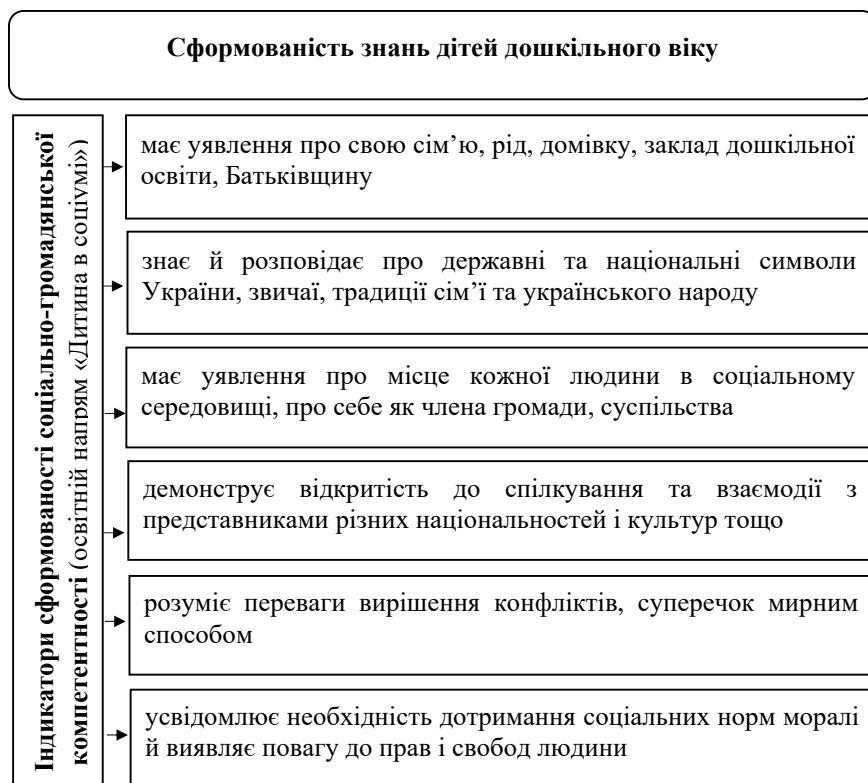


Рис. 2. Індикатори сформованості знань соціально-громадянської компетентності дошкільника

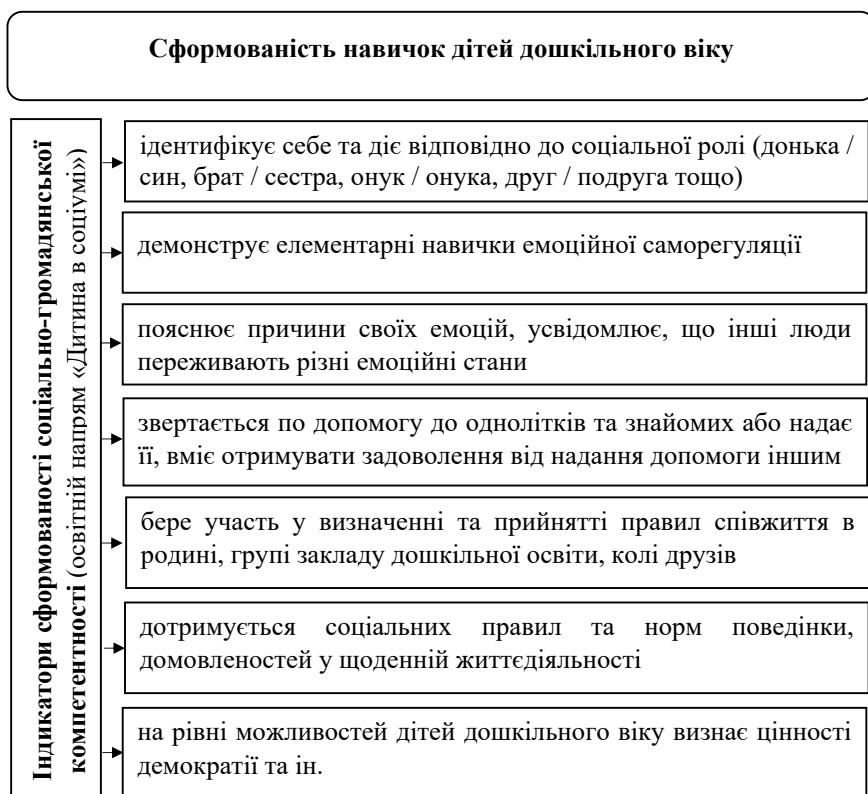


Рис. 3. Індикатори сформованості навичок соціально-громадянської компетентності дошкільника

була ефективною, вона повинна мати системний та інтерактивний характер.

Якісно побудувати дистанційний формат взаємодії з батьками щодо формування соціально-громадянської компетентності в дітей дошкільного віку допоможуть технологічні аспекти організації комунікації освітнього процесу. А саме – створення розвивального середовища – освітній контент: онлайн-заняття, мультимедійні презентації, скрайбінг презентації, інтерактивні ігри, народні ігри, пальчикові ігри, коректурні таблиці, мнемодіаграми, інтелектуальні карти або карти розумових дій, прості дослідження, веселі руханки впродовж дня, фізкультхвилинки, різні види театрів, музичний репертуар тощо.

За допомогою сайту закладу дошкільної освіти організувати скриньку батьківських пропозицій, анкетування та тестування; розмістити завдання і рекомендації щодо роботи з дітьми; тематичні папки-пересувки; репрезентувати віртуальні дитячі фонди з художньої літератури, українського фольклору; фонди аудіотек; відеотеки з представленими повнометражними мультфільмами, фільмами, цікавими історичними фактами, доступними для перегляду дітей; віртуальні полиці з народною творчістю; своєрідний банк інтерактивних ігор, вправ; презентувати ідеї соціально-громадянського виховання в родині; проєктну діяльність; віртуальні подорожі за допомогою інтерактивної мапи тощо.

Яскравим прикладом такої проєктної діяльності є досвід роботи ЗДО № 100 «Гармонія» Запорізької міської ради – проєкт «Дітям про Україну», за допомогою якого діти разом з батьками можуть здійснити віртуальну подорож й ознайомитися з областями нашої Батьківщини, з визначними подіями, пам'ятками архітектури та культурно-духовного мистецтва (<https://zdo100.pp.ua/proiekt-ditiam-pro-ukrainu/>). Працюючи з інтерактивною мапою, педагогічний колектив пропонує дітям та батькам вихованців цікаві інтерактивні завдання у формі гри, мультимедійні презентації. Такі віртуальні подорожі не тільки поглиблюють знання про сучасну Україну, а й ознайомлюють дітей з історією рідного краю, життям і побутом народу, виховують пошану та любов до культурного спадку свого народу та сучасного мистецтва.

Організуючи дистанційний формат взаємодії з батьками вихованців, необхідно використовувати й електронні платформи (Zoom, GoogleMeet, Google Classroom, Microsoft Teams, Skype, Padlet) для онлайн-зустрічей, консультацій, бесід, семінарів-практикумів, тренінгів, ділових та рольових

ігор, батьківських клубів, майстер-класів. Сучасним батькам подобаються ідеї педагогів щодо проведення вебквестів, коуч-сесій, кейс-технологій, фестивалів родинної творчості, віртуальних флешмобів, фоточеленджів для підвищення рівня культури батьківства з формування в дітей соціально-громадянської компетентності.

Педагогам ЗДО у формуванні соціально-громадянської компетентності дітей задля забезпечення ефективної комунікації в дистанційному форматі з батьками вихованців доцільно використовувати й додаткові безоплатні хмарні сервіси (Education, Microsoft, Dropbox, OneDrive, ADrive, SkyDrive та ін.).

Для налагодження взаємодії в системі «педагог – дитина – батьки» пропонуємо вихователям створити власний сайт на платформі sites.google.com, який міститиме цікаві рубрики не тільки для дітей, а й для батьків, як-от «Чарівна скарбничка казок: народні казки, літературні казки, казки у віршах, легенди, аудіоказки», «Журнали для дбайливих батьків та їх діточок», віртуальне відвідування музеїв України, створення власного лепбука, що актуалізує педагогічний потенціал родини, створює єдиний розвивальний простір «заклад дошкільної освіти – сім'я», сприяє спільності інтересів щодо набуття дитиною соціально-громадянської компетентності.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, з огляду на вищезазначене, можна зробити певні висновки. Дистанційний формат взаємодії закладу дошкільної освіти із сім'єю в контексті соціально-громадянської компетентності дошкільників репрезентує нову організацію освіти, що здійснюється на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, солідарну відповідальність в організації спільної діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу, яка передбачає обмін інформацією, організацію спільних дій і є наслідком формування соціально-громадянської компетентності маленького громадянина країни. Організуючи розвивальне середовище в умовах дистанційного навчання, необхідно враховувати необхідність активної участі в освітньому процесі педагогів, дітей та батьків, що визначається єдністю виховних впливів на нове покоління. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці технологій соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку, що забезпечить у дистанційному форматі конструктивну взаємодію всіх учасників педагогічного процесу в системі взаємин «педагог – дитина – сім'я».

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Від 12 січня 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 20.05.2023).

2. Вахняк Н. В. Технологічні аспекти реалізації освітнього процесу в ЗДО у взаємодії з батьками в умовах дистанційного формату навчання. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи: збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю* (20 квітня 2023 року, м. Запоріжжя): Запорізький національний університет, 2023. С. 42–44.
3. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження / Упоряд.: О. Г. Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л. В. Куземко. Харків : Вид-во «Ранок», 2021, 240 с.
4. Зімакова Л., Тупиця О., Жданюк Л. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. *Педагогічні науки*. 2022. № 79. С. 92–100. URL: <http://pednauki.pnpu.edu.ua/article/view/264557/260995> (дата звернення: 20.05.2023).
5. Косенчук О., Новик І. Організація діяльності закладів дошкільної освіти в період пандемії. *Дошкільне виховання*. 2020. № 9. С. 17–21. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/09/dv_2020-09_kosenchuk_olga_novyk_iryua.pdf (дата звернення: 20.05.2023).
6. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. *Енциклопедичне видання : навч.-метод. посібник*. Київ : «Комп'ютер», 2007. 127 с.
7. Лист МОН від 27.07.2022 № 1/8504-22 «Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023 навчальному році» URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-okremi-pitannya-diyalnosti-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-u20222023-navchalnomu-roci> (дата звернення: 20.05.2023).
8. Руденко Н., Ляниця Б.-І. Формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри. *Scientific Collection «InterConf»*, (154), 2023. С. 176–179. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/3322> (дата звернення: 20.05.2023).
9. Постовий, В. Г., Русин, Г. А. Соціум української сім'ї: *навч.-метод. посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів*. Івано-Франківськ НАІР, 2017. 316 с.
10. Проблеми дистанційної освіти : круглий стіл. *Дошкільне виховання*. 2020. № 5. С. 21–29.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini. Vid 12 sichnia 2021 r. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (data zvernennia: 20.05.2023).
2. Vakhniak N. V. Tekhnolohichni aspekty realizatsii osvitnoho protsesu v ZDO u vzaiemodii z batkamy v umovakh dystantsiinoho formatu navchannia. Aktualni problemy pedahohichnoi osvity: novatsii, dosvid ta perspektyvy: zbirnyk tez dopovidei III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (20 kvitnia 2023 roku, m. Zaporizhzhia): Zaporizkyi natsionalnyi universytet, 2023. S. 42–44.
3. Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity: osoblyvosti vprovadzhennia / Uporiad.: O. H. Kosenchuk, I. M. Novyk, O. A. Venhlovska, L. V. Kuzemko. – Kharkiv: Vyd-vo “Ranok”, 2021, 240 s.
4. Zimakova L., Tupytsia O., Zhdaniuk L. Dystantsiine navchannia ditei doshkilnoho viku na zasadakh partnerskoi pedahohiky pid chas voiennoho stanu. *Pedahohichni nauky*. 2022. № 79. S. 92–100. URL: <http://pednauki.pnpu.edu.ua/article/view/264557/260995> (data zvernennia: 20.05.2023).
5. Kosenchuk O., Novyk I. Orhanizatsiia diialnosti zakladiv doshkilnoi osvity v period pandemii. *Doshkilne vykhovannia*. 2020. № 9. S. 17–21. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/09/dv_2020-09_kosenchuk_olga_novyk_iryua.pdf (data zvernennia: 20.05.2023).
6. Kukharenko V. M. Dystantsiine navchannia. *Entsyklopedychne vydannia: navch.-metod. posibnyk*. Kyiv: “Kompiuter”, 2007. 127 s.
7. Lyst MON vid 27.07.2022 № 1/8504-22 “Pro okremi pytannia diialnosti zakladiv doshkilnoi osvity u 2022/2023 navchalnomu rotsi” URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-okremi-pitannya-diyalnosti-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-u20222023-navchalnomu-roci> (data zvernennia: 20.05.2023).
8. Rudenko N., Lianytsia B.-I. Formuvannia sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku zasobamy siuzhetno-rolovoi hry. *Scientific Collection “InterConf”*, (154), 2023. S. 176–179. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/3322> (data zvernennia: 20.05.2023).
9. Postovyi, V. H., Rusyn, H. A. Sotsium ukrainskoi simi: *navch.-metod. posibnyk dlia studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv*. Ivano-Frankivsk NAIR, 2017. 316 s.
10. Problemy dystantsiinoi osvity: kruhlyi stil. *Doshkilne vykhovannia*. 2020. № 5. S. 21–29.

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.011

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-13>

ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Брюховецька І. В.*кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри біології та хімії**факультету здоров'я людини та природничих наук**Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка**вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Львівська область, Україна**orcid.org/0009-0004-6694-4570**irynabruhovecki@gmail.com***Височан Л. М.***доктор педагогічних наук,**професор кафедри початкової освіти**Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника**вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, Україна**orcid.org/0000-0002-8978-5005**vysochan.lesia@gmail.com***Самойленко І. О.***асистент кафедри прикладної психології та логопедії**Бердянський державний педагогічний університет**вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна**orcid.org/0000-0001-8592-4226**inna.sechina93@gmail.com*

Ключові слова: *інформаційні технології, метод проєктів, освіта, наукова стаття, контрольна група, викладач.*

Статтю присвячено питанням організації проєктної діяльності здобувачів закладів вищої освіти з метою підвищення дослідницької компетентності. У процесі дослідження висвітлено основні моменти, пов'язані з використанням методу проєктів; зазначено особливості, які визначають можливості впровадження проєктного навчання. Встановлено, що основу методу проєктів становить формування пізнавальних навичок у здобувачів, вміння незалежно конструювати свій багаж знань, орієнтуючись в інформаційному просторі, підвищення дослідницької компетентності. У проєктно орієнтованому або проєктному навчанні освітній процес організований навколо діяльності, яка керує діями студентів; здобувачі вивчають основні поняття та принципи дисципліни через проєкти. Цей підхід «навчання на практиці» допомагає мотивувати їх, оскільки здобувач відіграє активну роль у процесі.

Під час експерименту автори розробили методологію проєктного навчання та сформували спільні компоненти, пов'язані з дослідницькою компетентністю майбутніх фахівців. Студентам пояснено мету, обґрунтування та актуальність їхньої участі в запропонованому дослідженні, яке було узгоджено з характером і метою курсу. Основним

завданням дослідження, яке визначало результати проєктного навчання, було написання здобувачами академічної статті, яка б відповідала актуальній проблемі, пов'язаній з їхніми фаховими напрямками навчання, і наприкінці циклу була опублікована у фахових виданнях. У дослідженні брали участь 85 здобувачів з Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Бердянського державного педагогічного університету. Від кожного університету була визначена 1 група здобувачів, яка розділена на 3 підгрупи у своєму закладі вищої освіти.

У результаті дослідження змогли правильно опублікувати свою наукову статтю 7 груп здобувачів із 9 контрольних. Проведений експеримент підтвердив гіпотезу про позитивний вплив використання проєктного навчання на формування дослідницької компетентності здобувачів освіти.

PROJECT-BASED LEARNING AS A MEANS OF IMPROVING THE RESEARCH COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Briukhovetska I. V.

*Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Biology and Chemistry
Faculty of Human Health and Natural Sciences
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine
orcid.org/0009-0004-6694-4570
irynabruhovecki@gmail.com*

Vysochan L. M.

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Primary Education
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8978-5005
vysochan.lesia@gmail.com*

Samoilenko I. O.

*Assistant at the Department of Applied Psychology and Speech Therapy
Berdyansk State Pedagogical University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8592-4226
inna.sechina93@gmail.com*

Key words: *information technology, project method, education, scientific article, control group, teacher.*

The article is devoted to the issues of organising project activities of higher education students in order to improve their research competence. The study highlights the main points related to the use of the project method; the main points that determine the features of project-based learning are indicated. It has been established that the basis of the project method is the formation of cognitive skills in students, the ability to independently construct their knowledge base, navigating the information space, and improving research competence. In project-based learning, the educational process is organised

around activities that guide students' actions; students learn the basic concepts and principles of the discipline through projects. This "learning by doing" approach helps to motivate them to learn, as the student plays an active role in the process.

In the course of the experiment, the authors developed a project-based learning methodology and formed common components related to the research competence of future professionals. Students were explained the purpose, rationale, and relevance of their participation in the proposed research, which was aligned with the nature and purpose of the course. The main task of the study, which determined the results of project-based learning, was for students to write an academic article that would address a relevant issue related to their professional fields of study and be published in professional journals at the end of the cycle. The study involved 85 applicants from Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, and Berdiansk State Pedagogical University. From each university, 1 group of applicants was identified, which was divided into 3 subgroups at their higher education institution.

As a result of the study, 7 groups of applicants out of 9 control groups were able to correctly publish their scientific article. The experiment confirmed the hypothesis of the positive impact of project-based learning on the formation of research competence of students.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення у сфері вищої освіти існує заклик до розвитку змістовного навчання, яке уможливує формування компетентностей у здобувачів для вирішення питань дослідницького, наукового характеру та питань, які пов'язані зі спеціальністю, а також до вміння виносити ціннісні судження в умовах розмаїття інформації в контексті глибокої динамізації наукових знань. Саме тому необхідний дидактичний підхід, заснований на розвитку компетентностей. Зокрема, процес викладання-навчання дисциплін повинен передбачати планування практичної та функціональної діяльності, за допомогою якої майбутні фахівці зможуть інтегрувати здобуті знання у вирішення кейсів або проблем, пов'язаних з їхніми сферами спеціалізації. З огляду на це, проектне навчання постає як методологія, спрямована на створення низки орієнтирів, за допомогою яких здобувачі можуть брати активну участь через аналіз проблеми, що має соціальне значення, та виконання завдання, яке сприяє її вирішенню, що вписується в соціально-конструктивістську парадигму навчання. Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Мета статті – впровадити проектну методику навчання для покращення дослідницької компетентності майбутніх фахівців Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Бердянського державного педагогічного університету. Результатом окресленої мети є публікація здобу-

вачами, які брали участь в експерименті, фахових наукових статей.

Аналіз наукових джерел. Питання впровадження проектного навчання знайшли своє відображення в дослідженнях та публікаціях зарубіжних і українських науковців: Дж. Дьюї, Е. Коллінгса, В. Кілпатрика, Н. Матяш, Л. Карташової, О. Спіріна, Я. Пахомової, В. Киричука, О. Коберника, Є. Полата, Г. Селевка, І. Сергєєва, О. Любарської, С. Шевцової. Формування дослідницької компетентності в умовах системності та безперервності освітнього процесу досліджують Н. Бібік, С. Сисоєва, В. Кремін, О. Савченко, Г. Щедровицький, Т. Житомирська, А. Хуторський та ін. Водночас на основі вивчених досліджень встановлено, що дослідницька компетентність недостатньо вміщена в різні навчальні програми, а її розвиток обмежується дослідницькими курсами, що є недостатнім для її поступового набуття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідницька компетентність та проектне навчання є важливими аспектами сучасної освіти, спрямованими на розвиток критичного мислення, творчих здібностей та практичних навичок здобувачів. Дослідницька компетентність вимагає від майбутніх фахівців уміння проводити дослідження, збирати та аналізувати інформацію, формулювати запитання, робити висновки та розв'язувати проблеми. Цей підхід сприяє розвитку самостійності, креативності та критичного мислення студентів, а також підготовці їх до подальшого вивчення наукових предметів. Проектне навчання передбачає організацію освітнього процесу навколо конкретного проекту або завдання.

Здобувачі активно залучаються до дослідження проблеми, пошуку рішень, співпраці з одногрупниками та експертами, а також до практичного виконання проєкту. Цей підхід сприяє засвоєнню знань та розвитку навичок у контексті реальних ситуацій, а також опануванню комунікативних та організаційних вмінь. Дослідницька компетентність та проєктне навчання можуть бути успішно впроваджені в різних предметних галузях та на різних рівнях освіти. Вони сприяють активному залученню здобувачів до освітнього процесу, розвитку творчих здібностей та проблемного мислення, а також формуванню ключових компетентностей, необхідних для успіху в сучасному світі. Дослідницька компетентність передбачає адекватне поводження з технологічними ресурсами, що робить майбутнього фахівця професіоналом, який здійснює дослідницькі дії за підтримки інформаційно-комунікаційних технологій.

У проєктно орієнтованому або проєктному навчанні освітній процес організований навколо діяльності, яка керує діями студентів [2]. Здобувачі вивчають основні поняття та принципи дисципліни через проєкти. Цей підхід «навчання на практиці» може допомогти мотивувати їх до навчання, оскільки здобувач відіграє активну роль у процесі [1]. Студенти мають значний ступінь контролю над проєктом, над яким вони працюватимуть, і тим, що вони робитимуть. Так, проєкти спрямовані на студентів і призначені для створення ініціативи під час навчання. Результатом роботи повинні бути конкретні кінцеві продукти, хоча процеси отримання кінцевого продукту можуть відрізнятися. Кінцеві продукти (наприклад, вебсайт, презентація, звіт, стаття) слугують основою для обговорення, відгуків та перегляду. Підсумовуючи, здобувачі освіти в процесі проєктного навчання виконують серію спільних дослідницьких дій, які повинні допомогти їм здобути нові, специфічні знання та процеси мислення для вирішення реальних проблем. Кінцеві продукти повинні відображати знання про тему проєкту.

Проєктна діяльність здобувачів вищої освіти під час навчання забезпечує орієнтацію всього освітнього процесу на засвоєння соціально значущих знань, умінь та набуття професійного досвіду, що відповідає сучасній парадигмі особистісно орієнтованої освіти, тому що саме ці знання, вміння та досвід дають змогу молоді успішно професійно реалізуватись та навчатись упродовж життя [7].

Варто розглянути і роль дослідницької компетентності в процесі навчання. Науковиця С. Сисоева зазначає [6], що дослідницька компетентність – це інтегрована особистісно-професійна якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно

значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності. Узагальнюючи різні підходи до визначення сутності дослідницької компетентності, зазначимо, що однозначного тлумачення цього поняття не існує. З одного боку, дослідницьку компетентність слід розглядати як складник професійної компетентності, з іншого – як невід’ємний компонент загальної та професійної освіти. Тому дослідницька компетентність є важливим інструментом викладача і може розглядатися як структурна одиниця його розумової діяльності. Формування дослідницької компетентності у сфері майбутньої професійної діяльності є однією з найважливіших цілей усіх сучасних програм вищої освіти [5].

Автори не випадково вибрали різні спеціалізації та різні заклади освіти у своєму дослідженні. Адже методологію проєктного навчання розроблено дослідниками та сформовано спільні компоненти, пов’язані з дослідницькою компетентністю, як-от «визначення теми дослідження», «пошук достовірної інформації», «обробка та аналіз інформації», «навички наукового письма» та «соціалізація продукту». Студентам пояснено мету, обґрунтування та актуальність їх участі в запропонованому дослідженні, яке узгоджено з характером і метою курсу.

Основним завданням, яке визначало результати проєктного навчання, було написання здобувачами академічної статті, яка відповідала б актуальній проблемі, пов’язаній з їхніми фаховими напрямками навчання, і наприкінці циклу була опублікована у фахових виданнях.

У дослідженні брали участь здобувачі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Бердянського державного педагогічного університету. Всього залучено 85 студентів, з яких 25 здобувачів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 30 здобувачів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та 30 здобувачів Бердянського державного педагогічного університету. Кожна група була розділена на 3 підгрупи, і було вибрано тему академічної статті, яка відповідала фаху.

Визначено термін проведення експериментального навчання – 8 тижнів, де ключовими були 2-й, 4-й, 6-й та 8-й тижні. На 2-му тижні можна було відзначити, що всі студенти змогли визначити відповідну, релевантну й актуальну тему, пов’язану з проблемою, яку вони розглядали.

На 4-му тижні проаналізовано, як здобувачі опрацювали та проаналізували інформацію для подальшого написання основного матеріалу дослідження, спираючись на мету статті та постановку

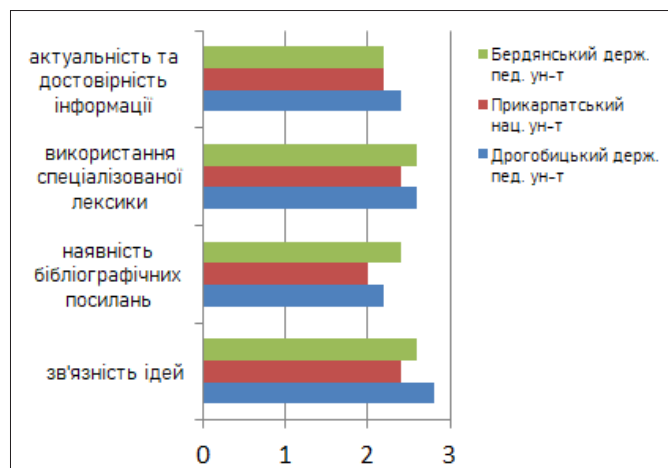


Рис. 1. Результати дослідження роботи здобувачів за параметрами

проблеми (кожен член команди мав вибрати певний фактор проблематики). Для цього здобувачам було надано матрицю, у якій вони мали записати в трьох колонках проблемні фактори, джерела, з якими ознайомилися (повні дані), та ідеї, витягнуті з кожного фактору. У результаті цієї роботи встановлено, що більшість студентів змогли визначити найважливішу інформацію зі своїх джерел, яка б дозволила їм написати основну частину. Однак 18 студентів внесли до зібраних ідей додаткову інформацію, яка не сприяла досягненню запропонованої мети або виявилася дуже загальною, тому не була актуальною для їх написання.

До 5-го тижня здобувачі мали визначити надійні джерела, пов'язані з їхніми темами, включно зі статтями з індексованих журналів, матеріалами наукових конференцій та дисертаціями. Вимога полягала в тому, щоб кожен здобувач освіти визначив від 3 до 7 надійних джерел для теми, вибраної командою, що було майже повністю виконано (було декілька студентів в усіх закладах освіти, які не змогли виконати це завдання за станом здоров'я чи особистими, сімейними проблемами). Слід зазначити, що більшість команд (загалом їх було 9) надали пріоритет пошуку джерел за останні 7 років, оскільки інформація, видана раніше, могла бути застарілою.

На 6-му тижні викладачі, які проводили дослідження, переглянули результати роботи груп здобувачів за такими параметрами: зв'язність ідей, наявність бібліографічних посилань, використання спеціалізованої лексики, актуальність та достовірність інформації у викладенні основної частини статті. Кожен параметр був оцінений за 3-бальною шкалою (де 1 бал – не визначено, 2 бали – визначено задовільно, 3 бали – визначено на високому рівні), результат представлено на рис. 1.

Як можна зазначити, всі здобувачі різних закладів освіти отримали середній бал за основними

параметрами (у середньому 2,5) та успішно продовжили навчання.

На 8-му тижні занять проведено редакцію статті, яку здобувачі мали структурувати в групі на основі матеріалів, опрацьованих під час навчання; важливо було додати всі елементи статті (анотацію, вступ та висновки), а також забезпечити логічну послідовність між усіма частинами. У цьому разі було виявлено, що з 9 сформованих груп лише шести з них вдалося завершити структурування, хоч і вони мали певні труднощі: відсутність логічної послідовності між різними частинами, неправильне застосування стандартів у посиланнях, відсутність наукової лексики. Решта (3 групи) представили дуже неповний прогрес у роботі над статтею, тому їм довелося вдаватися до додаткових консультацій викладачів для підтримки при написанні статті.

У результаті дослідження змогли правильно опублікувати свою публікацію 7 груп здобувачів, з яких 2 групи з Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 3 групи з Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та 2 групи з Бердянського державного педагогічного університету. Тобто результатом проектного навчання стала публікація статей здобувачів, яким вдалося виконати запропоноване завдання, що полягало в налагодженні ефективної та тривалої взаємодії, а також вони продемонстрували ґрунтовне опрацювання теми. Автори відзначають, що визначення тем досліджень для майбутніх наукових статей не мали особливих труднощів, хоча і визнали, що необхідно було спрямовувати здобувачів.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. У процесі дослідження виконано основну мету – публікування статей здобувачами у фахових виданнях. Здобувачі мали змогу пройти етапи, пов'язані з процесом пошуку

інформації, у безпосередній відповідності до застосування проєктного навчання, використовуючи технологічні інструменти, як-от Google Drive, що дозволило адекватно управляти знаннями, здобутими в процесі навчання. Що стосується власне розвинутих дослідницьких навичок, можна стверджувати, що застосована методологія зміцнила деякі когнітивні операції, пов'язані з такими навичками, як саморегуляція та співпраця. Отримані результати свідчать про прямий зв'язок між комунікативними навичками та дослідницькою компетентністю, оскільки перші закладають основи для адекватного застосування етапів дослідження. Незважаючи на те, що лише

7 груп із 9 змогли опублікувати свої наукові статті, впроваджена методологія дала загалом, на думку авторів, позитивні результати.

Перспективу подальших розробок у цьому напрямі автори вбачають у дослідженні та використанні проєктної методики на практиці для розвитку різноманітних навичок у майбутніх фахівців, для формування міцної професійної компетентності, що базується на діях, орієнтованих на аналіз та вирішення різних актуальних проблем сьогодення. Загалом результати показали позитивний вплив проєктного навчання на дослідницькі компетентності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Fuenmayor Y.C., Fuenmayor M.G. Knowledge transfer focused on the learning styles of health sciences students. *Perspectives: Journal of History, Geography, Art and Culture*. 2022. 10(19), 64–70.
2. Bezanilla MJ, Galindo-Domínguez H., Poblete, M. The importance of teaching critical thinking in higher education and the existing difficulties according to the teacher. *REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research*. 2021. 11(1), 20–48. URL: <https://doi.org/10.4471/remie.2021.6159>
3. Dilek E., Akinoglu O. The impact of problem-based learning (PBL) on critical thinking in science education. *Journal of Environmental Health and Ecology*. 2013. 14(3A), 1353–1361.
4. Мелашенко К. М. Технологія проєктного навчання. Завуч. 2006. № 13 (271). С. 12–14.
5. Любчак Н. Особливості формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти – майбутніх учителів української мови та літератури у процесі проєктної діяльності: дані емпіричного дослідження. Науковий збірник “Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка”. 2020. Том 2, № 32, С. 171–176
6. Сисоєва С. О. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство “ЕДЕЛЬВЕЙС”». 2016. 156 с.
7. Шевченко А. І. Методика навчання художнього проєктування майбутніх фахівців з дизайну : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 351 с.

REFERENCES

1. Fuenmayor Y.C., Fuenmayor M.G. (2022) Knowledge transfer focused on the learning styles of health sciences students. *Perspectives: Journal of History, Geography, Art and Culture*. 10(19), 64–70. [in English].
2. Bezanilla MJ, Galindo-Domínguez H., Poblete M. (2021). The importance of teaching critical thinking in higher education and the existing difficulties according to the teacher. *REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research*. 11(1), 20–48. <https://doi.org/10.4471/remie.2021.6159> [in English].
3. Dilek E., Akinoglu O. (2013). The impact of problem-based learning (PBL) on critical thinking in science education. *Journal of Environmental Health and Ecology*. 14(3A), p.1353–1361. [in English]
4. Melashenko K. M. Tekhnolohiia proektnoho navchannia [Technology of project-based learning]. *Zavuch*. 2006. № 13 (271). S. 12–14. [in Ukrainian].
5. Liubchak N. (2020). Osoblyvosti formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity – maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy ta literatury u protsesi proiektnoi diialnosti: dani empyrychnoho doslidzhennia [Features of the formation of research competence of higher education students – future teachers of Ukrainian language and literature in the process of project activity: data from empirical research]. *Naukovyi zbirnyk “Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka”*. № 32 (2), p. 171–176 [in Ukrainian].
6. Sysoieva S. O. (2016). Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vykladachiv vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk [Development of Research Competence of Higher Education Teachers: A Study Guide]. K. : TOV “Vydavnyche pidpriemstvo “EDELVEIS””. 156p. [in Ukrainian].
7. Shevchenko A.I. (2017) *Metodyka navchannia khudozhnoho proektuvannia maibutnikh fakhivtsiv z dizainu : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02* [Methods of teaching artistic design to future design specialists: PhD thesis: 13.00.02.]. Kyiv. 351 p. [in Ukrainian].

АДАПТАЦІЯ В ІНШОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ З МЕДИЦИНИ

Рагріна Ж. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
декан І міжнародного факультету
Запорізький державний медико-фармацевтичний університет
просп. Маяковського, 26, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-7823-5630
ragrinazhanna@gmail.com*

Репетун А. К.

*викладач кафедри мовної підготовки
Запорізький державний медико-фармацевтичний університет
просп. Маяковського, 26, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-6777-5087
novosolovaalona@gmail.com*

Ключові слова: «культурний шок», «мовний шок», адаптація, ідентичність, іноземні студенти, іноземна мова, комунікативна компетенція, міжгрупове середовище, мотивація.

У статті висвітлено визначення поняття «культурний шок», «культурна втома», «мовний шок». Розглянуто різні погляди щодо трактування терміна. Проаналізовано різні стадії культурного шоку. Авторами вивчено низку чинників, які впливають на процес адаптації та становлення ідентичності іноземних студентів, зокрема мовні та культурні бар'єри, культурний шок та інші фактори. Доведено роль міжгрупових відносин у формуванні ідентичності іноземного студента. Виокремлено й описано роль викладача в становленні ідентичності іноземного студента. Схарактеризовано гіпотезу афективного фільтра, розглянуто типи тривожності та їх вплив під час опанування іншої мови й становлення ідентичності іноземного студента. Розроблено рекомендації щодо створення сприятливого середовища для навчання і життя іноземних студентів у новій країні та запропоновано способи поліпшення якості навчання для новоприбулих інофонів. Описано ефективні методи та стратегії вивчення другої мови як важливого етапу адаптації та становлення ідентичності іноземних студентів. Приділено увагу концепції категоризації та теорії міжгрупової поведінки. Докладно висвітлено модель послідовності розвитку категорій, які впливають на вивчення другої мови. Авторами розглянуто фактори, що впливають на ефективність засвоєння другої іноземної мови. Розкрито поняття соціометричної, рефентометричної та етнолінгвістичної диференціації. Схарактеризовано й описано суперечності теорії етнолінгвістичної ідентичності. Приділено увагу опису соціально-освітньої моделі засвоєння іншої мови. Встановлено складники успішного опанування іноземної мови, наголошено на мотиваційному складнику. Акцентовано увагу на поєднанні мовних здібностей та інтегративної мотивації як на сполученні факторів, що впливають на адаптацію та становлення ідентичності іноземного студента в навчальній групі.

ADAPTATION AND IDENTITY FORMATION OF INTERNATIONAL STUDENTS. STRATEGIES OF DIFFERENTIATION IN THE INTERGROUP ENVIRONMENT

Ragrina Zh. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dean of the First International Faculty
Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University
Mayakovskoho Ave., 26, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7823-5630
ragrinazhanna@gmail.com*

Repetun A. K.

*Lecturer at the Department of Language Training
Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University
Mayakovskoho Ave., 26, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6777-5087
novosolovaalona@gmail.com*

Key words: “culture shock”, “language shock”, adaptation, identity, foreign students, foreign language, communicative competence, intergroup environment, motivation.

The article describes the definitions of “culture shock”, “cultural fatigue”, “language shock”. The authors consider different views on the interpretation of the term. Different stages of “culture shock” are analysed. The authors have studied a number of factors that influence the process of adaptation and identity formation of foreign students, including language and cultural barriers, culture shock and other factors. Also, the role of intergroup relations in the formation of foreign students’ identity is proved. In addition, the role of the teacher in the formation of the foreign student’s identity is highlighted and described. The hypothesis of the affective filter is described, the types of anxiety and their influence on the process of learning another language and the formation of foreign students’ identity are considered. The authors develop recommendations for creating a favourable environment for studying and living of foreign students in a new country and suggest ways to improve the quality of education for newly arrived foreigners. Effective methods and strategies for learning a second language as an important stage of adaptation and identity formation of foreign students are described. The authors focus on the concept of categorisation and the theory of intergroup behaviour. The model of the sequence of development of categories that influence second language learning is presented in detail. The authors consider the factors influencing the effectiveness of second language acquisition. Also, the concepts of sociometric, reflexive and ethnolinguistic differentiation are revealed. The characteristics and contradictions of the theory of ethnolinguistic identity are described. The authors describe the socio-educational model of second language acquisition. The components of successful foreign language acquisition are identified, the motivational component is emphasised. The authors emphasise the combination of linguistic abilities and integrative motivation as a combination of factors influencing the adaptation to the formation of a foreign student’s identity in a study group.

Постановка проблеми. Українські заклади вищої освіти завжди були і є одними з найпопулярніших у світі серед іноземних студентів. Це зумовлено насамперед інтернаціоналізацією

освіти, науки й культури, а також, безумовно, якістю надання освітніх послуг та порівняно високою ціною політикою на надання цих послуг. Для збереження окресленої тенденції необхідно

враховувати не лише економічні й політичні, а й соціальні фактори, насамперед створення інклюзивних умов для всіх учасників освітнього процесу (незалежно від національної належності) для можливості самореалізації та самоідентифікації.

Мета статті – обґрунтувати терміни «культурний шок» і «мовний шок», описати процес адаптації та ідентифікації новоприбулих іноземних студентів у психологічній, соціологічній та науково-методичній літературі.

Аналіз досліджень та публікацій. Термін «культурний шок» увів у науковий обіг Оберг [10], розглядаючи його як «професійну хворобу», від якої страждають люди, коли потрапляють у культуру, що надто відрізняється від власної. Науковець [10, с. 177–182] у своїй праці спробував описати чотири стадії культурного шоку, спираючись на проведені емпіричні дослідження серед іноземців. Отже, I етап – «медовий місяць», що характеризується зацікавленістю, захопленням й оптимізмом. Він триває до 6 місяців. II етап – вороже ставлення, посилення асоціацій з іноземними мігрантами. Студенти можуть почуватися відчуженими від нової культури та спільноти, неуспішними в навчанні або неадекватними в спілкуванні. III етап – відновлення або пристосування. Він характеризується покращенням знання мови й здатністю орієнтуватися в певній культурі. IV етап – завершення адаптації та інтеграції. На цій стадії студенти починають ідентифікувати себе з новою культурною спільнотою.

Дослідник Гутрі [8] віддав перевагу поняттю «культурна втома» для опису симптомів, які виникають в іноземців після перших тижнів і місяців перебування в новій країні, як-от дратівливість, депресія, втрата апетиту, поганий сон тощо. А вчений Смолі [12, с. 49–56] розглядав мовний шок як один з елементів культурного шоку. Розділяємо цю думку і вважаємо, що мовний шок є одним із складників культурного шоку і може мати різний ступінь вираженості та тривалості в кожного студента. Одним з провідних факторів, що сприяє виникненню мовного шоку, є відсутність попереднього досвіду у вивченні іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Під час навчання мови як іноземної необхідно розглядати її крізь призму історії та культури, оскільки дисципліна «Мова як іноземна» вимагає від студентів зробити іншу мову частиною світогляду на період навчання в закордонних закладах вищої освіти. Важливо наголосити, що іноземна мова не є складником власної культури іноземця, тому ставлення до іншої культури й народу може впливати на успіх в опануванні іноземної мови.

Дослідники в галузі міжкультурної комунікації вказують на численні бар'єри на шляху до ефективного і вдалого процесу спілкування й опану-

вання іноземної мови між представниками різних культур. Наприклад, вербальні компоненти – фразеологічні звороти; невербальні компоненти – рухи тіла, міміка, жести тощо [2]. Ці відмінності можуть перешкоджати позитивній соціальній взаємодії, а як наслідок – виникненню культурного шоку й формуванню негативної ідентичності студентів. Враховуючи вербальні й невербальні відмінності культур, які ускладнюють взаєморозуміння між комунікантами, цей інтегративний складник необхідно виховувати, бо він не може розвинути автоматично.

Компетентність викладача іноземної мови, його цікава й інформативна методика викладання може сприяти позитивному ставленню до іншої культури, зокрема до вивчення другої мови, а в подальшому передбачає успіх у вивченні й інших дисциплін.

Науковець Крашен [9], описуючи свою гіпотезу афективного фільтра, наголошує, що в контексті викладання мови як іноземної викладач має надавати студентам зрозумілу інформацію, а також створювати навчальні ситуації, які не є загрозливими та не викликають тривоги в учнів. Дослідник виокремив три типи тривожності, що можуть виникати в іноземних студентів під час вивчення другої мови в аудиторії: перший тип – побоювання під час спілкування; другий тип – тестова тривожність (виникнення стресу під час написання тестів, що спричиняє низьку успішність і, як наслідок, впливає на становлення ідентичності іноземного студента); третій тип – страх негативної оцінки, що безпосередньо може виявлятися в аудиторії. Усі афективні фактори можуть вплинути на засвоєння іншої мови та становлення ідентичності. Найкраще у викладанні, на думку лінгвіста, – не змушувати студентів-початківців брати активну участь у говорінні на перших етапах, а, навпаки, давати студентам час на адаптацію. Методи й матеріали навчання повинні допомагати учням, а не слугувати засобами виявлення слабких сторін.

Успіхи у вивченні другої мови традиційно розглядають як знання структури мови, тобто вокабуляру, граматики тощо. Проте найважливішим складником успішного опанування іноземної мови вважаємо комунікативну компетенцію. Стерн [13] наполягав, що замість того, щоб зосереджувати увагу на змісті, викладач повинен цікавитися потребами і проблемами студентів, розвивати в них бажання користуватися іншою мовою поза межами аудиторії. Такий вид діяльності, як екскурсії, гуртки тощо, сприятимуть не лише розвитку комунікативної компетенції, а й становленню позитивної ідентичності студента в іншомовному середовищі, ототожненню себе з учасниками певної групи.

Вивчення другої мови, на думку Джайлза та Джонсона [7], є груповим явищем, оскільки відбувається в групі та пов'язане з категоризацією, формуванням ідентичності. Констатуємо, що концепція дослідників значно спирається на теорію міжгрупової поведінки Тернера [14], основною тезою якої є «ми класифікуємо соціальний світ, а отже, сприймаємо себе як членів різних груп». Таке усвідомлення визначається як ідентичність особистості, що може бути позитивною або негативною, залежно від взаємовідносин і соціальної адаптації індивіда в групі.

На міжгруповому підході в опануванні другої мови фокусувався Гарднер [4]. Науковець зобразив модель послідовності розвитку взаємних категорій, які впливають на вивчення другої мови. Перша категорія – соціальне середовище і міжособистісні відносини в ньому. Друга – індивідуальні відмінності. Ця категорія містить чотири змінні, які вважають найбільш впливовими для вивчення другої мови: інтелект, здібності, мотивація, ситуативна тривожність. Третя категорія – навчальні контексти. Цей тип Гарднер розгалужує на 2 групи: навчання в аудиторії та набуття мовних компетенцій без прямого навчання (перегляд телевізора, випадкові діалоги із членами іншомовної спільноти). Четверта категорія – результати. Цей тип дослідник поділив на 2 групи: лінгвістична (оцінки за курс, набутий словниковий запас тощо), нелінгвістична (сприятливе ставлення до іншої культури й мови, інтерес до подальшого навчання в іноземному закладі вищої освіти й вивчення другої мови зокрема).

Дослідники Оакес та Тернер [11, с. 295–301] виокремлюють дві стратегії диференціації в міжгруповому середовищі, що можуть сприяти ідентифікації іноземного студента, які набувають позитивної «Я-концепції». Перша стратегія – соціометрична, для вивчення міжособистісних стосунків на рівні емоцій (симпатій та антипатій). Отже, іноземець може ідентифікувати себе в групі, члени якої близькі йому за світоглядом, мають однакові з ним уподобання або навіть просто приємні зовнішньо. Роль викладача полягає в тому, щоб створювати в групі сприятливі й дружні відносини, ставитися до кожного учасника освітнього процесу, ураховуючи його особливості, бути викладачем-демократом, розвивати співпрацю на партнерських умовах. Педагогічна діяльність викладача мови як іноземної повинна бути особистісно орієнтованою, тобто спілкування має ґрунтуватися на зацікавленості студентом, визнанні самостійності особистості й поваги до його культури, а іноземний студент повинен довіряти викладачу. Тільки за таких умов буде розвинено позитивне ставлення до іноземної культури й мови, а також позитивна ідентичність.

Друга стратегія – референтометрична [15, с. 61–79], на її основі ідентифікація виявляється й формується завдяки ціннісному фактору. Такі міжособистісні відносини між учасниками групи формуються на базі спільних цілей, завдань й ідеалів. Іноземні студенти орієнтуються й позитивно ідентифікуються в тій групі, ідеали й мета якої є найбільш значущими для них.

Положення теорії етнолінгвістичної ідентичності науковців Джайлза, Буріша і Тейлора [6] висвітлюють ще одну стратегію – етнолінгвістичну диференціацію в процесі вивчення іншої мови. Вчені стверджують, що чим більше учні ідентифікують себе зі своєю етнічною групою, тим менше намірів вони матимуть, щоб вивчати іншу мову як рідну, а отже, не матимуть успіхів у навчанні. Вчені дійшли висновку, що страх перед асиміляцією може бути прямим результатом сильної ідентифікації з власною етнічною групою, члени якої високо цінують свою мову. І навпаки, студенти, що не цінують і не ідентифікують або слабко ідентифікують власну мову, як важливий вимір належності до етнічної культури, сприятливо ставитимуться до іншої культури й будуть позитивно налаштовані до вивчення другої мови. Такі студенти, за концепцією Джайлза, Буріша і Тейлора, швидше асимілюються, й опанування другої мови сприйматиметься ними як додаткове, як внесок у становлення позитивної соціальної ідентичності.

Проте в подальших дослідженнях Джайлс і Байрне [5, с. 17–40] наголошували, що хоча іноземні студенти перебувають в абсолютно чужому середовищі і є підлеглими, залежними, їх перебування в іноземній країні є тимчасовим, тому студенти, метою яких є лише навчання, можуть мати сильну культурну ідентичність, водночас досягаючи успіхів у вивченні другої мови. Саме ця інтегративність індивідів, готовність ідентифікувати себе із членами іншомовної спільноти відіграє ключову роль у концепції Клемента, Гарднера і Сміта [1, с. 122–133]. За цієї концепцією наявність сильної культурної ідентичності допомагає членам підпорядкованих груп у їхніх зусиллях з вивчення іноземної мови, а отже, уникненню культурного шоку й становленню позитивної ідентичності студента.

Інша мова – це код, набір слів, граматичних принципів, вимови, тому вивчення цього коду схоже на розвиток будь-яких навичок, стверджував Гарднер [3]. Тобто у вивченні мови є когнітивний компонент або компонент здібностей, але він не виключає й аспект ставлення до іншої етнічної групи і її культури, називаючи їх афективними (емоційними) змінними. Дослідник розробив соціально-освітню модель засвоєння другої мови, де описав найважливіший складник вивчення іншої мови – мотивацію, що характеризується трьома аспектами: бажанням вивчити мову, інтен-

сивністю мотивації, тобто докладеними зусиллями для вивчення другої мови та ставлення до вивчення другої мови.

Отже, Гарднер розуміє поняття «мотивація» як центральний маркер мовних досягнень, проте окреслений феномен, на його думку, слід розглядати із соціально-психологічного боку. Найважливішою тезою в його концепції вважаємо положення про інтегративну мотивацію – студент вивчає іноземну мову задля становлення в соціальній групі, а не задля оцінок і стипендії. Гарднер уточнює, що інтегративна мотивація стосується цілей студента, що полягає в спілкуванні з людьми з іншої мовної спільноти задля ефективного навчання в закладах вищої освіти. Гарднер стверджує, що інтегративність і ставлення учнів до навчальної ситуації мають сильний зв'язок і внесок у мотивацію до вивчення другої мови. Потім мотивація поєднується з мовними здібностями та іншими пов'язаними факторами. Разом вони впливають на мовні показники учнів. З огляду на модель Гарднера, важливо, щоб учень мав високу мотивацію та позитивне ставлення, щоб досягти високих мовних показників.

Підтримуємо твердження дослідника про те, що для ефективного вивчення іншої мови студент повинен ідентифікувати себе з іншою мовною спільнотою, має усвідомлювати, що друга мова буде важливою і корисною для нього в досягненні навчальних цілей.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, адаптація та ідентифікація іноземних студентів може містити різні стадії, наприклад «культурний шок», «мовний шок». Завдання ж викладача – допомогти іноземним студентам перебороти ці труднощі, забезпечити підтримку й запровадити інклюзивне навчання. Підсумовуючи, зазначимо, що найважливішим фактором у процесі адаптації іноземного студента до культурно-мовного середовища та ідентифікації в навчальній групі є формування комунікативної компетенції. Інфони, що володіють комунікативною компетенцією, мають кращі можливості для навчання та досягнення академічних і професійних цілей. А мотивація є одним з найважливіших складників успішності становлення позитивної ідентичності іноземних студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Clement, R., Gardner, R. C., and Smyth, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: a study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science* 9, pp. 122–133.
2. Ekman, P. Universals, and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. K. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 19). Lincoln: University of Nebraska Press, 1972. Porter, R. E. An overview of intercultural communication. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader*. Belmont, Calif.: Wadsworth, 1972.
3. Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
4. Gardner R. C. (1979) Social psychological aspects of second-language acquisition. In H. Giles & R. N. St. Clair (eds), *Language and Social Psychology*. Blackwell: Oxford.
5. Giles, H. and Byrne, J. (1982). The intergroup model of second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3, pp. 17–40.
6. Giles, H. (1979) Bourhis, R. Y., and Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, H. Giles (ed.), London: Academic Press, pp. 307–348.
7. Giles, H. & Johnson, P. (1981) The role of language in ethnic group relations. In J. C. Turner & H. Giles (eds). *Intergroup Behaviour*. Blackwell: Oxford.
8. Guthrie, G. M. (1966) Cultural preparation for the Philippines. In R. B. Textor (Ed.), *Cultural frontiers of the Peace Corps*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
9. Krashen, Stephen D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
10. Oberg, K. (1960) Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, Vol. 7, pp. 177–182.
11. Oakes, P., and Turner, J. C. (1980). Social categorization and intergroup behaviour: does minimal intergroup discrimination make social identity more positive? *European Journal of Social Psychology*, Vol. 10, pp. 295–301.
12. Smalley, W.A. (1963) Culture shock, language shock, and the shock of self-discovery. *Practical Anthropology*, Vol. 10, pp. 49–56.
13. Stern, H.H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
14. Turner J. (1989) Self-categorization theory and social. Paulus P.B. (Ed.). *The psychology of group influence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
15. Wong-Reiger, D., and Taylor, D. M. (1981). Multiple group membership and self-identity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 12, pp. 61–79.

НАПРЯМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Толмачова І. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти
та освітнього менеджменту*

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

пров. Руставелі, 7, Харків, Україна

orcid.org 0000-0003-1584-7274

irina.tolmacheva@gmail.com

Ключові слова: професійна підготовка, науково-дослідна робота, викладач, здобувач вищої освіти.

У статті розглянуто питання організації науково-дослідної роботи (НДР) у процесі професійної підготовки, що є своєрідним підґрунтям для подальшого ведення педагогічної діяльності вчителями та викладачами відповідно до сучасних вимог.

Встановлено суперечність між суспільним запитом на підготовку педагога, який усвідомлено провадить професійну діяльність, спираючись на сучасні наукові доробки, і розширює коло наукових розвідок в освітній галузі, та недостатньою розробкою практичних аспектів системного долучення майбутніх фахівців до науково-педагогічних досліджень в умовах сучасних викликів.

Описано суть та структуру НДР, її позитивні впливи на процес професійної підготовки та становлення особистості сучасного фахівця.

У структурі НДР здобувачів вищої освіти науковцями виокремлено складники: навчання студентів елементів дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості; наукове дослідження, яке здійснюють студенти під керівництвом професорів і викладачів; НДР студентів як елемент просвітницької пропаганди досягнень науки і техніки. У світлі проєкції структури НДР у площину професійної підготовки представлено досвід організації НДР майбутніх бакалаврів та магістрів у галузі освіти та доповнено відповідні підходи до забезпечення професійної підготовки у ЗВО педагогічного профілю.

У ракурсі студентоцентрованого підходу наголошено на важливості взаємодії викладача та студента в процесі НДР як наставництва. Завдання наукового керівника: співпрацювати на основі освітнього діалогу; забезпечити зовнішню та внутрішню мотивацію кожному здобувачеві; створювати умови для усвідомленого та планомірного здійснення НДР студентами; підтримувати ініціативу та наукову творчість майбутніх педагогів.

Описано практичні аспекти реалізації кожного напрямку роботи через характеристику сумісної діяльності викладача та студентів.

На основі дослідження порушеної проблеми визначено перспективу подальших наукових розвідок, що полягає в розробленні проблематики долучення майбутніх фахівців до участі в планових галузевих дослідженнях наукових підрозділів при ЗВО педагогічного профілю.

DIRECTIONS OF ORGANISATION OF RESEARCH WORK OF FUTURE TEACHERS

Tolmachova I. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Management
Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy”
of Kharkiv Regional Council
Rustaveli Lane, 7, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1584-7274
irina.tolmacheva@gmail.com*

Key words: *professional training, research work, teacher, higher education student.*

The article deals with the issue of organising research work (RW) in the process of professional training, which serves as a kind of basis for further implementation of pedagogical activities by teachers and lecturers in accordance with modern requirements.

The author describes the contradiction between the public demand for training a teacher who consciously carries out professional activities based on modern scientific achievements, expands the range of scientific research in the field of education, and establishes the insufficient development of practical aspects of the systematic involvement of future specialists in scientific and pedagogical research in the context of modern challenges.

The article describes the essence and structure of research and its positive impact on the process of professional training and personality development of a modern specialist.

In the structure of research and development of higher education students, scientists have identified the following components: teaching students the elements of research activity, organisation and methods of scientific creativity; scientific research carried out by students under the guidance of professors and teachers; research and development of students as an element of educational promotion of the achievements of science and technology.

In the light of the projection of the structure of research and development into the plane of professional training, the experience of organising research and development of future bachelor's and master's students in the field of education is presented and the relevant approaches to providing professional training in pedagogical universities are supplemented.

In the perspective of the student-centered approach, the importance of the interaction between the teacher and the student during the research work as mentoring is emphasized. Tasks of the scientific supervisor: to cooperate on the basis of educational dialogue; to provide external and internal motivation to each applicant; create conditions for conscious and systematic implementation of the research work by students; to support the initiative and scientific creativity of future teachers.

The practical aspects of the implementation of each area of work are described through the characteristics of the joint activities of teachers and students. Based on the study of the problem, the author determined the prospect of further scientific research, which consists in developing the issue of involving future specialists in the planned sectoral research of scientific units at pedagogical universities.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому ландшафті України відбуваються якісні зміни, зумовлені процесами реформування та необхідністю швидкого й ефективного реагування

на виклики часу (інтеграція України в європейський освітній простір, забезпечення особистісного складника в процесі професійної підготовки, цифровізація, організація вищої освіти в умовах

воєнного стану). Системне реформування загальної середньої освіти через провадження Концепції Нової української школи стало ще одним стимулом до системного переосмислення процесу підготовки здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти у ЗВО педагогічного профілю.

Обов'язковим компонентом професійної підготовки фахівців освітньої галузі є науково-дослідна робота (НДР).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. НДР студентів розглядають як складник професійної підготовки (Г. Пономарьова), засіб підвищення якості підготовки і професійного виховання фахівців з вищою освітою (В. Мірутенко, М. Демчинська, Л. Симочко), умову активізації професійного становлення (Л. Петриченко), особливий вид інтелектуально-творчої діяльності (О. Повідайчик, М. Повідайчик), початковий складник глобального процесу продукування наукових знань (В. Яремчук) тощо.

У сучасному науковому просторі описано суть НДР здобувачів вищої освіти; визначено її завдання та принципи; представлено функції та види; схарактеризовано зміст дослідницької роботи здобувачів від курсу до курсу; сформульовано відповідні уміння та навички студентів; розглянуто специфіку НДР із психолого-педагогічних дисциплін; запропоновано підходи щодо наукового керівництва з боку викладача.

Вчені досягли певної єдності в поглядах на теоретичні засади організації НДР студентів у ЗВО педагогічного профілю. Однак зафіксовано суперечність між суспільним запитом на підготовку педагога, який усвідомлено провадить професійну діяльність, спираючись на сучасні наукові доробки, і розширює коло наукових розвідок в освітній галузі, та недостатньою розробкою практичних аспектів системного долучення майбутніх фахівців до науково-педагогічних досліджень в умовах сучасних викликів.

Отже, теоретико-методичні аспекти організації НДР майбутніх педагогів потребують додаткового аналізу, збагачення та розширення з урахуванням їх потенціалу для професійного становлення сучасного фахівця.

Мета статті – схарактеризувати досвід організації НДР майбутніх педагогів; доповнити відповідні підходи до забезпечення професійної підготовки у ЗВО педагогічного профілю.

Для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи дослідження: аналіз, порівняння, класифікацію для визначення теоретичних засад організації НДР майбутніх педагогів; формалізацію, узагальнення та систематизацію для обґрунтування та опису системи роботи зі студентами в цьому напрямі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукові дослідження в педагогічній галузі мають всі атрибути соціального інституту. Г. Пономарьова пише: «НДР студентів – це пошукова діяльність наукового характеру, у результаті якої суб'єктивне пізнання дійсності набуває певної об'єктивної теоретичної і практичної значущості й новизни» [4, с. 140].

Ми згодні з думкою Л. Петриченко, що «НДР студентів ... є одним з основних чинників якісної підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю, який визначає формування та розвиток активності й самостійності студентів» [3, с. 126].

Перелік позитивних впливів НДР на процес професійної підготовки та становлення особистості сучасного фахівця досить вагомий: опанування методології і методів наукового дослідження; формування професійного й культурного світогляду фахівця через інтеграцію освітнього й наукового прогресу; створення позитивної мотивації й стійкого інтересу до спеціальності, яка вивчається; розширення теоретичного кругозору й наукової ерудиції студента; набуття досвіду проведення наукових досліджень з актуальної проблематики; можливість працювати в науковому колективі тощо.

НДР у процесі професійної підготовки є **своєрідним підґрунтям** для подальшого ведення педагогічної діяльності вчителями та викладачами відповідно до сучасних вимог.

Так, у Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» при описі трудової функції Д «Безперервний професійний розвиток» вказано уміння та навички вчителя «застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі», «спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати та інтерпретувати результати, створювати моделі та визначати їх дієвість» [6, с. 25]. З іншого боку, цей перелік фактично є структурою організації та проведення науково-педагогічного дослідження.

У документі «Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» при описі трудової функції Е «Керівництво науковою / творчою роботою студентів / аспірантів» серед професійних компетентностей представлено «здатність консультивати студента / аспіранта щодо планування і реалізації наукового дослідження», «здатність проаналізувати процес та результати дослідження, проведеного студентом / аспірантом», «здатність надати студентові / аспірантові рекомендації щодо покращення».

щення процесу та результатів його дослідження» [5, с. 13–14].

Як слушно зазначає Г. Пономарьова, поняття «науково-дослідна робота студентів» містить три взаємопов'язані складники:

Навчання студентів елементів дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості.

Наукове дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом професорів і викладачів.

НДР студентів як елемент просвітницької пропаганди досягнень науки і техніки [4, с. 140].

В освітньому процесі ЗВО педагогічного профілю здобувачів цілеспрямовано долучають до набуття досвіду в усіх складниках НДР. У роботі реалізовано закономірності та принципи навчання у вищій школі, що спрямовані на набуття студентами суб'єктивного досвіду. Забезпечено доручення майбутніх фахівців до певного напрямку НДР, починаючи з першого курсу, безперервність НДР, її орієнтованість на індивідуальні можливості й запити студентів, зв'язок із проблематикою окремих структурних підрозділів ЗВО. Враховано відповідну спадкоємність методів і форм від курсу до курсу, від кафедри до кафедри, від одного освітнього компонента до іншого, заплановано поступове зростання обсягу і складності здобутих студентами знань та набутого досвіду в процесі виконання ними НДР. Схарактеризуємо докладніше відповідні підходи.

Системні теоретичні знання щодо організації та здійснення НДР студенти набувають у процесі вивчення певних освітніх компонентів. В ОП першого (бакалаврського) рівня (галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта) представлено освітній компонент «Основи науково-педагогічних досліджень». Мета вивчення – підготовка фахівців, здатних до прийняття та забезпечення оптимальних рішень щодо науково-дослідної діяльності в галузі початкової освіти. В ОП другого (магістерського) рівня (галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки) представлено освітній компонент «Методологія та методи наукових досліджень». Мета вивчення – підготовка фахівців, здатних до прийняття та забезпечення оптимальних рішень, до науково-дослідної діяльності у сфері освіти через формування в них методологічної та дослідницької компетентностей.

Ми створили електронний навчально-методичний комплекс до кожного освітнього компонента. Зокрема, уклали посібники для вивчення цих складників ОП. Кожне видання містить загальні положення вивчення освітнього компонента, конспект лекцій, розробки семінарських та практичних занять, завдання для самостійної роботи студентів, матеріали для контролю та оцінювання

набутих компетентностей, список рекомендованих джерел, що відповідає освітньо-професійній програмі та навчальному плану окресленої спеціальності та робочій програмі освітнього компонента.

У посібниках представлено систематизований виклад теоретичних та практичних аспектів методології та методів науково-педагогічних досліджень. Положення, висвітлені в пропонованих виданнях, відповідають сучасним запитам у галузі освіти та відображають новітні підходи до теорії та практики організації наукових розвідок. Представлені матеріали сприяють розумінню, узагальненню та систематизації студентами наукових знань із проблематики організації науково-педагогічних досліджень і методології та методів наукових досліджень, спонукають їх ґрунтовно та різнобічно аналізувати сучасні освітні тенденції, що позитивно впливає на поступове набуття ними суб'єктивного досвіду та зміну стану сформованості методологічної й дослідницької компетентностей до максимально можливого рівня в конкретних умовах.

У комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (КЗ «ХГПА») розроблено пакет документів, які регламентують організацію НДР здобувачів вищої освіти. Вивчаючи освітні компоненти, студенти аналізують структуру та зміст цих документів, що сприяє усвідомленню ними значущості НДР та дотриманню відповідних процедур в освітньому процесі.

В окремій статті ми докладно висвітлили питання реалізації академічної доброчесності в роботі зі здобувачами освітнього ступеня магістра [1]. Зокрема, продемонстровано забезпечення академічної доброчесності в освітньо-професійних програмах, науковій роботі з магістрантами тощо. Ці підходи впроваджено й у роботі зі здобувачами освітнього ступеня бакалавра.

В умовах цифровізації освіти та дистанційного навчання особливу увагу приділено питанню використання студентами інформаційних технологій у процесі НДР. Для цього відбувається ознайомлення з електронними бібліотеками, довідково-пошуковими системами наукової інформації, соціальними сервісами; навчання ефективної навігації та швидкого усвідомленого пошуку наукової інформації. Студентів цілеспрямовано залучають до тематичних заходів у бібліотеці КЗ «ХГПА». Наприклад, у листопаді 2022 р. майбутні фахівці взяли участь у вебінарі, який провела директорка бібліотеки КЗ «ХГПА» з проблематики використання вітчизняних та міжнародних пошукових систем наукової інформації.

Представимо підходи, реалізовані в процесі керівництва науковими розвідками здобувачів. Робота здійснювалася цілісно, системно та поє-

тапно, відповідно до графіка освітнього процесу та логіки організації й проведення науково-педагогічного дослідження.

У ракурсі студентоцентрованого підходу наголосимо на важливості такого напрямку взаємодії викладача та студента, як наставництво. Завдання наукового керівника: співпрацювати на основі освітнього діалогу; забезпечити зовнішню та внутрішню мотивацію кожному здобувачеві; створювати умови для усвідомленого та планомірного здійснення НДР студентами; підтримувати ініціативу та наукову творчість майбутніх педагогів.

Однією з ознак НДР здобувачів вищої освіти є професійне спрямування. Погоджуємося з думкою про те, що «особливе місце в загальному спектрі тем наукового пошуку студентів відводиться проблемам, які впливають з потреб педагогічної практики» [2, с. 10]. Вибираючи теми досліджень, наукові керівники мотивують студентів на

розробку проблематики щодо розбудови Концепції Нової української школи. Зокрема, здобувачі освітнього ступеня бакалавра в курсових роботах досліджують питання реалізації компетентного підходу, організації формувального оцінювання, забезпечення участі молодших школярів у створенні освітнього середовища тощо.

Освітній процес у КЗ «ХГПА» у 2022–2023 навчальному році здійснювався дистанційно. Тому викладачі організували систематичне групове та індивідуальне консультування студентів у дистанційній формі в процесі написання ними курсових та кваліфікаційних (магістерських) робіт та під час виконання інших видів науково-педагогічних досліджень. Крім того, під час занять із відповідних освітніх компонентів здобувачам запропоновано виконати завдання для запобігання типовим помилкам у написанні та оформленні наукової роботи певного виду.

Таблиця 1

Характеристика напрямів організації НДР майбутніх педагогів

№ з/п	Складник НДР здобувача	Підходи до роботи зі здобувачами	Діяльність викладача
1	2	3	4
1	Навчання студентів елементів дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості	Забезпечення спадкоємності методів та форм роботи	Створення електронного навчально-методичного комплексу освітнього компонента
		Ознайомлення студентів із нормативними документами КЗ «ХГПА» щодо порядку та специфіки участі в НДР	Реалізація академічної доброчесності
		Долучення студентів до використання інформаційних технологій	Ознайомлення з електронними бібліотеками, довідково-пошуковими системами наукової інформації, соціальними сервісами Навчання ефективної навігації та швидкого усвідомленого пошуку наукової інформації Залучення студентів до тематичних заходів у бібліотеці КЗ «ХГПА»
2	Наукове дослідження, яке здійснюють студенти під керівництвом викладачів	Керівництво НДР у формі наставництва	Мотивування здобувачів до розробки проблематики НУШ та механізмів реформування вищої педагогічної освіти Забезпечення логіки організації та проведення науково-педагогічного дослідження Систематичне групове та індивідуальне консультування Запобігання типовим помилкам у написанні та оформленні наукової роботи Ознайомлення студентів з матеріалами вебсайту КЗ «ХГПА» щодо джерельної бази досліджень
		Забезпечення вектора самореалізації студентів	Долучення студентів до участі в конкурсах наукових робіт різних рівнів та тематичних напрямів
3	НДР студентів як елемент просвітницької пропаганди досягнень науки і техніки	Організація роботи наукового гуртка з педагогіки	Долучення студентів до заходів науково-педагогічного спрямування. Керівництво підготовкою здобувачами повідомлень, виступів, тез, статей, презентацій
		Стимулювання здобувачів до неформальної освіти	Заохочення до тематичного навчання на освітніх онлайн-платформах, участі у вебінарах та тренінгах науково-педагогічного спрямування

Студентів систематично ознайомили з матеріалами вебсайту КЗ «ХГПА» щодо актуальної джерельної бази науково-педагогічних досліджень.

Важливим складником цього напрямку НДР є забезпечення вектора самореалізації студентів.

Здобувачів долучають до участі в конкурсах наукових робіт різних рівнів та тематичних напрямів. Зокрема, у березні 2023 р. у КЗ «ХГПА» проведено перший тур Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт із галузей знань і спеціальностей, за результатами якого відзначено дипломами першого та другого ступенів наукові розвідки здобувачок освітнього ступеня магістра, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки.

На кафедрі педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту функціонує гурток із педагогіки, одним із завдань якого є **формування в студентів інтересу й потреби до наукової творчості**. Викладачі систематично долучають студентів до заходів гуртка. Наприклад, у лютому 2023 р. до Міжнародного дня жінок та дівчат у науці організовано круглий стіл «Жінки в педагогічній науці: Харківські наукові школи». Зі змістовними доповідями виступили й здобувачки першого (бакалаврського) рівня (галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта) та другого (магістерського) рівня (галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки).

Важливим складником підвищення якості різних видів НДР студентів є неформальна освіта. Студентам пропонується пройти навчання на освітніх онлайн-платформах, щоб удосконалити професійні компетентності (освітня

онлайн-платформа EdEra курс «Академічна доброчесність», курс «Ключові уміння 21 століття»; освітня онлайн-платформа Prometheus курс «Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів» тощо).

Майбутнім педагогам пропонують долучатися до вебінарів та тренінгів науково-педагогічного спрямування, адже такі заходи дають змогу ознайомитися з актуальним доробком науковців та практиків в освітній галузі. Так, у квітні 2023 р. здобувачі освітнього ступеня магістра (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки) взяли участь у Всеукраїнському марафоні «Практичні кейси: освітній менеджмент та управління, психолого-педагогічна підтримка, інклюзивний підхід».

На основі аналізу власного багаторічного досвіду керування НДР майбутніх фахівців у галузі освіти складено табл. 1.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. НДР майбутніх фахівців розглядають як важливий чинник якісної підготовки висококваліфікованих кадрів у ЗВО.

У статті схарактеризовано досвід організації НДР майбутніх бакалаврів та магістрів у галузі освіти. Представлено комплекс заходів щодо забезпечення цього компонента професійної підготовки у ЗВО педагогічного профілю через опис компонентів НДР студента, розгляд підходів до роботи зі здобувачами вищої освіти та опис відповідних складників діяльності викладача.

Подальшого вивчення потребує проблематика долучення майбутніх фахівців до участі в планових галузевих дослідженнях наукових підрозділів при ЗВО педагогічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляєв С. Б., Толмачова І. М., Єрьоменко О. А. Реалізація академічної доброчесності в роботі зі здобувачами освітнього ступеня магістра. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. № 89. С. 16–21.
2. Науково-дослідна робота студентів у вищих навчальних закладах: Навчально-методичний посібник / Л. І. Мороз, І. В. Мороз, І. С. Литвиненко, Д. В. Прасол, І. Є. Чугуєва. Миколаїв : Вид-во «Арнекс», 2017. 164 с.
3. Петриченко Л. О. Розвиток науково-дослідної роботи студентів у вищому навчальному закладі як умова активізації їх професійного становлення. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2010. Випуск XXIV. С. 125–130.
4. Пономарьова Г. Ф. Науково-дослідна робота студентів у ВНЗ як складова їх професійної підготовки. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2010. Випуск XXIV. С. 138–144.
5. Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України (Мінекономіки) від 23.03.2021 р. № 610. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/819/81950/610_Vikladachi_zakladiv_vishoyi_osviti.pdf (дата звернення: 04.05.2023).
6. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Мінекономіки № 2736 від 23.12.2020 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10> (дата звернення: 04.05.2023).

REFERENCES

1. Bieliaiev, S.B., Tolmachova, I.M., Yeromenko, O.A. (2022) Realizatsiia akademichnoi dobrochesnosti v roboti zi zdobuvachamy osvithnoho stupenia mahistra. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. V. 89. P. 16–21 [in Ukrainian].
2. Moroz, L.I. (2017) Naukovo-doslidna robota studentiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh: Navchalno-metodychnyi posibnyk. Mykolaiv: Vyd-vo “Arneks”, 2017. 164 p. [in Ukrainian].
3. Petrychenko, L.O. (2010) Rozvytok naukovo-doslidnoi roboty studentiv u vyshchomu navchalnomu zakladi yak umova aktyvizatsii yikh profesiinoho stanovlennia. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. V. XXIV. P. 125–130 [in Ukrainian].
4. Ponomarova, H.F. (2010) Naukovo-doslidna robota studentiv u VNZ yak skladova yikh profesiinoy pidhovtovky. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. V. XXIV. P. 138–144 [in Ukrainian].
5. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu na hrupu profesii “Vykladachi zakladiv vyshchoi osvity” (2021). Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy (Minekonomiky) vid 23.03.2021 r. № 610. Retrieved from: https://osvita.ua/doc/files/news/819/81950/610_Vikladachi_zakladiv_vishoyi_osviti.pdf [in Ukrainian].
6. Profesiinyi standart za profesiiamy “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel z pochatkovoio osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)” (2020). Nakaz Minekonomiky № 2736 vid 23.12.2020 roku. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10> [in Ukrainian].

РОЗДІЛ VI. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376(48)

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-16>

СУЧАСНА СИСТЕМА ОСВІТИ СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН У КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ

Андрійчук Н. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки
Державний університет «Житомирська політехніка»
вул. Чуднівська, 103, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0001-8194-5417
andrната1977@gmail.com*

Динович А. В.

*асистент кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики
Державний університет «Житомирська політехніка»
вул. Чуднівська, 103, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-8678-3311
anyash26@gmail.com*

Ключові слова: *освіта,
інклюзивна освіта, система
освіти скандинавських
країн, моделі освіти, освіта
впродовж життя.*

У статті розглядається група скандинавських країн, а саме рівень освіти людства, соціокультурний та професійний потенціал населення. Звертаємо увагу на міжнародний документ Міжнародний індекс розвитку людства, що вказує на рівень грамотності та розвитку суспільства. Аналізуємо сучасну систему освіти Данії, Швеції, Фінляндії, Норвегії, Ісландії та прослідковуємо спільні й відмінні риси в моделі освіти. Визначаємо, що більшість освітніх закладів у скандинавських країнах є державними, а та невелика кількість приватних шкіл і закладів вищої освіти, яка існує, отримують державні субсидії. Зазначено, що останніми роками кількість громадян скандинавських країн, що бажають здобути вищу освіту, різко зростає і, відповідно, рівень освіти покращується, застосовується все більше нових підходів та методів викладання матеріалу, за якими беруться до уваги вікові особливості студента та галузь навчання. Сформульовано висновок, що у XXI столітті освіта відіграє вагомий роль у житті кожної людини, оскільки є ключовим елементом становлення особистості. Відзначено, що інклюзивна освіта є різновидом навчання, який передбачає лояльне ставлення до громадян з особливими потребами, не викликає дискримінації та наближає до рівності.

Зазначено, що характерною рисою освітнього простору скандинавських країн є популяризація навчання впродовж життя. Встановлено, що найбільший відсоток громадян скандинавських країн, задіяних у навчальній діяльності протягом життя, є вищим порівняно з іншими європейськими країнами. Система вищої освіти в скандинавських країнах має одночасно егалітарний, централізований і соціально орієнтований характер. Вищими навчальними закладами скандинавських країн є університети, спеціалізовані інститути, університетські коледжі, національні інститути мистецтв, а також приватні навчальні заклади.

SCANDINAVIAN COUNTRIES MODERN EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF THE INCLUSIVE APPROACH

Andriichuk N. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogical Technologies
and Language Training
Zhytomyr Polytechnic State University
Chudnivska str., 103, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8194-5417
andrната1977@gmail.com*

Dynovych A. V.

*Assistant at the Department of Theoretical and Applied Linguistics
Zhytomyr Polytechnic State University
Chudnivska str., 103, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8678-3311
anyash26@gmail.com*

Key words: *education, inclusive education, Scandinavian countries education system, education models, lifelong education.*

The article examines a group of Scandinavian countries, namely the level of education of mankind, the socio-cultural and professional potential of the population. We draw attention to the international document International Index of Human Development, which indicates the society level of literacy and development. We analyze the modern education system of Denmark, Sweden, Finland, Norway, Iceland and trace common and distinctive features in the education model. In the 21st century education plays an important role in the life of every person, as it is a key element in the personality formation. Without noticing it ourselves, we are faced with new difficulties that cause great interest in learning. Inclusive education is a type of education that involves a loyal attitude towards citizens with special needs, does not cause discrimination and approaches equality.

We note that the majority of educational institutions in the Scandinavian countries are state-owned, and the small number of private schools and institutions of higher education that exist receive state subsidies. We note that in recent years, the citizens number of the Scandinavian countries who wish to receive higher education has been increasing sharply, and the level of education is improving accordingly, more and more new approaches and methods of teaching the material are being used: the student age characteristics and the field of study are taken into account.

Постановка проблеми. У сучасному світі, що стрімко розвивається, неабиякої уваги набуває рівень та доступність освіти для кожного. Успішність та розвиток суспільства, а отже й країни загалом, напряму залежить від рівня освіти, який вона надає своїм громадянам.

Освіта – це та сфера, з якою стикається кожен громадянин щоденно у своєму житті; те, на чому твориться політика країни; це один зі способів покращення життя громадян; можливість забезпечення країни висококваліфікованими кадрами.

Розвиток освітньої сфери може відбутися лише за умов реформування й покращення її рівня, забезпечення вільного вибору: яку освіту і в якому саме закладі здобути. Саме тому розвиток інклюзивного навчання та його впровадження в Україні набуває дедалі більшої популярності.

Інклюзивна освіта – суспільно значущий вид навчання, який передбачає як наявність необхідного обладнання в навчальних закладах, так і професійну підготовку педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному колективі, постійне підвищення

рівня кваліфікації, розробки нових форм і методів навчання залежно від психофізіологічних особливостей учнів у групі. Існують певні уявлення, яким повинен володіти вчитель, що працює саме в інклюзивному середовищі. Умеш Шарма, австралійський вчений, доцент факультету педагогіки в університеті Монаша (Австралія), визначає особистість вчителя інклюзивного класу так: вчитель повинен вірити в ефективність системи інклюзивного навчання (тобто мати серце вчителя інклюзивного класу); він повинен мати знання, навички і вміння навчити кожную дитину в колективі, не зважаючи на її відмінності від інших (тобто мати розум вчителя інклюзивного класу); і, нарешті, він повинен мати здатність впроваджувати різноманітні практики, методи і технології навчання, які б працювали в інклюзивному класі (тобто він повинен мати руки вчителя інклюзивного класу) [14].

Мета статті – визначити особливості системи освіти скандинавських країн, з'ясувати спільні та відмінні характеристики освітнього процесу та встановити, чи може бути застосовано інклюзивний підхід в освітньому просторі.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема інклюзивної освіти представлена в науковому доробку як вітчизняних, так і закордонних учених: Е. Данілавічюте, С. Литовченко, О. Федоренко, В. Церклевич, Д. Армстронг, Дж.-С. Гордон, А. Дж. Артілес та ін. Інклюзивне навчання стало невід'ємним складником загальної системи освіти для багатьох зарубіжних країн, починаючи з кінця ХХ – початку ХХІ століття. Серед світових моделей інклюзивної освіти одне з визначних місць належить скандинавській моделі. Скандинавські країни мають конкурентоспроможну економіку, а це дає можливість їхнім урядам інвестувати кошти в соціальну сферу, охорону здоров'я, інфраструктуру і, власне, освіту.

З огляду на тему нашого дослідження, маємо окреслити *територіальні межі*, до яких належить група скандинавських країн. Саме поняття «скандинавські країни» не належить до чітко визначених внаслідок того, що це регіональне утворення. Найбільш відповідним до об'єкта нашого дослідження є зарахування скандинавських країн до *культурно-мовних регіонів*; це визначає в подальшому зміст і сутність формулювання основних тенденцій розвитку інклюзивної освіти в названих країнах.

Виклад основного матеріалу. Скандинавія є північно-європейським регіоном, що у вузькому розумінні охоплює всього три країни (як етнокультурний наслідок трансформації північно-германських територій) – Данію, Норвегію і Швецію. Натомість у широкому розумінні, який ми й вибрали для нашого дослідження, до вищеназваного переліку додають Фінляндію, Ісландію,

а також Фарерські й Аландські острови. Так, у дослідженні може йтися фактично про систему інклюзивної освіти для п'яти європейських країн. Крім назви «скандинавські», іноді використовують поняття «нордичні» країни, яке ми вживаємо як тотожне.

Як свідчать міжнародні документи, одним із найважливіших показників якості життя і розвитку людства є освіта, яка показує соціокультурний та професійний потенціал населення.

Серед вищеназваних документів важливе місце посідає т. зв. **Міжнародний індекс розвитку людства** (Human Development Index, HDI), затверджений наприкінці ХХ століття в ООН. Це інтегральний показник розвитку людини, до якого входять три індикатори: ВВП на душу населення, рівень грамотності населення та середня тривалість життя. Через певний час індикатор рівня грамотності, що є суттєвим для нашого дослідження, було змінено – його став визначати показник середньої кількості років навчання на одну особу та очікуваної тривалості років навчання, і це становить т. зв. індекс освіти.

Розрахунок індексу освіти відбувається за урахованням двох складників: частки учнів, які відвідують всі ступені навчання, віком від 6 до 24 років та частки грамотного населення віком старше за 15 років. Порівняльний аналіз освітніх показників скандинавських країн за Міжнародним індексом розвитку людства показано в таблиці 1.

Таблиця 1

Освітні показники скандинавських країн за Міжнародним індексом розвитку людства

Країна	Середня тривалість навчання, роки	Очікувана тривалість навчання, роки
Данія	12,1	16,9
Швеція	11,74	15,8
Фінляндія	10,29	17
Норвегія	12,63	17,6
Ісландія	10,41	18,7

Для порівняння скандинавських та інших країн за вищеназаним показником зазначимо, що в загальному переліку країн з рівнем «Дуже високий ІЛР» у 2020 році (крім цього рівня, у загальному списку є ще високий, середній і низький) перші кілька місць посідають саме скандинавські країни: Норвегія (1-ше місце), Швейцарія (2-ге місце), Ісландія (4-те місце), Швеція (7-ме місце). Зауважимо, що Україна (станом на 2020 рік) перебуває на 74-му місці в групі «Високий ІЛР» [11].

Вищенаведені відомості про ІЛР свідчать, на нашу думку, про те, що характерною рисою скандинавських країн є високий ступінь зацікавленості суспільства в здобуванні дітьми якісної

освіти. Згідно з Міжнародним індексом розвитку людства, здобувати освіту в цих країнах діти розпочинають із 6–7 років. Середня кількість років, витрачених на навчання, становить від 10,29 років у Фінляндії до 12,63 років у Норвегії. Однак очікувана, тобто запланована державою тривалість навчання, становить від 15,8 років у Швеції до 18,7 років в Ісландії [7].

Такі дані свідчать про те, що значна частина населення скандинавських країн є студентами. Загалом у Європі середня пропорція між студентами і рештою населення становить 20–25 %. Скандинавія ж підтверджує цей показник, і частка студентів на загальну кількість населення тут становить 23 %. Однак слід зазначити, що лише 75 % студентів скандинавських країн отримують документ про завершення передуніверситетської програми, за яким вони мають право продовжувати навчання на університетському рівні. Враховуючи той факт, що скандинави закінчують середню школу у віці від 18 до 20 років, можна передбачити, що в такому віці пріоритет здобування вищої освіти замінюється пріоритетом отримання роботи. Водночас варто визнати, що останніми роками кількість громадян скандинавських країн, що бажають здобути вищу освіту, різко зростає. Цей факт пояснюється тим, що роботодавці Скандинавії віддають перевагу освіченим працівникам з відповідною освітою [12].

Система освіти скандинавських країн будується переважно за однією моделлю. Більшість освітніх закладів у скандинавських країнах є державними, а та невелика кількість приватних шкіл і закладів вищої освіти, яка існує, отримує державні субсидії. Отже, освіта в Скандинавії безоплатна для всіх студентів, окрім іноземців, які можуть отримати позику на навчання в будь-якій зі скандинавських країн. Передуніверситетська програма для учнів у скандинавських країнах триває три роки, на відміну від більшості європейських країн, де діти в старшій школі навчаються два роки. Низку предметів викладають англійською мовою як у школі, так і в університеті, тому більшість скандинавів володіють англійською мовою як рідною. Основним принципом, закладеним у систему освіти в скандинавських країнах, є доступність навчання незалежно від соціального походження, етнічної чи національної належності, релігійних переконань чи обмежених фізичних можливостей. Крім того, поширення міграційних процесів зробило скандинавські країни мультикультурними, тому інтегроване навчання забезпечує реалізацію права кожного члена суспільства на рівний доступ до навчання, опанування професії й визначення свого місця в суспільстві [13].

Іншою характерною рисою освітнього простору скандинавських країн є популяризація нав-

чання впродовж життя. Освіта впродовж життя передбачає організацію навчання від раннього дитинства до старості. Цей термін має різні англійські інтерпретації: *lifelong learning* (пожиттєва освіта), *continuing education* (освіта, що триває), *continuing professional education* (професійна освіта, що триває), *recurrent education* (освіта, що поновлюється), *permanent education* (перманентна освіта), *further education* (подальша освіта). Однак попри різницю в дослівному перекладі англійських термінів головний фундаментальний принцип неперервності в навчанні зберігається в кожному з них. У скандинавських країнах прийнято використовувати термін «*recurrent education*» (освіта, що поновлюється). Така освіта передбачає розподіл навчання на рівні частини й чергування його з трудовою діяльністю протягом життя. Так створюється суспільство, яке навчається [3].

Варто зазначити, що найбільший відсоток громадян скандинавських країн, задіяних у навчальній діяльності протягом життя, є вищим порівняно з іншими європейськими країнами. У таблиці 2 наведено відомості зі звіту Європейського Союзу про дослідження рівня готовності до навчання працездатного населення на 2007 рік.

Таблиця 2

Скандинавські країни серед інших європейських країн стосовно характеристики навчання для дорослих (відсоток населення країн Європи, що продовжує навчання у віці 25–64 роки, за даними Звіту Європейського Союзу за 2007 рік, у % від кількості дорослого населення)

	Країна	%		Країна	%
1.	Швеція	31,8	17.	Латвія	7,1
2.	Ісландія	29,5	18.	Естонія	7,0
3.	Данія	29,2	19.	Люксембург	7,0
4.	Велика Британія	27,2	20.	Італія	6,2
5.	Швейцарія	24,7	21.	Чехія	5,7
6.	Фінляндія	22,4	22.	Литва	5,3
7.	Норвегія	17,1	23.	Польща	4,4
8.	Нідерланди	16,4	24.	Мальта	4,2
9.	Словенія	13,3	25.	Угорщина	3,6
10.	Іспанія	10,4	26.	Словаччина	3,7
11.	Австрія	8,6	27.	Португалія	3,2
12.	Кіпр	8,4	28.	Греція	2,1
13.	Німеччина	7,8	29.	Хорватія	1,8
14.	Ірландія	7,6	30.	Болгарія	1,3
15.	Франція	7,4	31.	Туреччина	1,2
16.	Бельгія	7,2	32.	Румунія	1,1

Шведи, данці, фіни, норвежці, ісландці впродовж життя активно відвідують різні курси, тренінги, народні вищі школи. Народні вищі школи – це навчальні заклади нового типу для

дорослих, де можна вивчати будь-що, починаючи із серйозних дисциплін, як-от філософія, міфологія, міжнародне право чи лінгвістика, і завершуючи курсами за інтересами на кшталт кераміки, шиття, йоги чи управління мотоциклом. Такі школи притаманні саме Північній Європі, вони виникли в Данії завдяки розробці проєкту нового навчального закладу для дорослих М. Грюндтвігом (1783–1872) у середині XIX століття. Наразі народні вищі школи в Скандинавії є рівноправним компонентом системи освіти для дорослих і мають фінансову підтримку з боку держави. Головною метою народних вищих шкіл є участь громадян у розвитку суспільства, розвиток демократії, розширення культурних зв'язків.

Структура системи обов'язкової шкільної освіти в скандинавських країнах майже не відрізняється. У Данії, Фінляндії та Швеції обов'язкова освіта триває дев'ять років, а в Норвегії та Ісландії – десять, тобто діти здобувають обов'язкову середню освіту у віці 16–17 років. Майже всі учні після здобуття обов'язкової освіти продовжують навчатися в старших класах середньої школи. Слід зазначити, що програма старших класів середньої школи в скандинавських країнах містить два сегменти: передуніверситетський, академічно спрямований, що готує випускників до вступу в коледжі й університети з метою здобуття вищої освіти, і професійно-технічний, який є менш академічним, але професійно спрямованим. Таке професійно-технічне навчання триває від чотирьох до п'яти років і передбачає чергування навчання з виробничими практиками. Одним зі способів опанування професії в скандинавських країнах є навчання ремесла в процесі спостереження за роботою кваліфікованого працівника. Водночас більшість студентів віддають перевагу здобуттю професійної освіти традиційним способом (так званий шкільний формат), тобто відвідують заняття в технікумі з подальшою практикою на виробництві. Натомість у Норвегії і Швеції програма старших класів середньої школи має інтегрований характер, тобто студенти, які здобули професійно-технічну освіту в технікумах, можуть вступати до університету за умови обрання додаткового курсу академічного характеру, який дасть змогу здобути подальшу освіту. Крім того, у Данії бізнес- або технічні школи пропонують підготовчі програми, так само академічно орієнтовані; після закінчення такої програми та за умови успішного складання підсумкового іспиту вони уможливають подальше навчання [12].

Вступ до вищих навчальних закладів у скандинавських країнах можливий лише за наявності документа про закінчення програми старших класів середньої школи. Система вищої освіти в скандинавських країнах має водночас егалітар-

ний, централізований і соціально орієнтований характер. Вищими навчальними закладами скандинавських країн є університети, спеціалізовані інститути, університетські коледжі, національні інститути мистецтв, а також приватні навчальні заклади, які отримують державне фінансування і забезпечують багатьох своїх студентів державною стипендією. Головною метою вищої освіти скандинавських країн наразі є зближення академічної і професійної вищої освіти. Саме тому значна частина коледжів отримують право присвоювати своїм студентам рівень магістра. Зміст навчання в коледжі частково збігається з університетським. Головна різниця полягає в тому, що студенти не провадять наукову діяльність у коледжах. Крім того, у коледжах викладають низку дисциплін, орієнтованих на практичне застосування. Однак студенти мають змогу поєднувати навчання в коледжі і в університеті з подальшим взаємним зарахуванням результатів. Найпопулярнішим видом звітної роботи студентів і в коледжах, і в університетах є проєктна робота. Студенти формуються в групи по 4–5 осіб, отримують тему проєкту від викладача і, розподіляючи обсяг роботи між собою, готують текст для обговорення викладачами і студентами. У разі позитивної оцінки такої роботи викладачем усі студенти групи виконавців проєкту отримують однакову кількість балів. Заклади вищої освіти скандинавських країн працюють за Болонською системою навчання. Тривалість навчального року становить 10 місяців (із середини серпня до середини червня). Курси, що викладають у ЗВО, вимірюються в кредитах. Річне навантаження студента становить 60 кредитів. Атестація студентів відбувається за шкалою оцінювання ECTS.

Наприкінці XX століття скандинавські країни переглянули вимоги до якості вищої освіти і в період з 1992 до 2003 рр. створили незалежні акредитаційні організації, мета яких – забезпечити високу якість вищої освіти. У 2003 році створено Скандинавську мережу кооперації в галузі оцінки якості вищої освіти. Мета організації – обмін досвідом і розробка загальної стратегії оцінки якості вищої освіти. Усі члени Скандинавської мережі є також членами Європейської асоціації оцінки якості вищої освіти і практикують не лише мережеве, а й двостороннє співробітництво, яке стосується безпосередньо розробки або спільної оцінки програм з предметів, а також взаємоперевірки на предмет відповідності управління, структури, способів та методів роботи в освітніх закладах. Такий досвід скандинавських країн у сфері оцінки якості вищої освіти дозволяє їм посідати лідерські позиції щодо якості вищої освіти і науки загалом серед європейських країн.

На прикладі **шведської моделі освіти** можемо констатувати, що система середньої освіти в цій країні має два компоненти: обов'язковий і необов'язковий. Обов'язкове навчання у Швеції триває 9 років і передбачає відвідування дев'ятирічної загальноосвітньої школи у віці від 7 до 16 років [9]. Альтернативою загальноосвітній школі можуть бути спеціальні загальноосвітні школи для дітей з особливими освітніми потребами (для дітей з порушеннями слуху і зору та іншими порушеннями), а також саамські школи (Саамі – це етнічна група, представники якої живуть на північних територіях Скандинавського півострова). Такі школи мають власний курикулум та навчальні програми, розроблені з урахуванням особливостей учнів. Існують також міжнародні школи, які розташовані здебільшого у великих містах; їх можуть відвідувати діти емігрантів задля уникнення культурного шоку й можливості спілкуватися зі своїми однолітками з інших країн.

Щодо необов'язкового компонента, то варто виокремити:

- дошкільні заклади освіти (приймають дітей від 1 до 5 років); групи містять від 15 до 20 дітей; процес виховання здійснюють інструктор з відпочинку, викладач, дитячий психолог, черговий [8];

- дошкільний (нульовий) клас, де діти навчаються безоплатно і мета якого – розвинути бажання вчитися й підготувати дитину до здобуття подальшої освіти;

- старші класи середньої школи, тобто гімназія (навчаються ті, хто здобув обов'язкову освіту до 20 років). Вступ до гімназії здійснюється на конкурсній основі. До уваги беруться результати атестата основної школи. Існують професійні гімназії, навчання в яких не передбачає подальшого вступу до вищих навчальних закладів, і профільні гімназії, де навчання ведеться за певним профільним спрямуванням, тобто глибоким вивченням вибраних предметів. Обов'язковими предметами для будь-якої гімназії є математика, шведська та англійська мови [8]. Після закінчення гімназії дитина отримує можливість вступити до закладу вищої освіти чи університетського коледжу.

Навчання у Швеції є безоплатним. Під час навчання в загальноосвітній школі учні отримують підручники та безоплатне харчування. Швеція має єдину структуру організації шкільного часу незалежно від рівня навчання, яке розпочинається переважно в другій половині серпня і триває до середини червня. Шкільний рік містить щонайменше 178 навчальних днів і 17 днів канікул упродовж року. Точні графіки навчального процесу шкіл різняться залежно від регіону і встановлюються на рівні муніципалітету. Вчителі розпочи-

нають свій навчальний рік раніше задля планування навчальної й виховної роботи з учнями. Відповідальність за рівень кваліфікації вчительського складу несе безпосередньо роботодавець, тобто директор закладу. Підвищення кваліфікації може відбуватися як упродовж навчального року, так і під час канікул [10].

Школярі у Швеції складають дуже мало іспитів, отримують мало оцінок і сертифікатів порівняно з іншими країнами Європи. Донедавна діти не отримували оцінок до восьмого чи дев'ятого класу обов'язкової загальноосвітньої школи. Наприкінці навчання учні складають іспити з трьох обов'язкових предметів – шведської й англійської мов та математики. Однак на вищих рівнях освіти (гімназія, університет, коледж) іспити є необхідним складником навчання. Наразі система тестування й оцінювання у Швеції стала однією з тем дискусій. Звісно, вплив інклюзивних практик на це питання є суттєвим.

Норвезька модель освіти, як свідчать проаналізовані нами в процесі дослідження наукові джерела (Л. Торнбйонсен, 2017; М. Разен, В. Фрідман, Б. Варшофські, 2013; Дж. Джонхілл, 2012 та ін.), поєднує початкову (де навчаються діти 6–13 років), нижчу середню (учні від 13 до 16 років) та вищу середню (16–19 років) школу. Останній освітній ступінь не є обов'язковим для всіх громадян Норвегії. Початкова та нижча середня школа об'єднані назвою «базова школа».

Організація освітнього процесу в Норвегії має регіональний (муніципальний) характер. Це дозволяє враховувати освітні запити місцевих громад відповідно до *базових принципів освіти*:

1. Принцип рівності в доступі до освіти.
2. Принцип домінації державного компонента в системі освіти.
3. Принцип цінності освіти в суспільному просторі.
4. Принцип перспективності побудови кар'єри на основі здобутого освітнього рівня.

Початкова школа в Норвегії орієнтується на врахування основного виду діяльності дитини віком 6–13 років – гра та спілкування. З огляду на це, особлива увага звертається на реалізацію ігрових методів навчання та формування базових знань про природу, суспільство, культуру. Знання дітей не оцінюються у формальному відношенні; учитель може подавати свій коментар до успішності учнів і передавати його батькам.

У середній школі знання учнів починають оцінювати. З восьмого класу вони можуть вибирати додаткову мову для вивчення та факультатив відповідно до своїх зацікавлень. У старшій середній школі до 1994 р. учням пропонували на вибір три освітні галузі: загальну (гуманітарний профіль),

«меркантильну» (прикладні економічні спеціальності), професійну (ремісничі та інформаційно-технологічні прикладні спеціальності). Після освітньої реформи на цьому освітньому рівні значно посилюється ІТ-підготовка, а вся старша середня школа працює за моделлю «2+2» – два роки навчання в школі і два – на відповідному підприємстві [2]. Посилення цифрової грамотності є виразною особливістю норвезької системи освіти після 2020 року.

Данська система освіти має деякі відмінності від освітніх систем інших скандинавських країн. Основою освітнього процесу в Данії проголошено навчання для життя. Тому починаючи з дошкільної системи освіти, соціально орієнтовані знання, вміння й навички становлять основу змісту освіти. Данських дітей упродовж всього періоду навчання вчать вільно висловлювати свої думки, приймати рішення на своєму рівні, розвивати власні творчі здібності тощо. Данська модель загальної середньої освіти побудована на трьох ступенях: початкова (від 6–7 і до 13 років), базова середня школа (14–16 або 14–17 років, *grundskole*), гімназія або професійна школа (16–19 або ж 17–19 років, *ungdomsuddannelser*). Систему вищої освіти представляють професійні училища, коледжі та університети [1].

Держава в Данії фінансує як державні, так і приватні навчальні заклади. Важливо в контексті проблеми нашого дослідження вважаємо ту особливість данської системи освіти, що батьки самі вирішують, як їхня дитина здобуватиме освіту. У цьому сенсі діти з інвалідністю чи діти, які потребують інклюзивного втручання, можуть не відвідувати школу, але за результатами домашнього навчання мають пройти відповідне тестування для переведення на вищий освітній рівень. Крім того, батьки значно впливають на вибір дитиною тих чи тих навчальних предметів, а також на вибір іспитів, які має скласти дитина [4].

Фінляндія як освітній простір побудована за принципом надання всім громадянам рівних можливостей на здобуття освіти незалежно від соціокультурних та фізіологічних особливостей. Основними рівнями освіти у Фінляндії є молодша шкільна, базова середня та вища. Всі ступені освіти фінансово забезпечує держава, зокрема й щодо матеріалів та обладнання для навчання кожного учня. У цій державі програма навчання будується за Національною програмою для загальноосвітніх шкіл, але кожна школа може вносити суттєві зміни в зміст освіти й укладати власний річний план. Як і в інших скандинавських країнах, основними принципами навчання у фінській школі є повага до особистих прав та свобод, соціальна відповідальність, громадянська спрямованість, навчання співробітництва.

Крім того, великого значення у фінських школах надають розвитку практичних навичок життєдіяльності (орієнтація в природному середовищі, первинні економічні навички, податкова грамотність та ін.) [6].

Діти можуть не відвідувати школу, навчаючись зручним для них способом – вдома в дистанційній чи офлайнній формі. Це ніяк не впливає на їхні освітні та професійні права в майбутньому.

Всі школи Фінляндії перебувають в одному нормативно-правовому просторі. Приватні школи можуть отримувати державне фінансування; вони, як правило, орієнтуються на педагогічні системи М. Монтесорі, С. Френе, Р. Штайнера. На відміну від вітчизняної системи освіти у Фінляндії фактично немає шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів.

Науковці (С. Клепко, 2006) [5; 28] вирізняють особливості фінської системи освіти, серед яких:

- рівність у доступі до освіти всіх дітей;
- безоплатність всіх рівнів освіти;
- регіональний характер управління освітніми закладами;
- орієнтація оцінювання на розвиток, а не на вимірювання рівня знань;
- високий рівень знань, що надаються фінською системою освіти.

Ісландія, як й інші скандинавські країни, має кількоступеневу систему освіти: ігровий (*leikskóli*, до 6 років), обов'язковий (*grunnskóli*, від 6 до 16 років), вищий (*háskóli*, для молоді від 16 років та дорослих). Географічне положення Ісландії частково визначає й особливості управління системою освіти; почасти дітей у невеликих школах зводять по три вікові групи до одного класу і призначають одного вчителя (як в Україні в малокомплектних школах).

Особливістю ісландської системи освіти є повне охоплення дітей шкільного віку інституційними формами навчання. Домашнє навчання в ісландському суспільстві не реалізується й заборонене. Це стосується й дітей з інвалідністю – вони мають відвідувати загальноосвітні навчальні заклади.

Отже, під час аналізу системи освіти скандинавських країн ми встановили, що вона будується переважно за однією моделлю, хоч і має невеликі відмінності на певних освітніх рівнях. Спільними для всіх скандинавських країн є основні принципи функціонування системи освіти: рівність доступу до освітніх послуг, державний характер фінансування, спрямованість змісту освіти на формування *soft skills*, навичок ефективної комунікації, громадянських та соціокультурних цінностей.

Узагальнені відомості про сучасну систему освіти в скандинавських країнах за попередньо визначеними індикаторами ми представили в таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняльні відомості про організацію та особливості освітнього процесу (загальна середня освіта) в скандинавських країнах

Країна	Рівні освіти	Орган управління освітою	Мова навчання	Особливості організації освітнього процесу	Загальний рівень грамотності населення	Кадрове забезпечення освітнього процесу
Норвегія	початкова школа (<i>Barneskole</i> , 6–13 років), середня школа (<i>Ungdomsskole</i> , 13–16 років) та старша школа (<i>Videregående skole</i> , 16–19 років).	Міністерство освіти і досліджень	Норвезька	Освіта обов'язкова для всіх дітей 6–16 років. Шкільний рік поділено на два семестри	100 %	Дошкільний вчитель Ад'юнкт-викладач
Данія	Початкова (від 6–7 і до 13 років), базова середня школа (14–16 або 14–17 років), гімназія або професійна школа (16–19 років або ж 17–19 років)	Міністерство освіти	Данська. Водночас у старшій школі та закладах вищої освіти широко використовується англійська мова	Основним принципом навчання в данській школі є навчання для життя. Держава фінансує як державні, так і приватні освітні заклади. Батьки самі вирішують, як їхня дитина здобуватиме освіту	100 %	Учитель середньої школи Учитель данської школи з вищою ланкою середньої освіти Учитель навчальних закладів з вищою ланкою середньої освіти Викладач
Фінляндія	Молодша школа (1–6 клас), старша (7–9 клас), гімназія чи професійне училище (10–12 клас)	Фінська Національна рада з освіти	Фінська або шведська	Всі ступені освіти фінансово забезпечує держава, зокрема й щодо матеріалів та обладнання для навчання кожного учня. Великого значення надають розвитку практичних навичок життєдіяльності (орієнтація в природному середовищі, первинні економічні навички, податкова грамотність та ін.)	100 %	Учитель початкової школи Учитель старшої школи Учитель гімназії
Ісландія		Міністерство освіти, науки та культури	Ісландська, данська й часто англійська	Повне охоплення дітей шкільного віку інституційними формами навчання. Домашнє навчання в ісландському суспільстві не реалізується й заборонене. Це стосується й дітей з інвалідністю: вони мають відвідувати загальноосвітні навчальні заклади	100 %	Вчитель 1–7 класів Вчитель-предметник Викладач гімназії

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, ми з'ясували особливості системи освіти скандинавських країн, виокремили спільні та відмінні характеристики. Обґрунтовано думку, що поняття «скандинавські країни» не належить до чітко визначених внаслідок того, що це регіональне утворення. Найбільш відповідним до об'єкта нашого дослідження є уналеженню скандинавських країн до *культурно-мовних регіонів*; це визначає в подальшому зміст і сутність формулювання основних тенденцій розвитку інклюзивної освіти в названих країнах. Розвиток освіти в названих країнах проаналізовано за Міжнародним індексом розвитку людства. Сформульовано висновок, що характерною рисою скандинавських країн є високий ступінь зацікавленості суспільства в здобутті дітьми якісної освіти.

Під час аналізу системи освіти скандинавських країн встановлено, що вона будується переважно за однією моделлю, хоч і має невеликі відмінності на певних освітніх рівнях. Спільними для всіх скандинавських країн є основні принципи функціонування системи освіти: рівність доступу до освітніх послуг, державний характер фінансування, спрямованість змісту освіти на формування soft skills, навичок ефективної комунікації, громадянських та соціокультурних цінностей. Характерною рисою освітнього простору скандинавських країн є популяризація навчання впродовж життя.

У контексті наукового аналізу встановлено, що за інклюзивного підходу всі скандинавські країни (окрім Ісландії) надають учням та їхнім батькам можливість вільного вибору освітньої траєкторії та способу здобуття освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безвіконна Т., Рик С. Система освіти Данії як еталонна форма європейської освіти. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди»: наук.-теорет. зб.: Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія.* Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип. 13. С. 235–239.
2. Грабовська Т. Освітні реформи у Норвегії. Українська культура в іменах і дослідженнях. *Волинське Полісся в контексті слов'янської культури.* Рівне, 1997. Вип. 1. С. 165–170.
3. Желуденко М. О. Неперервна освіта у контексті глобалізаційних процесів. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2008/2008_1_10.pdf
4. Калошин В. Ф. Особливості шкільної освіти в Данії. *Управління школою.* 2017. № 7–9. С. 16–19.
5. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : монографія. Полтава : ПОІППО, 2006. 328 с.
6. Лунячек В. Е. Освіта Фінляндії: досвід для адаптивного управління. *Адаптивне управління. Теорія і практика.* 2017. № 2. URL: https://www.researchgate.net/publication/330779126_Osvita_Finlandii_dosvid_adaptivnogo_upravlinna
7. Сітнікова Н. П. Досвід вимірювання якості життя міжнародними організаціями для врахування у процесах моніторингу та планування розвитку *Ефективна економіка. Електронне наукове фахове видання.* 2012. № 8. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1321>
8. Шмотіна О. Шведська модель освіти. *Науковий вісник МДУ ім. В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти.* Миколаїв, 2011. Вип. 1, 33. С. 124–127.
9. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. Compulsory education in Europe – 2015/16. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 8 p.
10. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. Organisation of school time in Europe. Primary and secondary general education. 2015/16 school year. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg : Publications Office of the European Union. 58 p.
11. Human Development Report 2020 The Next Frontier: Human Development and the Anthropocene. HDRO (Human Development Report Office) Програма розвитку ООН. С. 343–346. URL: <https://issuu.com/undp/docs/hdr14-report-en/1>
12. International Human Development Indicators. URL: <http://hdr.undp.org/en/countries>
13. Jonas Olofsson and Eskil Wadensjö Youth, Education and Labour Market in the Nordic Countries Similar But Not the Same November. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/id/09468.pdf>
14. Umesh Sharma Teaching Tom: Why me, I don't know how to do it? Keynote Address. URL: https://www.researchgate.net/publication/308880807_Teaching_Tom_Why_me_I_don't_know_how_to_do_it_Keynote_Address

REFERENCES

1. Bezikonna T., Ryk S. (2008) Systema osvity Danii iak etalonna forma evropeiskoi osvity [The Danish education system as a European education reference form]. *Humanitarian Bulletin of the State Higher*

Educational Institution “Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University”: science and theory. Coll.: Pedagogy. Psychology. Philology. Philosophy. Vol. 13. Pp. 235–239.

2. Grabovs'ka T. (1997) Osvitni reformy u Norvegii [Educational reforms in Norway]. Ukrainian culture in names and studies. *Volyn' Polissia in the context of Slavic culture*. Rivne. Vol. 1. Pp. 165–170.
3. Zeludenko M.O. Neperervna osvita u konteksti globalizatsiinykh procesiv [Continuous education in the context of globalization processes]. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2008/2008_1_10.pdf
4. Kaloshyn V.F. (2017) Osoblyvosti shkil'noi osvity v Daniï [School education features in Denmark]. *School management*. No. 7–9. Pp. 16–19.
5. Klepko S.F. (2006) Filozofia osvity v evropeïskomu konteksti [Philosophy of education in the European context]: monograph. Poltava: 328 p.
6. Luniachek V.E. (2017) Osvita Finliandii: dosvid dlia adaptivnogo upravlinnia [Education in Finland: experiences for adaptive management]. *Adaptive management. Theory and practice*. No. 2. URL: https://www.researchgate.net/publication/330779126_Osvita_Finlandii_dosvid_adaptadapti_upravlinna
7. Sitnikova N.P. (2012) Dosvid vymiriuvannia iakosti zytta miznarodnymi organizatsiïamy dlia vrahuvannia u procesah monitoryngu ta planuvannia rozvytku. [The experience of life quality measuring by international organizations for consideration in the monitoring and development planning processes]. *Effective economy. Electronic scientific publication*. No. 8. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1321>
8. Shmotina O. (2011) Shveds'ka model' osvity [The Swedish model of education]. *Scientific Bulletin of the Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi State University: collection of scientific works / edited by V. D. Budaka, O. M. Pehoty*. Vol. 1.33. Mykolaiv. Pp. 124–127.
9. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. Compulsory education in Europe – 2015/16. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 8 p.
10. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. Organisation of school time in Europe. Primary and secondary general education. 2015/16 school year. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 58 p.
11. Human Development Report 2020 The Next Frontier: Human Development and the Anthropocene. HDRO (Human Development Report Office) United Nations Development Program. URL: <https://issuu.com/undp/docs/hdr14-report-en/1>
12. International Human Development Indicators. URL: <http://hdr.undp.org/en/countries>
13. Jonas Olofsson and Eskil Wadensjö Youth, Education and Labour Market in the Nordic Countries Similar But Not the Same November. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/id/09468.pdf>
14. Umesh Sharma Teaching Tom: Why me, I don't know how to do it? Keynote Address. URL: https://www.researchgate.net/publication/308880807_Teaching_Tom_Why_me_I_don't_know_how_to_do_it_Keynote_Address

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЄС: ДОСВІД РУМУНІЇ

Кляп М. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної реабілітації
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
вул. Підгірна, 46, Ужгород, Україна
orcid.org/0000-0003-4677-8718
klyap.marianna@uzhnu.edu.ua*

Ключові слова: *інклюзивна освіта в Румунії, інклюзивне освітнє середовище, діти із соціально вразливих груп, діти ромської народності, діти з психофізичними порушеннями.*

У статті детально проаналізовано досвід запровадження й реалізації інклюзивних підходів у системі освіти Румунії, вказано на суттєві відмінності інклюзивного навчання в Румунії від досвіду України. Описано можливості використання грантової підтримки з країн Євросоюзу для вдосконалення навчально-корекційної роботи в закладах з інклюзивним навчанням. Ґрунтовно розкрито способи використання інклюзивного навчання для покращення надання освітніх послуг дітям із соціально вразливих груп, окремих національних спільнот та з психофізичними порушеннями. Демонструється втілення головної ідеї інклюзивної освіти – від інтегрування в школі до інтегрування в суспільство. Показано, що ефективна підтримка цього процесу можлива за умови адекватних навчальних програм, належної організації освітнього процесу, використання сучасних методів навчання. Зазначено, що особливістю інклюзивного навчання в Румунії є надання підтримки, крім дітей з порушеннями психофізичного розвитку, дітям з певних народностей (ромам) та з малозабезпечених сімей. Завдяки інтеграційним процесам не тільки покращився доступ дітям із цих груп до дошкільної та шкільної освіти, а також зменшено кількість осіб, що достроково покидають освітній процес, розширено можливості здобуття молоддю цих груп повної середньої та вищої освіти, а також їх працевлаштування за наявності необхідного рівня знань. Описано специфіку надання корекційно-освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами залежно від типу закладу – спеціального або інклюзивного, проаналізовано навчальні плани різних закладів освіти. Підкреслено можливість використання деяких аспектів досвіду інклюзії в Румунії в українській освіті.

IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE EU: THE EXPERIENCE OF ROMANIA

Klyap M. I.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Physical Rehabilitation
Uzhhorod National University
Pidhirna str., 46, Uzhhorod, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4677-8718
klyap.marianna@uzhnu.edu.ua*

Key words: *inclusive education in Romania, inclusive educational environment, children from socially vulnerable groups, children of Roma nationality, children with psychophysical disorders.*

The article provides a detailed analysis of the experience in implementation of inclusive approaches in the education system of Romania, highlighting significant differences in inclusive education between Romania and Ukraine. It describes the opportunities for utilizing grant support from European Union countries to improve educational and corrective work in inclusive learning institutions. The article thoroughly explores the ways in which inclusive education can be used to enhance the provision of educational services to children from socially vulnerable groups, specific national communities, and those with psycho-physical disabilities. The embodiment of the main idea of inclusive education is demonstrated: from integration within schools to integration within society. It is shown that effective support for this process is possible through adequate educational programs, proper organization of the educational process, and the use of modern teaching methods. It is noted that a particular feature of inclusive education in Romania is the provision of support not only to children with psycho-physical disabilities but also to children from certain ethnic groups (Roma) and those from low-income families. Through the integration processes, not only has access to preschool and school education improved for children from these groups, but the number of early school leavers has also decreased. The opportunities for obtaining full secondary and higher education by young people from these groups have been expanded, as well as their employment prospects when they possess the necessary level of knowledge. The article describes the specifics of providing corrective and educational services to children with special educational needs depending on the type of institution, whether it is a special or inclusive one, and analyzes the curriculum of different educational institutions. It emphasizes the possibility of utilizing certain aspects of Romania's inclusive education experience in Ukrainian education.

Постановка проблеми. На початку ХХІ ст. в освітній галузі України швидкими темпами почали втілюватися світові тренди з упровадження інклюзивної освіти. Маючи за зразок досвід більшості європейських країн, Україна реалізовує власні підходи, які частково ідентичні із закордонними, а в іншому країна демонструє власне бачення цих процесів. Оновлене освітнє законодавство України, концепція «Нова українська школа» захищають право дітей з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти поблизу місця проживання в колі своїх здорових однолітків у формі інклюзивного навчання. Спільне навчання має не лише гарантувати право дитини з порушеннями психофізичного розвитку не бути ізольованою від інших, а й сприяти її соціалізації за допомогою розвитку навичок спілкування та взаємодії в колективі ровесників. Необхідно долучити кожну дитину до освітнього процесу без будь-якої дискримінації, тому інклюзивне навчання – це підхід до організації доступу до освіти, що базується на принципах дотримання прав людини. У цій важливій роботі українські педагоги враховують досвід своїх європейських колег, які почали раніше реалізовувати інклюзивні підходи в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження інклюзії в закла-

дах освіти висвітлюються в працях вітчизняних науковців Е. Данілавічюте, А. Колупаєвої, С. Миронової, І. Луценко, В. Синьова, М. Шеремет та інших, окремі праці присвячені розгляду питань упровадження інклюзивних підходів в освіті низки зарубіжних країн (І. Греба, М. Леврінц, Н. Софій, І. Садова, Д. Аль-Камізі, Д. Шульженко та ін.). Досвід Румунії в питаннях реалізації інклюзивного навчання ще не був докладно проаналізований.

Мета дослідження – проаналізувати окремі аспекти реалізації інклюзивного підходу в закладах освіти Румунії.

Виклад основного матеріалу. Ідеї інклюзії проникли в освіту Румунії після падіння тоталітарного режиму Чаушеску та утвердження демократичних процесів у країні в кінці 1980-х рр. У цій країні поняття інклюзії має певну своєрідність, що ґрунтується на Саламанській декларації та пункті 3 Загальних рамок дій щодо осіб з особливими потребами: «Загальноосвітні навчальні заклади повинні приймати всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних аспектів. У такому разі інклюзивний освітній процес однаково має поширюватись як на обдарованих, так і на дітей з обмеженими можливостями, на безхатченків і дітей емігрантів, на тих, що належать до мовних, етніч-

них чи культурних меншин, та дітей з неблагополучних або маргінальних районів чи груп» [1].

На думку Катерини Врешмаш, професора, доктора наук у галузі психології та логопедії, під інклюзивною освітою зазвичай розуміється освіта для осіб з особливими потребами. Але це помилково, як вважає пані професорка, оскільки інклюзія має уникати будь-якої форми поділу дітей. Інклюзивні підходи мають поширюватися й на інших дітей, які потребують підтримки, тому що вони мають певні особливості, стилі навчання та ритми розвитку, які відрізняють їх від інших [2].

Фундаментальним принципом інклюзивного навчання в Румунії є те, що всі діти повинні навчатися разом, всюди, де можливо реалізувати цей процес, і що відмінності, які можуть існувати між ними, або труднощі, які в них можуть виникнути, не мають жодним чином розділяти дітей. Ефективна реалізація цього принципу можлива за допомогою адекватної навчальної програми, належної організації освітнього процесу, де беруться до уваги особливості дитини, використання сучасних методів навчання, які спираються на партнерські відносини з батьками і громадами.

Тож можемо сказати, що притаманна для України інклюзивна освіта є лише компонентом інклюзії в Румунії. Компоненти інклюзії в Румунії:

- інклюзивне навчання для дітей з малозабезпечених сімей;
- інклюзивне навчання для ромів;
- інклюзивне навчання для осіб з особливими освітніми потребами.

Особлива увага в Румунії звертається на забезпечення інклюзивного навчання для дітей із сімей ромів та малозабезпечених сімей. Як й інші європейські країни, Румунія стикається з феноменом дострокового покидання школи окремими категоріями учнів. На відміну від загальної тенденції ЄС щодо зменшення цього показника, у Румунії він продовжує зростати, досягнувши 19,1 %, що значно перевищує середній показник у ЄС (11 %) [3]. Таке підвищення відсотка пояснюється тим, що переважна кількість таких дітей належить до малозабезпечених сімей, особливо тих, які живуть у гірських регіонах, тому не мають змогу відвідувати школу або це є традицією певних народностей (наприклад, раннє заміжжя та вагітність).

З метою зниження вищезазначеного показника у 2015 в країні затверджено «Стратегію щодо скорочення раннього покидання освітнього процесу». Цей програмний документ затверджено урядом Румунії. Він містить механізми та заходи, які мали бути впроваджені до 2020 року та реалізовуватися надалі. На освітньому рівні також опрацьовано численні національні стратегії, у яких передбачаються цілі, викладені і в стратегіях ЄС, зокрема підвищити загальний показник осві-

ченості учнів, що навчаються в закладах освіти (відсоток дітей віком до 15 років із низькими навичками читання та математики має становити не більше ніж 15 %) [3].

У поєднанні з державними стратегіями на території Румунії, а точніше в Баковському повіті, з 2015 року діє спецпроект “Pachetul educație incluzivă de calitate”, ініційований ЮНІСЕФ разом з Міністерством освіти та наукових досліджень Румунії, місцевими органами влади та неурядовими організаціями, включно із Центром освіти та професійного розвитку “Step by Step”. Основні гранти отримувалися від Представництва ЮНІСЕФ, з яким уклали партнерство на 2014–2017 рр., і Norway Grants [4]. Основною метою діяльності за цим проектом було впровадження якісного інклюзивного навчання для дітей з малозабезпечених сімей, особливо для тих, що живуть у гірських регіонах. У проекті брала участь 51 шкільна установа як сільського, так і міського типу, що мала на меті підвищити відсоток дітей, які систематично відвідують школу, знизити рівень неосвіченості; налагодити взаємовідносини педагогів з вихованцям, змінити менталітет населення та залучити до підтримки освітнього процесу батьків вихованців. Цей проект отримував регулярний щорічний мікрогрант у розмірі 5000–10000 лей на кожний навчальний заклад. До нього залучалися волонтери, які проводили майстер-класи для вчителів і дітей, тренінги для батьків, а вчителі відвідували спеціальні курси, де переймали досвід закордонних фахівців.

Відповідно до аналізу досягнень, отриманих у повіті Бакоу, ЮНІСЕФ пропонує, щоб пакет якісної інклюзивної освіти був доступний по всій країні, бо діти стали більш зацікавлені в процесі навчання: 83 % дітей, які перебували в групі ризику, продовжили навчання, 67 % з них покращили свою участь у шкільній діяльності, а 53 % покращили навчальні результати [4].

Становище ромських дітей у Румунії було і є, як зазначається в численних документах, тривожним. Беручи до уваги цю ситуацію, Комітет ООН з прав дитини висловив стурбованість у зв'язку з низкою правових порушень стосовно ромів, зокрема щодо недосконалої інфраструктури дошкільних закладів для дітей ромського населення, низьким рівнем навчання дітей-ромів у закладах початкової освіти та практикою зарахування цих дітей, незважаючи на їх інтелектуальний, психічний і фізичний розвиток, до спеціальних шкіл [5].

Для запуску процесу інтеграції щодо цієї меншини було створено спеціальну законодавчу базу і освітню політику з метою залучення ромів до системи освіти та надання доступу до якісного навчання. Цей процес був започаткований після

вступу Румунії до Європейського Союзу і приєднання до міжнародного законодавства щодо захисту прав дітей та заборони дискримінації в освітній сфері, зокрема щодо ромської меншини. На національному рівні ухвалено Закон про освіту № 1/2011, який регулює функціонування румунської освіти, та Стратегію румунського уряду стосовно громадян Румунії, що належать до ромської меншини, на період 2014–2020 років. Існує також низка важливих розпоряджень Міністерства освіти і наукових досліджень Румунії, які були сформульовані протягом багатьох років, стосовно необхідних заходів для покращення освіти ромських дітей та усунення дискримінації й сегрегації цих дітей у школах [5].

Для реалізації інклюзивного навчання ромів створено низку проектів та стратегій. «Стратегія щодо ромів» затверджена у квітні 2001 року та доповнена рішенням уряду № 522/19 у квітні 2006 р. Мета стратегії полягає в тому, щоб значно покращити становище ромів, сприяти заходам соціальної інтеграції та отримання освіти дітям і молоді з ромських сімей.

«Стратегія щодо ромів» містить шість основних напрямів, один з яких присвячений захисту дітей, освіти та культури. Цей напрям охоплює: сприяння працевлаштуванню ромів, які здобули необхідну підготовку та рівень знань; покращення доступу до якісної освіти як на дошкільному, так і на шкільному рівні; надання можливостей молодим ромам здобувати повну середню та вищу освіту; організацію освітнього процесу з метою створення сприятливих умов для інтеграції в шкільний соціум дітям із неблагополучним становищем, включно з ромами.

У період з 2005 до 2015 року Румунія брала участь у проекті «Інклюзивна декада», програму якого розробляли 11 європейських держав (не всі члени ЄС). Мета – працювати над усуненням дискримінації та зменшення неприйнятних розбіжностей між ромським населенням та рештою суспільства. Під час «Декади» створено Фонд освіти ромів (REF [Roma Education Fund]), який відіграв головну роль у наданні коштів, що не підлягають відшкодуванню засновникам гранту і спрямовані на реалізацію та підтримку програм та проектів щодо підвищення рівня освіти ромів. Як складову частину цієї платформи Уряд Румунії перейняв цілі Декади, зокрема щодо освіти, а саме: підвищення якості освіти: зростання відсотка ромських дітей у дошкільній освіті (на 5 % щороку); підвищення відсотка випускників ромської народності на рівні середньої освіти (I–X класи); збільшення участі ромських дітей у середній та вищій освіті (до 5 % щороку); досягнення інтеграції та десеґрегації; цінування та збереження культурної спадщини ромів (викладання

рідною мовою, навчальна програма має бути доповнена елементами історії та культури ромської народності); створення партнерських відносин між школою та ромською громадою.

Міністерство освіти та наукових досліджень Румунії з ініціативи інспектора Георге Сарау, професора ромської мови, також продовжило впровадження стратегічних заходів та програм для молодих ромів і ромів-вчителів. Деякі з них здійснено в партнерстві з громадськими організаціями, які надали кошти. Інші були організовані за рахунок державного або міжурядового фінансування. Ці програми містять:

- програму «Дошкільне та шкільне харчування», яка спрямована на забезпечення «символічним обідом» усіх дітей у дитячих садках та школах (принаймні до четвертого класу);

- резервні місця для студентів-ромів в університетах, спершу на спеціальностях у сфері соціальної допомоги, потім на низці інших спеціальностей, включно з правознавством, соціологією, державним управлінням, журналістикою, політологією, театральним мистецтвом і психологією [6].

Після 2000 року Міністерство освіти Румунії продовжувало виділяти спеціальні місця для ромської молоді, які мали середню освіту, для вступу в ліцеї і школи декоративно-прикладного мистецтва. У 2003–2004 навчальному році було виділено 1918 місць. З 2004 р. Міністерство освіти Румунії разом із громадською організацією Save the Children ініціювали проект «Багаторічна навчальна програма» для викладачів не ромського походження, які мали працювати зі студентами та дітьми ромського походження. За цією програмою 450 педагогічних колективів у Румунії здобули додаткові знання та навички стосовно культурної специфіки ромських громад.

Реалізовувалися в Румунії й інші проекти щодо покращення інклюзивної освіти для осіб з числа ромської народності та соціально незахищених. Програма «Другий шанс», ініціатором якої є Освітній центр 2000+, була спрямована на запобігання соціальній та професійній ізоляції молодих людей з дуже бідних сімей, які покинули школу без мінімальних навичок для працевлаштування. Програма реалізована в 11 школах з 350 учнями. Програма Phare була основним каналом отримання коштів з країн ЄС та містила 4 проекти, спрямовані на покращення адміністративного устрою та навчальної сфери життя ромів. Нині інклюзивне навчання ромів у країні реалізується завдяки проекту «Pachetul educație incluzivă de calitate» [6].

Інклюзивне навчання реалізується також для дітей з особливими освітніми потребами (далі – діти з ООП). Політика держави, різні наукові дослідження і практика впровадження

інклюзивної освіти для дітей з ООП в мейнстрі-мінгових (масових) школах, а також їх участь у суспільному житті – це один із визначальних напрямів у румунській освітній системі. У певний період лише невелика частина таких дітей у Румунії могла відвідувати навчальні заклади спільно з іншими учнями, більшість з них навчалася окремо в спеціальних навчальних закладах. Але з моменту вступу Румунії в ЄС ситуація почала поліпшуватися. Лише за 20 років Румунія пройшла шлях реалізації інклюзивної освіти, який заслуговує на увагу. Міжнародна організація ЮНІСЕФ спільно з Міністерством освіти та наукових досліджень Румунії з 1993 р. розвивала практику інтеграції та інклюзії в освіті, здійснювала підготовку педагогів до роботи з особами з ООП та з інвалідністю.

З початку запровадження інклюзивної освіти в Румунії законодавча база щодо інклюзивної освіти поповнилась низкою документів, а саме статтею 46 Конституції Румунії, у якій зазначені права осіб з інвалідністю; Законом про освіту № 84/1995 з поточними змінами та доповненнями, який передбачає правову структуру спеціальної освіти в Румунії та категорії дітей, на яких поширюється інклюзія, затверджує структуру та зміст інклюзивної освіти (навчальні програми, підручники, методики навчання, освітні альтернативи тощо); Законом про статус викладацького складу № 128/1997, де визначаються критерії, умови та способи формування викладацького складу в освітніх закладах, де навчаються діти з ООП; Положенням про організацію та функціонування навчального процесу в загальноосвітніх закладах (наказ міністра № 4747/2001), де розглядаються питання інтеграції дітей/учнів з легкими та помірними інтелектуальними порушеннями в загальноосвітній школі [7].

Після Саламанської конференції в Румунії були запуснені нові проекти щодо інклюзивної освіти. Один з них – RENINCO (Національна мережа інформації і співпраці для інтеграції в суспільство дітей з ООП) – сприяє створенню мережі інформаційних агентств допомоги дітям з ООП. Ці інформаційні агентства надають ранню допомогу сім'ям, інформують їх про освітні установи з інклюзивною орієнтацією, спеціальні програми та заходи. Інший проект – Tempus – спрямований на розробку програм підвищення кваліфікації педагогів, планів з управління та підтримки інклюзивної освіти. Чотири великі університети Румунії (в містах Бухарест, Клуж, Ясси і Тіміш), а також державні школи беруть участь у роботі цих проектів.

У Румунії, як і в Україні, гостро стоїть проблема підготовки педагогів зі спеціальної / інклюзивної освіти. Тому в Румунії розроблено «Національний план щодо освіти дітей з обмеженими

можливостями здоров'я», який сприяє створенню нових програм навчання педагогів, збільшує рівень обізнаності батьків і громадськості про позитивні ефекти інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта впроваджена на всіх освітніх рівнях, а саме в закладах дошкільної освіти, початкових школах, середніх загальноосвітніх школах, ліцеях, професійно-технічних училищах, школах мистецтва, коледжах, щоденних освітніх центрах, що надають педагогічну підтримку. У школах, де навчаються вихованці з ООП, які належать до національних меншин, освітній процес здійснюється їхньою рідною мовою.

В освітній системі Румунії інтеграція дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл може реалізуватися в кількох формах: у компактних класах, у групі, що налічує 3–4 дітей з ООП, які інтегровані в масові школи. Але найпоширенішою формою інтеграції є індивідуальна інтеграція до звичайних класів у масових школах, які розташовані близько до місця проживання. Але така інтеграція, на думку румунських фахівців, є скоріш фізичним, а не реальним інтегруванням. Адже брак фахівців, не повністю скореговане ставлення населення до таких людей гальмує цей процес. Щоб перейти на новіший рівень інклюзивного навчання, було реалізовано такі проекти: Phare Twinning Light «Доступна освіта для соціальних груп з особливими потребами – з фокусуванням на дітях з ООП»; «Громадська діяльність»; Національна програма «Разом, в одній школі» [7].

Притаманним для румунської інклюзії є розподіл дітей, який відбувається після діагностики і визначення рівня складності порушення. Зазвичай дитину з легким чи помірним ступенем порушень скеровують у масову школу, а дітей з більш вираженим рівнем ураження – у спеціальні школи. Особливу категорію становлять діти із сенсорними або руховими порушеннями, які хоч і відвідують спеціальні установи, однак навчання в них проводиться за освітньою програмою звичайної школи.

У Румунії наявні й спеціальні школи, освітній процес у яких схожий на той, що проводиться в загальноосвітніх, але має низку відмінностей, що й визначає його специфіку. У спеціальних школах провадять певні види обов'язкової діяльності, наприклад навчально-виховну діяльність, що здійснюється вчителями-дефектологами в першій частині дня, має корекційний та реабілітаційний характер, у другій половині дня проводяться заняття з психологами і терапевтами. Кількість учнів класу різниться залежно від ступеня порушення: 8–12 дітей з помірними порушеннями розвитку, 4–6 дітей з важкими порушеннями розвитку. Бувають також ситуації, коли група налічує

чотирьох або менше учнів з глибокими та супутніми порушеннями розвитку.

Випускники спеціальних шкіл із сенсорними порушеннями мають право складати державний іспит, схожий на українське зовнішнє незалежне оцінювання, наприкінці навчання разом зі звичайними школярами, причому вони користуються низкою додаткових правил, що забезпечують доступність складання іспиту (подовження тривалості іспиту на 1 годину, застосування збільшеного шрифту, можливість писати шрифтом Брайля тощо).

Професійно-технічні училища мають програму, схожу на шкільну. Кваліфікація в тій чи тій професії здобувається так само, як і в системі звичайної освіти. Для учнів із сенсорними та руховими порушеннями існують ліцеї й коледжі, де вони можуть продовжити навчання. Доступ цієї молоді до вищої освіти також визначається за допомогою складання державного іспиту.

У спеціальній освіті навчальна програма має таку саму структуру, що й у звичайній, тільки під час її розроблення враховують тип та ступінь порушення учнів, те ж стосується й підручників. У спеціальних школах для дітей з ООП, що мають сенсорні або рухові порушення, є можливість проведення навчального процесу за спеціальним планом або згідно зі звичайним шкільним, який доповнюється конкретними методами реабілітації та корекції.

Навчальна програма для дітей з важкими або глибокими порушеннями розвитку передбачає 5–7 годин занять у таких галузях, як мова та спілкування (наприклад, стимуляція мовних знань та їх та корекція), що реалізується з другого до десятого класу; науки та пізнання навколишнього середовища; прикладна математика (3–5 годин на тиждень з 1 класу до 3 класу та 4–9 годин на тиждень з 9 до 10 класу); музична освіта проводиться протягом 2 годин на тиждень з 1 до 10 класу; фізична культура проводиться протягом 3–4 годин на тиждень; дисципліни, які належать до галузі «Людина та суспільство», як-от релігія, моральна та громадянська освіта, елементи історії та географії Румунії (відбувається протягом 1–4 годин на тиждень).

Загальна кількість годин для перших років навчання (1–3 класи) коливаються між 17 і 21 на тиждень, у старших класах (4–10 класи) кількість навчальних годин сягає 22–30 годин на тиждень. Консультації проводять протягом усього року, їм відводять 1 годину на тиждень. Складні інтегровані освітні терапії, як-от Формування особистої автономії, Трудова терапія, Когнітивна та ігрова терапія, займають 20 годин на тиждень упродовж усього періоду навчання в школі (1–10 класи). Діяльність у сфері спеціальної терапії, наприклад

корекція у сфері мовлення, зорового сприйняття, орієнтації в просторі, руху та сприйняття, зменшуються в кількості від 8 годин на тиждень у 1–4 класах, до 4 годин у 9–10 класах.

У професійно-технічних училищах, де впроваджена інклюзивна освіта на рівні 9–10 класів, програма містить курси з румунської мови та літератури, математики, фізики та хімії, наявні й елементи біології. Інші дисципліни, як-от історія, географія, релігія, підприємницька освіта, мистецтво та фізична культура, теж є наявні в навчальному плані. Внесено навіть інформаційні технології [7].

Освітня політика в Румунії спрямована на подолання відмінностей між учнями, на компенсацію порушень розвитку осіб з ООП, щоб повністю інтегрувати таких учнів у спільноту. Ця модель базується на філософії віри в дитину та заохочення її на нові звершення. Основною соціально-педагогічною тезою є пристосування школи під дитину, тобто рівне ставлення до вихованців, засноване на гуманістичній педагогіці, здоровій конкуренції і духу підтримки. Затвердження концепції про інклюзивне навчання осіб з ООП сприяло зменшенню сегрегації, а також сприйняттю відмінностей між людьми. Ця модель також пропагує повагу до індивідуальних потреб щодо адаптації та розвитку особистості. Такий підхід спонукає до створення максимально гнучкого навчального плану, розвитку системи підтримки через асистента вчителя, яка буде адресована всім вихованцям, що мають труднощі на певному етапі навчання. Саме ця модель має змогу подолати модель елітарної школи, що є дуже поширеною в цій країні, чим може запобігти шкільним невдачам великої кількості дітей.

На основі вищезазначених моделей освіти формується одне з провідних завдань освіти Румунії – зменшення кількості спеціальних й елітарних шкіл. У результаті політики Міністерства освіти і наукових досліджень, починаючи з 1999 р., кількість дітей, що навчаються в спеціальних школах, щороку зменшується, а кількість дітей, що інтегрується в масовий загальноосвітній простір, зростає. Крім того, у 18 округах 24 спеціальні школи були перетворені на масові школи з 408 класами та загальною кількістю в 5145 дітей, зокрема дитячий садок, 10 професійно-технічних навчальних закладів, 11 шкіл для учнів V–VIII класів [7].

Нині навчальні заклади в Румунії поступово відчиняють свої двері й адаптують навчальний процес до інтеграції, розробляють програми партнерства та співпраці між школами з інклюзивним навчанням та спеціальними закладами, залучаючи до своєї роботи заклади вищої освіти, засоби масової інформації, громади та батьків.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Досвід впровадження інклюзивної освіти в Румунії є своєрідним і не зовсім звичним для українського розуміння цього процесу, однак цікавим з точки зору можливості його часткового використання. Інклюзивна освіта в Румунії реалізується ширше, ніж в Україні, передбачаючи інтеграцію в освітні заклади не лише дітей з ООП, а й представників національних спільнот та певних соціальних верств. Для впровадження інклюзивних підходів у закладах освіти Румунії активно використовують проекти та грантові програми за підтримки ЄС, чого в Україні

тільки вчать. Окремі аспекти реалізації інклюзивного навчання в Румунії можуть бути запозичені для практики роботи українських закладів освіти з інклюзивними класами / групами, зокрема співпраця закладів освіти з профільними університетами щодо підготовки фахівців та проведення наукових досліджень з інклюзивної освіти, активізація проєктної діяльності.

При подальших дослідженнях цієї теми планується проаналізувати реалізацію інклюзивних підходів і в інших державах-членах ЄС, зокрема тих, що межують з Україною (Словаччина, Угорщина, Польща).

ЛІТЕРАТУРА

1. Саламанська декларація. Про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text.
2. Катерина Врешмаш. Введення в інклюзивну освіту / Видавництво Credis, Бухарест, 2004. 209 с. Ecaterina Vărășmaș, Introducere în educația cerințelor special, Editura Credis, București, 2004. 209 s.
3. Високоякісна інклюзивна освіта – шлях до скорочення відсотку раннього покидання школи у Бакоському повіті. Educație incluzivă de calitate – soluții posibile și intervenții de succes, pentru prevenirea abandonului școlar, în Bacău. URL: <https://cjrae-bacau.ro/wp-content/uploads/2020/10/CJRAE-partener-pachetul-QIE-UNICEF.pdf>.
4. Високоякісна інклюзивна освіта. Pachetul educație incluzivă de calitate. URL: <https://www.unicef.org/romania/ro/pachetul-educație-incluzivă-de-calitate>.
5. Включення до системи румунської освіти ромських дітей. Nediscriminare și incluziune în sistemul educațional românesc pentru copiii romi. URL: <https://www.dascalidedicati.ro/nediscriminare-si-incluziune-in-sistemul-educational-romanesc-pentru-copiii-romi/>.
6. Рівноправний доступ ромів до якісної освіти. Надруковано в Клуж-Напоці, Румунія, травень 2007 р. Editura AMM srl Design & Layout by Q.E.D. Переклад румунською – Маріан Ковач. Acces egal la educație de calitate pentru romi. Raport de Monitorizare. Printed in Cluj-Napoca, Romania, Mai 2007 By Editura AMM srl Design & Layout by Q.E.D. Publishing Traducerea în limba română Marian Kovács. URL: https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/62751cdf-d887-456b-91ae-137801486e96/romania2_20070329_0.pdf.
7. Політика реалізації інклюзивного навчання для дітей, що знаходяться в зоні ризику і для дітей з ООП. POLITICI IN EDUCAȚIE PENTRU ELEVII ÎN SITUAȚIE DE RISC ȘI PENTRU CEI CU DIZABILITĂȚI DIN EUROPA DE SUD ES ROMÂNIA. Publicată în original de către OECD, în limba engleză, cu titlul : Synthesis Report and Chapter 8 Romania in Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe: BosniaHerzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia. ©2007, Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD), Paris. ©2007, Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD), Paris pentru această versiune în limba română. URL: <https://www.oecd.org/countries/romania/38614298.pdf>.

REFERENCES

1. Salamans'ka deklaratsiya. Pro pryntsyipy, polityku ta praktychnu diyal'nist' u haluzi osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [*Salamanca declaration. On the principles, policy and practical activities in the field of education of persons with special educational needs*]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text.
2. Kateryna Vrashmash. Vvedennya v inklyuzyvnu osvitu [*Introduction to inclusive education*] / Vydavnytstvo Credis, Bukharest, 2004. 209 s. Ecaterina Vărășmaș., Introducere în educația cerințelor special, Editura Credis, București, 2004. 209 s.
3. Vysokoyakisna inklyuzyvna osvita – shlyakh do skorochennya vidstoku rann'oho pokydannya shkoly u Bakovs'komu poviti [*High-quality inclusive education is a way to reduce the percentage of early school leaving in the Bakovo district*]. Educație incluzivă de calitate – soluții posibile și intervenții de succes, pentru prevenirea abandonului școlar, în Bacău. URL: <https://cjrae-bacau.ro/wp-content/uploads/2020/10/CJRAE-partener-pachetul-QIE-UNICEF.pdf>.

4. Vysokoyakisna inklyuzyvna osvita [*High-quality inclusive education*]. Pachetul educație incluzivă de calitate. URL: <https://www.unicef.org/romania/ro/pachetul-educație-incluzivă-de-calitate>.
5. Vkluychennya do systemy rumuns'koyi osvity roms'kykh ditey [*Inclusion of Roma children in the Romanian education system*]. Nediscriminare și incluziune în sistemul educațional românesc pentru copiii romi. URL: <https://www.dascalidedicati.ro/nediscriminare-si-incluziune-in-sistemul-educational-romanesc-pentru-copiii-romi/>.
6. Rivnopravnyy dostup romiv do yakisnoyi osvity [*Roma equal access to quality education*]. Nadrukovano v Kluzh-Napotsi, Rumuniya, traven' 2007 r. Editura AMM srl Design & Layout by Q.E.D. Pereklad rumuns'koyu – Marian Kovach. Acces egal la educație de calitate pentru romi. Raport de Monitorizare. Printed in Cluj-Napoca, Romania, Mai 2007 By Editura AMM srl Design & Layout by Q.E.D. Publishing Traducerea în limba română Marian Kovács. URL: https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/62751cdf-d887-456b-91ae-137801486e96/romania2_20070329_0.pdf.
7. Polityka realizatsiyi inklyuzyvnoho navchannya dlya ditey, shcho znakhodyat'sya v zoni ryzyku i dlya ditey z OOP [*The policy for implementation of inclusive education for children at risk and for children with SEN*]. POLITICI IN EDUCAȚIE PENTRU ELEVII ÎN SITUAȚIE DE RISC ȘI PENTRU CEI CU DIZABILITĂȚI DIN EUROPA DE SUD ES ROMÂNIA. Publicată în original de către OECD, în limba engleză, cu titlul: Synthesis Report and Chapter 8 Romania in Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe: BosniaHerzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia. ©2007, Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD), Paris. ©2007, Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD), Paris pentru această versiune în limba română. URL: <https://www.oecd.org/countries/romania/38614298.pdf>.

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ: ДОСВІД ШОТЛАНДІЇ

Кос О. І.

*аспірант кафедри соціальної педагогіки
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-1437-8090
kosolhaaaa@gmail.com*

Ключові слова: волонтерство, донати, волонтерські організації, благодійні акції, цінності, виховання.

Статтю присвячено проблемі волонтерського руху на території Шотландії та його впливу на формування гуманістичних цінностей дітей та молоді як потреби в запозиченні досвіду; у публікації представлено волонтерство в Україні як суспільне благо, загальнонародська цінність, що на цьому етапі становлення нашої держави є утвердженням національної свідомості та призвело до об'єднання народу; розкрито поняття «волонтер» у Шотландії та його загальне значення для мешканців країни; висвітлено найвідоміші шотландські волонтерські організації та дослідницький центр, що сприяє взаємодії між організаціями та волонтерами, а також підтримує різноманітні громадські проекти, досліджує різні аспекти волонтерської діяльності та сприяє їх покращенню; подано ази виховного процесу в шотландській школі, що базується на охопленні чотирьох фундаментальних напрямів: виховання успішних учнів, впевнених особистостей, відповідальних громадян та індивідів, що вміють розраховувати свої здобутки та витрати; розглянуто найбільші національні волонтерські проекти в школі, які виконують самі ж школярі, як-от Ментори в запобіганні насильству та Партнери в читанні, що спрямовані на допомогу молодшим здобувачам; продемонстровано благодійний календар донатів у школі, який вміщує акції місцевого, міжнародного та національного рівнів; виокремлено учнів, студентів та їхніх батьків як основних учасників волонтерського руху; обґрунтовано, що мотивом волонтерської діяльності шотландської молоді є саморозвиток, формування цілісної моральної особистості, відчуття належності до спільноти; у статті проаналізовано цінності, якими керуються волонтерські організації: добровільність, взаємодопомога, інклюзивність, професіоналізм, громадянська відповідальність, розвиток та навчання; підкреслено обов'язковість проходження допуску до волонтерської діяльності, що надається шотландською поліцією і доводить відсутність будь-якого злочинного минулого в потенційного волонтера; наведено приклади волонтерства в різноманітних сферах життя; проаналізовано здійснення волонтерської роботи та її вплив на формування та розвиток гуманістичних цінностей; описано сподівання, що складна ситуація в країні та активність усіх мешканців нашої держави призведе до покращення та глобалізації гуманістичних цінностей.

VOLUNTEERING AS A FACTOR IN FOSTERING HUMANISTIC VALUES OF THE INDIVIDUAL: THE EXPERIENCE OF SCOTLAND PARTICIPATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN

Kos O. I.

*Postgraduate Student at the Department of Social Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1437-8090
kosolhaaaa@gmail.com*

Key words: *volunteering, donations, volunteer organizations, charity events, values, upbringing.*

The article is devoted to the problem of volunteer movement in Scotland and its influence on the formation of humanistic values of children and youth as a need to borrow experience; the publication presents volunteering in Ukraine as a public good, a universal value, which at this stage of formation of our state is the establishment of national consciousness and led to the unification of the people; the concept of “volunteer” in Scotland and its general meaning for the country’s residents is revealed; highlights the most famous Scottish volunteer organizations and a research center that promotes interaction between organizations and volunteers, supports various community projects, researches various aspects of volunteering and promotes their improvement; presents the basics of the educational process in a Scottish school, based on the coverage of four fundamental areas: education of successful students, confident individuals, responsible citizens and individuals who can calculate their achievements and expenses; examines the largest national volunteer projects at school carried out by students themselves, such as Mentors in Violence Prevention and Partners in Reading, which are aimed at helping younger students; demonstrates the charity calendar of donations at school, which includes events at the local, international and national levels; and identifies students, students and their parents as the main participants in the volunteer movement; the article proves that the motive of volunteer activity of Scottish youth is self-development, formation of a holistic moral personality, and a sense of belonging to the community; the article analyzes the values that guide volunteer organizations: voluntariness, mutual assistance, inclusiveness, professionalism, civic responsibility, development and training; the article emphasizes the obligation to obtain a volunteer clearance issued by the Scottish police, which proves that a potential volunteer has no criminal record; examples of volunteering in various spheres of life are given; the article analyzes volunteer work and its impact on the formation and development of humanistic values; describes the hope that the difficult situation in the country and the activity of all residents of our country will lead to the improvement and globalization of humanistic values.

Постановка проблеми. Російська агресія проти України, що спричинила повномасштабну війну, призвела до значної шкоди та руйнувань. Вона забрала багато життів, зруйнувала всі плани та позбавила нас сподівань і надій. Проте українці – войовничий народ, що навіть у цих трагічних обставинах стоїть міцно, витримує удари, виживає й перемагає.

Війна змусила мільйони людей з різних регіонів України покинути свої домівки і стати внутрішньо переміщеними особами, мігрантами.

Незважаючи на небезпеку та ризики, велика кількість українців пішла на фронт, виконуючи військові обов’язки, а також велика кількість почала вести волонтерську діяльність. Щодня вони наближають нашу перемогу, докладаючи зусиль для відстоювання нашої країни.

Український народ демонструє неймовірну силу, щедрість і солідарність у цей важкий час. Волонтери з різних куточків країни організують допомогу для військових, внутрішньо переміщених осіб та всіх, хто потерпає від наслідків

війни. Вони забезпечують необхідне споживання, медичну допомогу, психологічну підтримку і багато іншого. Така волонтерська діяльність допомагає зберегти життя і покращує умови існування тих, хто опинився в складних обставинах.

Україна доводить, що ніколи не зламати волю її народу. Ми спільно працюємо над перемогою.

Війна утврдила національну свідомість, пробудила гуманізм та об'єднала українців у всьому світі. У 2022 році в реєстрі волонтерів Державної податкової служби зареєструвалося 2383 українці. Це у 8,4 раза більше ніж за весь час існування переліку, як повідомлено 20 лютого на платформі для роботи з відкритими даними Opendatobot. Загалом Державна податкова служба нарахувала 2699 волонтерів станом на початок 2023 року. Реєстр волонтерів створили ще у 2014 році, і до повномасштабного вторгнення в ньому було лише 320 осіб [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В українській науці та практиці питання доброчинності та волонтерства досліджували такі вчені, як О. Безпалько, І. Грига, Л. Дума, З. Зайцева, Н. Заверико, І. Іванова, Н. Івченко, О. Карпенко, Л. Коваль, В. Назарук, Ф. Ступак, О. Яременко та інші. Їхня увага переважно зосереджена на вмісті волонтерства, принципах та практичному досвіді організації волонтерської діяльності, а також питаннях практичної підготовки волонтерів до роботи з різними категоріями населення.

О. Корнієвський та Д. Горелов в аналітичній доповіді «Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики» розглянули зарубіжний досвід волонтерської діяльності та описали сучасне українське волонтерство в контексті зовнішньої агресії. Вони відзначили, що з 2014 року український волонтерський рух став неперевершеним прикладом громадської самоорганізації за масштабом поширення [2].

У Шотландії та Великобританії загалом було і є багато науковців, які вивчали волонтерську діяльність. Їхні дослідження спрямовані на розкриття значення волонтерства для суспільства, виявлення його впливу на громадськість та визначення факторів, що спонукають людей до добровільної допомоги.

Одна з найвідоміших вчених – Мета Цімек – партнер дослідницької компанії Practical Wisdom R2Z Research Consultancy та головна авторка книги «Використовуй або втрач», де описано Договір між урядом та волонтерським і громадським сектором. Вона також є співредактором книги «Розуміння коренів волонтерської діяльності» (разом з Коліном Рочестером, Джорджем Кемпбеллом Гослінгом та Елісон Пенн). Протягом шести років науковиця очолювала відділ досліджень волонтерського та громадського сектору

в Міністерстві внутрішніх справ і відповідає за комплексний пакет досліджень й оцінок. Важливий внесок для нашого дослідження має Стівен Хаулетт – старший викладач бізнес-школи Університету Роугемптона, Великобританія, де він веде курс бізнес-менеджменту. Він також був старшим науковим співробітником Інституту досліджень волонтерства та науковим співробітником Центру інституційних досліджень Університету Східного Лондона, Великобританія [5].

Мета статті. Якщо ж українців зблизила війна, то шотландці – це надзвичайно співчутливий та уважний народ. Звернення до гуманістичних поглядів та об'єднання країни відбувається через численні національні акції. Мета статті – запозичити досвід Шотландії, щоб у воєнний і повоєнний період глобалізувати благодійність та залучати до волонтерства дітей вже з молодшого шкільного віку, що дасть змогу формувати гуманістичну націю.

Вклад основного матеріалу дослідження.

Волонтерство є важливим чинником виховання гуманістичних цінностей особистості в Шотландії. У цій країні волонтерство має глибокі корені та є частиною культури й традицій. Шотландці дуже позитивно ставляться до волонтерства й активно долучаються до різноманітних добровільних заходів та організацій.

У Шотландії є велика кількість волонтерських організацій, які надають можливості для волонтерської діяльності в різних сферах життя – від підтримки місцевих спортивних команд до допомоги природоохоронним організаціям. Волонтери беруть участь у різних заходах та проектах, які допомагають вирішувати проблеми, що стосуються людей, тварин та природи.

Однією з найвідоміших організацій, які пропагують волонтерство в Шотландії, є «Volunteer Scotland», заснована в 1999 році. Вона забезпечує підтримку волонтерських організацій та ініціатив, надає інформацію про можливості для волонтерів та розвиває волонтерський рух у країні

Іншою організацією, яка вивчає волонтерство, є «Scottish Council for Voluntary Organisations» (SCVO). Вона є головним форумом для громадських організацій та допомагає забезпечувати підтримку та розвиток волонтерства в Шотландії. SCVO також досліджує різні аспекти волонтерства, зокрема його соціальний та економічний вплив на країну.

Крім цього, університети Шотландії також досліджують волонтерство та його вплив на суспільство. Наприклад, Університет Абердина має Центр дослідження волонтерства, який досліджує різні аспекти волонтерства та сприяє його розвитку. Центр засновано в 1998 році, він має багатий досвід у проведенні досліджень у сфері

волонтерства, зокрема його соціального та економічного впливу на суспільство.

Основні цілі Центру дослідження волонтерства полягають у підвищенні рівня знань про волонтерство, розвитку найкращих практик волонтерської діяльності, сприянні взаємодії між організаціями та волонтерами, а також підтримці волонтерства та громадської активності в Шотландії. Зокрема, Центр досліджує різні аспекти волонтерської діяльності, як-от мотивація волонтерів, їх вплив на соціальну сферу. Крім досліджень, Центр дослідження волонтерства надає консультативну та науково-методичну підтримку різним організаціям та волонтерам, що ведуть волонтерську діяльність [1].

Всі ці організації та установи допомагають підтримувати та розвивати волонтерство в Шотландії, проводячи дослідження, надаючи підтримку волонтерам та організаціям, а також публікуючи звіти й документи.

Загалом, волонтерство є дуже важливим елементом життя в Шотландії та допомагає забезпечити соціальну підтримку та розвиток громади. Волонтери відіграють важливу роль у вирішенні соціальних питань, і участь у різноманітних проєктах діти починають брати вже із садочка.

У Шотландії волонтерська робота в школах має довгу історію та вважається важливою частиною шкільної громади. Волонтери допомагають у різних аспектах шкільного життя, включно з підтримкою в навчанні, розвитку соціальних навичок та підготовкою до майбутньої кар'єри.

Однією з найпопулярніших форм волонтерської роботи є програма “Mentors in Violence Prevention” (Ментори в запобіганні насильству). Вона спрямована на зменшення насильства серед школярів та виховання здорових стосунків у школі й громаді. У межах цієї програми волонтери-ментори допомагають проводити тренінги, організувати дискусії та ігри, що сприяють розвитку навичок комунікації, протидії насильству та дискримінації.

Ще одна популярна програма – це “Reading Partners Scotland” (Партнери в читанні Шотландії), що має на меті підтримати учнів у розвитку навичок читання та розуміння прочитаного. Волонтери-читачі допомагають учням вчитися належно аналізувати текст, акцентуючи на розвитку критичного мислення та уяви.

Освітня програма Шотландії сформована так, що в центрі перебуває дитина. Акцент у навчанні ставлять на розкритті чотирьох фундаментальних напрямів:

1. Успішні учні
2. Впевнені особистості
3. Відповідальні громадяни
4. Ефективні вклади

Останні два, зокрема, зосереджуються на ролі дітей у суспільстві, коли вони виростуть, і на тому, якими людьми вони стануть. Школа прагне, щоб вони сприяли розвитку суспільства, були добрими та допомагали іншим, особливо тим, хто цього потребує. Виховна частина навчального плану також базується на «душі та житті школи» [3].

Цікавим є той факт, що в садочках і школах є Календар збору донатів, який містить місцеві, національні та міжнародні події зі збору коштів.

Також школа не залишається осторонь непередбачуваних, жахливих подій, що відбуваються у світі, й обов'язково долучається матеріальною підтримкою. Серед місцевих проводять розпродаж випічки для гірських рятувальників; кошик врожаю для банку їжі; збір коштів на катання на ковзанах. До національних віднесено: день пам'яті, діти в біді, кольорові шкарпетки, усвідомлений аутизм, день інформування про астму та виживання в природі. Взуттеві коробки та Червоні носи – це міжнародні акції. Більшість акцій проходять весело, діти та їхні батьки організують різноманітні розваги, ярмарки.

Отже, діти в Шотландії ще з 3-річного віку розумно розподіляють гроші, донатять. Упродовж усього навчального процесу увагу учнів звертають на тих, хто цього потребує, на тих, кому в житті важче і кому потрібно допомогти. Як результат, діти надзвичайно чутливі та поспішають на допомогу. Щомісяця відбувається щонайменше одна акція зі збору коштів, яка об'єднує всю школу і всю країну.

Участь у волонтерській роботі в школах Шотландії дає змогу відчувати себе частиною шкільної громади, розвивати власні навички та допомагати учням в особистісному та навчальному розвитку. Волонтери також можуть отримати додаткову користь, як-от підвищення кваліфікації та можливість знайти нові робочі чи навчальні можливості.

Учні є залученими у своїх навчальних закладах. Доросле населення бере участь у тих же акціях, але в церкві чи будь якій благодійній організації. Безліч подій рекламують по телебаченню, в інтернеті, а також у супермаркетах та локальних магазинах. Так, наприклад, напередодні Національного дня пам'яті голокосту Шотландії можна було купити квітку маку. Коробочки з брошками стояли в церкві, на пошті, у будь-якому магазині; у школі відповідальні за цю акцію щодня відвідували класи, пропонуючи прикрасу.

Окрім цього, у Шотландії діє безліч волонтерських організацій, які займаються допомогою біженцям, лікуванням тварин, збором коштів на благодійність, охороною довкілля тощо. Також у Шотландії є безліч молодіжних організацій, які залучають молодь до волонтерства.

Календар благодійних дат

Term	Місяць	Захід	Збір коштів / Пізнавальний / Для розваг	Місцевий / Національний / Міжнародний
1	Вересень	Учнівська рада, розпродаж випічки для гірських рятувальників	Збір коштів	Місцевий
		Продуктовий банк. Врожай	Збір коштів	Місцевий
		День народження Роальда Дала	Для розваг	
	Жовтень	Збір коробок з-під взуття (Shoebox Appeal)	Збір коштів	Міжнародний
	Листопад	Діти в біді (Children in Need)	Збір коштів	Національний
	Листопад	Збір коштів на зимові види спорту	Збір коштів	Місцевий
	Грудень	Різдвяний джемпер – це щорічна благодійна акція	Для розваг	
2	Березень	Всесвітній день книги	Для розваг	
		Червоні носи (Comic Relief)	Збір коштів	Міжнародний
		Кольорові шкарпетки (Lots of Socks): День поширення інформації про синдром Дауна	Пізнавальний	Національний
	Квітень	Усвідомлений аутизм	Пізнавальний	Національний
	Травень	День інформування про астму / Пікнік	Пізнавальний	Національний
	Червень	Дикий Челендж (виклик)	Пізнавальний	Національний

Молодь волонтерить у Шотландії через різні причини. Однією з найпоширеніших є бажання допомагати тим, хто цього потребує, та робити позитивний внесок у своє співтовариство. Волонтерство допомагає молоді бути активними учасниками свого середовища, дізнаватися про соціальні проблеми та їх вирішувати. Вони помагають людям незалежно від расової, національної, релігійної чи соціальної належності. Вони прагнуть розуміти потреби та побажання людей, з якими працюють, і надають їм допомогу з урахуванням індивідуальних потреб та бажань.

У Шотландії волонтерська діяльність базується на низці цінностей, які визнаються як важливі та необхідні для волонтерів і волонтерських організацій. Деякі із цих цінностей містять:

- добровільність – волонтерська діяльність у Шотландії ґрунтується на принципі добровільної участі. Волонтери вибирають діяльність, яка відповідає їхнім інтересам та здібностям, і приєднуються до волонтерських організацій з власної ініціативи;

- взаємодопомогу та допомогу іншим – волонтерська діяльність у Шотландії спрямована на допомогу людям, які її потребують, та на підтримку спільнот. Волонтери прагнуть допомагати безоплатно та без інтересів, зміцнюючи взаємодопомогу та співпрацю в спільнотах;

- різноманітність та інклюзивність – волонтерство в Шотландії є діяльністю, що сприяє інклюзивній та різноманітній спільноті. Волонтери прагнуть створювати безпечне та відкрите сере-

довище для людей незалежно від расової, національної, релігійної чи соціальної належності;

- професіоналізм та етичність – волонтери в Шотландії діють на основі професійних стандартів та етичних принципів. Вони прагнуть діяти в межах своїх компетенцій та відповідальності, дотримуючись принципів прозорості;

- громадянську відповідальність – волонтери в Шотландії прагнуть бути активними учасниками своєї громади та брати відповідальність за допомогу та підтримку тих, хто цього потребує;

- розвиток та навчання – волонтери в Шотландії прагнуть розвиватися та навчатися нового. Вони розуміють важливість постійного самовдосконалення та залучення до нових проєктів, щоб забезпечити ефективність своєї діяльності.

Важливим є той факт, що відповідно до законодавства Шотландії волонтерів можуть перевірити на предмет злочинного минулого. Для цього потрібно звернутися до шотландської поліції. Вони можуть провести таку перевірку, яка передбачатиме наявність злочинів, відомості про засудження, а також будь-які інші відомості, які можуть бути корисними для визначення придатності волонтера до виконання певної роботи. Найчастіше благодійна організація подає запит й оплачує його. Важливо знати, що проведення такої перевірки є складним та подеколи довготривалим процесом. Особа не може бути допущена до виконання волонтерських обов'язків, доки не отримає листа з номером своєї придатності.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Загалом, волонтерство є дуже важливим елементом життя в Шотландії та допомагає забезпечити соціальну підтримку та розвиток громади. Волонтери відіграють важливу роль у вирішенні соціальних питань.

У Шотландії більшою чи меншою мірою волонтерять усі – від дітей до людей похилого віку. Волонтерство є чудовою можливістю розвинути додаткові навички та набути досвіду, які можуть стати корисними в подальшому. Волонтерство може допомогти молоді отримати нові знайомства та збільшити контакти, що буде корисним для кар'єри. Людям старшого віку

допомагає відчувати себе потрібними та неодинокими. Волонтерство допомагає особистості розвивати різні навички, як-от комунікація, лідерство, організація та співпраця. Волонтерство також сприяє розвитку гуманістичних цінностей, як-от соціальна відповідальність, співчуття та толерантність.

Ми сподіваємося, що цей досвід допоможе в поствоєнний період втримати українську націю єдиною. Дасть молоді поштовх розвивати свою особистість та збагачувати життєвий досвід. Робота волонтером допоможе зробити власну життєву мету більш насиченою та дасть змогу зрозуміти цінність життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абердинський центр дослідження волонтерства. URL: <https://www.volunteeraberdeen.org.uk/>
2. Корнієвський О. А., Горелов Д. М. Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики : аналіт. доп. Київ : НІСД, 2015. 36 с.
3. Освітній портал. URL: <https://education.gov.scot/education-scotland/>
4. Платформа для роботи з відкритими даними Opendatabot. URL: <https://opendatabot.ua/analytics/volunteers-registry>
5. Цімек М., Рочестер К., Пейн А., Хоулетт С., Волонтерство та суспільство у 21 столітті : навч. посіб. Лондон : ПМЛ, 2009. 274 с.

REFERENCES

1. Aberdysn'kyu tsentr doslidzhennya volonterstva. URL [Aberdeen Center for the Study of Volunteering. URL]: <https://www.volunteeraberdeen.org.uk/>
2. Kornievsky O. A., Gorelov D. M. (2015) Volunteer movement: world experience and Ukrainian civil practices [Volonters'kyu rukh: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki hromadyans'ki prak-tyky] analyst. add. Kyiv: NISD. 36 p.
3. Osvitniy portal. URL [Educational portal. URL]: <https://education.gov.scot/education-scotland/>
4. Platforma dlya roboty z vidkrytymy danymy Opendatabot. URL [Platform for working with open data Opendatabot. URL]: <https://opendatabot.ua/analytics/volunteers-registry>
5. Zimmek M., Rochester K., Payne A., Howlett S. (2009) Volunteering and society in the 21st century [Volonterstvo ta suspil'stvo u 21 stolitti]. Palgrave Macmillan London. 274 p.

РОЗДІЛ VII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

UDC 377.1:378.1

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-19>

REALISING THE POTENTIAL OF DIGITAL EDUCATIONAL SERVICES AND RESOURCES IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF BLENDED LEARNING TECHNOLOGIES

Ponomarov O. S.*Postgraduate Student**Taras Shevchenko National University of Kyiv**Volodymyrska str., 60, Kyiv, Ukraine**orcid.org/0000-0001-7811-9915**olex.ponomarov@gmail.com*

Key words: *educational technologies, personalisation of learning, interactivity in education, challenges of implementing digital services, adaptive learning environment.*

This article is devoted to the realization of the possibilities of digital educational services and resources in the context of the development of blended learning technologies. It sets out the purpose of studying this issue, which is to unlock the potential of digital tools in the educational process and determine their benefits in blended learning. The article begins with the problem statement, which indicates the need to use digital educational services and resources, analyses previous studies and publications related to this issue. Particular attention is paid to the unresolved aspects of this problem, which form the central part of the article. Next, the article presents the purpose of the article, which is to introduce new facts, conclusions, recommendations and patterns related to the implementation of digital educational services and resources in blended learning. This goal is distinguished as innovative and different from current approaches to the problem.

The main part of the article offers a presentation of the research material with a justification of the scientific results obtained. This section discusses the basic principles and capabilities of digital educational services and resources, such as the use of digital platforms, interactivity of learning and individualisation of the process.

The final part of the article provides conclusions and prospects for further developments in this area. The conclusions summarise the research findings and support the main idea of the article about the importance of digital educational services and resources in blended learning. The article also emphasises the need for further development of digital education and the promotion of innovative approaches to the educational process.

РЕАЛІЗАЦІЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ СЕРВІСІВ І РЕСУРСІВ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Пономарьов О. С.

аспірант

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

вул. Володимирська, 60, Київ, Україна

orcid.org/0000-0001-7811-9915

olex.ponomarov@gmail.com

Ключові слова: освітні технології, персоналізація навчання, інтерактивність в освіті, виклики впровадження цифрових сервісів, адаптивне навчальне середовище.

Статтю присвячено реалізації можливостей цифрових освітніх сервісів і ресурсів в умовах розвитку технологій змішаного навчання. Вона висуває мету вивчення цього питання – розкрити потенціал цифрових інструментів в освітньому процесі та визначити їх переваги в змішаному навчанні. Стаття розпочинається постановкою проблеми, у якій вказується на необхідність використання цифрових освітніх сервісів і ресурсів, аналізуються попередні дослідження та публікації, що стосуються цієї проблеми. Особлива увага приділяється невирішеним аспектам цієї проблеми, які становлять центральну частину статті. Далі презентується мета статті, яка полягає у введенні нових фактів, висновків, рекомендацій та закономірностей, пов'язаних з реалізацією цифрових освітніх сервісів і ресурсів у змішаному навчанні. Ця мета виокремлюється як новаторська та відмінна від сучасних підходів до проблеми.

Основна частина статті пропонує виклад матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У цьому розділі розглядаються основні принципи та можливості цифрових освітніх сервісів і ресурсів, як-от використання цифрових платформ, інтерактивність навчання та індивідуалізація процесу.

У заключній частині статті надаються висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Висновки підсумовують отримані результати дослідження та підтримують основну ідею статті про значущість цифрових освітніх сервісів і ресурсів у змішаному навчанні. Також наголошується на необхідності подальшого розвитку цифрової освіти і сприянні інноваційним підходам до освітнього процесу.

Problem statement. With the development of modern technologies, blended learning is becoming an increasingly relevant and practical approach to education. Combining traditional classroom learning with the use of digital educational services and resources opens up new opportunities for students and teachers. However, there are challenges that still need to be explored and addressed.

Recent studies highlight the importance of integrating digital educational services and resources into blended learning. They contribute to the active involvement of students in the learning process, the development of critical thinking and independence. However, there are still unresolved issues related to the optimal use of digital resources, relevance of content and organisation of learning materials.

Analysis of research and publications. Recent research and publications in the field of implementing

digital educational services and resources in blended learning have made a significant contribution to the understanding of this issue and contribute to the further development of this area. The following is an analysis of some key studies and publications that help to elaborate on this topic:

1) Pasichnyk O., Yelfimova Y., Donets A. (2021): In this study, the researchers focused on understanding and using blended learning in a vocational school. They explored the role of digital educational services and resources in enhancing student learning. The results showed that the use of digital tools contributes to the active involvement of students in the learning process and improves their academic performance.

2) Anderson, T., & Dron, J. (2011): In this study, the authors analysed three generations of distance learning pedagogy. They explored the evolution of approaches to distance learning, including blended

learning. The results showed that blended learning can combine the advantages of traditional learning and digital tools to improve learning effectiveness.

3) Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004): In this publication, the authors examined the concept of blended learning and identified its transformative potential in higher education. They emphasised the importance of combining traditional teaching practices with the use of digital technologies. The results showed that blended learning can improve student engagement and performance.

These studies and publications reflect the importance of implementing digital educational services and resources in blended learning, show the benefits of this approach and contribute to the further development of this field. The analysis of these studies and publications helps to understand the potential of digital technologies in the educational process and develop effective strategies for using digital educational services and resources in blended learning.

The purpose of the article. This article aims to study and analyse the possibilities of implementing digital educational services and resources in blended learning. The main idea is to identify the benefits, challenges and obstacles associated with introducing digital tools in the learning process. The article also suggests approaches to the optimal use of digital resources and solving existing problems.

Summary of the main research material

1) The role of digital educational services and resources in blended learning:

- Using digital platforms to collect and organise learning material.
- Interactivity and engagement of students in active learning activities.
- Ensuring individualisation and personalisation of learning.

2) Advantages of digital educational services and resources in blended learning:

- Increased accessibility and flexibility of learning.
- Expanding opportunities for collaboration and information exchange between – students and teachers.
- Creating an adaptive learning environment.

3) Challenges and obstacles to the introduction of digital educational services and resources:

- Insufficient training of teachers in the use of digital tools.
- Problems with providing access to the necessary technical infrastructure.
- Issues of data security and confidentiality.

In today's rapidly evolving world, educational services and resources are becoming increasingly digital and interactive. One of the most promising approaches to learning that effectively combines traditional methods with the use of technology

is blended learning. Blended learning combines elements of traditional classroom learning with the use of digital tools and resources.

Overview of blended learning and its development

Blended learning is based on the idea that students have the opportunity to acquire knowledge using a variety of sources and formats, including traditional lectures, interaction with the teacher and fellow students, and the use of digital tools and resources. Blended learning technologies provide students with the opportunity to learn at their own pace using a variety of methods and materials, which contributes to a more flexible and individualised approach to learning.

Overview of modern technologies that support blended learning

In the modern world, there is a wide range of digital educational services and resources that support blended learning. Online learning platforms such as Coursera, edX, Khan Academy provide access to a large number of courses and materials for self-study. These platforms allow learners to study new material at their own pace and time, as well as interact with other course participants.

Interactive platforms, such as Google Classroom, Moodle, allow teachers to create virtual classrooms and communicate with students by assigning tasks, posting materials, and tracking progress.

Advantages of digital educational services and resources in blended learning:

Accessibility and flexibility: Digital education services and resources can be accessed anytime and from anywhere, enabling learners to study at their own time and pace. They can also use a variety of materials and tools, which supports individualised learning and the development of different skills.

Active learning: Digital services and resources provide opportunities for active learning, where learners can interact with materials, solve problems, create projects and research. Interactivity and visualisation of information contribute to better learning and understanding of the material.

Expanded opportunities: Digital resources can provide access to enhanced learning opportunities such as virtual tours, simulations, video lectures from experts, etc. This allows learners to gain a more realistic understanding of certain concepts, phenomena or processes.

Providing feedback: Digital education services can provide fast and effective feedback to learners, where they can get immediate assessment of their work, comments and advice from the teacher. This helps learners to improve their skills and improve the quality of their work.

Facilitate collaborative learning: Digital services allow students to collaborate and share ideas through online platforms, forums, group projects, etc. This

contributes to the development of collaboration, communication and teamwork skills.

Digital educational services and resources have the potential to significantly improve the learning process in blended learning. They provide more opportunities for individualisation, active learning and collaboration, which helps to increase motivation, engagement and quality of education.

But there are certain **challenges** at different technological and pedagogical levels. Let's look at some of them:

Infrastructure challenges: Effective implementation of digital education services requires sufficient infrastructure, such as a stable internet connection, access to computers or other devices for students and teachers. In some cases, especially in rural or remote areas, there may be limitations in access to the necessary technology.

Teacher training: Teachers need to be properly trained to use digital education services and resources effectively. They need to be equipped with digital skills, understand the principles and methodologies of blended learning, and know how to integrate digital resources into the classroom. Teachers need support and training to use digital technologies effectively.

Funding and accessibility: The introduction of digital education services may require financial investment to purchase the necessary hardware, software licences and infrastructure support. Insufficient funding can be an obstacle for schools and educational institutions to implement digital services.

Data protection and privacy: The use of digital educational services and resources involves the collection and processing of students' personal data.

This raises questions about data protection and privacy. The legal and ethical aspects of storing and using learners' personal data need to be considered.

Inequality of access: There is a risk that the introduction of digital education services may increase inequality of access to quality education. Students with low socioeconomic status or disabilities may have limited access to the necessary technology or insufficient support to use digital resources. Equal opportunities for all students must be ensured.

Despite these challenges, the introduction of digital educational services and resources in blended learning has the potential to improve the quality of education, learner engagement and skills development. These challenges need to be addressed through support for infrastructure, teacher training, accessible funding, data protection, and equal opportunities for all learners.

Conclusions and prospects for further development. Digital educational services and resources have great potential in the implementation of blended learning, but their implementation depends on solving a number of challenges. Successful implementation of digital tools requires support and training for teachers, access to the necessary technical infrastructure, and the development of data security strategies. Further developments in this area should be aimed at improving digital resources, creating effective teaching approaches, and promoting innovative development of the educational process. Increasing the use of digital educational services and resources in blended learning will help improve the quality of education and prepare students for the modern information society.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пасічник О., Єлфімова Ю., Донець А. Змішане навчання в закладах професійної освіти. Журнал інноваційних досліджень в освіті, 2021. 3(1), 10–31. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/2021/11/30/Zmish.navch.u.zakl.P-PT-O.30.11.pdf>
2. Anderson, T., & Dron, J. Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2011. 12(3), 80–97. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920744.pdf>
3. Garrison, D. R., & Kanuka, H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2004. 7(2), 95–105.
4. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 2013. 115(3), 1–47. URL: https://www.sri.com/wp-content/uploads/2021/12/effectiveness_of_online_and_blended_learning.pdf
5. Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. NMC horizon report: 2014 higher education edition. The New Media Consortium. 2014.
6. Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. Is it age or IT: First steps toward understanding the Net Generation. In *Educating the Net Generation* (pp. 1–20). Educause. 2005.
7. Picciano, A. G. Blending with purpose: The multimodal model. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2009. 13(1), 7–18.
8. Singh, H. Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 2003. 43(6), 51–54.

REFERENCES

1. Pasichnyk O., Yelfimova Y., Donets A. (2021). Blended learning in vocational education institutions. *Journal of Innovative Research in Education*, 3(1), 10–31. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/2021/11/30/Zmish.navch.u.zakl.P-PT-O.30.11.pdf> [in Ukrainian]
2. Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80–97. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920744.pdf>
3. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105.
4. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47. URL: https://www.sri.com/wp-content/uploads/2021/12/effectiveness_of_online_and_blended_learning.pdf
5. Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). NMC horizon report: 2014 higher education edition. The New Media Consortium.
6. Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). Is it age or IT: First steps toward understanding the Net Generation. In *Educating the Net Generation* (pp. 1–20). Educause.
7. Picciano, A. G. (2009). Blending with purpose: The multimodal model. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1), 7–18.
8. Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43(6), 51–54.

НОТАТКИ

Науковий журнал

Педагогічні науки: теорія та практика

№ 2 (45), 2023

Комп'ютерна верстка – В.Б. Гайдабрус
Коректура – В.В. Ізак

Підписано до друку: 28.06.2023.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 16,74.
Замов. № 0823/487. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.