

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**

№ 3 (47), 2023



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

DOI Педагогічні науки: теорія та практика

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

DOI № 3/2023

<https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3>

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 3 від 24.10.2023 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). Національною бібліотекою України імені В.І. Вернадського прийнято на репозитарне зберігання номери наукового видання «Педагогічні науки: теорія та практика», які представлені на порталі в інформаційному ресурсі «Наукова періодика України».

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, доцент

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Андреев 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

- Потапюк Л. М., Дендак А. С.**
РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ:
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ.....7
- Швець Т. Е.**
ТЬЮТОРСЬКИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ
СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ:
РЕЗУЛЬТАТИ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНОГО ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТУ.....14

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

- Грицюк О. С., Максимова Л. П., Опришко А. В.**
ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В АСПЕКТІ РОЗВИТКУ
МЕДІАКУЛЬТУРИ ТА МЕДІАГРАМОТНОСТІ В УКРАЇНІ
ТА ЇЇ ВПРОВАДЖЕННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....20
- Гуменюк В. В., Чаплик В. В.**
ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕДИЦИНА КАТАСТРОФ»
ДЛЯ ЛІКАРІВ-КУРСАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....28
- Пономаренко О. В.**
ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ
ТА ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ КООРДИНАТ
НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....34

РОЗДІЛ III. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

- Васкевич О. Є.**
ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДИЗАЙНУ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ОСОБЛИВОСТІ
ТА СУЧАСНІ ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ.....41
- Goncharenko Yu. V., Tkach G. O., Kuzmin K. S.**
THE PECULIARITIES OF STAGING A CHOREOGRAPHIC PERFORMANCE
BY FUTURE ACTORS.....50
- Дишко О. Л.**
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ДО СПОРТИВНО-ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....56
- Зорій І. А., Васільєва Н. В., Жуковський О. О.**
НЕЙРОФОБІЯ СЕРЕД МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «НЕВРОЛОГІЯ».....63
- Зубцова Ю. Є., Манило Ю. Г.**
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ПРОВЕДЕННЯ РАНКОВИХ ЗУСТРІЧЕЙ.....69
- Козленко В. Г.**
ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЄКТ ТА ПРОЄКТНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....75
- Корольов А. І.**
РИЗИКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА НАЦІОНАЛЬНОЇ
ГВАРДІЇ УКРАЇНИ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД.....83
- Сніжко Н. В.**
ВИКОРИСТАННЯ МАРКЕРІВ ДИСКУРСУ НА АНГЛОМОВНИХ ЛЕКЦІЯХ
ІЗ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ
НА БЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ.....89

Субіна О. О., Марченко Н. В. <i>ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАРОДЖЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ</i>	95
РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Турбар Т. В., Пасько Т. Ю. <i>ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i>	103
Яроменко В. І. <i>СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЦІНІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ</i>	109
РОЗДІЛ V. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Суятинова К. Є. <i>НАЦІОНАЛЬНО-МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</i>	116
РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ	
Nasii O. V., Gasii G. M., Pedchenko N. S., Molchanova N. Yu., Sarapyn V. V. <i>NON-FORMAL EDUCATION AS AN INTEGRAL COMPONENT OF EFFECTIVE TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS</i>	122
Горліченко М. Г., Шевченко С. В., Буренкова К. В. <i>МЕТОДИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВОЇ АКАДЕМІЇ</i>	131
Козич І. В. <i>ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО РОЛІ ФАСИЛІТАТОРА</i>	139
Литвиненко Н. П., Місник Н. В. <i>ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ МОВНОГО НАВЧАННЯ В МЕДИЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	146
Славко Г. В., Сергієнко С. А., Григорова Т. А., Кирилаха Н. Г. <i>ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ ІЗ ПРОГРАМУВАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ПЛАТФОРМІ MOODLE</i>	154
Стечківч О. О. <i>МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД</i>	164
РОЗДІЛ VII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Дзина Л. С. <i>СУЧАСНИЙ СТАН УПРОВАДЖЕННЯ STREAM-ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ</i>	170
РОЗДІЛ VIII. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Добровольська Р. О. <i>СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА В США</i>	176
Коу Веньбо <i>ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРІВ ІНТЕР'ЄРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КНР</i>	183
Наровлянський О. Д. <i>ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТЯНСЬКИХ ЕКСКУРСІЙ В ІЗРАЇЛІ</i>	189

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Potapiuk L. M., Dendak A. S.

*DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE:
PROBLEMS AND PROSPECTS FOR IMPLEMENTATION*..... 7

Shvets T. E.

*TUTORING SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PERSONAL
COMPETENCES OF HIGH SCHOOL STUDENTS: RESULTS OF THE CONCEPTUAL
AND DIAGNOSTIC STAGE OF THE EXPERIMENT*..... 14

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

Hrytsiuk O. S., Maksymova L. P., Opryshko A. V.

*ACTIVITIES OF COMPUTER SCIENCE TEACHERS IN THE PROCESS OF DEVELOPING
MEDIA CULTURE AND MEDIA LITERACY IN UKRAINE AND ITS IMPLEMENTATION
IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS*..... 20

Humeniuk V. V., Chaplyk V. V.

*DIDACTIC ASPECTS OF TEACHING THE DISCIPLINE “CATASTROPHE MEDICINE”
FOR STUDENT DOCTORS OF THE FACULTY OF POSTGRADUATE EDUCATION*..... 28

Ponomarenko O. V.

*TECHNOLOGIES OF INTERACTIVE TRAINING OF STUDENTS AND TEACHERS
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE INFORMAL EDUCATION
COORDINATE SYSTEM*..... 34

SECTION III. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Vaskevych O. Ye.

*FORMATION OF PEDAGOGICAL READINESS OF FUTURE DESIGN TEACHERS
FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES:
FEATURES AND CURRENT DEVELOPMENT PERSPECTIVES*..... 41

Goncharenko Yu. V., Tkach G. O., Kuzmin K. S.

*THE PECULIARITIES OF STAGING A CHOREOGRAPHIC PERFORMANCE
BY FUTURE ACTORS*..... 50

Dyshko O. L.

*TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE
TO SPORTS AND TOURISM ACTIVITY*..... 56

Zorii I. A., Vasilyeva N. V., Zhukovsky O. O.

*NEUROPHOBIA AMONG FUTURE DOCTORS IN THE PROCESS OF STUDY
OF THE ACADEMIC DISCIPLINE “NEUROLOGY”*..... 63

Zubtsova Yu. Ye., Manylo Yu. G.

*PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL
TEACHERS FOR MORNING MEETINGS*..... 69

Kozlenko V. G.

PEDAGOGICAL PROJECT AND PROJECT CULTURE OF FUTURE TEACHERS..... 75

Korolov A. I.

*THE RISK COMPETENCE OF THE FUTURE OFFICER
OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE: ESSENTIAL CHARACTERISTICS
AND COMPONENT COMPOSITION*..... 83

Snizhko N. V.

*USE OF DISCOURSE MARKERS AT ENGLISH LANGUAGE LECTURES
ON PROFESSIONAL DISCIPLINES IN THE TRAINING OF ENGINEERS
ON A BILINGUAL BASIS*..... 89

Subina O. O., Marchenko N. V. <i>THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE EMERGENCE AND DEVELOPMENT OF BLENDED LEARNING IN VOCATIONAL EDUCATION IN UKRAINE</i>	95
SECTION IV. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION	
Turbar T. V., Pasko T. Yu. <i>FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS</i>	103
Yaromenko V. I. <i>STRUCTURE OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS</i>	109
SECTION V. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Suiatynova K. Ye. <i>NATIONAL AND LINGUISTIC COMPETENCE AS A BASIS OF A MODERN CHILD'S PERSONALITY FORMATION</i>	116
SECTION VI. PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL	
Hasii O. V., Gasii G. M., Pedchenko N. S., Molchanova N. Yu., Sarapyn V. V. <i>NON-FORMAL EDUCATION AS AN INTEGRAL COMPONENT OF EFFECTIVE TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS</i>	122
Gorlichenko M. G., Shevchenko S. V., Burenkova K. V. <i>METHODS OF INCREASING THE LEVEL OF EFFICIENCY OF INDEPENDENT WORK OF MILITARY ACADEMY CADETS</i>	131
Kozych I. V. <i>PECULIARITIES OF TRAINING A TEACHER OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION FOR THE ROLE OF A FACILITATOR</i>	139
Lytvynenko N. P., Misnyk N. V. <i>INTERACTIVE FORMS OF LANGUAGE LEARNING IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION</i>	146
Slavko G. V., Serhiienko S. A., Hryhorova T. A., Kyrylakha N. G. <i>INVESTIGATION OF THE PROBLEMS OF PROGRAMMING KNOWLEDGE ASSESSING IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING ON THE MOODLE PLATFORM</i>	154
Stechkevych O. O. <i>MODELING OF A TEACHER'S DIGITAL COMPETENCE FORMATION SYSTEM: A CONCEPTUAL APPROACH</i>	164
SECTION VII. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
Dzyna L. S. <i>CURRENT STATE OF IMPLEMENTATION OF STREAM-EDUCATION IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE</i>	170
SECTION VIII. COMPARATIVE PEDAGOGY	
Dobrovolska R. O. <i>MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE TRAINING OF ARTISTS SPECIALISTS FOR THE APPLICATION OF MUSIC THERAPY IN PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE EUROPEAN COUNTRIES AND THE USA</i>	176
Kou Wenbo <i>CONTENTS OF THE TRAINING OF INTERIOR DESIGNERS IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF PRC</i>	183
Narovlyanskiy O. D. <i>EXPERIENCE IN ORGANIZING EDUCATIONAL EXCURSIONS IN ISRAEL</i>	189

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376(477)

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-01>

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ

Потапюк Л. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціогуманітарних технологій
Луцький національний технічний університет
вул. Львівська, 75, Луцьк, Україна
orcid.org/0000-0003-0830-8758
potapiuk2020@gmail.com*

Дендак А. С.

*студентка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Освітні, педагогічні науки»
Луцький національний технічний університет
вул. Львівська, 75, Луцьк, Україна
orcid.org/0009-0009-0344-6618
kislichkaaa@gmail.com*

Ключові слова: інклюзія, концепція інклюзивного навчання, універсальний дизайн, реалізація.

У статті розкривається сутність понять «інклюзія», «універсальний дизайн», аналізуються концепції інклюзивного навчання. Здійснено теоретичний огляд напрацювань сучасних науковців. Зазначено складники, які забезпечують успішне впровадження інклюзивного навчання.

Висвітлюються основні науково-теоретичні розробки проблем інклюзивної педагогіки; обґрунтовується актуальність питання щодо необхідності подальшого вивчення досвіду організації та вдосконалення освітнього процесу в інклюзивному закладі. Розглядаються принципи універсального дизайну. Доведено важливість створення універсального дизайну освіти, який трактується як дизайн усіх складових навчального процесу, що забезпечує доступність та практичність в освітньому середовищі. Здійснено аналіз законодавчих документів та правових актів, які передбачають створення умов активної життєдіяльності для осіб з ООП.

Доведено наявність проблем при організації освітнього процесу (недостатнє забезпечення матеріально-технічної бази; необізнаність адміністрації закладів освіти щодо наявності субвенцій; низький рівень знань щодо ефективного використання коштів відповідно до потреб учасників освітнього процесу; недосконалість нормативно-правової бази та її розбіжності у впровадженні в практику; недостатнє державне дофінансування у розвитку та модернізації інклюзивного навчання; зниження мотивації педагогічних працівників через недостатню фінансову винагороду за працю).

Означені перспективні нововведення у педагогічній діяльності осіб, які безпосередньо працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, та шляхів усунення наявних проблем через призму поглядів практикуючих

педагогів. наголошується на залучені до впровадження змін на державному рівні, модернізація правових засад для подальшого розвитку системи освіти, в основі якої лежить створення умов для навчання, соціальної адаптації, інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами.

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE: PROBLEMS AND PROSPECTS FOR IMPLEMENTATION

Potapiuk L. M.

*Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Socio-Humanitarian Technologies Department
Lutsk National Technical University
Lvivska str., 75, Lutsk, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0830-8758
potapiuk2020@gmail.com*

Dendak A. S.

*Student of the Second (Master's) Level of Higher Education Majoring in Educational
and Pedagogical Sciences
Lutsk National Technical University
Lvivska str., 75, Lutsk, Ukraine
orcid.org/0009-0009-0344-6618
kislichkaaa@gmail.com*

Key words: *inclusion, concept of inclusive education, universal design, implementation.*

The article reveals the essence of the concept of 'inclusion', the concept of inclusive education and the concept of 'universal design'. A theoretical analysis-review of the works of modern researchers and scientists was carried out. The components that ensure the successful implementation of inclusive education are indicated.

The main scientific and theoretical developments of the problems of inclusive pedagogy are highlighted; the relevance of the issue regarding the need for further study of the organization's experience and improvement of the educational process in an inclusive institution is substantiated. The principles of universal design are considered. The importance of creating a universal design of education, which is interpreted as the design of all components of the educational process that ensures accessibility and practicality in the educational environment, is proved.

An analysis of legislative documents and legal acts, which provide for the creation of conditions for active life for persons with disabilities, was carried out.

As a result of the study, it was proved that there are problems in the organization of the educational process, namely: insufficient provision of the material and technical base; ignorance of the administration of educational institutions in the presence of subventions; low level of knowledge regarding the effective use of funds in accordance with the needs of all participants in the educational process; the imperfection of the normative legal framework and its discrepancies in implementation in practice; insufficient state co-financing in the development and modernization of inclusive education; decrease in the motivation of teaching staff due to insufficient financial remuneration for work. The formation of promising innovations in the pedagogical activity of persons who work directly with children with special educational needs, and ways of eliminating existing problems through the prism of the views of practicing teachers.

Involvement in the implementation of changes at the state level, modernization of the legal framework for the further development of the education system, which is based on the creation of conditions for learning, social adaptation, and integration into society of children with special educational needs.

Постановка проблеми. «Сьогодні інклюзивна освіта набуває широкої популярності та розвитку як в усьому світі, так і в Україні. Її впровадження демонструє прагнення нашої держави орієнтуватися на міжнародні стандарти та загальні цінності з метою створення системи допомоги особам з особливими освітніми потребами, забезпечення для них рівних прав і можливостей, визнання цінності кожної особистості на засадах взаєморозуміння, поваги та гуманності. Саме ці зміни констатують про те, що розширення розуміння поняття інклюзії на теренах освітнього простору свідчить про серйозні соціальні зрушення, а проблема інклюзивної освіти набуває все більшої актуальності» [5, с. 120].

Якщо аналізувати ситуацію щодо розвитку інклюзивної освіти, то до повномасштабного вторгнення росії на територію України найбільшими проблемами у сфері дотримання прав людей з інвалідністю були дискримінація, виключення, ізоляція. З початку війни до проблем додалися недоступність до приміщень для тимчасового прихистку, інформації, відсутність доступу до їжі, її недостатня кількість, неякісна логістика, проблеми з евакуацією осіб з особливими освітніми потребами (далі ООП). Люди з інвалідністю, які шукають притулку, також ризикують опинитись у сегрегації в інтернатних установах, інформаційній і соціальній ізоляції.

Війна призвела до виникнення бідності, дискримінації або відсутності підтримки з боку батьків та громад. Відсутність доступу до якісної інклюзивної освіти різко зменшує шанси дітей з ООП розкрити свій потенціал, здобути необхідні життєві навички, щоб у майбутньому заробляти собі на прожиття. Хоча становище дітей в Україні поступово покращується, однак певні виклики ще залишаються [8, с. 282].

Мета дослідження – проаналізувати розвиток інклюзивної освіти в Україні, визначити її проблеми та перспективи. Завданням є дослідження актуальних проблем на шляху впровадження освітніх реформ у галузі освітньої діяльності через призму поглядів сучасних практикуючих педагогів, які працюють з дітьми з ООП; пошук перспектив удосконалення навчального процесу в закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні та інших країнах світу зростає роль досліджень, спрямованих на пошук ефективних шляхів орга-

нізації і впровадження сучасних методик та технологій в освіті дітей, які мають особливості психофізичного розвитку в загальноосвітній простір (В. Бондар, Е. Данілявічуте, В. Засенко, А. Колупаєва, А. Конопльова, М. Малофєєв, С. Миронова, Н. Назарова, Ю. Найда, Л. Потапюк, Т. Сак, В. Синьов, В. Феоктістова, Н. Шматко та ін.). Вагоме місце посідають дослідження вчених Н. Софій, Ю. Найди (створення оптимального освітнього простору для спільної роботи); С. Миронова (корекційно-розвивальний компонент інклюзивного навчання); О. Рассказової (соціалізація учнів в умовах інклюзивної освіти, соціально-педагогічна підтримка сімей); В. Засенка (перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні) та ін.

Науковці працюють також над розробкою складників підтримки успішного впровадження інклюзивного навчання і виділяють: «Формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб із порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю, толерантного ставлення всіх учасників освітнього процесу до спільного навчання; визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з ООП; удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, орієнтованого на впровадження інклюзивного навчання; формування освітньо-розвивального середовища для дітей з ООП в загальноосвітніх закладах; розробка навчально-методичного забезпечення; підвищення соціальної відповідальності сім'ї у вихованні дитини з ООП, активна участь місцевої громади в реалізації інклюзивної практики; підготовка педагогічних кадрів для роботи з такими дітьми» [4, с. 60]. Комплексне застосування зазначених складників дасть можливість підвищити якість інклюзивного навчання та допомогти дітям з ООП легше соціалізуватися в соціумі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під інклюзією розуміємо процес підвищення участі всіх громадян у соціумі, і тих, які мають порушення психофізичного розвитку. Інклюзія є соціальною концепцією, яка передбачає дотримання принципу гуманізму та прав осіб з ООП на якісну і доступну освіту; успішну інтеграцію в суспільство. Концепція інклюзивної освіти декларує, що усі діти є цінними й активними членами суспільства. «Тому ставиться питання щодо формування в освітньому просторі

такої системи відносин, у якій люди з ООП відчували себе частиною спільноти, мали можливість діяти і, незважаючи на порушення в розвитку, бути визнаними в суспільстві» [6, с. 206].

Враховуючи наукові доробки зарубіжних вчених, які дотримуються думки про те, що не всі діти з ООП повинні бути включені в інклюзивну освіту, оскільки багато з них потребують мультидисциплінарної освіти в спеціальних центрах, виокремлюють такі системи інклюзивної освіти:

1. Основну (загальну) систему, коли більшість дітей з інвалідністю включені в загальну систему освіти, отримують додаткову підтримку (адаптація шкільної інфраструктури до їхніх потреб, менша кількість учнів у класі, наявність асистента вчителя у класі, додаткові заняття, доступ до фахових фахівців); (система включення дитини з ООП в освітній процес).

2. Систему відкритої спеціальної освіти – учні без інвалідності навчаються у спеціальних школах, діти з ООП мають кращі умови для розвитку, ніж у звичайних школах (додаткові заняття, екскурсії, невеликі класи, різноманітні дидактичні посібники); переважає освітня культура.

3. Спільну інтеграцію (спеціальні та загальноосвітні школи співіснують). Функціонування спеціальної та загальноосвітньої школи (або спеціального класу в загальноосвітній школі) пліч-о-пліч, спільні заходи, поїздки, ігри, спортивні змагання, інтеграція на перервах. У цій системі школи для дітей з ООП та загальноосвітні школи співіснують, однак не поєднуються [7, с. 191].

Науковці також виділяють основні концепції інклюзивного навчання: «Визнання суспільством рівноцінності всіх учнів і педагогів; підвищення участі учнів у навчальному процесі й позашкільних заходах, зниження рівня ізольованості частини учнів; зміни в політиці закладу, практиці, шкільній культурі з метою приведення у відповідність із потребами учнів; подолання бар'єрів на шляху отримання якісної освіти та соціалізації всіх учнів; аналіз і вивчення спроб подолання бар'єрів для отримання знань для окремих категорій; проведення реформ, спрямованих на покращення становища, соціальної захищеності всіх учнів; переконання в тому, що відмінності між учнями – ресурс, що сприяє педагогічному процесу; визнання прав дітей на отримання освіти в закладах, що розташовані за місцем проживання; покращення ситуації у школах для учнів і педагогів; визнання ролі шкіл у підвищенні академічних показників учнів, розвитку місцевих громад; партнерських відносин між школами і місцевими громадами; визнання, що інклюзія в освіті – один із аспектів інклюзії в суспільстві» [4, с. 60].

Важливим складником в організації інклюзивної освіти є практична та доступна організа-

ція освітнього простору, яка дасть можливість користуватися усіма необхідними засобами. Цей компонент може та повинен забезпечувати універсальний дизайн в освіті, який трактується як дизайн усіх складових компонентів навчального процесу. У центрі уваги універсального дизайну знаходиться дитина або студент. Дизайн має враховувати потреби усіх учнів (у тому числі з ООП) при підготовці начального плану, виборі адаптивної програми, методів, засобів та способів викладання, оцінюванні знань, розробці архітектурного дизайну закладу освіти, користуванні бібліотеками, спортивними майданчиками, гуртожитками, веб-сайтами, посадовими інструкціями та навчальними матеріалами тощо.

Центр універсального дизайну вважає, що «... завдання універсального дизайну полягає в полегшенні життя кожного, оскільки продукти, комунікації та навколишні будівлі стають більш придатними для використання великою кількістю людей, що є маловартісним або навіть безкоштовним. Це функціональне визначення створює основу для розуміння універсального дизайну в освіті: освітнє середовище та продукти створюються від самого початку із забезпеченням доступності для широкого кола користувачів, незважаючи не те, чи мають вони інвалідність, чи ні» [2].

Універсальний дизайн, на думку Л. Байди, ґрунтується на принципах рівності і доступності використання, гнучкості використання, простоти та зручності використання, допустимості помилок, низького рівня фізичних зусиль, наявності необхідного розміру простору, сприйняття інформації з урахуванням різних сенсорних можливостей користувачів [1, с. 77–79].

Отож створення універсального дизайну дає можливість значно покращити умови життя для осіб з особливими потребами; забезпечує доступність до різних сфер діяльності та реалізує рівні можливості для усіх учасників освітнього процесу та їхньої соціалізації в цілому.

Незважаючи на значний інтерес дослідників щодо впровадження та розвитку інклюзивної освіти та шляхів її вдосконалення, бачимо, що на даний момент відсутні фундаментальні дослідження, у яких було б цілісно обґрунтовано теоретичні та практичні засади організації освітнього процесу, описані реальні проблеми, з якими щоденно стикаються фахівці у своїй професійній діяльності при організації освітнього процесу з дітьми з ООП.

У нашому дослідженні ставили за мету отримати інформацію щодо стану впровадження та розвитку інклюзивної освіти в Україні. Експериментальна перевірка передбачала проведення анкетування, респондентами якого були працівники дошкільних навчальних закладів та шкіл

України (45 осіб), які працюють з дітьми з ООП. Для досягнення мети учасникам було запропоновано відповісти на питання анкети щодо сутності інклюзивної освіти; дослідження особливостей процесу впровадження інноваційних методів навчання дітей з ООП; забезпечення нормативно-правовою базою та фінансової винагороди праці педагогів; визначення пріоритетних напрямів щодо створення умов для осіб з порушеннями зору та чинників, які перешкоджають впровадженню й розвитку інклюзивної освіти.

За результатами опитування, 79,1% респондентів вважають, що нормативно-правова база може забезпечити реалізацію впровадження та розвиток інклюзивної освіти. Не згодні з цим твердженням 11,6 % опитаних. 9,3 % зазначають, що нормативно-правова база не є досконалою та існують певні розбіжності у теорії і практиці.

Права на освіту громадян України закріплені в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» (вказані права усіх громадян на доступну безкоштовну освіту в державних закладах освіти, в т. ч., і для дітей з ООП). У Законах «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії», «Про охорону дитинства», «Про соціальні послуги», «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (інформація щодо створення універсального дизайну, який забезпечить реалізацію принципу доступності та належних умов для навчання відповідно до здібностей, інтересів та стану здоров'я громадян).

Зазначені документи передбачають створення усіх необхідних умов для осіб з ООП для здобуття освіти: забезпечення доступності та безоплатності різних форм освіти в державних і комунальних навчальних закладах; формування мережі навчальних закладів, ІРЦ, здатних забезпечувати високоякісні освітні послуги; створення закладів дошкільної освіти різних типів, профілів та форм власності, які можуть реалізувати нормативно-правові аспекти щодо впровадження інклюзивної освіти для осіб з ООП.

Щодо сутності інклюзивної освіти, практикуючі педагоги перш за все зазначили, що це багатовимірний процес включення осіб з ООП в громадське життя; диференційований підхід до навчання в системі загальноосвітніх закладів; індивідуалізована система навчання; процес здобуття освіти в умовах загальноосвітнього простору; реформа, що підтримує особливості кожного учасника процесу. Отож, можемо стверджувати про необхідність інклюзії в умовах сучасності як способу інвестування в суспільство для всіх його членів та забезпечення доступності незалежно від стану здоров'я.

Щодо організації освітнього процесу та рівня науково-методичного забезпечення навчального закладу, впровадження інклюзивного навчання (наявності підручників, посібників, методичних розробок, наочних матеріалів) 31,8% опитаних вважає, що заклад має все необхідне для реалізації навчального процесу та забезпечення високоякісних освітніх послуг. 45,5% зазначили, що у закладі освіти немає усіх необхідних засобів для навчання, багато чого бракує. Решта опитаних (20,5%) вказали на відсутність науково-методичного забезпечення; 2,3% досліджуваних зазначили, що керівництво намагається забезпечувати всім необхідним.

За результатами дослідження, можемо констатувати, що організація освітнього процесу та рівень науково-методичного забезпечення закладів освіти, які впроваджують інклюзію станом на 2023 рік, недосконалий. Саме тому, є необхідність у розробці шляхів усунення недоліків. Насамперед зміни повинні стосуватися врегулюванням питання постачання посібників, підручників, наочних матеріалів у заклади освіти. Налагодження організації освітнього процесу має відбуватися на законодавчому рівні.

Матеріально-технічна база школи – це те, без чого якісне інклюзивне навчання для дітей з ООП є неможливим. Її стан залежить від фінансування шкіл відповідно до потреб дітей з ООП і часто – від обізнаності адміністрації шкіл щодо джерел і обсягів такого фінансування. Дослідження виявило, що не всі директори шкіл, в яких впроваджується інклюзивне навчання, обізнані щодо суми субвенцій, які виділяються на кожного учня з ООП, способів ефективного використання цих коштів відповідно до потреб учнів. Причиною є те, що не всі директори знають нормативно-правові документи, неефективно взаємодіють з управліннями освіти, не завжди комунікують із органами місцевої влади з приводу виділення коштів на устаткування школи, ремонту, приведення приміщень закладу відповідно до потреб дітей з ООП.

Для людей з ООП питання доступності є важливою умовою, яка забезпечує їм реалізацію всіх прав на рівні з іншими, надає можливість вести рівноправний спосіб життя і разом з усіма брати участь у житті суспільства. В Україні увага до питань доступності, переважно архітектурної, була повернута громадськими організаціями людей з інвалідністю ще з часів незалежності нашої держави. Але питання доступності в більш широкому значенні почали трактуватися та впроваджуватися після підписання та ратифікації Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Науковці, враховуючи цей документ, зазначають, що питання щодо забезпечення доступності регулюються відповідними нормативними документами

і мають включати фізичне оточення, транспорт, інформацію, зв'язок, зокрема інформаційно-комунікаційні технології й системи, послуги тощо [3, с. 63].

На питання, чи на території закладу освіти можна пересуватися візком дитині з ООП, лише 10 із 45 респондентів дали позитивну відповідь. 67% респондентів вказали на наявність у навчальних закладах пандусів.

Найпоширенішим фактором, який уповільнює процес реалізації універсального дизайну є недостатнє фінансування закладів освіти та протиріччя в законодавчій базі, низька мотивація, неготовність керівників до активного впровадження, оскільки цей процес вимагає значних зусиль, затрат часу, зміну всієї філософії та освітньої політики закладу освіти. Саме тому реформа освіти повинна бути гнучкою, будуватися так, щоб на шляху її реалізації була чітка мотивація, фінансове забезпечення з боку держави.

У результаті опитування вияснили, як реалізується принцип доступності, які умови створені у навчальних закладах для організації інклюзивного навчання дітей з порушеннями зору. 23 педагоги пріоритетним назвали посадку таких дітей за першою партою. 13 респондентів виокремили наявність посиленої яскравої кольорової гами при позначенні шкільних зон та спеціально обладнаних місць загального користування; 11 опитаних відзначили наявність посібників зі збільшеним шрифтом або шрифтом Брайля; 11 – наявність посиленого освітлення робочого місця з урахуванням медичних рекомендацій; 6 респондентів вказали на забезпечення приміщення закладу поручнями вздовж стін; 5 – підвезення до місця навчання спеціально обладнаним транспортом. Однак лише один респондент вказав на наявність спеціальної сенсорної кімнати. Троє опитаних респондентів вказали на повну відсутність умов для реалізації інклюзивного навчання для таких дітей.

Аналізуючи відповіді респондентів, бачимо, що наявні умови для організації інклюзивного навчання дітей з порушеннями зору є недостатніми для надання ефективних освітніх послуг та потребують дофінансування.

Досліджуючи питання грошової винагороди педагогічних працівників, бачимо, що 80% опитаних респондентів не задоволені своєю заробітною платою; 16 % опитаних задоволені, інші утримались від відповіді на це питання. Серед найпоширеніших тверджень у відповідях респондентів були такі: бажання отримувати доплату за «важкі» порушення у дітей з ООП, престижність, корекційні

заняття; відсутність методичного забезпечення, яке педагог змушений купувати за власні кошти тощо.

Аналіз результатів дослідження показав, що актуальність зазначеного дослідження є незаперечним, оскільки підтримка дітей з особливими освітніми потребами в Україні потребує вдосконалення на етапі де факто. Упровадження інклюзивної освіти є довготривалим та безперервним процесом, учасниками якого мають бути всі без винятку члени суспільства.

Наявні проблеми щодо розвитку освіти в Україні потребують негайного вирішення і вдосконалення. Зокрема, в освітній галузі необхідно реалізувати новітні підходи; організувати адаптацію навчальних програм, планів, універсального освітнього середовища; здійснювати використання громадських ресурсів, залучати батьків; співпрацювати з фахівцями, створювати комфортне освітнє середовище. З іншого боку, актуалізується потреба створення можливостей задля приведення моделі інклюзивної освіти до високого рівня через активну участь не лише педагогів, вихователів, батьків, а й дітей однолітків, членів родини, соціуму та держави.

Також важливим аспектом є підготовка в освітніх закладах України майбутніх педагогів до роботи з такою категорією дітей, зорієнтованою на сучасні вимоги життя та розвитку українського простору й доступності до освітнього процесу дітей з ООП у загальноосвітніх навчальних закладах. Для працюючих практиків важливим є збагачення фахівця актуальними й інноваційними знаннями, практичними вміннями та навичками у подальшій професійній діяльності; підвищення кваліфікації та перекваліфікація вчителів, вихователів, медичного персоналу, опікунів, збагачення досвідом зарубіжних країн з адаптацією до українських реалій щодо питань інклюзії.

Висновки. Таким чином, існує необхідність визначення нових концептуальних підходів щодо організації інклюзивної освіти, які потребують уточнення стратегії зміни її тактики, яка буде оптимальною для ефективного впровадження. Для формування моделі суспільного життя необхідне створення колегіального обговорення теоретиків та практиків, яке варто ініціювати та організувати за підтримки небайдужих свідомих громадян, які безпосередньо працюють з дітьми з ООП та на практиці знають усі тонкощі організації освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у подальших наукових дослідженнях психолого-педагогічного змісту у галузі інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азін В.О., Байда Л.Ю., Грибальський Я.В. Доступність та універсальний дизайн : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Байди Л.Ю., Красюкової-Еннс О.В. Київ, 2013. 128 с.

2. Байда Л. Як застосовувати в школах універсальний дизайн, стандарти доступності й розумне пристосування. 2020. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-zastosovuvaty-v-shkolah-universalnydyzajn-standarty-dostupnosti-j-rozumne-prystosuvannya/> (дата звернення: 21.08.2023).
3. Ільч Л.М., Науменко М.С. Впровадження універсального дизайну в заклади загальної середньої освіти : аудит доступності. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць*. № 36(2). 2021. С. 62–67.
4. Манжос Е.О. Інклюзивна освіта на сучасному етапі розвитку освітньої галузі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62, Т. 1. С. 59–62.
5. Потапюк Л.М. Організація інклюзивної освіти у вітчизняному просторі. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2021. № 1(21). С. 119–126.
6. Потапюк Л.М. Соціальна інклюзія у сучасних освітніх закладах. *Витоки педагогічної майстерності : журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2021. Випуск 27. (Серія «Педагогічні науки»)*. С. 205–210.
7. Pachowicz M. Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu Edukacja integracyjna jako jedna z dróg kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*. Nr III-IV/2020(36-37), 2020. Pp. 184–204.
8. Shostak O, Nikolenko I, Sereda I, Pushkarova T, Potapiuk L. Formation of an inclusive approach in the education of children with special educational needs (ukrainian experience). *Conhecimento & Diversidade, Niterói*, v. 15, n. 38 Jul./Set. 2023. 280–305.

REFERENCES

1. Azin, V.O., Baida, L.Yu., Hrybalskyi, Ya.V., Krasiukova-Enns, O.V. (2013). *Accessibility and universal design: a study guide*. Kyiv, Ukraine (ukr).
2. Baida, L. (2020). *How to apply universal design, accessibility standards and reasonable accommodation in schools*. <https://nus.org.ua/articles/yak-zastosovuvaty-v-shkolah-universalnydyzajn-standarty-dostupnosti-j-rozumne-prystosuvannya/> (ukr).
3. Ilich, L.M., Naumenko, M.S. (2021). Vprovadzhennia universalnoho dyzainu v zaklady zahalnoi serednoi osvity : audyt dostupnosti [Implementation of universal design in institutions of general secondary education: accessibility audit]. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy: a collection of scientific papers*, 36 (2), 62–67 (ukr).
4. Manzhos, E.O. (2019). Inkliuzyvna osvita na suchasnomu etapi rozvytku osvitnoi haluzii [Inclusive education at the current stage of development of the educational industry]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 62, Vol. 1, 59–62 (ukr).
5. Pachowicz M. Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu Edukacja integracyjna jako jedna z dróg kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*. Nr III-IV/2020(36-37), 2020. Pp. 184–204. (pol).
6. Potapiuk, L.M. (2021). Orhanizatsiia inkliuzyvnoi osvity u vitchyznianomu prostori [Organization of inclusive education in the domestic space]. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series 'Pedagogy and Psychology'*. *Pedagogical sciences*, 1(21), 119–126. (ukr).
7. Potapiuk, L.M. (2021). Sotsialna inkliuziia u suchasnykh osvitnikh zakladakh [Social inclusion in modern educational institutions]. *Origins of pedagogical mastery*, 27 special issue, 205–210 (ukr).
8. Shostak, O., Nikolenko, I., Sereda, I., Pushkarova, T., Potapiuk, L. (2023). Formation of an inclusive approach in the education of children with special educational needs (ukrainian experience). *Conhecimento & Diversidade, Niterói*, v. 15, № 38. 280–305 (eng).

ТЮТОРСЬКИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ: РЕЗУЛЬТАТИ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНОГО ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Швець Т. Е.

*кандидат педагогічних наук,
заступник директора з науково-методичної роботи
Приватна школа «Афіни»
вул. А. Головка, 13/1, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-9713-7817
taniteshvets@gmail.com*

Ключові слова: *тьюторинг, тьюторський супровід, тьюторська діяльність, соціально-особистісні компетентності, інтегративна тьюторська модель.*

Стаття присвячена аналізу результатів концептуально-діагностичного етапу експерименту тьюторського супроводу розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. У статті використані такі методи дослідження: вивчення, аналіз та узагальнення психолого-педагогічних джерел з метою уточнення термінологічних понять: «тьюторинг», «тьюторський супровід», «тьюторська діяльність», «соціально-особистісні компетентності». Автор порівнює зміст поняття «тьюторинг» в англomовних, польських та українських джерелах. У статті визначені компоненти соціально-особистісних компетентностей, а саме: критичне та креативне мислення, комунікативні навички, здатність до співпраці та самовизначення.

Автором наведено дані результатів діагностики учнів старших класів на основі визначених компонентів, а саме: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та особистісно-рефлексивного, що мають певні критерії та показники. У статті перелічені вибрані діагностичні методики, що спрямовані на визначення рівня розвитку в учнів старших класів креативного, критичного мислення, комунікативних навичок та вміння співпрацювати, а також методики визначення ціннісних настанов, здібностей, інтересів учнів старших класів.

На основі діагностики автором зроблено висновки щодо необхідності розроблення інтегративної тьюторської моделі розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, що складається з таких елементів, як: індивідуальна тьюторська підтримка; груповий тьюторинг; розробка індивідуальних планів розвитку учнів; розвиток ключових соціально-особистісних компетентностей; організація тьютором групової роботи; рефлексія та самооцінка; інтерактивні методи співпраці. У висновках автор розкриває завдання наступного, третього етапу експерименту, під час якого відбудеться експериментальне впровадження розробленої інтегрованої тьюторської моделі.

TUTORING SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCES OF HIGH SCHOOL STUDENTS: RESULTS OF THE CONCEPTUAL AND DIAGNOSTIC STAGE OF THE EXPERIMENT

Shvets T. E.

*PhD (Candidate of Pedagogical Sciences),
Deputy Director for Scientific and Methodological Work
Private School "Athens"
A. Golovka str., 13/1, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9713-7817
taniteshvets@gmail.com*

Ключові слова: *тьюторинг, тьюторський супровід, тьюторська діяльність, соціально-особистісні компетентності, інтегративна тьюторська модель.*

The article is dedicated to the analysis of the results of the conceptual-diagnostic stage of a tutor support experiment of the development of social and personal competencies of high school students. The following research methods are used in the article: study, analysis and generalization of psychological and pedagogical sources in order to clarify the terminological concepts such as: "tutoring", "tutor support", "tutoring activities", "social and personal competences". The author compares the meaning of the concept of "tutoring" in English, Polish and Ukrainian sources. The article defines the components of social and personal competences, namely: critical and creative thinking, communication skills, the ability to cooperate and self-determination.

The author provides data on the results of the diagnosis of high school students on the basis of certain components, namely: motivational-value component, cognitive-active and personal-reflective, which have certain criteria and indicators. The article lists selected diagnostic methods aimed at determining the level of development of creative, critical thinking, communication skills and the ability to cooperate in high school students, as well as methods of determining value guidelines, abilities, and interests of high school students.

Based on the diagnosis, the author makes conclusions regarding the need to develop an integrative tutoring model for the development of social and personal competencies of high school students, consisting of the following elements: individual tutoring support; group tutoring; development of individual student development plans; development of key social and personal competencies; organization of group work by the tutor; reflection and self-assessment; interactive methods of cooperation.

In the conclusion, the author reveals the task of the next, third stage of the experiment, during which the developed integrated tutor model will be experimentally implemented.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження визначається завданнями, відповідними провідними напрямками Закону України «Про освіту» (2017) та Концепції Нової української школи (2016), де пріоритетами розвитку освітніх процесів визначено формування ключових компетентностей у підготовці конкурентоздатної особистості XXI століття: всебічно розвиненої, з критичним мисленням, патріота з активною громадянською позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя. В умовах інформаційно-цифрового суспільства це зумовлює новий тип соціального замовлення на освіту та про-

фесійну підготовку, в основі якого – індивідуально орієнтована модель розвитку здібностей, життєвих і професійних компетентностей особистості. Орієнтуючись на модель діяльності учнів старших класів як трирічної профільної освіти, потрібно завчасно готуватися до майбутніх змін, вирішувати проблему формування у молодого покоління здатності не лише отримувати певну суму знань, а і самостійно мислити, усвідомлено ставитися до системи цінностей, уміти формувати реальні цілі, визначати дотичні завдання і критично оцінювати отримані результати, свідомо здійснювати

вибір майбутнього освітнього та життєвого шляху. Зазначене стає можливим за умов упровадження в освітнє середовище закладу загальної середньої освіти технології тьюторингу, яка забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу. У зв'язку із зазначеною актуальністю у 2021 році було розпочато всеукраїнський експеримент на базі шкіл міста Києва, Львівської і Черкаської областей за темою «Тьюторський супровід розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема тьюторингу розглядається українськими вченими. М. Альохін у своїй науковій праці розробив авторську модель тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів. К. Осадча дослідила проблему професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. О. Іваніцька вивчала тьюторську модель у Німеччині у закладах вищої освіти. М. Іващенко, Т. Койчева, В. Кухаренко присвятили свої дослідження моделям тьюторингу у дистанційному навчанні. А. Бойко і Н. Дем'яненко присвячують свої доробки у сфері тьюторингу в контексті впровадження цієї технології у закладах вищої освіти України. Фундаментальні дослідження у сфері тьюторингу містяться у працях зарубіжних дослідників: Д. Вуд (D. Wood), К. Топпінг (K. Topping), М. Брей (M. Bray), Д. Палфрейман (D. Palfreyman), В. Мор (W.G. Moore), Е. О'Брайнт (E.Q. O'Briant), які досліджують тьюторинг у закладах освіти Великої Британії, США; А. Бжежинська (A. Brzezińska), М. Будзинський (M. Budzyński), А. Сарнат-Частко (A. Sarnat-Ciastko), К. Чайкі-Хелмінська (K. Czayka-Chełmińska) – автори багатьох праць, в яких описані моделі тьюторингу в школах Польщі.

Мета статті – оприлюднити і проаналізувати результати концептуально-діагностичного етапу експерименту щодо тьюторського супроводу розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до завдань другого етапу експерименту було проаналізовано зміст понять «тьюторинг», «тьюторський супровід», «тьюторська діяльність», визначено поняття «соціально-особистісні компетентності» та його структура, проведено діагностику рівня сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

«Тьюторинг» в англійській науковій літературі характеризується як спеціально організована система освіти або як додаткова освіта, що здійснюється педагогом або старшим чи більш досвідченим студентом та відбувається в малій групі або сам на сам. Практично всі англійські джерела визначення поняття «тьютор» та «тьюторинг» здійснюють через ролі, функції, завдання тьютора

відповідно до моделей тьюторингу, які різняться відповідно до країни та закладу освіти [8; 9]. Провідні польські дослідники тлумачать «тьюторинг» як систему виховання та розвитку потенціалу учня, що реалізується через індивідуальну співпрацю тьютора і підопічного [10, с. 21].

Українські дослідники тлумачать поняття «тьюторинг» як педагогічну діяльність, що поєднана з особливо впорядкованою системою освіти; як систему, що створена для забезпечення підтримки та консультування студентів; як форму індивідуальної роботи студентів і викладача, що спрямована на розвиток мотивації й інтересу до професії [4, с. 56; 5, с. 57].

Під поняттям «тьюторський супровід» розуміємо педагогічну діяльність з індивідуалізації освіти, спрямовану на виявлення і розвиток освітніх мотивів та інтересів особи, пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми, формування освітньої рефлексії людини [2, с. 9]. Під поняттям «тьюторська діяльність» розуміємо надання індивідуального супроводу учнів старших класів в їхньому освітньому процесі та розвитку [2; 4; 5]. Основна мета тьюторської діяльності полягає в тому, щоб допомогти учням досягти академічних, особистих та соціальних цілей. Уважаємо, що тьюторська діяльність передбачає суб'єкт-суб'єктний підхід, здійснюється не лише тьютором, а передусім за умови дії самих тьюторантів як активних учасників освітнього процесу.

На основі узагальнення доробку українських та зарубіжних дослідників [6; 7; 8; 9], орієнтуючись на міжнародні та європейські рамки ключових компетентностей, вважаємо, що соціальну та особистісну компетентності учнів старших класів необхідно розглядати у взаємозв'язку і взаємодії, адже вони мають спільну характеристику – динамічність та повторювані складники, а саме: міжособистісну комунікацію, співпрацю, вміння ставити цілі, планувати свою діяльність, критичне та креативне мислення, саморегуляцію, вміння вирішувати проблеми, жити та співдіяти у соціумі тощо (О. Мельниченко, Д. Гоулман, К. Кноп, Ю. Кеннінг, М. Горенбург, Х. Хан, М. Кемпл, О. Шевченко, Н. Болюбаш, О. Гулай, С. Остапенко, В. Шахрай). Опрацювання цих наукових педагогічних та психологічних досліджень [6] дозволило виокремити чотири складники соціально-особистісної компетентності учнів старших класів: комунікативну компетентність (як міжособистісну комунікативну взаємодію та співпрацю), критичне, креативне мислення, а також таку інтегральну характеристику особистості, як здатність до самовизначення.

Таким чином, соціально-особистісна компетентність за нашими підходами – це сукупність

складників, а саме: комунікація та співпраця, критичне та креативне мислення, які постійно розвиваються, а також інтегральна характеристика особистості, здатної виявляти та усвідомлювати власні можливості та можливості інших, особливості та потреби; розробляти, вдосконалювати та втілювати свої освітні та життєві плани; на основі системи цінностей робити вибір та нести за нього відповідальність, що забезпечує здатність до самовизначення.

Метою II етапу експерименту було з'ясування рівнів сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. До опитувальника були залучені учні 9–11 класів (загальна кількість: 189 учнів) Приватної школи «Афіни» м. Києва, Фінансового ліцею Подільського району м. Києва, Приватного ліцею «Еколенд» м. Львів та Українського аграрного ліцею м. Умань. Упродовж II етапу експерименту учнів довільно було розподілено на експериментальні групи (ЕГ – 97 учнів) і контрольні групи (КГ – 92 учня).

Для проведення діагностування було вибрано такі методи: тестування, опитування: анкетування, інтерв'ювання, спостереження. Під час діагностування використовувалися тести та опитувальники [1]: «Методика діагностики оцінки рефлексивності» (А. Карпов); методика «Потреба в досягненні мети» (Ю. Орлов); «Тест комунікативних умінь Міхельсона» (адаптація Ю. Гільбуха); тест «Ваш творчий потенціал»; тест «Дізнайся про себе»; тест «Самооцінка організованості»; тест «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувальник САМОАЛ); опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанова; тест «Виявлення та оцінка комунікативних та організаторських схильностей» (КОС-1); анкета для учнів «Мої життєві та професійні плани»; адаптований тест Л. Старкі «Критичне мислення». Крім того, було використано дослідження інтересів, потреб, схильностей, талантів, цінностей учнів: Карта інтересів (Т. Швець), Таблиця цінностей (Б. Мастер), Карта розвитку (Т. Швець), Три кола талантів (Б. Мастер), Сильні та слабкі сторони людини (С. Кові).

У рамках проведення II етапу експерименту було визначено компоненти, критерії та показ-

ники сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, а саме:

– мотиваційно-ціннісний компонент: сила та стійкість мотивації щодо особистісного розвитку; сила та стійкість мотивації соціальної діяльності; чіткість та ієрархія ціннісних настанов щодо соціально значущих цінностей; ставлення до соціальних норм та правил;

– когнітивно-діяльнісний компонент: здатність до самоаналізу, розуміння себе, знання основних складників ефективної комунікації та командної співпраці; розуміння важливості самооцінки; знання методів, засобів та форм здійснення соціально значущої діяльності; знання та розуміння методів саморефлексії; якість сформованості умінь і навичок соціального та особистісного функціонування;

– особистісно-рефлексивний компонент: ступінь розвинення якостей особистості (психічних та індивідуальних); внутрішніх потреб, інтересів та здібностей; ступінь розвинення здатності до власної рефлексії та діяльності інших.

Проведене діагностування у зазначених закладах загальної середньої освіти дозволило нам отримати результати, що представлені у таблиці 1.

Відповідно до отриманих результатів було визначено необхідність побудови інтегративної моделі тьюторського супроводу розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Основними елементами моделі було визначено такі як:

1) тьюторська підтримка: учні старших класів мають тьютора, який відповідає за їхній соціально-особистісний розвиток. Тьютор надає індивідуальну підтримку, консультує учнів у різних сферах, створює можливості для виборів та ініціатив учнів, допомагає у вирішенні проблем;

2) розробка індивідуальних планів розвитку учнів: тьютор спільно з учнем складає його індивідуальний план розвитку соціально-особистісних компетенцій, в якому визначаються цілі, завдання і шляхи досягнення успіху. Цей план враховує інтереси, потреби та особливості кожного учня;

3) розвиток ключових соціально-особистісних компетентностей (комунікативна, командна

Таблиця 1

Визначення рівнів сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів (результати констатувального етапу експерименту)

Рівні сформованості соціально-особистісних компетентностей	Експериментальні групи (%)			Контрольні групи (%)		
	Мотиваційно-ціннісний компонент	Когнітивно-діяльнісний компонент	Особистісно-рефлексивний компонент	Мотиваційно-ціннісний компонент	Когнітивно-діяльнісний компонент	Особистісно-рефлексивний компонент
Високий	14	23	17	25	19	19
Середній	57	71	47	59	72	59
Низький	11	6	36	16	9	16

співпраця, креативне та критичне мислення, здатність до самовизначення);

4) організація тьютором групової роботи, під час якої учні можуть практично розвивати власні соціально-особистісні навички через співпрацю, взаємодію, вирішення спільних задач, взаємовідповідальність та взаємопідтримку тощо;

5) рефлексія та самооцінка: тьютор сприяє опануванню учнями оцінки свого розвитку та досягнень, а також рефлексії власних дій і поведінки, що допомагає учням усвідомлювати свої сильні сторони, виявляти потреби для подальшого розвитку;

6) інтерактивні методи співпраці: тьюторський супровід включає у себе використання різноманітних інтерактивних методів, що сприяють активній участі учнів у процесі їхнього власного розвитку: проєктна діяльність, дебати, кейс-стаді тощо.

Інтегративний характер моделі вибрано, оскільки вона спрямована, по-перше, на розвиток соціальних та особистісних компетентностей; по-друге, забезпечує доцільне об'єднання та син-

тез різних видів тьюторингу, окремих його елементів, формування цілісної тьюторської системи в освітньому просторі старшої школи, а також способів, форм та видів тьюторської діяльності.

Висновки. Отримані результати внаслідок теоретичного дослідження, проведення діагностування призвели до необхідності побудови інтегративної моделі тьюторського супроводу розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. На третьому етапі експерименту буде проведено визначення критеріїв, показників та розроблення методики перевірки ефективності впровадження теоретичної моделі у практику діяльності закладу загальної середньої освіти; експериментальне впровадження розробленої інтегрованої тьюторської моделі розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у закладі загальної середньої освіти; експериментальна перевірка комплексу методів тьюторського супроводу розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Діагностичний інструментарій класного керівника. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. 304 с.
2. Дем'яненко Н.М. Тьюторство як професія та інструмент індивідуального супроводу в освіті. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Історико-педагогічні студії* : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 11–12. С. 5–11.
3. Мельниченко О.В., Блозва О.Г. Соціально-особистісна компетентність викладача у сучасній вищій школі. *Молодий вчений*. № 9 (61). 2018 р. С. 50–54.
4. Осадча К.П. Теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2020. 705 с.
5. Швець Т.Е. Аналіз понять «тьютор» і «тьюторинг» у вітчизняному та зарубіжному освітньо-науковому просторі. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 2. С. 56–65.
6. Швець Т.Е. Розвиток м'яких навичок учнів засобами тьюторингу: підходи, стратегії та результати. *Importance of Soft Skills for Life and Scientific Success : Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference*, March 9–10, 2023, С. 134–137.
7. Шевченко О.М. Психологічні особливості розвитку особистісної компетентності старшокласників : дисертація ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 299 с.
8. Ghenghesh P. Personal Tutoring from the Perspective of Tutors and Tutees. *Journal of Further and Higher Education*, 2017. No. 42(4). P. 570–584.
9. Sala A., Punie Y., Garkov V. and Cabrera Giraldez M., LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.
10. Sarnat-Ciastko A., Gębus D., Zalewski Z. «Wychować Człowieka Mądrego»: raport końcowy z badań ewaluacyjnych ogólnopolskiego projektu wdrażania tutoring szkolnego. Częstochowa : Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza. 2018. 355 s.

REFERENCES

1. Haluziak, V.M., Kholkovska, I.L. (2013). Diahnostychnyi instrumentarii klasnoho kerivnyka [Class teacher's diagnostic tools]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 304 s.
2. Dem'yanenko, N.M. (2018). Tyutorstvo yak profesiya ta instrument indyvidualnogo suprovodu v osviti [Tutoring as a profession and a tool of individual support in education]. Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Istory'ko-pedagogichni studiyi: zb. nauk. pr. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Dragomanova. Vy'p. 11–12. S. 5–11 [in Ukrainian].

3. Melnychenko, O.V., Blozva, O.H. (2018). Sotsialno-osobystisna kompetentnist vykladacha u suchasni vshchii shkoli [Social and personal competence of the teacher in modern higher education]. *Molodyi vchenyi*. № 9 (61). S. 50–54 [in Ukrainian].
4. Osadcha, K.P. (2020). Teoretychni ta metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do tiutorskoi diialnosti: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 [Theoretical and methodological ambush of professional training prospective teachers to tutoring activities: abstract of the thesis. dis ... Dr. Ped. Sciences]. Melitopolskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho. Melitopol. 705 p.
5. Shvets, T.E. (2022). Analiz poniat «tiutor» i «tiutorynh» u vitchyznianomu ta zarubizhnomu osvithno-naukovomu prostori [Analysis of the concepts of “tutor” and “tutoring” in the domestic and foreign educational space]. *Akademichni studii. Serii «Pedahohika»*. 2022. (2). S. 56–65 [in Ukrainian].
6. Shvets, T.E. (2023). Rozvytok miakyykh navychok uchniv zasobamy tiutorynhu: pidkhody, stratehii ta rezultaty [Development of students’ soft skills through tutoring: approaches, strategies and results]. *Importance of Soft Skills for Life and Scientific Success: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference*, March 9–10. S. 134–137 [in Ukrainian].
7. Shevchenko, O.M. (2013). Psykhologichni osoblyvosti rozvytku osobystisnoi kompetentnosti starshoklasnykiv [Psychological features of the development of personal competence of high school students]: dysertatsiia ... kand. psykhol. nauk. Kyiv. 299 s. [in Ukrainian].
8. Ghenghesh, P. (2020). Personal Tutoring from the Perspective of Tutors and Tutees. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4). P. 570–584 [in English].
9. Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M., (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg [in English].
10. Sarnat-Ciastko, A., Gębus, D., Zalewski, Z. (2018). «Wychować Człowieka Mądrego»: raport końcowy z badań ewaluacyjnych ogólnopolskiego projektu wdrażania tutoring szkolnego [“Educate a Wise Man”: the final report on the evaluation study of the nationwide school tutoring project]. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza [in Polish].

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/10.26661/2786-5622-2023-3-03>

ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В АСПЕКТІ РОЗВИТКУ МЕДІАКУЛЬТУРИ ТА МЕДІАГРАМОТНОСТІ В УКРАЇНІ ТА ЇЇ ВПРОВАДЖЕННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Грицюк О. С.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
в. о. завідувача кафедри інформатики і вищої математики
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
вул. Університетська, 20, Кременчук, Полтавська область, Україна
orcid.org/0000-0003-2117-626X
hrytsiuk.elena@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*

Опришко А. В.

*вчитель інформатики
Кременчуцький ліцей № 6 «Правобережний»
вул. Олександра Білаша, 32, Кременчук, Полтавська область, Україна
orcid.org/0009-0002-8141-0564
asyagri96@gmail.com*

Ключові слова: *вчитель інформатики, інформаційні технології навчання інформатики, методика навчання інформатики, медіакультура, медіаграмотність, медіаосвіта.*

У статті розглядаються особливості діяльності вчителя інформатики щодо формування медіакультури учасників освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти з подальшим набуттям інформаційно-цифрової компетентності й медіаграмотності. Обґрунтовано вагомість для всіх освітян прийнятої 2010 року Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, згідно з якою сьогодні медіакультура має стати частиною сучасної освітньої культури та інструментом взаємозацікавленої комунікативної взаємодії всіх залучених до неї учасників освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти. Простежено етапи поступового укорінення медіаосвіти в Україні та стандартизації її змісту в умовах зовнішньої інформаційної агресії, висвітлення в медіа подій російсько-української війни. Акцентовано, що саме медіаосвіта, медіаграмотність та медіакультура вчителя інформатики у ЗЗСО дадуть можливість йому на високому професійному рівні передати інформацію, а також показати рівень сприйняття її. Підкреслено важливість поширення медіакультури і впровадження медіаграмотності у ЗЗСО вчителями інформатики на

уроках і тематичних семінарах за допомогою інформаційних технологій (в тому числі вебтехнологій). Стверджується, що діяльність вчителя інформатики, спрямована на формування медіа культури, допомагає учням та іншим учасникам освітнього процесу в ЗЗСО уникати маніпуляцій з боку ЗМІ; працювати з протилежно спрямованою інформацією; інтегрувати медіаконтент; інтерпретувати інформацію, отриману за допомогою аудіо- та відеозасобів; створювати власний медіаконтент (презентації, відеоролики, мультимедійні блоги) та використовувати його у соціальних мережах; а також застосовувати медіаосвітні елементи у своїй діяльності. Показано, що для ефективного впровадження медіаосвіти у ЗЗСО вчитель інформатики має користуватися різними сучасними методиками навчання інформатики, педагогічними засобами, техніками, технологіями (у тому числі інформаційними технологіями навчання інформатики), навчальними вправами та завданнями. Обґрунтовано, що формування знань про інформацію і базові поняття з медіа грамотності, навичок пошуку і систематизації медіаконтенту, рефлексії та критичного мислення протягом уроків інформатики відбувається паралельно із засвоєнням інформаційних технологій учнями завдяки застосуванню в діяльності вчителя інформатики медіаосвітніх заходів.

**ACTIVITIES OF COMPUTER SCIENCE TEACHERS IN THE PROCESS
OF DEVELOPING MEDIA CULTURE AND MEDIA LITERACY IN UKRAINE
AND ITS IMPLEMENTATION IN GENERAL SECONDARY
EDUCATION INSTITUTIONS**

Hrytsiuk O. S.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Acting Head of the Department of Informatics and Higher Mathematics
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
Universytetska str., 20, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2117-626X
hrytsiuk.elena@gmail.com*

Maksymova L. P.

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

Opryshko A. V.

*Computer Science Teacher
Kremenchug Lyceum № 6 “Pravoberezhny”
Oleksandra Bilasha str., 32, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0009-0002-8141-0564
asyagri96@gmail.com*

Key words: *computer science teacher, information technologies in learning computer science, computer science learning methods, media culture, media literacy, media education.*

The article studies the specifics of the computer science teacher's activities regarding the formation of media culture of participants in the educational process in general secondary education institutions with the subsequent acquisition of information and digital competence and media literacy. The importance for all educators of the Concept of the introduction of media education in Ukraine, adopted in 2010, is substantiated, according to which today media culture should become a part of modern educational culture and a tool of mutually interested communicative interaction of all participants of the educational process involved in it in the general secondary education institutions. The stages of gradual rooting of media education in Ukraine and standardization of its content in conditions of external information aggression, media coverage of the events of the Russian-Ukrainian war are traced. It is emphasized that it is the media education, media literacy and media culture of the computer science teacher in the general secondary education institutions that will give him the opportunity to convey information at a high professional level, as well as to show the level of its perception. The importance of the spread of media culture and the introduction of media literacy in the general secondary education institutions by computer science teachers in lessons and thematic seminars with the help of information technologies (including web technologies) is emphasized. It is claimed that the activity of the computer science teacher, aimed at the formation of media culture, helps students and other participants of the educational process in the general secondary education institutions to avoid manipulation by the mass media; work with oppositely directed information; integrate media content; interpret the information received with the help of audio and video means; create your own media content (presentations, videos, multimedia blogs) and use it in social networks; and also apply media educational elements in their activities. It is shown that for the effective implementation of media education in the general secondary education institutions, computer science teacher should use various computer science methods, modern pedagogical tools, techniques, technologies (including information technologies in computer science), educational exercises and tasks. It is substantiated that the formation of knowledge about information and basic concepts of media literacy, skills of searching and systematizing media content, reflection and critical thinking during computer science lessons occurs in parallel with the assimilation of information technologies by students due to the application of media educational activities in the activities of the computer science teacher.

Постановка проблеми. «Хто володіє інформацією – той володіє світом» – цей вислів всесвітньвідомого британського фінансиста Натана Ротшильда якнайкраще підкреслює важливість проблеми формування медіакультури та впровадження медіаграмотності у сучасному інформаційно перевантаженому суспільстві. Бурхливий розвиток електронних технологій, широке упровадження інтерактивних систем комунікації, навчальних програм у мультимедійних технологіях забезпечило вторгнення в суспільство недоступного раніше потоку аудіовізуальної інформації від масової теле-, кіно-, іншої відеопродукції до електронних мереж Інтернет [4, с. 65]. Згідно з прийнятою 2010 року Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні, «майбутнє суспільство все більше спиратиметься на інформаційно-комуні-

каційні технології: web-технології, хмарні обчислення і big data, смартфони та інтернет «розумних речей», штучні інтелекти та інші гаджети» [8]. Саме тому сьогодні медіакультура має стати частиною сучасної освітньої культури та інструментом взаємозацікавленої комунікативної взаємодії всіх залучених до неї учасників освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти. Водночас, саме медіаосвіта, медіаграмотність та медіакультура вчителя інформатики у ЗЗСО дадуть можливість йому на високому професійному рівні передати інформацію, а також показати рівень сприйняття її.

Поняття *медіакультури* є найвужчим, бо це система потреб, орієнтацій, знань, умінь, навичок та інших соціальних характеристик особистості, сформованих і розвинених у процесі перебування

в медіасередовищі з використанням саме засобів мас-медіа заради отримання соціальної інформації [9, с. 70]. Формування медіакультури та медіакомпетентності особистості актуальне і необхідне в умовах інформаційно насиченого суспільства з відкритим доступом до будь-якої медійної інформації в глобальному інформаційному просторі.

Мета статті полягає у дослідженні розвитку медіакультури, медіаграмотності й медіаосвіти в Україні, а також діяльності вчителя інформатики щодо їх впровадження у закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Медіакультура особистості входить до складу інформаційної культури, яка безпосередньо належить до комунікативної культури, а остання, своєю чергою, є частиною загальної культури особистості [9, с. 70] (рис. 1).



Рис. 1. Взаємодія чотирьох видів культур [9, с. 70]

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми формування медіакультури та впровадження медіаграмотності й медіаосвіти в освітній процес у ЗЗСО є предметом досліджень вітчизняних та іноземних вчених. Вчений М. Антонченко [1] аналізує систему понять і дефініцій у сфері медіакультури, медіаграмотності й медіаосвіти. Дослідження А. Бугайчука [2] спрямоване на визначення компетентностей з медіаграмотності. Наукові дослідження вітчизняних учених-освітологів охоплюють питання впровадження медіаосвітніх технологій у навчання майбутніх учителів (О. Бурцева [3–5]) і старшокласників (О. Федоренко і Є. Кайдан [13]). Г. Ейт Гаттани (H. Ait Hattani) [14] наголошує на розвитку медіаграмотності учнів як майбутніх споживачів медіапродукції, дослідники Дж. МакДугалл (J. McDougall), М. Зезулкова (M. Zezulkova), Б. ван Дріл (B. van Driel) і Д. Стернейдел (D. Sternadel) [17] підкреслюють значення відповідних медіакомпетентностей (*pertinent competences*), що позитивно впливатимуть на знання та навички й допомагатимуть

учням критично аналізувати ЗМІ та своєчасно зрозуміти, де саме «прихована» дезінформація в медіаконтенті.

На думку О. Федоренко і Є. Кайдан, «медіаграмотність – це вміння розгалужувати інформаційний потік на корисну інформацію, «інформаційний шум», «інформаційне сміття» та інформацію, що підлягає критичній перевірці або забороні» [13, с. 67].

Німецькі дослідники Г. Тулодзєцький, Б. Герціг і С. Графе, досліджуючи процес впровадження медіаосвіти у суспільстві, наголошують на тому що «діяльність з медіаосвіти має починатися в сім'ї, продовжуватися в дитячих садках і систематично практикуватися в школі» [12, с. 350].

О. Бурцева підкреслює важливість використання інформаційних технологій під час впровадження медіаосвіти у ЗЗСО. Зокрема, дослідниця вважає, «щоб сформулювати інформаційну компетентність майбутнього учителя математики за допомогою медіаосвітніх технологій, треба вміти застосовувати інформаційні технології для демонстрації друкованих графічних документів; вміти використовувати інформаційні технології для демонстрації аудіо- і відеоматеріалів на уроці; вміти створювати презентації; вміти використовувати комп'ютерне тестування; вміти використовувати мережу Інтернет для вирішення педагогічних питань, збору інформації, участі в телеконференціях, доступу до наукових, педагогічних, методичних даних» [4, с. 67].

Як зазначають О. Федоренко і Є. Кайдан, «на сьогодні є декілька понять, які використовуються як синонім поняття «медіаграмотність». Наприклад, «медіакультура», «медіаосвіта», «медіакомпетентність» тощо. Від цього, на жаль, створюється понятійна плутанина». На погляд О. Федоренко і Є. Кайдан, зазначені поняття не є рівнозначними, або синонімами [13, с. 70].

Медіаосвіта (медіаграмотність) полягає у створенні механізму формування громадської думки щодо конкретних категорій – сутності, явищ, дійсності, понять, ідей тощо. Адже, на жаль, непоодинокі випадки, коли в друкованих та аудіо- і відеозасобах інформації є маніпуляція свідомістю громадян та пропаганда, що є неприпустимим. Створення ефективного механізму критичного осмислення і корегування інформації, отриманої через ЗМІ, відпрацювання особистісної системи ціннісних орієнтацій та формування умінь інтерпретувати інформацію, розуміти її суть, адресну спрямованість, мету інформування, викриття прихованого значення мають усунути негативний вплив на свідомість громадян, особливо учнівської та студентської молоді [10, с. 4]. Медіаграмотність – це превентивна зброя проти дезінформації та необхідна навичка, яку потрібно розвивати будь-якому працівнику ЗЗСО.

Що стосується основних понять даної галузі, то поряд із термінами «інформаційна грамотність» та «медіаграмотність» М. Антонченко у своєму дослідженні вводить інтегративні поняття «медіаінформаційна грамотність» та «інфомедійна грамотність», які мають дуже схожі значення, але все ж таки розрізняються [1, с. 14].

Як вважає Д. Горич, «медіаграмотність та медіакультура працівника закладу загальної середньої освіти включають [6]:

- уміння аналізувати, критично осмислювати й створювати медіатексти;
- здатність визначати джерела медіатекстів, їхні політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси й контексти;
- спроможність інтерпретувати медіатексти й цінності, що несуть у собі медіа;
- навички добору відповідних медіа для створення та поширення власних медіатекстів і залучення зацікавленої в них аудиторії;
- вільний доступ до медіа для споживання та виробництва власної медіапродукції;
- розуміння важливості міжособистісного професійного спілкування для успішності будь-якої трудової діяльності;
- прагнення до підвищення рівня комунікаційної та медіакомпетентності;
- уміння спілкуватися з використанням для цього телекомунікаційних каналів зв'язку» [6].

Міністерством освіти і науки України за участі фінського проекту «Навчаємось разом» було розроблено професійні стандарти «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», які були затверджені 23 грудня 2020 року [11]. В цих стандартах, зокрема, йдеться про необхідні професійні компетентності вчителя ЗЗСО, серед яких є й інформаційно-цифрова компетентність, що включає, разом із знанням цифрових технологій та інформаційно-комунікаційною компетентністю, і медіаграмотність.

Вітчизняний дослідник А. Бугайчук вважає, що «якщо говорити про впровадження медіаосвіти в українських школах, то проект «Навчай та розрізняй» є одним із кроків для поширення медіаграмотності серед учнів і вчителів» [2]. Так, ще 2010 року в Україні було прийнято Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, яка визначала головні завдання, принципи, напрями, форми та основні етапи впровадження медіаосвіти в Україні. Із 2011 по 2016 роки тривав експериментальний етап впровадження медіаграмотності в закладах освіти, у рамках якого різними формами шкільної медіаосвіти було охоплено 250 загальноосвітніх навчальних закладів, у яких навчалося близько 40 тис. учнів. У 2016 році Концепцію

було оновлено. По-перше, потрібно було врахувати здобутки медіаосвіти на міжнародному рівні впродовж 2010–2016 рр. По-друге, потрібно було врахувати досвід експериментального впровадження медіаосвіти та зворотний зв'язок від педагогічної практики. По-третє, умови зовнішньої інформаційної агресії, висвітлення в медіа збройного конфлікту на сході країни й анексії Криму, потреба в подоланні психологічних наслідків війни [2].

В оновленій «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» було додано II та III етапи її реалізації.

Етап поступового укорінення медіаосвіти та стандартизації її змісту тривав з 2017 по 2020 роки та передбачав «організацію широкого громадського обговорення результатів експериментального впровадження медіаосвіти, проведення широкої апробації і стандартизації варіативної моделі шкільної медіаосвіти в національному освітньому проекті, запровадження інтегрованої медіаосвіти на всіх рівнях освіти» [8].

Етап подальшого розвитку медіаосвіти та забезпечення її масового впровадження (2021–2025 роки) передбачає: «науково-методичне та організаційне забезпечення процесу масового впровадження медіаосвіти в дошкільних закладах, ЗНЗ, ПТНЗ і ВНЗ, закладах позашкільної освіти на основі аналізу практичних проблем, обміну досвідом; уведення медіаосвітньої складової у навчальні програми вищої школи і післядипломної освіти з гуманітарної підготовки фахівців усіх профілів» [8].

Відповідно до Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, «медіаосвіта – це частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, разом з традиційними (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), новітніми (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій» [2].

Компетентності з медіаграмотності А. Бугайчук умовно поділяє на чотири групи: «розуміння медіа, використання медіа, комунікація за допомогою медіазасобів та вміння досягати власних цілей, застосовуючи медіа» [2].

Для ефективного поширення медіакультури і впровадження медіаграмотності у ЗЗСО вчитель інформатики на уроках і тематичних семінарах за допомогою методики навчання інформатики, що містить інформаційні технології навчання інформатики (в тому числі вебтехнології) та інтерактивні методи і прийоми передусім має навчати учнів, вчителів, соціальних педагогів та інших учасників освітнього процесу в ЗЗСО ефектив-

Таблиця 1

Приклади використання технологій навчання інформатики для впровадження медіаосвіти у ЗЗСО

Педагогічні засоби, техніки, технології (у т. ч. інформаційні), навчальні вправи/завдання	Мета діяльності вчителя інформатики	Зміст медіаосвітніх заходів, що входять до методики навчання інформатики
Робота з «картками знань», на яких надані дані про основні поняття щодо інформації та способів її подання	Сформувати знання про інформацію у житті людини, види і типи інформації за способами її подання та сприйняття	Перегляд «карток знань» з подальшими відповідями на питання, що на них наведені
Інтерактивні вправи і завдання (ребуси, пазли, вебквести, «хмари слів» та ін.)	Вивчити термінологію зі сфери роботи з інформацією, отримати теоретичні відомості щодо базових понять з медіаграмотності	Візуалізація медіатермінології під час виконання вправ, розв'язання завдань або аналізу інтернет-джерел
Відеосюжети та репортажі, отримані з різних джерел медіа	Сформувати навички пошуку і систематизації медіаконтенту, рефлексії та критичного мислення, щоб запобігти маніпуляціям	Перегляд відеосюжетів, отриманих з різних джерел медіа для подальшого порівняння та аналізу (боротьба з фейками)
Метод проектів – створення учнями власної медіапродукції з подальшим розміщенням її в Інтернеті	Навчити учнів за допомогою інформаційних технологій створювати і просувати власний медіаконтент	Створення тематичних статей, презентацій, відеороликів (у т.ч. у співпраці з іншими учнями) з розміщенням у блогах, соцмережах

ній роботі з медіаджерелами та їхнім контентом. Ця діяльність вчителя інформатики допомагає формувати медіакультуру учасників освітнього процесу, а саме: вміння уникати маніпуляцій з боку ЗМІ; працювати з протилежно спрямованою інформацією; інтегрувати медіаконтент; інтерпретувати інформацію, отриману за допомогою аудіо-та відеозасобів; створювати власний медіаконтент (презентації, відеоролики, мультимедійні блоги) та використовувати його у соціальних мережах; застосовувати медіаосвітні елементи у своїй діяльності тощо (табл. 1).

Протягом уроків інформатики медіакультура і медіаграмотність формуються паралельно із засвоєнням інформаційних технологій учнями. Для цього вчитель інформатики, застосовуючи в своїй роботі діяльнісний підхід, зазвичай використовує низку спеціальних форм навчання, методів та інструментів, завдяки яким учні спочатку набувають інформаційну компетентність, а згодом – медіаграмотність.

Висновки. Якість освітньої діяльності деякою мірою також залежить від оволодіння учасниками освітнього процесу в ЗЗСО дієвими формами та методами управління інформаційними проце-

сами, від побудови належної системи як внутрішніх, так і зовнішніх комунікацій обміну інформацією. Уміння вчителів і учнів критично сприймати інформацію в сучасному світі, не вестися на головні виклики сучасного світу – дезінформацію та фейки – це одні із їхніх основних медіаосвітніх компетентностей, які сьогодні необхідні. Адже впровадження медіаграмотності у діяльність учасників освітнього процесу – це якісна зміна для нашої системи освіти в умовах її реформування.

Викладач інформатики завдяки активному використанню інформаційних технологій є фасілітатором («прискорювачем») формування медіакультури та впровадження медіаграмотності серед учнів, вчителів, соціальних педагогів та інших учасників освітнього процесу в ЗЗСО. Проведення з викладачами та керівництвом тематичних семінарів з медіаграмотності, виконання сумісно з учнями на уроках інформатики інтерактивних вправ, розв'язання ребусів, збирання пазлів, проходження вебквестів, складання «хмар слів» дозволяє викладачу інформатики поширювати медіакультуру серед учасників освітнього процесу та впроваджувати медіаграмотність у ЗЗСО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонченко М. Дефініція поняття «інфомедійна грамотність педагога». *Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти*: збірник статей / редкол.: В. Ф. Іванов (голов. ред.) та ін. К.: Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси, 2021. С. 12–21.
2. Бугайчук А. Медіаграмотність у школі. Ключові компетентності, форми та методи роботи. URL: <https://osvitaua.com/2020/05/90017/>.
3. Бурцева О.Г. Використання медіаосвітніх технологій для підвищення інформаційної компетентності в процесі навчання майбутніх вчителів математики. *Освітологічний дискурс*. 2023. № 1(40). С. 59–75.

4. Бурцева О.Г. Застосування медіаосвітніх технологій для формування інформаційної компетентності майбутніх учителів математики в навчально-виховному процесі. *Наукове видання Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Інформаційні технології в освіті та науці: збірник наукових праць*. 2016. Вип. 8. С. 65–68. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/233567935.pdf>.
5. Бурцева О.Г. Медіаосвітні технології в професійній діяльності вчителя математики : навч.-практ. посібн. 2-ге вид., переробл. та допов. Мелітополь, 2021. 134 с.
6. Горич Д. Формування медіаграмотності молодших школярів. *Проблеми і перспективи розвитку освіти XXI ст.*: Всеукр. студ. інтернет-конф. для магістрантів (м. Умань, 11–12 листопада 2019 р.). URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/94-vseukrainska-studentska-internet-konferentsiia-dlia-mahistrantiv-problemy-i-perspektivy-rozvytku-osvity-khkh-stolittia-11-12-lystopada-2019/356-formuvannya-mediagramotnosti-molodshikh-shkolyariv>.
7. Іванов В.Ф., Волошенюк О.В. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
8. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л.А. Найдьонові, М.М. Слюсаревського. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2016. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya>.
9. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч. посібник / О.Т. Барішпольця та ін. ; за ред. Л.А. Найдьонові, О.Т. Барішпольця. Київ : Міленіум, 2009. 440 с.
10. Медіаосвіта (медіаграмотність): навч. програма для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників / розроб. К. М. Левківський та ін. Київ : СПД Цимбаленко Є. С., 2011. 96 с. URL: <https://www.aup.com.ua/uploads/programm.pdf>.
11. Про затвердження професійного стандарту 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 № 2736-20. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf.
12. Тулодзєцький Г., Герціг Б., Графе С. Медіаосвіта в школі та на уроці: Основи і приклади / за загал. ред. В. Ф. Іванова; пер. з нім. В. Климченка. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2020. 405 с.
13. Федоренко О., Кайдан Є. Формування медіаграмотності підлітків. *Технології електронного навчання*. 2021. № 5. С. 66–72.
14. Ait Hattani H. Media Literacy in Secondary School: Teachers' Attitudes. *Journal of Media Research*. 2018. Vol. 12, issue 1(33). P. 5–26.
15. Burn A., Durran J. Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression. London : Paul Chapman, 2007. 188 p.
16. Ivanović M. Development of Media Literacy – An Important Aspect of Modern Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 149. P. 438–442.
17. McDougall J., Zezulkova M., van Driel B., Sternadel D. Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education: NESET II analytical report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. 88 p.

REFERENCES

1. Antonchenko M. (2021). Definiitsiia poniattia «infomediina hramotnist pedahoha» [Definition of the concept of "infomedia literacy of a teacher"]. In: Ed. V. F. Ivanov et al. *Infomediina hramotnist – nevidiemna skladova navchalnoho protsesu zakladu vyshchoi osvity: zbirnyk statei*. Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy, IREX, Tsentri Vilnoi presy. pp. 12–21.
2. Buhaichuk A. (2020). Mediahramotnist u shkoli. Kliuchovi kompetentnosti, formy ta metody roboty [Media literacy in school. Key competences, forms and methods of work]. URL: <https://osvitaua.com/2020/05/90017/>
3. Burtseva O. H. (2023). Vykorystannia mediaosvitnikh tekhnolohii dlia pidvyshchennia informatsiinoi kompetentnosti v protsesi navchannia maibutnikh vchyteliv matematyky [The use of media educational technologies to increase information competence in the process of training future mathematics teachers]. *Osvitohichnyi dyskurs*. Vol. 1, no. 40. pp. 59–75.
4. Burtseva O. H. (2016). Zastosuvannia mediaosvitnikh tekhnolohii dlia formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky v navchalno-vykhovnomu protsesi [Application of

- media educational technologies for the formation of information competence of future mathematics teachers in the educational process]. *Naukove vydannia Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Informatsiini tekhnologii v osviti ta nauksi: zbirnyk naukovykh prats.* Vol. 8. pp. 65–68. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/233567935.pdf>
5. Burtseva O. H. (2021). Mediaosvitni tekhnologii v profesiinii diyalnosti vchytelia matematyky: navch.-prakt. posibn. 2-he vyd. [Media-educational technologies in the professional activity of a mathematics teacher: teaching-practice manual. 2nd ed.]. Melitopol. 134 p.
 6. Horych D. (2019). Formuvannia mediahramotnosti molodshykh shkoliariv [Formation of media literacy of younger schoolchildren]. *Problemy i perspektyvy rozvytku osvity XXI st.: Vseukr. stud. internet-konf. dlya mahistrantiv (Uman, 11–12 lystopada 2019).* URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovometodychna-robota/94-vseukrainska-studentska-internet-konferentsiia-dlia-mahistrantiv-problemy-i-perspektyvy-rozvytku-osvity-khkhi-stolittia-11-12-lystopada-2019/356-formuvannya-mediagramotnosti-molodshikh-shkolyariv>
 7. Ivanov V. F., Volosheniuk O. V. (2012). Mediaosvita ta mediahramotnist: pidruchnyk [Media education and media literacy: textbook]. Kyiv: Tsentrl vilnoi presy. 352 p.
 8. Naidionova L. A., Sliusarevskiy M. M. (2016). Kontsepsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) [Concept of implementation of media education in Ukraine (new edition)]. Kyiv: Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontsepsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya>
 9. Naidionova L. A., Baryshpolets O. T. (2009). Mediakultura osobystosti: sotsialno-psykholohichni pidkhyd: navch. posibnyk [Media culture of personality: socio-psychological approach: teaching manual]. Kyiv: Milenium. 440 p.
 10. Levkivskiy K. M. et al. (2011). Mediaosvita (mediahramotnist): navchalna prohrama dlia slukhachiv kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Media education (media literacy): education program for students of advanced training courses for pedagogical and research-pedagogical workers]. Kyiv: SPD Tsybalyenko Ye. S. 96 p. URL: <https://www.aup.com.ua/uploads/programm.pdf>
 11. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiinamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednioi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoyi serednioi osvity», «Vchytel z pochatkovoï osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» [On the approval of the 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 diploma of junior specialist)"]: nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 No.2736-20. (2020). URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf
 12. Tulodzietskiy G., Hertsig B., Grafe S. (2020). Mediaosvita v shkoli ta na urotsi: Osnovy i pryklady [Media education in school and in class: Fundamentals and examples]. Ed. V. F. Ivanov. K.: Akademiia ukrainskoi presy, Tsentrl vilnoi presy. 405 p.
 13. Fedorenko O., Kaydan Ye. (2021). Formuvannia mediahramotnosti pidlitkiv [Formation of media literacy of teenagers]. *Tekhnologii elektronnoho navchannia.* No. 5. pp. 66–72.
 14. Ait Hattani H. Media Literacy in Secondary School: Teachers' Attitudes. (2018). *Journal of Media Research.* Vol. 12, issue 1(33). pp. 5–26.
 15. Burn A., Durran J. (2007). Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression. London: Paul Chapman. 188 p.
 16. Ivanović M. (2014). Development of Media Literacy – An Important Aspect of Modern Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* Vol.149. pp. 438–442.
 17. McDougall J., Zezulcova M., van Driel B., Sternadel D. (2018). Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education: NESET II analytical report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 88 p.

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕДИЦИНА КАТАСТРОФ» ДЛЯ ЛІКАРІВ-КУРСАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Гуменюк В. В.

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри медицини катастроф та військової медицини
Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького
вул. Пекарська, 69, Львів, Україна
orcid.org/0000-0003-2736-3875
basilleo03@gmail.com*

Чаплик В. В.

*кандидат медичних наук, доцент,
завідувач кафедри медицини катастроф та військової медицини
Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького
вул. Пекарська, 69, Львів, Україна
orcid.org/0000-0002-1633-0712
chaplyk.mns@gmail.com*

Ключові слова: *організація навчального процесу, поетапне навчання, забезпечення навчальними ресурсами, робота з практичними навичками, актуалізація матеріалу, міждисциплінарний підхід, симуляційне навчання, новітні технології.*

Стаття присвячена визначенню основних дидактичних аспектів, на котрих базується процес викладання дисципліни «Медицина катастроф» для лікарів-курсантів факультету післядипломної освіти. Вказано, що для забезпечення якісної підготовки курсантів у цій галузі важливо враховувати дидактичні аспекти, основними з яких є: організація навчального процесу; поетапне навчання; забезпечення навчальними ресурсами; робота з практичними навичками; актуалізація матеріалу; міждисциплінарний підхід. Аргументовано, що правильна організація навчального процесу передбачає створення детального навчального плану з чітким розподілом тем і завдань на весь курс, а сам процес розробки враховує провідні європейські та американські рекомендації та має чотири мети: 1) ретельне вивчення існуючих навчальних планів кожного факультету закладу вищої освіти; 2) розроблення навчальних модулів на основі наявних знань курсантів; 3) визначення та розроблення основного матеріалу, який охоплює суміжні дисципліни; 4) побудова конкретного вмісту відповідно до інших дисциплін, що вивчаються. Охарактеризовано види навчальних занять (лекції, практичні заняття, самостійна робота) під час вивчення дисципліни «Медицина катастроф». Окреслено переваги і позитивні характеристики стимуляційного навчання у процесі вивчення дисципліни, серед яких: клінічний досвід у віртуальному середовищі без ризику для пацієнта; тренінги в зручний час, незалежно від роботи клініки і наявності пацієнтів, відпрацювання дій при рідкісній патології; необмежене число повторів відпрацювання навички; зниження «стресу-контакту» з пацієнтом. Обґрунтовано, що актуалізація матеріалу дисципліни розглядається з точки зору врахування сучасних тенденцій та нових методів і технологій у медицині катастроф. Встановлено важливість застосування міждисциплінарного підходу у процесі викладання дисципліни «Медицина катастроф» для лікарів-курсантів факультету післядипломної освіти, котрий базується на вивченні анатомії і фізіології людини, загальної хірургії, пропедевтики внутрішньої медицини, гігієни та екології, соціальної медицини,

організації охорони здоров'я та перегукується з основами тактичної медицини. Підсумовано, що урахування усіх згаданих дидактичних аспектів допоможе забезпечити ефективну підготовку майбутніх фахівців до реагування на надзвичайні ситуації та катастрофи та надання якісної медичної допомоги.

DIDACTIC ASPECTS OF TEACHING THE DISCIPLINE “CATASTROPHE MEDICINE” FOR STUDENT DOCTORS OF THE FACULTY OF POSTGRADUATE EDUCATION

Humeniuk V. V.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Catastrophe Medicine and Military Medicine
Danylo Halytsky Lviv National Medical University
Pekarska str., 69, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2736-3875
basilleo03@gmail.com*

Chaplyk V. V.

*PhD (Medical Sciences), Associate Professor,
Head of the Department of Catastrophe Medicine and Military Medicine
Danylo Halytsky Lviv National Medical University
Pekarska str., 69, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1633-0712
chaplyk.mns@gmail.com*

Key words: *organization of the educational process, step-by-step training, provision of educational resources, work with practical skills, material updating, interdisciplinary approach, simulation training, modern technologies.*

The article is devoted to the definition of the main didactic aspects on which the process of teaching the discipline “Catastrophe Medicine” is based for student-doctors of the faculty of postgraduate education. It is indicated that to ensure quality training of doctors in this field, it is important to take into account didactic aspects, the main of which are: organization of the educational process; step-by-step training; provision of educational resources; work with practical skills; update of the material; interdisciplinary approach. It is argued that the correct organization of the educational process involves the creation of a detailed curriculum with a clear distribution of topics and tasks for the entire course, and the development process itself takes into account the leading European and American recommendations and has four goals: 1) careful study of the existing curricula of each faculty of the institution of higher education; 2) development of educational modules based on the existing knowledge of doctors; 3) defining and developing core material that covers related disciplines; 4) constructing specific content according to other disciplines being studied. The types of educational classes (lectures, practical classes, independent work) during the study of the discipline “Catastrophe Medicine” are characterized. The advantages and positive characteristics of stimulation training in the process of studying the discipline are outlined, including: clinical experience in a virtual environment without risk for the patient; trainings at a convenient time, regardless of the work of the clinic and the presence of patients, practice of actions for rare pathologies; an unlimited number of repetitions of practicing the skill; reduction of “stress-contact” with the patient. It is substantiated that the actualization of the material of the discipline is considered from the point of view of taking into account modern trends and new methods and technologies in disaster medicine. The importance of using an interdisciplinary approach in

the process of teaching the discipline “Catastrophe Medicine” for doctors of the faculty of postgraduate education, which is based on the study of human anatomy and physiology, general surgery, propaedeutics of internal medicine, hygiene and ecology, social medicine, health care organization and resonates with the basics of tactical medicine. It is concluded that taking into account all the mentioned didactic aspects will help ensure effective training of future specialists to respond to emergency situations and disasters and provide high-quality medical care.

Постановка проблеми. Професійна діяльність медичних фахівців спеціального профілю – надзвичайно важлива робота у сучасному світі, де постійно відбуваються аномальні природні явища, дії воєнного характеру та виникають різні екстремальні ситуації. Адже відповідальність за допомогу постраждалим здебільшого несе фахівець медицини. Відтак необхідність існування служб невідкладної медичної допомоги є очевидною, а високий рівень навченості персоналу та його готовності до термінового й ефективного вирішення різних нестандартних і вкрай важливих, складних завдань спрямовується на досягнення основної мети – покращення клінічного стану пацієнта.

Вивчення дисципліни «Медицина катастроф» є системно-орієнтованим процесом, а майбутні фахівці повинні бути ознайомлені з численними сценаріями розвитку подій і відповідних станів пацієнта при цьому. Тому якісна підготовка майбутніх лікарів до вирішення тієї чи іншої проблеми є надзвичайно важливим завданням для медичних ЗВО. У межах вивчення цієї дисципліни лікарі-курсанти факультету післядипломної освіти мають змогу ознайомитися з основними заходами і засобами захисту населення під час надзвичайних ситуацій, правовими, директивними та нормативними актами України щодо перебудови системи медичного постачання лікувальних закладів при надзвичайних станах, принципами лікувально-евакуаційного забезпечення, санітарно-гігієнічним та протиепідемічним забезпеченням населення в зоні надзвичайної ситуації тощо. Курсанти також знайомляться із заходами щодо запобігання або зменшення ступеня ураження людей, своєчасного надання медичної допомоги потерпілим та їх лікування [1, с. 36].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх публікацій вітчизняних науковців стосовно проблематики медицини катастроф свідчить, що в основному увагу було зосереджено на суто клінічних аспектах організації надання медичної допомоги при надзвичайних ситуаціях. Лише незначна кількість наукових розвідок присвячена розробці методичних матеріалів, у яких враховуються особливості організації підготовки майбутніх фахівців означеної спеціальності у медичному ЗВО, зокрема у процесі викладання

дисципліни «Медицина катастроф» для лікарів-курсантів факультету післядипломної освіти. Так, дослідниками визначались особливості викладання дисципліни «Медицина катастроф» для студентів медичних ВНЗ у сучасних умовах [1], специфіка симуляційного навчання [2] та застосування симуляційних технологій під час вивчення екстреної медичної допомоги та медицини катастроф [4] та ін. Проте основні дидактичні аспекти викладання дисципліни «Медицина катастроф» для лікарів-курсантів факультету післядипломної освіти не було встановлено.

Мета статті – визначення основних дидактичних аспектів, на котрих базується процес викладання дисципліни «Медицина катастроф» для лікарів-курсантів факультету післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Медицина катастроф – це дисципліна, що виникла в результаті поєднання невідкладної медицини та боротьби зі стихійними лихами. Її мета – «засвоїти принципи і способи захисту, організації та планування медичного забезпечення населення за умов надзвичайних ситуацій мирного і воєнного часу» [3, с. 4].

Викладання дисципліни «Медицина катастроф» для лікарів-курсантів факультету післядипломної освіти є важливим етапом підготовки медичних спеціалістів до надання ефективної медичної допомоги під час надзвичайних ситуацій та катастроф. Для забезпечення якісної підготовки курсантів у цій галузі важливо враховувати дидактичні аспекти, основними з яких визначаємо такі:

- оптимальна організація навчального процесу;
- поетапне навчання, що дає змогу структурувати і систематизувати матеріал;
- забезпечення навчальними ресурсами, які можуть використовуватися у змодельованих професійно-симуляційних завданнях;
- робота з практичними навичками, які формуються у курсантів на рівні автоматизму;
- актуалізація матеріалу, що мотивує курсантів до сумлінної навчально-пізнавальної діяльності та опанування необхідними вміннями і навичками;
- міждисциплінарний підхід, що дає змогу розширити професійний світогляд фахівців медицини катастроф.

Правильна організація навчального процесу передбачає створення детального навчального плану з чітким розподілом тем і завдань на весь курс. Згідно навчальної програми [3] дисципліна «Медицина катастроф» для лікарів-курсантів факультету післядипломної освіти структурована в одному змістовому модулі – «Організація медичного забезпечення населення за умов надзвичайних ситуацій». Спираючись на провідні європейські та американські рекомендації, процес розроблення програми має чотири мети:

1) ретельне вивчення існуючих навчальних планів кожного факультету закладу вищої освіти, щоб визначити відповідні сфери для введення нового додаткового матеріалу курсу дисципліни «Медицина катастроф»;

2) розроблення навчальних модулів на основі наявних знань курсантів;

3) визначення та розроблення основного матеріалу, який охоплює суміжні дисципліни;

4) побудова конкретного змісту матеріалу, що узгоджується з іншими дисциплінами, що вивчаються [2, с. 225].

Поетапне навчання ґрунтується на розділенні навчання на етапи, починаючи з основних понять та алгоритмів та поступово переходячи до складних клінічних сценаріїв, а також запровадженні систематичного оцінювання знань та навичок курсантів на кожному етапі. Дисципліна «Медицина катастроф» для лікарів-курсантів факультету післядипломної освіти передбачає проведення лекцій і практичних занять, а також врахування самостійної роботи студентів.

Проведення лекцій розглядається одним із найважливіших видів навчальних занять, які визначаються основою теоретичної підготовки курсантів. Лекційні заняття мають за мету систематизувати основи наукових знань з дисципліни, розкрити стан і перспективи розвитку медичної науки, сконцентрувати увагу на складних та актуальних питаннях вивчення дисципліни.

Практичні заняття є ще одним важливим видом навчальних занять, на яких викладач проводить із курсантами детальний розгляд окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання курсантом відповідно сформульованих завдань та участі у виконанні змодельованих симуляційних ситуацій. Наприклад, практичні заняття проводяться з метою відпрацювання навичок оцінки радіаційного та хімічного середовища, що є причиною створення надзвичайних ситуацій, набуття досвіду надавати медичну допомогу постраждалим з використанням засобів індивідуального та медичного захисту.

Самостійна робота лікарів-курсантів як учасників освітнього процесу на факультеті після-

дипломної освіти є одним із основних способів оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Тому в методичних розробках для самостійної роботи лікарів-курсантів увага акцентується на організації та проведенні власного самоконтролю [3, с. 3].

Забезпечення навчальними ресурсами базується на врахуванні таких складників: забезпечення курсантів необхідною навчально-методичною літературою, спеціальними навчальними матеріалами, сучасним обладнанням для симуляційних тренажерів, а також використання мультимедійних засобів для відображення відео-, аудіо- та графічних матеріалів.

Медичні симуляційні тренажери створені для того, щоб була можливість проводити навчання лікарів-курсантів з медицини катастроф з урахуванням точних анатомічних ознак організму людини та специфічних змін у тілі постраждалого. Таким чином медики мають змогу здійснювати моделювання реакцій м'яких тканин людини на можливі негативні впливи, відпрацьовувати ефективні та оптимальні професійні дії, необхідні в умовах невідкладних ситуацій і станів постраждалих для того, щоб створити реалістичну картину для актуалізації теоретичного матеріалу та навичок із застосуванням новітніх технологій. Так, моделі імітації ран і травм підтримують сенсорне сприйняття симуляційної ситуації як реалістичної та допомагають учасникам навчального процесу визначити фізичні ознаки таких пошкоджень організму постраждалого. Реалізм змодельованої ситуації дає змогу проводити критичне осмислення всіх способів і наслідків власної роботи. Завдяки реалістичності, змодельовані стани і травми зображають природні почуття і реакції, які можуть виникнути в реальних ситуаціях як у пацієнта, так і в лікаря.

Робота з практичними навичками лікарів-курсантів базується на організації тренувальних сесій і практичних занять на манекенах та симуляційних тренажерах для відпрацювання навичок надання медичної допомоги в критичних ситуаціях. Цьому сприяє проведення регулярних інтерактивних практичних занять для закріплення теоретичних знань із використання активних методів навчання, таких як рольові ігри, симуляційні задачі, тренінги, відкрите обговорення та ін.

Наявність симуляторів і тренажерів дає змогу лікарям-курсантам відпрацювати будь-які маніпуляції і практичні навички без заповідання шкоди і нанесення можливих травм постраждалим. Створюються умови для учасників такого навчання (як для викладачів, так і для курсантів) здійснювати об'єктивний контроль рівня сформованості професійних знань, умінь і навичок. Адже робота лікарів-курсантів на будь-якому тренажері і симу-

ляторі може бути зафіксована, проаналізована й оцінена. У ситуаціях, коли викладач має на меті встановити не тільки рівень теоретичної підготовленості курсантів, а й якість практичної роботи фахівця медицини катастроф, симулятори можуть виконувати роль достовірніших систем тестового контролю.

Отже, в умовах симуляційного навчання виявляються певні переваги і позитивні характеристики, які складно отримати у процесі навчання «біля ліжка пацієнта». По-перше, фахівці медицини катастроф мають змогу здобути клінічний досвід, що у змодельованому віртуальному середовищі набувається лікарями-курсантами без ризику для здоров'я пацієнта. Особливо цінним є врахування такого аспекта у відпрацюванні інвазивних діагностичних та лікувальних процедур. По-друге, початкові тренінги можна проводити в зручний час, незалежно від роботи клініки та наявності пацієнтів, для відпрацювання дій фахівці при рідкісній патології, коли відсутні пацієнти з такими захворюваннями на час проведення клінічних занять. По-третє, учасники мають змогу здійснювати необмежене число повторень необхідних дій з метою відпрацювання окремої навички. Погоджуємося з думкою дослідників, що тільки в умовах симуляційного навчання можна довести багаторазовими повтореннями до автоматизму здатність не тільки виконувати дію, а й відпрацювати спосіб виконання складних способів діяльності, що забезпечується сукупністю знань, умінь і навичок. По-четверте, використання симуляційних технологій призводить до зниження «стресу-контакту» з пацієнтом, якщо виконувани маніпуляції були до цього відпрацьовані на симуляторах [4, с. 17].

Актуалізація матеріалу дисципліни розглядається з точки зору врахування сучасних тенденцій та нових методів і технологій в медицині катастроф, оскільки ця галузь постійно розвивається. З огляду на постійний розвиток новітніх технологій і підходів, важливо слідкувати за новинами та науковими дослідженнями у галузі медицини катастроф і регулярно оновлювати знання та формування практичних навичок медичного фахівця, щоб ефективно реагувати на надзвичайні ситуації. Тому в процес сучасної підготовки ліка-

рів-курсантів все активніше впроваджуються нові технології, щоб випускники були озброєні необхідними знаннями та навичками компетентного та підготовленого фахівця медицини. Такі курсанти матимуть клінічні знання та навички, необхідні для ефективної роботи в сучасному середовищі, в якому можливість виникнення терористичної загрози та надзвичайних ситуацій стала реальною, а не тільки теоретичною [2, с. 224].

Не менш важливим дидактичним аспектом викладання дисципліни «Медицина катастроф» для лікарів-курсантів факультету післядипломної освіти є застосування міждисциплінарного підходу в процесі підготовки фахівців медицини. Залучення до співпраці інших спеціалістів (психологів, інженерів, рятувальників та ін.) для проведення спільних занять і навчання може допомогти студентам отримати більший обсяг знань і розуміння проблеми медицини катастроф. Вивчення дисципліни безпосередньо пов'язано з іншими навчальними курсами, котрі вивчаються в медичному ЗВО. Медицина катастроф базується на вивченні студентами анатомії і фізіології людини, загальної хірургії, пропедевтики внутрішньої медицини, гігієни та екології, соціальної медицини, організації охорони здоров'я та перегукується з основами тактичної медицини, що необхідно враховувати у розробці навчально-методичного забезпечення дисципліни «Медицина катастроф».

Висновки. Навчальна дисципліна «Медицина катастроф» дає змогу підготувати лікарів-курсантів до здійснення першочергових дій і заходів для надання долікарської допомоги постраждалим під час надзвичайних ситуацій у невідкладних станах. Врахування всіх згаданих дидактичних аспектів допоможе забезпечити ефективну підготовку майбутніх фахівців до реагування на надзвичайні ситуації та катастрофи та надання якісної медичної допомоги у важливі та складні моменти. Вивчення дисципліни «Медицина катастроф» у медичному ЗВО на факультеті післядипломної освіти сприяє кваліфікованій підготовці лікарів-курсантів, які здатні виконувати свої професійні обов'язки не тільки в умовах мирного часу, але й під час надзвичайних ситуацій, що дозволить зменшити кількість постраждалих і запобігти втраті людських життів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовк К.В., Сокруто О.В., Ніколенко Є.Я. Особливості викладання дисципліни «Медицина катастроф» для студентів медичних ВНЗ у сучасних умовах. *Медична освіта*. 2011. № 1. С. 35–36.
2. Запорожан В.М., Тарабрін О.О. Симуляційна медицина. Досвід. Здобуття. Перспективи. Практичний порадник. Суми ПФ «Видавництво «Університетська книга»», 2018. 240 с.
3. Робоча навчальна програма з дисципліни «Медицина катастроф» для лікарів-курсантів факультету післядипломної освіти. Галузь знань 22 «Охорона здоров'я», напряму підготовки 222 «Медицина». Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, 2018. 11 с.
4. Хижня Я.В. Симуляційні технології навчання в екстреній медичній допомозі та медицині катастроф. *Шляхи вдосконалення позааудиторної роботи студентів: Матеріали X Науково-методичної*

конференції (м. Суми, 14–15 травня 2020 р.) / за заг. ред. Л. В. Однодворець. Суми : Сумський державний університет, 2020. С. 16–17.

REFERENCES

1. Vovk K.V., Sokruto O.V., Nikolenko E.Ya. Osoblyvosti vykladannya dystsypliny «Medytsyna katastrof» dlya studentiv medychnykh VNZ u suchasnykh umovakh [Peculiarities of teaching the discipline “Catastrophe Medicine” for students of medical universities in modern conditions]. *Medical education*. 2011. № 1. P. 35–36.
2. Zaporozhan V. M., Tarabrin O. O. Symulyatsiyna medytsyna. Dosvid. Zdobuttya. Perspektyvy. Praktychnyy poradnyk [Simulation medicine. Experience. Acquisition. Prospects. Practical advisor]. Sumy: PF “University Book Publishing House”, 2018. 240 p.
3. Robocha navchalna prohrama z dystsypliny «Medytsyna katastrof» dlya likariv-kursantiv fakultetu pislyadyplomnoyi osvity. Haluz znan 22 «Okhorona zdorovya», napryamu pidhotovky 222 «Medytsyna» [Working training program in the discipline “Catastrophe Medicine” for student-doctors of the faculty of postgraduate education. Field of knowledge 22 “Health care”, field of training 222 “Medicine”]. Danylo Halytskyi Lviv National Medical University, 2018. 11 p.
4. Khyzhnya Y. V. Symulyatsiyni tekhnolohiyi navchannya v eksteniy medychniy dopomozi ta medytsyni katastrof [Simulation learning technologies in emergency medical care and disaster medicine]. *Ways to improve students’ extracurricular work: Materials of X Scientific and Methodical Conference* (Sumy, May 14–15, 2020.) / [ed. L. V. Odnodvoretz]. Sumy: Sumy State University, 2020. P. 16–17.

ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ КООРДИНАТ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Пономаренко О. В.

*доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-5147-1732
olgadin08@gmail.com*

Ключові слова: педагогічна технологія, технології інтерактивного навчання, інтерактивний метод, інтеракція.

У статті аналізується технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. Зазначено, що останніми роками термін «технологія» усе частіше використовують дослідники проблем організації процесу навчання, звернувшись до більш глибокого вивчення ролі й функцій студента, а також його взаємодії з іншими елементами процесу навчання. З'ясовано, що технологія навчання, по суті, означає таку організацію процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодії усіх, але, насамперед, активних елементів навчального процесу (його учасників). Доведено, що педагогічна технологія є сукупністю способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат. Відповідно до класифікації педагогічних технологій за ступенем прояву студентами суб'єктності, активності, самостійності, у створенні умов для свого саморозвитку виділено дві основні групи педагогічних технологій: репродуктивні (особистісно відчужені) та продуктивні (особистісно орієнтовані). Охарактеризовано одну з інноваційних педагогічних технологій, яка за своїми базовими характеристиками відноситься до продуктивних, – технологію інтерактивного навчання. Для визначення сутності педагогічної технології інтерактивного навчання розглянуто поняття інтерактивний метод. Інтерактивні методи – це посилені педагогічні взаємодія, взаємовплив учасників педагогічного процесу через призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Проведено аналіз практики інтерактивної педагогічної взаємодії та виділено її провідні ознаки й інструменти, серед яких: полілог, діалог, мисленнєва діяльність, смислотворчість, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія тощо. Виділено організаційно-педагогічні умови, реалізація яких необхідна у навчальному процесі ЗВО та без яких інтеракція або зовсім неможлива, або є неефективною. Серед них, створення сприятливої, позитивної психологічної атмосфери в аудиторії під час заняття; оптимальне облаштування навчального простору; запровадження в аудиторії спеціальних правил, норм спільної праці, які є загальнообов'язковими для всіх.

TECHNOLOGIES OF INTERACTIVE TRAINING OF STUDENTS AND TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE INFORMAL EDUCATION COORDINATE SYSTEM

Ponomarenko O. V.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Dean of the Faculty of Social Pedagogy and Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5147-1732
olgadin08@gmail.com*

Key words: *pedagogical technology, interactive learning technologies, interactive method, interaction.*

The article analyzes the technology of interactive learning as an innovative pedagogical phenomenon. It is noted that in recent years the term «technology» is increasingly used by researchers of the problems of organizing the learning process, turning to a more in-depth study of the role and functions of the student, as well as his interaction with other elements of the learning process. It has been found that learning technology, in fact, means such an organization of the learning process, which involves a certain system of actions and interactions of all, but primarily active elements of the learning process (its participants). It has been proven that pedagogical technology is a set of methods (methods, techniques, operations) of pedagogical interaction, the consistent implementation of which creates conditions for the development of participants in the pedagogical process and predicts its certain result. According to the classification of pedagogical technologies according to the degree of manifestation of subjectivity, activity, independence by students, in creating conditions for their self-development, two main groups of pedagogical technologies are distinguished: reproductive (personally alienated) and productive (personally oriented). One of the innovative pedagogical technologies, which according to its basic characteristics belongs to the productive ones, is characterized – the technology of interactive learning. To determine the essence of the pedagogical technology of interactive learning, the concept of interactive method is considered. Interactive methods are enhanced pedagogical interaction, mutual influence of participants in the pedagogical process through the prism of their own individuality, personal life experience. An analysis of the practice of interactive pedagogical interaction was carried out and its leading features and tools were highlighted, including: polylogue, dialogue, thinking activity, meaning-making, intersubjective relations, freedom of choice, creating a situation of success, positivity and optimism of assessment, reflection, etc. Organizational and pedagogical conditions are highlighted, the implementation of which is necessary in the educational process of higher education and without which interaction is either completely impossible or ineffective. Among them, the creation of a favorable, positive psychological atmosphere in the classroom during classes; optimal arrangement of the educational space; introduction of special rules and norms of joint work in the audience, which are universally binding for everyone.

Постановка проблеми. Демократизація освіти і зокрема вищої освіти – складний та тривалий процес, який повністю відображає модель суспільства. Сьогодні Україна як ніколи гостро відчуває потребу підготовки та виховання нового покоління молоді як активних громадян демократичного, згуртованого суспільства.

Виховання справжнього громадянина можливе лише за умови створення у навчальному закладі демократичного вільного середовища, де людина навчається і розвиває в собі відповідальність, добросесність, активний пошук нових прогресивних практик і теоретичних знань, в тому числі через практики неформальної освіти [1, с. 256].

Мета статті – проаналізувати технології інтерактивного навчання здобувачів та викладачів закладів вищої освіти у системі координат неформальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в нашій країні напрацьовано низку законодавчих актів, які регламентують процедуру визнання результатів, отриманих у неформальній освіті: стаття 8. Закону України «Про освіту» (2017 р.); Порядок визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти, затверджений Наказом Міністерства освіти і науки України 08.02.2022 № 328/37664; Положення «Про порядок визнання в Державному податковому університеті результатів навчання, отриманих у неформальній/інформальній освіті».

Сьогодні української вищої школи перебуває у новому якісному та змістовному процесі оновлення методології підходів до підготовки фахівців, на засадах компетентнісного, практико-орієнтованого навчання. Саме практична складова підготовки та активна зацікавленість здобувачів, зокрема й у системі координат неформальної освіти, тренінгів, семінарів-практикумів, вебінарів, майстер-класів, та інших освітніх технологій, дозволить якісно покращити їх підготовку та виявити рівень готовності до професійної діяльності.

В Україні триває воєнний стан, і тому команда Міністерства освіти і науки доповнює перелік корисних ресурсів для дітей та дорослих щодо психолого-педагогічної підтримки, навчання та інформування.

Широке визнання в українському освітньому просторі здобули наступні освітні платформи для вдосконалення навичок та саморозвитку: www.coursera.org; www.edx.org; promtheus.org.ua; www.ed-era.com; openuped.eu; iversity.org; www.codecademy.com; uk.duolingo.com; www.ted.com; vumonline.ua та інші.

Активно впроваджується в освітній практиці і вітчизняний продукт, а саме: Дія. Цифрова освіта – <https://osvita/diia.ua>. Платформа для розвитку цифрової грамотності та широкого кола компетенцій, самовдосконалення, навчання й ефективного розвитку в рамках обраних освітніх траєкторій. Реалізована Міністерством цифрової трансформації, студією онлайн-освіти EdEra разом із міжнародними компаніями.

Поняття технології у сучасному значенні використовується насамперед у виробництві, різних видах науково-виробничої діяльності та передбачає сукупність знань про способи і засоби здійснення виробничих процесів, що гарантують отримання певного результату.

Уперше в педагогіці поняття «технологія» з'явилося на межі 40-50-х рр. ХХ ст. і було пов'язане з використанням у навчальному процесі

технічних засобів навчання і програмованого навчання. Далі внаслідок постійних змін соціокультурної ситуації теорія і практика педагогічного процесу поглибили і розширили наші уявлення щодо поняття «педагогічна технологія».

Останніми роками термін «технологія» усе частіше використовують дослідники проблем організації процесу навчання, звернувшись до більш глибокого вивчення ролі й функцій студента (учня або взагалі того, хто навчається), а також його взаємодії з іншими елементами процесу навчання [5, с. 512]. В. Беспалько визначив три параметри технології навчання: цілісність процесу навчання (включаючи діяльність тих, хто навчається), цілепокладання і забезпечення досягнення поставлених цілей навчання. Ще один важливий аспект технології зафіксувала дослідниця В. Монахова, на думку якої, педагогічна технологія – це впорядкована система процедур, жорстке наслідування яким призведе до досягнення певного планованого результату. Інші дослідники (О. Пехота, В. Слатьонін, С. Сисоєва, О. Філатов, Д. Чернілевський) зауважували на системному підході до процесу навчання як на головній ознаці технологізації.

М. Кларін відзначає, що сильною стороною педагогічної технології є те, що «у ній конструється й здійснюється такий навчальний процес, що повинен гарантувати досягнення поставлених цілей». При цьому обов'язковими є постановка цілей і їхнє максимальне уточнення; жорстка орієнтація всього процесу навчання на висунуті цілі; орієнтація навчальних цілей, а разом з ними й усього ходу навчання на гарантоване досягнення результатів; оцінка поточних результатів; корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей; заключна оцінка результатів [2, с. 72].

Узагальнюючи, зазначимо, що технологія навчання, по суті, означає таку організацію процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодії усіх, але, насамперед, активних елементів навчального процесу (його учасників). При цьому важливими є два моменти. По-перше, технологія навчання детально описує систему дій не тільки викладача, але й, насамперед, того, хто навчається, – студента. По-друге, вона забезпечує, гарантує при коректному застосуванні досягнення визначених результатів. Отже, структура технології навчання, або технологічна структура процесу навчання, є сукупністю способів педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких гарантує розв'язання педагогічних завдань, системою певних операцій, технічних дій і функцій викладачів і студентів, згрупованих за основними етапами процесу навчання.

Але чи завжди застосування в педагогічному процесі закладу вищої освіти сукупності спосо-

бів, кроків взаємодії викладача і студентів гарантує бажаний (планований) результат.

Їхня ефективність залежить від багатьох чинників: індивідуальних і статтевовікових особливостей студентів і викладачів, професійної майстерності викладача, змісту педагогічного процесу, психофізичного стану учасників навчання тощо. Тому можна передбачити, що застосування в педагогічному процесі сукупності способів взаємодії не гарантує вирішення педагогічних завдань, а лише створює умови для зміни стану чи просування до очікуваних результатів. А оскільки всі педагогічні завдання пов'язані з розвитком особистості, правомірно говорити про створення умов для розвитку студентів [6, с. 403].

Таким чином, педагогічна технологія є сукупністю способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат. Визначаючи поняття «педагогічна технологія», ми оперуємо термінами «методика», «метод», «прийом», «засіб», тому бажано встановити їх співвідношення. Методика є галуззю педагогіки, вченням про методи – способи педагогічної взаємодії. Кожен метод складається з прийомів, які, у свою чергу, є сукупністю операцій, дій. Співставляючи між собою поняття «метод» і «прийом», зазначимо, що межі між ними часто умовні і дуже мінливі. Кожен метод є певною системою прийомів, а кожен прийом і відповідно фрагмент діяльності складається з системи раціональних дій. За допомогою прийому не розв'язується завдання в цілому, а лише його частина. Отже, метод і прийом співвідносяться як частина і ціле [7, с. 273].

Такі міркування говорять на користь синонімічності понять «методика» і «педагогічна технологія». Водночас між ними є і відмінності. Так, методика є сукупністю різноманітних методів навчання і не вибудовує їх за певною логікою під час реалізації у навчальному процесі. Технологія ж завжди передбачає визначену логіку, послідовність педагогічних методів і прийомів, спільних дій викладача і студентів, що мають забезпечити конкретний результат їхнього розвитку. Інакше кажучи, технологія відрізняється від методики своєю алгоритмічністю.

Алгоритмом є точний однозначний припис про виконання у визначеній послідовності операцій (дій), що ведуть до розв'язання задачі. Проте, якщо алгоритм передбачає точну репродукцію дій, то педагогічна технологія враховує і припускає творчість як викладача, так і студентів.

Нарешті щодо співвідношення понять «технологія» і «засіб». Педагогічні засоби ми визначаємо як знаряддя, інструментарій педагогічної діяльності, сукупність матеріальних і духовних об'єктів і явищ, що використовуються для розв'язання

педагогічних завдань. Педагогічні технології є одним з провідних засобів у діяльності викладача закладу вищої освіти. Зауважимо на особливій функції педагогічних технологій як інтегрованого педагогічного засобу, через який відбувається використання, застосування в педагогічному процесі інших педагогічних засобів (діяльності, педагогічного спілкування, змісту, методів і прийомів, організаційних форм тощо).

Розмаїття педагогічних технологій викликає необхідність їхньої класифікації. Найбільш доцільною нам здається їхня класифікація за ступенем прояву студентами суб'єктності, активності, самостійності у створенні умов для свого саморозвитку. Відповідно до цього можна виділити дві основні групи педагогічних технологій: репродуктивні (особистісно відчужені) та продуктивні (особистісно орієнтовані) [3, с. 3–5].

Усе вищевикладене дозволяє нам тепер перейти до характеристики однієї з інноваційних педагогічних технологій, яка за своїми базовими характеристиками відноситься до продуктивних – технологій інтерактивного навчання. Визначення сутності педагогічної технології інтерактивного навчання почнемо з поняття інтерактивний метод. Метод у педагогіці визначається як спосіб цілеспрямованої взаємодії викладача й студентів для розв'язання педагогічних завдань, тобто для розвитку. У понятті «інтеракція» можна виділити дві складові: «інтер» – між, «акція» – посилена діяльність. Таким чином, інтерактивні методи можемо трактувати як способи цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії викладача й студентів зі створення оптимальних умов для свого розвитку.

Ключовим поняттям, що визначає сутність інтерактивних методів, є взаємодія. Взаємодія розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої визнається здатність людини «приймати роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню або група і відповідно інтерпретувати ситуацію, і конструювати власні дії. Педагогічна взаємодія – це обмін діяльністю між викладачем і студентами, в якому діяльність одного обумовлює діяльність іншого (інших). Вона є процесом спільної діяльності викладача і студентів, атрибутами якого є:

- присутність учасників в єдиному часі і просторі, що створює можливість особистого контакту між ними;
- наявність спільної мети, очікуваного результату діяльності, який відповідає інтересам усіх і сприяє реалізації потреб кожного;
- планування, контроль, корекція і координація дій;
- розподіл єдиного процесу співпраці, спільної діяльності між учасниками;
- виникнення міжособистісних відносин.

Отже, інтерактивні методи – це посилена педагогічна взаємодія, взаємовплив учасників педагогічного процесу через призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Це процес інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації викладача і студентів (педагог – суб'єкт власної професійної діяльності – ставить у позицію суб'єкта освітньої діяльності студента). Інтерактивна педагогічна взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, їхньої комунікації, обміну діяльністю, зміною і різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності і взаємодії, що відбулася. Інтерактивна педагогічна взаємодія, реалізація інтерактивних педагогічних методів спрямовані на зміну, удосконалення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу [9, с. 75–78].

Аналіз практики інтерактивної педагогічної взаємодії дозволив виділити її провідні ознаки й інструменти, серед яких: полілог, діалог, мисленева діяльність, смислотворчість, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія тощо.

Полілог (у перекладі з грецького означає багатоголосся) у педагогічному процесі є багатоголоссям, в якому можна почути голос кожного учасника педагогічної взаємодії. Інтерактивне навчання потребує багатостороннього типу комунікації, коли комунікаційні зв'язки виникають не тільки між викладачем і студентом, а й між усіма студентами, а педагог стає рівноправним учасником навчальної діяльності. У процесі такої комунікації в студентів з'являється можливість поділитись своїми думками і почуттями в рамках певної теми, розповісти про свої висновки, вислухати думки не тільки викладача, а й одногрупників.

Застосування багатосторонньої комунікації дозволяє включати до процесу навчання всіх студентів групи. Полілог – це можливість кожного учасника педагогічного процесу мати свою індивідуальну точку зору з будь-якої проблеми і готовність висловити ці погляди, причому будь-яка думка, якою б вона не була, має право на існування. І ще один дуже важливий аспект полілогу в педагогічному процесі – відмова від права на абсолютну істину і викладача, і студентів, подолання конформізму в думках, що необхідно для продуктивної смислотворчості.

Процес взаємодії між студентами на основі багатосторонньої комунікації є можливим, з одного боку, за умов опанування ними навичками міжособистісного спілкування (уміння слухати себе й інших, відтворювати те, що почуто, пояснювати, ставити питання тощо), з іншого боку – за умов зміни викладачем основ, на яких будується

така взаємодія. Мова в даному випадку йде про застосування принципів кооперативності, кооперативного навчання.

Діалог передбачає сприйняття учасниками педагогічного процесу самих себе як рівних партнерів, суб'єктів взаємодії. Діалог у педагогічному процесі – це сприйняття студента викладачем як особистості, як індивідуальності; прийняття студента незалежно від його індивідуальних, статевих, або вікових особливостей.

Це ствердження чужого «Я» незалежно від поглядів, характеру; право кожного учасника педагогічної взаємодії бути самим собою, виражати себе в різноманітній діяльності, реалізувати свої потенції за своїм планом, за власною моделлю. Діалогічність спілкування викладача і студентів передбачає їхнє уміння з повагою ставитись один до одного; взаємну допомогу при формуванні своєї думки, свого бачення проблеми, свого шляху рішення задачі [8, с. 189].

Мисленева діяльність як сутнісна ознака інтерактивних методів полягає в організації інтенсивної розумової діяльності викладача і студентів. В інтерактивному навчанні викладач не може транслювати у свідомість студентів готові знання, а має організувати їхню самостійну пізнавальну діяльність, проблемне навчання, самостійне виконання студентами різноманітних розумових операцій, таких, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація тощо. Він мусить поєднувати різні форми організації розумової діяльності студентів (індивідуальну, парну, групову), забезпечуючи постійний процес обміну думками між учасниками педагогічної взаємодії.

Смислотворчість є процесом усвідомленого створення (творіння, побудови) студентами і викладачем нових для себе значень, змісту предметів і явищ оточуючої реальності в межах обговорюваної теми. Вона передбачає сприйняття учасниками педагогічного процесу навколишньої дійсності через призму своєї індивідуальності, вираження свого індивідуального ставлення до явищ і предметів життя, рефлексію значення з позицій своєї індивідуальності, розуміння і вміння пояснити іншим значення явища, що вивчається, або процесу, події, ситуації, що розглядається. Результатом, продуктом смислотворчості викладача та студентів є новий зміст педагогічного процесу.

Свобода вибору студентів і викладача полягає в їхньому свідомому регулюванні і активізації своєї поведінки, педагогічної взаємодії, які сприяють оптимальному розвитку, саморозвитку. Це можливість прояву суб'єктами педагогічної взаємодії своєї здатності свідомого регулювання й активізації своєї поведінки; потреба в подоланні перешкод і труднощів; готовність і можливість самостійно діяти і взаємодіяти з ким-небудь; усвідомлена відповідальність за здійснюваний вибір.

Створення ситуації успіху полягає в цілеспрямованому викладачем комплексу зовнішніх умов, що сприяють отриманню студентами, задоволення, радості, прояву спектру позитивних емоцій і відчуттів. Успіх розглядається як мотив до саморозвитку, самовдосконалення [5, с. 512].

Для створення ситуації успіху використовуються різноманітні педагогічні засоби, насамперед позитивність і оптимістичність оцінювання студентів. Позитивність і оптимістичність оцінювання учасниками педагогічної взаємодії один одного виявляється в їхньому прагненні до піднесення досягнень особи, здійсненню оцінки себе й іншого як умови саморозвитку. Це вміння викладача при оцінці діяльності студентів підкреслити цінність, неповторність, значущість досягнутого результату, індивідуальних досягнень особи, прагнення відзначити і підкреслити позитивні зміни в галузі навчання. Це потреба викладача прославити (але ніяк не принизити) людську гідність студента, неприпустимість порівняння досягнень одного студента з досягненнями іншого, опора в оцінці діяльності студента позитивне. Це прояв викладачем позитивних емоцій у здійсненні процедури оцінювання. У той же час це і право студентів на самооцінку, оцінку діяльності викладача, педагогічної взаємодії, що відбулася.

Рефлексія є самоаналізом, самооцінкою учасниками педагогічного процесу своєї діяльності, взаємодії. Це актуалізація викладачем і студентами своїх знань, досвіду діяльності в тій або іншій педагогічній ситуації. Це їх потреба і готовність зафіксувати зміни стану розвитку, визначити причини таких змін, дати оцінку ефективності педагогічної взаємодії, що відбулася, створених педагогічних умов для свого розвитку.

Усі названі ознаки інтерактивної педагогічної взаємодії обумовлюють одна одну, інтегруються в єдиний комплекс атрибутів, що становлять змістовну і технологічну основу використання в педагогічному процесі інтерактивних методів в тому числі і у системі координат неформальної освіти як здобувачів, так і педагогів [3, с. 3–5].

Висновки. Кількарічні дослідження і власний досвід використання інтерактивного навчання свідчать про необхідність реалізації у навчальному процесі закладу вищої освіти певних організаційно-педагогічних умов, без яких інтеракція або зовсім неможлива, або є неефективною. Серед них, насамперед, є створення сприятливої, позитивної психологічної атмосфери в аудиторії під час заняття. Вона необхідна, щоб забезпечити мотивацію студентів до саморозкриття, відкритої позиції й прагнення до співпраці між собою і з викладачем. Це потребує від викладача застосування спеціального інструментарію (приймів, методів) створення і підтримання такого клімату протягом усього навчального часу.

Другою умовою є оптимальне облаштування навчального простору, зокрема спеціальні способи розташування меблів (для роботи малих груп, для спілкування і дискусії у загальному колі тощо), наявність в аудиторії різноманітних матеріалів: текстів, словників, просто чистого паперу і маркерів тощо. Це необхідно, оскільки інтеракція передбачає постійну пошукову активність і творчість усіх студентів групи, продукти цієї активності мають бути зафіксовані на певних носіях.

Третьою умовою ефективного застосування інтеракції є запровадження в аудиторії спеціальних правил, норм спільної праці, які є загальнообов'язковими для всіх. Визначення таких правил, норм роботи відбувається в процесі спільної діяльності викладача і студентів. Якщо правила будуть прийняті й усвідомлені студентами як свої особисті, це гарантує їхнє дотримання у навчальній аудиторії незалежно від того, чи присутній там викладач, чи ні. Крім того, під час визначення викладач має можливість запропонувати групі норми і ті пункти, виконання яких він вважає обов'язковим [2, с. 72].

Нарешті, вже сьогодні зрозуміло, що викладач не може оптимально використовувати інтерактивну технологію без спеціального навчання, проходження хоча б 1-2-х кількадесятих спеціальних семінарів – тренінгів. Опанування нових методів викладання завжди подібно для навчання нового руху або прийому в спорті: потрібно побачити, як це виконується, спробувати виконати під наглядом когось, хто знає, як це треба робити, і потім вислухати пропозиції щодо власного виконання. Семінари з такого навчання саме так і мають бути організовані: викладач бере участь у демонстраційних заняттях, начебто він є студентом, потім обговорює ці методи й вчиться, як їх застосувати, а потім планує і проводить заняття, використовуючи методи самостійно. Наприкінці семінару він має спланувати реальне заняття, яке проведе після закінчення.

Сукупність цих ознак і умов дозволяє говорити про принципову інноваційність педагогічної технології інтерактивного навчання у порівнянні з традиційними варіантами його організації. Тому широке його застосування в сучасному закладі вищої освіти передбачає серйозну увагу до цього явища, як з боку системи перепідготовки викладачів, так і з боку викладачів закладу вищої освіти, оскільки тільки послідовна цілеспрямована робота з навчання викладачів дійсно допоможе їм опанувати цими сучасними підходами, які так важливі сьогодні, коли ми говоримо про формування принципово нового типу особистості – людини інформаційного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Робінсон К. Освіта проти таланту. Сила творчості / перекл. з англ. Г. Лелів. Львів : Літопис, 2017. 256 с.
2. Пометун О., Ремех Т., Панченков А. Навчання в дії : навч.-метод. посіб. Київ : А.П.Н., 2003. 72 с.
3. Петухова Л.Є. Інформатична компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2008. № 1. С. 3–5.
4. Психолого-педагогічні умови розвитку особистісної активності в освітньому просторі : монографія / С.Д. Максименко та ін. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. 512 с.
5. Пшенична О. С. Інформаційна компетентність майбутнього менеджера організацій: педагогічний аспект. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2009. № 2. С. 163–169.
6. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 1, cognitive domain. New York; Toronto : Longmans, Green, 1956. 403 p.
7. Percival F., Ellington H. A Handbook of Educational Technology. London; N.Y., 1984. 273 p.
8. Silberman M. Active Strategies. 101 Strategies To Teach Active Learning. Boston, London ect., 1996. 189 p.
9. Пономаренко О.В. Аналіз місця та ролі неформальної освіти у метасистемі неперервної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2019. Т. 1. Вип. 64. С. 75–78.

REFERENCES

1. Ken Robinson. Osvita proty talantu. Sylta tvorchoosti / perekl. z anhl. H. Leliv. L'viv : Litopys, 2017. 256 p. [in Ukraine]
2. Pometun O., Remekh T., Panchenkov A. Navchannia v dii : navch.-metod. posib. Kyiv : A.P.N., 2003. 72 p. [in Ukraine].
3. Pietukhova L. Ye. Informatychna kompetentnist' majbutn'oho fakhivtsia iak pedahohichna problema. *Komp'iuiter u shkoli ta sim'i*. 2008. № 1. P. 3-5.
4. Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku osobystisnoi aktyvnosti v osvitu'omu prostori : monohrafiia / S. D. Maksymenko ta in. Kyiv : DP «Informatsijno-analitychne ahentstvo», 2008. 512 p. [in Ukraine].
5. Pshenychna O. S. Informatsijna kompetentnist' majbutn'oho menedzhera orhanizatsij: pedahohichnyj aspekt. *Visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu. Pedahohichni nauky*. 2009. № 2. P. 163-169.
6. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 1, cognitive domain. New York; Toronto: Longmans, Green, 1956. 403 p. [in English].
7. Percival F., Ellington H. A Handbook of Educational Technology. London; N.Y., 1984. 273 p. [in English].
8. Silberman M. Active Strategies. 101 Strategies To Teach Active Learning. Boston, London ect., 1996. 189 p. [in English].
9. Ponomarenko O. V. Analiz mistsia ta roli neformal'noi osvity u metasystemi neperervnoi osvity. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyschij i zahal'noosvitnij shkolakh* : zb. nauk. pr. / redkol.: A. V. Suschenko (holov. red.) ta in. Zaporizhzhia, 2019. T. 1. Vyp. 64. Pp. 75–78.

РОЗДІЛ ІІІ. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-06>

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДИЗАЙНУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ОСОБЛИВОСТІ ТА СУЧАСНІ ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Васкевич О. Є.

*аспірант кафедри теоретичних дисциплін і професійної освіти
Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва
і дизайну імені Михайла Бойчука
вул. Михайла Бойчука, 32, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-1936-7342
kolle_a@ukr.net*

Ключові слова: *готовність, готовність до професійного саморозвитку, готовність до соціально-педагогічної діяльності, готовність до виховної діяльності, професійна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, професійна кваліфікація, система тривалої готовності.*

Стаття присвячена проблемі формування готовності викладачів дизайну та сучасним перспективам розвитку професійної підготовленості до діяльності в умовах сьогодення. Особливого значення набуває проблема якісної підготовки викладачів дизайну у зв'язку з їхньою майбутньою багатофункціональною діяльністю, участю у розвитку освіти, науки, виробництва, духовного життя суспільства. Подальшого вдосконалення вимагає не тільки формування професійних якостей майбутніх учителів, а й виховання у душі поєднання національних та загальнолюдських цінностей, активної громадянської позиції, плюралізму та демократії. Автор статті розкриває поняття «готовність» як цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і волюву мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування, що включає в себе такі поняття, як «готовність до професійного саморозвитку», «готовність до соціально-педагогічної діяльності», «готовність до виховної діяльності», а також формування відповідних компетентностей під час набуття професійної кваліфікації викладачем дизайну. Особливу увагу автор звертає на Закон України «Про освіту», при аналізі якого чітко окреслює перспективи формування готовності викладачів дизайну на сьогодні. В статті в результаті проведеного дослідження автор виокремлює важливі перспективні напрямки підготовки таких фахівців: підготовка, підвищення кваліфікації, добровільна незалежна професійна сертифікація учителів; розвиток комунікативного та творчого потенціалів педагога; забезпечення інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх та працюючих педагогів; запровадження педагогіки партнерства в освітній процес; формування академічної доброчесності у всіх сферах освітнього середовища.

FORMATION OF PEDAGOGICAL READINESS OF FUTURE DESIGN TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES: FEATURES AND CURRENT DEVELOPMENT PERSPECTIVES

Vaskevych O. Ye.

Postgraduate at the Department of Theoretical Disciplines and Vocational Education

Mykhailo Boichuk Kyiv State Academy of Decorative Applied Arts and Design

Mykhaila Boichuka str., 32, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-1936-7342

kolle_a@ukr.net

Key words: *readiness, readiness for professional self-development, readiness for socio-pedagogical activity, readiness for educational activity, professional competence, professional-pedagogical competence, professional qualification, long-term readiness system.*

The article is devoted to the problem of forming the readiness of design teachers and modern perspectives on the development of professional readiness for activities in today's conditions. The problem of high-quality training of design teachers in connection with their future multi-functional activity, and participation in the development of education, science, production, and the spiritual life of society is of particular importance. Further improvement requires not only the formation of professional qualities of future teachers but also education in the spirit of a combination of national and universal values, active citizenship, pluralism, and democracy. The author of the article reveals the concept of 'readiness' as a holistic entity that characterizes the subject's emotional-cognitive and volitional mobilization at the time of his inclusion in the activity of a certain direction, which includes such concepts as 'readiness for professional self-development', 'readiness for social pedagogical activity', 'readiness for educational activity', as well as the formation of relevant competencies during the acquisition of professional qualifications as a design teacher. The author pays special attention to the Law of Ukraine 'On Education' while analyzing which he clearly outlines the prospects for the formation of the readiness of design teachers for today. In the article as a result of the conducted research, the author singles out such important prospective areas of training of such specialists as training, professional development, voluntary independent professional certification of teachers; development of the communicative and creative potential of the teacher; provision of innovative technologies for professional training of future and working teachers; introduction of partnership pedagogy into the educational process; formation of academic integrity in all areas of the educational environment.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток сучасних інформаційних систем і технологій призвів до суттєвих змін в організації навчального процесу. Комп'ютеризація навчального процесу призвела до того, що дедалі меншого значення набуває наявність підручників і навчальних посібників, а дедалі більшого – створення ефективного середовища навчання. Досягнення в галузі інформаційних технологій дають змогу сьогодні всерйоз говорити про побудову освітніх процесів з відкритою архітектурою навчання. Таку можливість повною мірою надає педагогічний дизайн як технологія проектування психологічно комфортного і такого, що гарантує розвиток педагогічно обґрунтованих навчальних дисциплін, середовища навчання, що ґрунтується на найбільш раці-

ональному поданні, взаємозв'язку та поєднанні різних видів освітніх ресурсів.

Необхідність удосконалення системи освіти та підвищення її якості є важливим завданням. Сьогодні дедалі більш затребуваним стає процес підготовки – формування позитивних умов для становлення та реалізації студентів як майбутніх учителів. Це можливо за умови підготовки майбутніх учителів, які володіють глибокими знаннями, глибокими професійними вміннями, здібностями до самоосвіти та педагогічною грамотністю. Тому особливого значення набуває формування готовності майбутніх учителів дизайну до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні десятиліття в Україні проведено низку

досліджень, присвячених загальнотеоретичним проблемам підготовки майбутнього вчителя у вищих навчальних закладах (І. Зізіун, О. Карпова, М. Кічук, М. Кузьміна, О. Ліненко, Л. Мищик, Г. Нагорна, Л. Хомич та ін.), формуванню та розвитку готовності студентів до певної навчальної діяльності (І. В'южина, Н. Волкова, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, Г. Г. Троцько, О. Шпак та ін.), підготовці майбутніх учителів до їхнього особистісного та професійного вдосконалення, виявлено формування готовності (морально-психологічна готовність, готовність до професійного саморозвитку тощо), морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності до професійного саморозвитку (О. Піхота), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш), готовності до саморегуляції навчальної діяльності (В. Чайка) тощо.

Науковці визначили теоретико-методологічні засади професійної підготовки в сучасних умовах і довели, що сутність професійно-педагогічної підготовки являє собою систему змістовних, педагогічних, організаційних і методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутніх учителів до здійснення педагогічної діяльності.

Науковці (Н. Кічук, Л. Кондрашова, О. Ліненко, О. Мороз, О. Піхота, В. Сластенін, Г. Троцько та ін.) характеризують готовність до професійно-педагогічної діяльності як особистісно-психологічні якості особистості, а також вони розглядають її як складне соціально-педагогічне явище, яке містить систему професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, що забезпечують успішність виконання професійно-педагогічних функцій.

Мета статті присвячена накопиченому нами практичному досвіду формування готовності майбутніх викладачів дизайну та розгляду сучасних поглядів на розвиток їхньої професійної готовності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагоги орієнтовані на виявлення чинників, умов і дидактико-педагогічних засобів управління формуванням і розвитком готовності. Психологи орієнтовані на встановлення характеру зв'язків і залежностей між станами готовності та результативністю.

На думку О. Ліненка, готовність розуміється як цілісне утворення, що характеризує емоційну, когнітивну та вольову мобілізацію в момент участі в діяльності [8, с. 56]; О. Пекота характеризує готовність до професійного саморозвитку як внутрішні умови, необхідні майбутнім учителям для успішного розвитку свого професійного «Я» [10]. На думку С. Литвиненка, готовність до соціально-педагогічної діяльності є результатом професійно-педагогічної підготовки та являє собою цілісне багаторівневе динамічне особистісне утворення [8, с. 16]; на думку Г. Троцька, готов-

ність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Готовність – це цілісне й складне особистісне утворення, яке забезпечує високий рівень освітньої діяльності та містить професійно-педагогічні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, а також професійне спрямування психічних процесів [12].

Деякі вчені наголошують на тому, що готовність містить у собі не тільки професійні знання, уміння та навички, а й певні особистісні характеристики. Інші автори наголошують на потенціалі готовності до мобілізації на участь у професійній діяльності (О. Ліненко), на внутрішніх умовах для успішного професійного саморозвитку (О. Піхота) та забезпеченні високого рівня професійного саморозвитку (Г. Троцько). Готовність – це і результат професійно-педагогічної підготовки, і умова успішної професійної діяльності. Тому основні характеристики готовності до педагогічної діяльності можна визначити як: динамічність, стійкість і цілісність.

Основними компонентами готовності до педагогічної діяльності є:

- змістовно-операційний (система фахових знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійна увага, сприйняття і пам'ять);
- мотиваційно-цільовий (позитивне ставлення та інтерес до професії, бажання присвятити себе педагогічній діяльності);
- оціночні (самооцінка професійної підготовленості);
- ціннісні орієнтації (розуміння професійних цінностей та етичних норм, духовність, соціальна активність, почуття професійної відповідальності);
- комунікативно-інформаційні (комунікативна компетентність, формування комунікативних умінь, розвиток інформаційної культури, використання сучасних інформаційних технологій у професійній освітній діяльності);
- творчі (розвиток педагогічної творчості, педагогічної майстерності та професійної культури, використання нових творчих підходів у методиці викладання).

Залежно від предмета дослідження, методологічних засад і проблемного контексту виокремлюють також такі компоненти: афективно-спонтанний, психофізіологічний (Л. Кондрашова та Г. Троцько), інтегративний (О. Піхота), творчий (С. Литвиненко).

Компетентнісний підхід широко використовується в сучасних дослідженнях для характеристики професійної та освітньої діяльності.

Професійну компетентність науковці визначають як професійну підготовку та здатність суб'єкта, що працює, до виконання завдань та обов'язків повсякденної діяльності. Сучасні дослідники під час розроблення проблеми про-

фесійно-педагогічної компетентності часто спираються на трактування В. Ковальчука. Професійно-педагогічна компетентність складається з пізнання у спеціальній (предмет, що його викладає викладач, наука, мистецтво, нагромадження цього предмета) царині, методологічній (царина засобів, форм і методів педагогічного впливу) та психологічній (царина, що враховує особливості, що відображають вплив педагогічного впливу на психічний розвиток особистості). На думку автора, професійно-педагогічна компетентність – це здатність педагога перетворювати професіоналізм, носієм якого він є, на засіб формування характеру, з урахуванням обмежень і положень освітнього процесу, відповідно до вимог педагогічних норм, за якими здійснюється освіта, та в особливий спосіб, для ефективнішого розв'язання педагогічних завдань, для цього це сукупність умінь викладача як суб'єкта педагогічного впливу, які становлять наукові й практичні знання, специфіку та особливості педагогічної діяльності.

Н. Мирончук виокремлює процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) і змістовний (викладання і вчення, навчання і розвиток) аспекти компетентності вчителя. До основних компонентів педагогічної компетентності він відносить спеціальні, особистісні, індивідуальні та високопрофесійні компетенції [9, с. 64–69].

С. С. Вітвіцька визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику професійної діяльності та особистісних якостей, що відображає рівень знань, умінь і досвіду, достатній для досягнення цілей професійної діяльності, а також соціально-моральну позицію особистості. Поняття «професійна компетентність» включає три аспекти: проблемно-практичний, смисловий і ціннісний; до видів професійної компетентності С. С. Вітвіцька відносить практичну (спеціальну), соціальну, психологічну, інформаційну, комунікативну, екологічну та ціннісну [4, с. 35].

Бути професійно педагогічно компетентним означає володіти багатокомпонентним складом інтегрованих фахових знань та умінь, які забезпечують спонтанне ухвалення рішень, творчі дії з проектування процесів навчання та усвідомленість моделювання комунікативних зв'язків. Таким чином, професійна готовність науково-педагогічних працівників до педагогічної діяльності містить у собі їхню професійну кваліфікацію та певні особистісні якості й характеристики.

Професійна кваліфікація науково-педагогічних працівників включає такі елементи:

- спеціально-предметна компетентність (тобто глибокі та всебічні знання з дисципліни, в якій викладають науково-педагогічні працівники, та широка ерудиція в даній науково-предметній галузі);

- психолого-педагогічна компетентність (тобто глибокі теоретичні знання в галузі психології та педагогіки і практична компетентність у галузі навчального процесу у вищих навчальних закладах);

- комунікативна компетентність (компетентність у галузі педагогічного спілкування в освітньому процесі);

- соціокультурна компетенція.

Однак у процесі підготовки викладача не можна забувати і про таке важливе завдання, як формування психологічної готовності до педагогічної діяльності. Вона об'єднує дедалі вужчі питання формування інтересу, заклопотаності та спрямованості на викладання.

Більшість дослідників цієї проблеми розглядають загальну психологічну готовність до освітньої діяльності як сукупність специфічних станів особистості та її психологічних характеристик, що становлять підсистему короткочасної та довготривалої готовності.

І. В. Болотнікова вважає, що обидва прояви психологічної готовності мають велике значення для освітньої практики. Короткотерміновий компонент авторка визначає як особливий психологічний стан, ситуативну готовність до розв'язання конкретного навчального завдання.

Ситуативна готовність до навчальної діяльності містить у собі різні види установок на розуміння навчального завдання, моделювання майбутньої поведінки, визначення спеціальних засобів діяльності, оцінку своїх можливостей щодо майбутніх труднощів, необхідність досягнення певних результатів.

Система довготривалої готовності, або професійна готовність, означає готовність до виконання ролі вчителя або вихователя. Вона являє собою систему, в якій інтегровані характеристики, знання і досвід людини. Професійна готовність поєднує в собі усвідомлення ролі педагогічної діяльності в суспільстві, соціальну відповідальність, намагання самостійно і творчо розв'язувати професійні проблеми, готовність до оновлення наявних знань.

Розвинена та інтегрована вираженість цих компонентів є показником високого рівня професійної психологічної готовності до педагогічної діяльності [2].

Невіддільною частиною структури довготривалої психологічної готовності до педагогічної діяльності є професійно-педагогічна спрямованість особистості, що включає установки, інтереси, потреби та мотиви стосовно даної професії.

Основним компонентом психологічної готовності до педагогічної діяльності є педагогічна компетентність. Психологічні засади педагогічної компетентності були розроблені Ф. М. Гоно-

віриним, Н. В. Кузьміною та Д. Ф. Ніколенком. Структура педагогічної компетентності містить у собі вміння структурувати навчальний матеріал для учнів, творчість у роботі, педагогічний вольовий вплив на дитину, інтерес до неї, змістовність і жвавість бесіди, педагогічний такт, уміння зв'язати навчальний матеріал із життям тощо.

Вищим рівнем професійно-педагогічної підготовки є творче викладання.

Мета освіти – виховання людини як особистості, найвищої цінності суспільства, всебічний розвиток її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і компетентностей, необхідних для успішної самореалізації, виховання відповідальних громадян, здатних робити свідомий соціальний вибір і орієнтувати свою діяльність на служіння іншим людям та суспільству, на це підґрунтя, збагачення інтелектуального, економічного, творчого та культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня, підвищення якості життя, розвитку людського потенціалу.

Для досягнення цієї мети суспільству потрібні нові українські школи і нові вчителі. Саме вони є носіями сучасності та організаторами процесу формування життєвих компетентностей особистості, необхідних для самоствердження, самореалізації та втілення потенціалу особистості в суспільстві.

Географічні (ліквідація митних кордонів) і соціально-економічні (запровадження єдиної валюти – євро) перетворення, що підвищили мобільність європейських громадян, зробили цілком закономірною модернізацію європейської освіти. Європейський ринок праці вимагав визнання на міжнародному рівні кваліфікацій, тому постало питання про порівнянність дипломів і стандартизацію освітніх послуг.

Тому суспільство зажадало ухвалення нового українського закону – «Закону про освіту» як орієнтира для інновацій у системі освіти. Передумовами для його ухвалення стали невідповідність системи освіти кращим європейським і світовим системам, бюрократизація освіти на всіх рівнях та збереження основних елементів управління радянського періоду, критично низький соціальний статус освітян, домінування неринкових економічних відносин у системі освіти, що було сприятливим середовищем для зловживань та корупції: нераціональне використання бюджетних коштів, вкрай низька ефективність освіти і відсутність системи гарантій її якості, недостатній рівень освіти в Україні.

Тож нині стимулом для вдосконалення професійної підготовки вчителів є зростаюча в українському суспільстві незадоволеність системою освіти, особливо середньої, а також легалізація

та визнання у зв'язку з ухваленням законодавчих актів навчання своїх дітей (або себе) за кордоном або навчання вдома (неформальне/домашнє навчання) [5], водночас кількість громадян, що прагнуть цього, залишається проблемою, а кадровий потенціал освітніх закладів – проблемним, що призводить до підвищення вимог щодо професійності.

Професіоналізм/професійний розвиток, який визначається як постійна орієнтація на кваліфіковану підтримку та допомогу учням та їхнім батькам у розв'язанні життєвих проблем, досягненні якісної праці та оптимальних результатів, стає вищим показником педагогічної діяльності та основним напрямом професійної підготовки педагогічних кадрів.

Яким має бути професійний вчитель, якими якостями та компетенціями він має володіти? Вимоги формуються не тільки державними документами, а й громадськістю, батьками і навіть учнями. Держава, зацікавлена в прогресі суспільства, завжди висувала і висуває високі вимоги до школи загалом і представників педагогічної професії зокрема як зразків знань, моральних якостей, громадянської зрілості та поведінки. Усе це позначилося і на стандартах та змісті підготовки вчителів. Він є масовим, методично й теоретично перевантаженим. Очікування громадськості, батьків та учнів спрямовані не лише на зміну настанов, а й на подолання упередженого ставлення вчителів до учнів, несправедливих оцінок знань учнів, психологічного приниження учнів, неефективної взаємодії вчителів і батьків, нерозуміння між ними. Комунікативна культура і компетентність, емпатія і толерантність – необхідні якості для всіх учителів, що дають змогу оптимально організувати їхню професійну діяльність у школі та суспільстві. В умовах втрати багатьох моральних засад, таких як порядність, доброта, вірність і взаємодопомога, крику соціальної несправедливості пошук шляхів порозуміння між вчителями і тими, кого вони навчають, є ключем до позитивних соціальних змін [11].

Пріоритетними напрямками вдосконалення професійної освіти педагогічних працівників є.

- оновлення та вдосконалення програм навчання та підготовки, орієнтованих на розвиток загальних і професійних компетенцій керівників;
- наставництво майбутніх і чинних викладачів за оновленими з точки зору змісту та реалізації програмами;
- формування системи навичок упровадження методів компетентнісного підходу до організації освітнього процесу в цілому та окремих предметів (дисциплін) зокрема;
- поступове впровадження участі іноземних викладачів в освітньому процесі в українських вишах,

– освоєння вітчизняними викладачами сучасних інтерактивних, індивідуалізованих, командних і проєктних технологій навчання.

– немонополізація та диверсифікація системи післядипломної педагогічної освіти;

– запровадження ваучерів для підвищення кваліфікації вчителів, що дають їм змогу добровільно обирати місця підвищення кваліфікації.

Постійне оновлення знань та підвищення кваліфікації стає наріжним каменем для всіх вчителів, які бажають працювати в сучасному світі. Тому Закон передбачає впровадження безперервної освіти. Навчання впродовж усього життя включає в себе підвищення кваліфікації – набуття нових компетентностей у професійній діяльності чи галузі знань або вдосконалення раніше набутих компетентностей – та стажування – набуття практичного досвіду виконання робіт або обов'язків у певній професійній діяльності чи галузі знань [5].

Водночас це питання залишається проблемним через застарілі підходи до організації підвищення кваліфікації працюючих фахівців у педагогічній сфері. Інтеграція викладачів у систему безперервної освіти пов'язана зі значними матеріальними витратами. Загальновідомо, що сучасні курси підвищення кваліфікації та стажування вчителів здебільшого мають формальний характер і не забезпечують «підготовку до здобуття вищої кваліфікації», а лише отримання «документації» про підвищення кваліфікації. У результаті необхідність підготовки педагогічних кадрів, здатних трансформувати освітню реальність, зумовлює необхідність трансформації педагогічної освіти без відриву від виробництва, а відповідальність за реалізацію цього завдання зрештою лягає на вчителів загалом і окремих викладачів загальноосвітніх закладів зокрема.

Професійна діяльність викладачів має бути організована таким чином, щоб вони могли і певною мірою зобов'язані мати змогу вдосконалювати свої знання, а також використовувати всі досягнення, які сприяють упровадженню компетентнісних методів навчання в різні сфери економічного, соціального і культурного життя. Такі можливості, як правило, можуть бути надані через різноманітні форми навчальних відпусток і відпочинку [3, с. 180–182], участь у семінарах з підвищення кваліфікації, тренінгах, професійних курсах, стажуваннях та академічній мобільності вчителів і викладачів у країні та за кордоном.

Безперервний професійний розвиток – це безперервний процес навчання та вдосконалення професійної компетентності фахівця, що здійснюється безперервно впродовж усього періоду його професійної діяльності, в результаті якого фахівець підтримує або підвищує рівень своєї професійної діяльності після здобуття вищої та/

або післявузівської освіти [5]. Навчання на робочому місці може бути різних видів (навчання за освітніми програмами, стажування, участь в акредитованих програмах, тренінги, семінари, практикуми, семінарські конференції, навчальні семінари, вебінари, майстер-класи тощо) і в різних формах (інституційна, дуальна, на робочому місці (виробничій ділянці) тощо).

Одним із засобів підвищення якості роботи працівників освіти є атестація працівників освіти. Це зовнішнє оцінювання професійної компетентності працівників освіти (включно з практичними навичками застосування педагогічних, психологічних та сучасних методів і прийомів навчання), що здійснюється шляхом проведення незалежних іспитів, самооцінки та вивчення досвіду роботи. Атестація викладачів є добровільною і проводиться виключно за добровільною ініціативою викладача. Стимулами для проходження викладачами процедури добровільної сертифікації є:

– успішне проходження сертифікації визнається як кваліфікація викладача, дійсна протягом трьох років;

– залучення співробітників до проведення інституційного аудиту в інших навчальних закладах;

– участь у розробці та акредитації навчальних програм;

– участь у процедурах і заходах із забезпечення якості;

– інновації в системі освіти; педагогічні інновації; впровадження технологій [5].

Добровільна зовнішня сертифікація викладачів передбачає добровільне тестування знань викладачів з предмета, уміння спілкуватися з дітьми та використовувати сучасні методи компетентно-орієнтованого навчання (навчання через діяльність, критичне мислення, групову роботу, проєктну роботу тощо).

Водночас необхідність термінового розроблення та впровадження чітких процедур кваліфікації викладачів і співробітників уже зараз покладено на державні органи, наділені спеціальними повноваженнями з управління освітніми установами, та Раду Міністрів України, яка затверджує відповідні нормативні акти.

Моніторинг діяльності викладачів і партнерська педагогіка як взаємопов'язані засоби підвищення професіоналізму викладачів є взаємопов'язаними процесами, що сприяють професійній підготовці та підвищенню якості професійно-освітньої діяльності. Моніторинг не повинен сприйматися як обтяжливе управління з боку адміністрації школи, перевірка з боку представників низки органів, що перевіряють, а також з боку батьків або громадських органів та організацій. Водночас він не повинен заходити надто далеко в бік надмірного або безконтрольного контр-

олу. Добрі відносини соціального партнерства – ось шлях до досягнення цілей нової української школи. Педагогіка партнерства передбачає озброєння вчителів спеціальними знаннями про розвиток дітей, співпрацю між учителями, учнями та батьками для забезпечення рівної участі в освітньому процесі.

Вчителі самі розробляють навчальні плани, можуть обирати підручники, методи навчання, стратегії та матеріали. Кращими методами навчання є ігри, соціальні проекти, дослідницькі проекти, експерименти та групові завдання.

Важливо розробити норми, стандарти та процедури кваліфікації викладачів відповідно до положень «Закону про освіту». Педагогічний моніторинг дає змогу накопичувати інформацію про кожного викладача, що дає змогу відстежувати, прогнозувати та моделювати стан і розвиток його професійного рівня.

Слід зазначити, що одним із методів моніторингу є педагогічна діагностика. Діагностика дає змогу сформулювати уявлення про педагогічну компетентність викладача, яка вивчається і розвивається в часі, а також загальний комплекс інформації про особистість викладача.

Важливу роль у забезпеченні ефективності освітнього процесу відіграє раціональне управління. Спираючись на дані моніторингу та кінцеві результати, система управління дає змогу розв'язувати завдання вдосконалення професійної компетентності педагогічних кадрів, підвищення їхнього науково-методичного та загальнокультурного рівня. Використання рефлексивного управління дає змогу своєчасно вносити зміни в діяльність як викладачів, так і керівників. Така діяльність сприяє вдосконаленню управління системою освіти на основі особистісно-орієнтованого підходу.

Тому вкрай важливо вдосконалювати освітній менеджмент під час підготовки викладачів і співробітників, під час реалізації нової концепції української школи, а також формувати нове покоління керівників, які вміють працювати як з учнями (студентами), так і з батьками та громадськістю. У зв'язку з цим, як неодноразово наголошувала у своєму виступі міністр освіти України Л. М. Гриневич, необхідно розробити та впровадити нові програми підготовки менеджерів та керівників у коледжах освіти та у сфері освіти загалом, а також підготувати й необхідно повністю реформувати систему перепідготовки кадрів, щоб забезпечити високі соціальні стандарти для працівників освіти.

Останніми роками проблема академічного шахрайства регулярно привертає увагу громадськості. З різною періодичністю тривають регулярні кампанії з боротьби з академічним ша-

храйством, зазвичай у формі упіймання чергового плагіатора політичною та академічною елітою України. Стандартний підсумок – серія описових публікацій, більшість з яких не носила узагальнюючого аналітичного характеру, зводилася до окремих персоналій і не мала жодного ефекту [1]. Системна боротьба з цим явищем має починатися вже на початковому етапі освітнього процесу, тобто на етапі вибору варіантів професійної підготовки. Частково це питання почало розв'язуватися у 2014 році з прийняттям нової редакції Закону України «Про вищу освіту». Цей закон передбачає низку заходів адміністративного та дисциплінарного впливу на заклад освіти, керівників, членів спеціальної ради та офіційних опонентів у разі виявлення плагіату в дисертації, поданій до захисту, а також вимагає розміщення тексту дисертації (звіту про НДР) на сайті закладу освіти, в якому створено спеціальну раду обов'язкові.

Очевидно, що положення Закону України «Про освіту» є логічним і послідовним продовженням цього процесу та посилюють відповідні вимоги Закону України «Про вищу освіту». Академічна добросовісність визначається як сукупність визначених законом етичних принципів і правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час провадження навчальної, викладацької та наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення достовірності результатів навчання та (або) наукової (творчої) діяльності [5], а порушення академічної цілісності включають академічний плагіат, самоплагіат, фабрикацію, фальсифікацію, обман, хабарництво та необ'єктивне оцінювання.

Для підготовки компетентних педагогічних кадрів, забезпечення реальних умов для їхнього професійного зростання та використання творчого потенціалу кожного викладача можна «очистити» академічне середовище від списування, підтасовування фактів, несумлінних працівників, шахрайства, хабарництва та корупційних схем. При цьому слід зазначити, що боротьба зі списуванням має являти собою систему заходів, спрямованих на підтримку студентів, викладачів, батьків, учнів, роботодавців і створення умов для чесної освітньої та професійної діяльності. Саме такий підхід має реалізовуватися під час професійно-педагогічної підготовки та організації освітнього процесу загалом, а не концентруватися на переслідуванні та покаранні.

Висновки. Підготовка до педагогічної діяльності – це поєднання усвідомлення соціальної відповідальності, готовності самостійно розв'язувати професійні проблеми, а також відповідного рівня навичок і якостей, необхідних для викладання (наприклад, знання психології, використання сучасних технологій, високий рівень педагогічної майстерності).

Професійна підготовка українських освітян має базуватися на ключових соціально значущих цінностях, що сформувалися в історії та розвитку європейської цивілізації (антропоцентризм, толерантність, демократія, пацифізм, екологічна безпека, права людини та солідарність). Її головною метою має стати інтелектуальний потенціал викладачів як сукупність знань у загальних і спеціальних галузях, у царині освіти, вищої освіти та гармонійного розвитку, а також їхня спроможність просувати ідеї всебічної освіти, освіти для здоров'я, навчання впродовж усього життя, освіти для сталого розвитку, юбілізму, демократії та створення єдиного європейського освітнього про-

стору. Це має бути. Одним із ключових елементів професійної підготовки є визначення вимог до вчителів нових українських шкіл, науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів та менеджерів освітнього процесу. Важливими перспективними напрямками такої фахової підготовки є: підготовка вчителів, підвищення кваліфікації, добровільна фахова кваліфікація, розвиток комунікативних і творчих здібностей вчителів, забезпечення інноваційних технологій фахової підготовки майбутніх і чинних вчителів, упровадження в освітній процес методу партнерської педагогіки, освітнє середовище та формування академічної цілісності в усіх сферах діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету : А38 Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. Політики» : за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. 234 с.
2. Болотнікова І.В. Фактори психологічної готовності до педагогічної діяльності. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Psihologia/10_bolotnikova.doc.htm.
3. Вишківська В.Б. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2013 рік, 4-6 лютого 2014 року* : укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 180–182.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. Житомир, 2003. 232 с.
5. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Ковальчук В.Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. ... док-ра. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2006. 34 с.
7. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Київ, 1996. 378 с.
8. Литвиненко С.А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук ; НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 40 с.
9. Мирончук Н.М. Стажування як форма підвищення кваліфікації педагогічних і науковопедагогічних працівників. *Андрогогічний вісник*. 2013. Випуск 4. С. 64–69.
10. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 401 с.
11. Професійна підготовка сучасного учителя: проблеми і орієнтири : Доповідь Ігоря Коцана, ректора СЧУ імені Лесі Українки на Другому форумі ректорів педагогічних університетів Європи. URL: <http://eenu.edu.ua/uk/articles/profesiyna-pidgotovka-suchasnogo-uchitelya-problemi-i-orientiri>.
12. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. доктора пед. наук Г.В. Троцько ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. Київ, 1997. 54 с.

REFERENCES

1. Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu [Academic honesty as the basis of sustainable development of the university] (2016) : A38 International. grace Fund 'International. stock. research education Politicians': in general ed. T. V. Finikova, A. E. Artyukhova. K.; Taxon. 234 p.
2. Bolotnikova I. V. Faktory psykhologichnoi hotovnosti do pedahohichnoi diialnosti [Factors of psychological readiness for pedagogical activity]. Access mode: http://www.rusnauka.com/SND/Psihologia/10_bolotnikova.doc.htm
3. Vyshkivska V. B. (2014) Suchasni vymohy do profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv [Modern requirements for professional training of future teachers]. *The unity of teaching and scientific research is the main principle of the university: a collection of scientific works of the report-scientific conference of university teachers for 2013, February 4-6, 2014*: incl. G. I. Volinka, O. V. Uvarkina, O. P. Yemelyanova. K.: Publishing House of M. P. Drahomanov National University of Applied Sciences. P. 180–182.

4. Vitvytska S. S. (2003) *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly* [Basics of higher school pedagogy: method. manual], Zhytomyr. 232 p.
5. Law of Ukraine «Pro osvitu» [‘On Education’]. Access mode: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Kovalchuk V. Yu. (2006) *Modernizatsiia profesiinoi ta svitohliadno-metodolohichnoi pidhotovky suchasnoho vchytelia* [Modernization of professional and worldview-methodological training of a modern teacher] : autoref. thesis ... doc-pa. ped. Sciences: 13.00.04 ‘Theory and methodology of professional education’. K. 34 p.
7. Lynenko A. F. (1996) *Teoryia y praktyka formyrovanyia hotovnosti studentov pedahohycheskykh vuzov k professyonalnoi deiatelnosti* [Theory and practice of formation of readiness of students of pedagogical universities for professional activity] : dissertation. ... doctor of pedagogy Sciences: 13.00.01, 13.00.04. K. 378 p.
8. Lytvynenko S.A. (2005) *Teoretyko-metodolohichni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do sotsialno-pedahohichnoi diialnosti* [Theoretical and methodological principles of training future primary school teachers for socio-pedagogical activity] : author’s review. thesis ... to obtain sciences. doctor’s degree. ped. Sciences: M. P. Drahomanov National University of Science and Technology. K. 40 p.
9. Myronchuk N. M. (2013) *Stazhuvannia yak forma pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovopedahohichnykh pratsivnykiv* [Internship as a form of professional development of pedagogical and science-pedagogical workers], *Andragogic herald*. Issue 4. P. 64–69.
10. Pehota E. N. (1997) *Yndyvydualyzatsiia professyonalno-pedahohycheskoi podhotovky uchytelia* [Individualization of teacher’s professional and pedagogical training] : dissertation. ... doctor of pedagogy Sciences: 13.00.04. K. 401 p.
11. *Profesiina pidhotovka suchasnoho uchytelia: problemy i oriientyry* [Professional training of a modern teacher: problems and orientations] : Report of Ihor Kotsan, rector of Lesya Ukrainka SNU at the Second Forum of Rectors of Pedagogical Universities in Europe. Access mode: <http://eenu.edu.ua/uk/articles/profesiyna-pidgotovka-suchasnogo-uchytelya-problemi-i-oriientiri>
12. Trotsko G. V. (1997) *Teoretychni ta metodychni osnovy pidhotovky studentiv do vykhovnoi diialnosti u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh* [Theoretical and methodical foundations of student preparation for educational activities in higher pedagogical educational institutions] : author’s abstract. thesis doctor of pedagogy Sciences H. V. Trotsko: Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of APNU. K. 54 p.

THE PECULIARITIES OF STAGING A CHOREOGRAPHIC PERFORMANCE BY FUTURE ACTORS

Goncharenko Yu. V.

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Performing Arts
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1045-8368
julanagoncharenko@gmail.com*

Tkach G. O.

*Master
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0006-6061-5906
tkachanna1004@gmail.com*

Kuzmin K. S.

*Lecturer at the Department of Performing Arts
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8593-7748
kam_znu@ukr.net*

Key words: *choreographic performance, character, future actors, peculiarities of the production, acting skills, choreographic and lexical content.*

The article, based on the analysis of pedagogical and art history literature, highlights the issues of staging choreographic compositions by future actors, reveals the peculiarities of the creative process of creating a choreographic product by them, based on their professional knowledge of acting skills, and is revealed and expressed through the basic principles of filling the emotional character of the internal psychophysical sphere of the created image. It is noted that a choreographic performance created and performed by the actors themselves is different from a choreographic performance created by professional choreographers and performed by professional choreographers. The difference lies in the fact that future actors have greater expression possibilities to reveal the stage character. This is based on their professional knowledge of acting, which is revealed and expressed through the basic principles of filling the emotional character of their inner psychophysical sphere. The plot that professional dramatic actors reveal in a dance performance is more expressive and actorly rich for the viewer and does not require explanation. The acquired knowledge of acting allows actors to use expressive means more emotionally and sensually, as well as to create characters in a choreographic performance through acting knowledge, skills and the use of the simplest expressive means – gestures, postures, movements that are manifested through pantomime and sketch acting. The creative collective process, during which future actors create mise-en-scene and dance patterns, choreographic and lexical content of characters, manifesting and revealing their creative potential in interaction and helping each other, allows them not only to perform choreographic performances, but also to be their co-authors,

which is the key to the development of creative thinking of future actors. The article also identifies differences in the expressive means of revealing the stage image of a role in dance and drama performances, which differ in the means of revealing the image, focus and methods of expression, but both types of theatre art require high skill, creativity and emotional expressiveness from the actors who create and perform the performance to successfully convey the idea and content of the performance to the audience.

ОСОБЛИВОСТІ ПОСТАНОВКИ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ВИСТАВИ МАЙБУТНІМИ АКТОРАМИ

Гончаренко Ю. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри акторської майстерності
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-1045-8368
julnagoncharenko@gmail.com*

Ткач Г. О.

*магістр
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0006-6061-5906
tkachanna1004@gmail.com*

Кузьмін К. С.

*викладач кафедри акторської майстерності
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-8593-7748
kat_znu@ukr.net*

Ключові слова: *хореографічна вистава, сценічний образ, майбутні актори, особливості постановки, акторська майстерність, хореографічна лексика.*

У статті на основі аналізу педагогічної та мистецтвознавчої літератури висвітлюються питання постановочної діяльності хореографічних композицій саме майбутніми акторами, розкриваються особливості творчого процесу створення ними хореографічного продукту, що ґрунтуються на їхніх професійних знаннях із майстерності актора та розкриваються й виражаються через основні принципи наповнення емоційного характеру внутрішньої психофізичної сфери створеного образу. Зазначається, що хореографічна вистава, створена й виконана самими акторами, відрізняється від хореографічної вистави, яка створена професійними балетмейстерами й виконується професійними хореографами. Відмінність полягає в тому, що майбутні актори мають більші можливості вираження для розкриття сценічного характеру. Це ґрунтується на їхніх професійних знаннях із майстерності актора, що розкриваються й виражаються через основні принципи наповнення емоційного характеру їхньої внутрішньої психофізичної сфери. Сюжет,

який розкривають професійні драматичні актори в танцювальній виставі, є більш виразним і акторськи насиченим для глядача та не потребує пояснень. Здобуті знання з акторської майстерності дозволяють акторам більш емоційно й чуттєво використовувати виражальні засоби, а також створювати образи у хореографічній виставі через акторські знання, уміння й використання найпростіших виражальних засобів – жестів, поз, рухів які виявляються через пантоміму та етюдну акторську гру. Творчий колективний процес, упродовж якого майбутні актори створюють мізансцени й танцювальні малюнки, хореографічно-лексичну наповненість образів, проявляючи й розкриваючи свій творчий потенціал у взаємодії та допомозі одне одному, дозволяє їм не лише виконувати хореографічні вистави, а й бути їхніми співавторами, що є запорукою розвитку творчого мислення майбутніх акторів. Також у статті виявленні відмінності у виражальних засобах розкриття сценічного образу ролі в танцювальній і драматичній виставах, які відрізняються за засобом розкриття образу, спрямованістю та способами вираження, але обидва види театрального мистецтва вимагають від акторів, які створюють і виконують виставу, високої майстерності, творчості й емоційної виразності для успішної передачі ідеї та змісту вистави для глядачів.

Definition of the problem. In modern Ukraine, there is a rapid process of revival and transformation in the economic, political, cultural, social, and especially educational aspects. This process opens up new opportunities and prospects for contemporary Ukrainian theater education by deepening the mastery of all the basic principles of acting. Therefore, the imposition of disciplines aimed at the plastic development of future actors is necessary and timely. One such discipline is “The Art of Ballet Master”. Its implementation, in our opinion, will contribute to the overall development of acting skills, expand the potential of future specialists in their professional activities and further employment, and make them more competitive in the labor market.

The analysis of art history literature indicates that the work of a ballet master in choreographic art is quite developed and researched. The creativity of outstanding ballet masters in Ukraine, as well as the principles of constructing choreographic compositions and ballet performances, has been studied by T. Churpita, I. Gutnik, O. Martyniv, L. Pacunova, and others. For example, the scientific works of T. Churpita explore the creativity of the renowned choreographer and pedagogue M. Tregubov, who assigned a significant role to the synthesis of classical dance, folklore, and ordinary human gestures in the process of preparing ballet masters. Generalizing these types of dances is considered one of the main methods that future ballet masters should acquire. In scientific research of I. Gutnik, it is highlighted the significant contribution of ballet master O. Homon to the development of folk-stage choreographic art in Ukraine. This contribution lies in the expansion of the themes of Ukrainian folk dances on stage, as well as the enrichment of the folk dance lexicon through

the skilled processing of folklore material. However, the analysis of scientific and art history literature shows that the issue of staging activity, particularly in implementing the production of choreographic compositions by future actors, has been insufficiently considered. **Article objective.** Therefore, our work aims to reveal the peculiarities of staging a choreographic performance by future actors and to identify differences in the expressive means of revealing the stage image of the role in dance and dramatic performances. Let us consider this issue closely.

Presentation of the main material. Choreographic activity in the performing arts requires mastery of body plasticity, coordination of movements, and the psychophysical state of the future actor, as well as the lexical language of dance. Choreographic activity in the educational process of higher education institutions in Ukraine is aimed at the professional training of future actors and serves as one of the means of their professional development and formation. The discipline “The Art of Ballet Master” introduced into the teaching process of students of the specialty “Performing Arts” at Zaporizhzhya National University allows for a deeper mastery of choreographic activity not only in terms of developing the plasticity of the bodies of future actors, coordination of their movements, and psychophysical freedom, but also in terms of developing their artistic scope, imagination, attention, fantasy, and creative thinking. Even if students do not carry out the choreography of composition but only participate in it as performers, this also contributes to the development of their plastic culture, imaginative expressiveness, and stage mastery.

In the art-historical works of Konstantin Stanislavski and Michael Chekhov, it is noted that

choreography is one of the main tools for the professional development of acting talents. According to Michael Chekhov, it is the actor's body, which aesthetically and artistically moves in space, rhythm, and time, that reveals the character of the role on stage.

According to the works of K. Stanislavski, he also paid great attention to plasticity, considering that actors need simple but expressive, aesthetically colored, filled with sincere feelings, and meaningful and natural movements. [4]

An analysis of the art criticism works of Ukrainian choreographer O. Plakhotnyuk allows us to note that dance is a specific form of social interaction. In addition, he pays special attention to the character of a person's spiritual attitude to the world through dance. According to him, dance art is oriented towards certain needs and encompasses individuals who obtain a specific experience from this activity that is based on moral, ethical, and most importantly, aesthetic ideals, which are a necessary precondition for cultivating the artist's worldview [2]. It is very valuable that O. Plakhotnyuk refers to the work of T. Shevchenko in his art criticism works, glorifying the image of the Kobzar, and indicating that his works contain a mighty power and greatness of the Ukrainian people. This power inspires contemporary cultural figures to continue to refer to his work not only in literary and theatrical activities but also through choreographic means. According to an assertion of O. Plakhotnyuk, traditions, and folklore were meticulously described in the works of T. Shevchenko. In his opinion, they are very close to the art of dance, to its expressive means, lexical language, and imagery perception [3].

The confirmation of this can be found in the emergence of many experimental theaters in modern Ukraine. In realizing their creative projects, art practitioners try to change the stereotypes of audiences by introducing musicals or choreographic performances into the repertoire of theaters, enriching the theatrical stages of Ukraine with new artistic forms. Such theaters include "Dramatic Theater on Podol", "Koleso", "Komuna", "Kolektor", and "Voskresinnya". An analysis of their creative works shows that the main roles in these choreographic performances are played by actors who convey the content of the performance through dance. The character of the main heroes is revealed through emotionally colored movements, and expressive poses that are understandable and artistically rich for the viewer. The lexical content of the dance images in combination with the expressive means of acting skills allows the viewer to delve even deeper into the plot of the performance and understand its content. Therefore, we believe that the introduction of the discipline "The Art of Ballet Master" into the educational process of training future actors at the Zaporizhzhia National University is necessary and timely for their creative development and professional growth.

During the study of the "The Art of Ballet Master" discipline, future actors develop skills and abilities in both staging activities and dance mastery. However, in the process of working and performing a choreographic production, future actors may encounter expressive tools that are unfamiliar to them. Therefore, let's analyze and identify these tools.

In a dramatic performance, the main expressive tool is words, through which the audience understands the mood, character, and content of the work. In addition to this, actors use natural gestures and poses that are revealed through their psychophysical apparatus. As for a choreographic performance, it is devoid of the main tool that an actor uses to reveal their stage character – words. It has its stylistic specifics, intonation, and expressive pronunciation, and is the main mean of communication between the actor and the audience in revealing the image of the role.

However, in a choreographic performance, the main tool for revealing the character is the artistically aesthetic, emotionally colored, musically organized movement of the human body, supplemented by poses, gestures, and pantomime. Apart from that, pantomime is an additional tool that moves the content of the performance and contributes to the disclosure of the stage character. The movement should not only be technically and masterfully executed but also be plastically-artistic, expressive, filled with characteristic content, and correspond to the mood of the music, as it is one of the means through which the audience perceives and understands the stage character. It should be noted that in the art of dance, there are fewer tools for revealing the character of the role than in the dramatic arts, as movements, gestures, and poses serve as additional means of revealing the character in a dramatic performance.

We can note that a choreographic performance created and done by actors themselves differs from a choreographic performance created by professional choreographers and made by professional dancers. In our opinion, this difference lies in the fact that future actors have greater opportunities for expressing their stage character. This is based on their professional knowledge of acting skills, which are expressed through the basic principles of emotional character development in their inner psychophysical sphere. The plot that professional dramatic actors reveal in a dance performance is more expressive and actor filled for the viewer and does not require explanations (libretto). The knowledge gained from acting mastery allows actors to use expressive tools more emotionally and sensitively, as in addition to choreography, the actor also uses pantomime and his own experience gained during the preparation of silent acting studies. These studies are aimed at expressing and revealing the qualities of the character role, and the inner world of the hero, and they are filled

with emotional intensity and brightness of images. This is achieved because the actors possess the principles of creating a character according to Konstantin Stanislavski and apply them in their performing activities during the dance show. These principles include, among others, the principle of the truth of life, which is the main dominant for any realistic art; the principle of super-objective, which, correctly defining its goal, allows one to choose the right technical methods and expressive means without mistakes; the principle of active action, which reveals the naturalness and organicity of the actor's presence on the stage, emphasizing that nothing artificial and mechanical can be present in the actor's performance, and everything should occur through the psychophysical natural process. Therefore, in the opinion of Konstantin Stanislavski, everything culminates in the creation of a stage character through organic artistic transformation [4].

Based on the methodological works of O. Enska, A. Maksymenko, and I. Tkachenko, we can note that another additional tool that influences the expression of emotions and is capable of conveying the character's emotional state is the dance pattern, without which it is impossible to fully reveal the dance image. They also believe that contrast is a significant means of expressiveness in choreography. Thus, a simple dance pattern becomes bright and impressive if it follows a complex one [1]. The dance pattern as the main mean of creating a choreographic performance was determined by the outstanding theorist of choreographic art, J. Noverre. He wrote that acquaintance with the geometry of dance is useful for directors because it ensures the quality of dance figures, and structured combinations, and adds clarity to the forms, which, in turn, reduces transitions from one figure to another. J. Noverre emphasized that knowledge of dance patterns and their proper use in creating a choreographic performance ensures its greater expressiveness and reveals its content [5].

Dance routines in a choreographed performance created by future actors appear as separate interludes and fulfill specific tasks in revealing both the character of the hero and the overall content of the show.

This is another unique aspect of the actors' staging activities.

A dance show created by a ballet master and performed by professional dancers has a clear structure and certain boundaries that the choreographer cannot violate. It includes a mandatory presentation of the duet dance pas de deux, as well as solo performances showcasing the technical skill of the main performers. The pas de trois and pas de quatre feature the supporting characters of the performance demonstrating their technical prowess, while mass scenes involving the corps de ballet complement the dance production with vibrant group scenes. However, for actors who create and perform in a choreographic staging, this is not the main focus. The development of characters occurs not through technically virtuosic movements but through the actors' knowledge, skills, and use of the simplest expressive means such as gestures, poses, and movements, which will be revealed through pantomime and etude acting.

The peculiarity of choreographic performances in the educational process of training future actors lies in creating a dance artistic product by a group of students. In the Zaporizhzhia National University, during the study of the discipline "The Art of Ballet Master," students themselves carry out the production activities through joint imaginative work. Such an approach is innovative in the educational process of preparing acting personnel in Ukraine. Since the discipline "The Art of Ballet Master" was entered into the educational process of professional training for future actors, all actors can master the skill of creating plastic compositions. This is an art activity during which there is an exchange of new ideas, creativity, and communication between actors-students directors, and actors-students performers. The process of this communication carried out the development of creative thinking, internal freedom, and the ability to feel and understand the partner on the stage both physically during movement execution and emotionally during making the image. In other words, an imaginative collective process takes place, during which future actors create interludes and dance patterns, choreographic-lexical content of images, poses,

Table 1

Comparative analysis of choreographic and dramatic performances

The choreographic performance created by future actors	Dramatic performance
Main tool: movement, mastery of the lexical language of dance	Main tool: word
Additional tools: pantomime, non-verbal etudes, mime, rhythm	Additional tools: natural gestures, poses, etude, vocal, mime
Mastery of the principles of character development and acting	Mastery of the principles of character development and acting
Music as the main mean of conveying the mood of characters	Music as an additional tool
Understanding the plot and characters of the play	Understanding the plot and characters of the play
Extensive craftsmanship	Extensive craftsmanship

gestures, pantomime, and non-verbal studies, demonstrating and revealing their art potential through interaction and mutual assistance. In summary, such joint creative work allows Zaporizhzhia National University students specializing in “Performing Art” not only to do choreographic performances but also to be their co-authors, which is a guarantee of the development of the artistic thinking of future actors.

Based on the analysis of creating a choreographic performance and its execution by future actors, we identified distinct and common means of revealing the stage character in dance and dramatic shows.

As we can see, the differences in expressive means of portraying a character on stage in dance and drama performances are determined by the fact that in a choreographic production, this is achieved through dance, rhythm, gestures, poses, music accompaniment, pantomime, and acting experience. In a dramatic show, however, the character is revealed through words, dialogues, monologues, natural gestures, and poses. Overall, choreographic and dramatic performances differ in the means of revealing the character, direction, and methods of expression, but both types of theatrical art require actors who create and perform the show to have high skills, creativity, and emotional expressiveness to successfully convey the idea and content of the production to the audience.

Conclusions and prospects for further developments in this area. Therefore, the analysis of the means of creating and making a choreographic per-

formance by future actors has allowed us to identify the following features of their staging activities:

- The choreography is created by a team of students – future actors.
- The creators of the dance performance also act in the main roles in the show.
- The principles of acting technique by Stanislavski are used to reveal the stage character.
- The stage characters are not only revealed through dance movements but also pantomime.
- Pantomime and etude work in acting skills, which are subordinate to the musical composition, are the means of revealing the content of the dance performance.
- The selection of musical material for the choreographic performance is done by the students – future actors.
- The development of stage images and their dance patterns is determined and created independently by the future actors.

Mastering the discipline of “The Art of Ballet Master”, which has been implemented into the educational process of professional training for future actors at Zaporizhzhia National University, is truly essential, as evidenced by the employment of graduates of the “Performing Art” specialty in numerous theaters in Ukraine and abroad, where they work not only as leading stage actors but also serve as chief choreographers. Defining the characteristics of such activity will be the goal of our further research.

BIBLIOGRAPHY

1. Енська О., Максименко А., Ткаченко І. Композиція танцю та мистецтво балетмейстера. Суми : ФОП Цьома С.П., 2020. 157 с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/>.
2. Плахотнюк О. Джаз танець на академічній балетній сцені: генезис та персоналії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 8. С. 164–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2014_8_26.
3. Плахотнюк О. Творчість Тараса Шевченка на балетній сцені. *Вісник Львівського університету. Серія мистецтвознавство*. 2014. Вип. 15. С. 171–176.
4. Станіславський К. С. Робота над роллю. Ревізор. Реальне відчуття життя п'єси та ролі (1936–1937). Львів : [б.в.]. 2018, 84 с. URL: <https://kultart.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/10/Stanislavskyu-Druk.pdf>.
5. Noverre J. G. Lettres sur la danse. URL: <https://lire-demain.fr/livre/9782914958370-lettres-sur-la-danse/>.

REFERENCES

1. Enska O., Maksymenko A., Tkachenko I. (2020) Kompozytsiia tantsiu ta mystetstvo baletmeistera [Dance composition and the art of ballet master]. Sumy. 157 p. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/>.
2. Plakhotniuk O. (2014) Dzhaz tanets na akademichnii baletnii stseni: henezys ta personalii [Jazz dance on the academic ballet stage: genesis and personalities]. Current issues of humanitarian sciences. Ed. 8. P. 164-168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2014_8_26.
3. Plakhotniuk O. (2014) Tvorchist Tarasa Shevchenka na baletnii stseni [Art of Taras Shevchenko on the ballet stage]. Lviv University bulletin. Art history series. Ed. 15. P. 171-176.
4. Stanislavskyi K. S. (2018) [Robota nad rolliu. Revizor. Realne vidchuttia zhyttia piesy ta roli (1936–1937)] Work on the role. The auditor. A real sense of the life of the play and the role (1936–1937). Lviv. 84 p. URL: <https://kultart.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/10/Stanislavskyu-Druk.pdf>.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО СПОРТИВНО-ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дишко О. Л.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної культури*

КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

просп. Волі, 36, Луцьк, Україна

orcid.org/0000-0002-1310-6950

odyshko@lpc.ukr.education

Ключові слова: *спортивно-туристична діяльність, фахівці фізичної культури, спортивний туризм, спеціалізовані організаційні навички.*

У статті аналізується проблема підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до спортивно-туристичної діяльності. Послідовно відстоюється думка, що спортивно-туристична діяльність є значущим фактором у підготовці студентів-фізкультурників та в їхній подальшій професійній діяльності.

Аналізується внесок вітчизняних науковців і фахівців-практиків у дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до спортивно-туристичної діяльності. Розкривається суть поняття готовності майбутніх фахівців фізичної культури до професійної діяльності. Визначаються основні складники професійної діяльності фахівців фізичної культури та якості спеціалістів зі спортивно-туристичного супроводу. Наводиться визначення спортивного туризму, на яке спирається автор у своїй статті. Окреслюється соціальне значення спортивного туризму.

Вказується на новітні проблеми у сфері спортивного туризму. Визначається місце спортивного туризму в галузі фізичної культури. Розкриваються особливості спортивної складової туристського походу, що важливо власне для студентів-фізкультурників.

Підкреслюється думка про необхідність формувати у майбутніх фахівців із фізичної культури компетентностей зі сфери спортивного туризму, набуття первинного досвіду участі та організації в спортивно-туристичних заходах.

У межах традиційних форм організації освітнього процесу аналізуються методичні особливості занять з туристичної тематики для студентів-фізкультурників.

Пропонується безпосередньо запроваджувати в підготовку фахівців із фізичної культури деякі методики з підготовки майбутніх фахівців-туристів. Наводяться результати авторського дослідження щодо рівня сформованості професійних компетентностей зі спортивного туризму в майбутніх фахівців фізичної культури.

Підкреслюється думка, що успішність підготовки студентів у сфері спортивного туризму залежить від наявності в освітніх та освітньо-професійних програмах достатньої кількості відповідних дисциплін та їх змістового наповнення.

Перспективним напрямом дослідження визначено аналіз наявних та розроблення нових форм неакадемічної спортивно-туристичної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури з метою набуття і накопичення студентами особистого досвіду, корисного для подальшої роботи з дітьми.

TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE TO SPORTS AND TOURISM ACTIVITY

Dyshko O. L.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Physical Education
Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College"
of the Volyn Regional Council
Voli ave., 36, Lutsk, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1310-6950
odyshko@lpc.ukr.education*

Key words: *sports and tourism activities, Physical Culture specialists, sports tourism, specialized organizational skills.*

The article analyzes the problem of training future specialists in Physical Culture for sports and tourist activities. The opinion that sports and tourism activity is a significant factor in the training of Physical Education students and in their further professional activities is consistently defended.

The contribution of domestic scientists and practitioners to the study of the problem of professional training of future Physical Culture specialists for sports and tourism activities is analyzed. The essence of the concept of readiness of future Physical Culture specialists for professional activity is revealed. The main components of the professional activity of Physical Culture specialists and the quality of sports and tourist support specialists are determined. The definition of sports tourism, which the author relies on in his article, is given. The social significance of sports tourism is outlined.

The latest problems in the field of sports tourism are indicated. The place of sports tourism in the field of Physical Culture is determined. The features of the sports component of the tourist trip are revealed, which is important for Physical Education students.

The opinion on the need to form competences in the field of sports tourism in future Physical Culture specialists, to acquire primary experience of participation and organization in sports and tourism events is emphasized.

Within the framework of traditional forms of organization of the educational process, methodical features of tourism-related classes for Physical Education students are analyzed.

It is proposed to directly introduce into the training of Physical Culture specialists some methods for the training of future tourist specialists.

The results of the author's research on the level of formation of professional competences in sports tourism in future specialists in Physical Culture are given.

The opinion is emphasized that the success of training students in the field of sports tourism depends on the presence of a sufficient number of relevant disciplines and their content in educational and educational-professional programs.

The prospective direction of the research is the analysis of existing and development of new forms of non-academic sports and tourism activities of future physical culture specialists with the aim of students acquiring and accumulating personal experience useful for further work with children.

Постановка проблеми. Досвід останніх років підтверджує, що однією з провідних тенденцій модернізації вищої освіти в Україні є посилення уваги до проблеми вдосконалення її якості. Підкреслимо, що в закладах вищої освіти нагаль-

ною є проблема організації освітнього процесу, зорієнтованого на студентоцентрикований підхід, якісну професійну підготовку здобувачів, зокрема оволодіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями та навичками, особистісними і профе-

сійно значущими якостями, творчим потенціалом, що дозволить здобувачам вищої освіти ефективно застосовувати сучасні засоби та методи навчальної та науково-дослідної роботи, сприятимуть самовдосконаленню студентів, професійній мобільності та конкурентоздатності. Отже, сучасний випускник закладу вищої освіти має постійно розвивати свої творчі здібності, професійну мобільність, доводити свою конкурентоспроможність, удосконалювати фізичну та психологічну підготовку, збагачувати свій досвід та професійно-особистісні компетентності; має впроваджувати нові технології в освітній процес і творчо працювати в умовах інноваційного освітньо-інформаційного простору [10].

Вимоги сучасного суспільства щодо конкурентоздатних фахівців фізичної культури вимагають пошуку нових шляхів їхнього всебічного вдосконалення. Реформування фізкультурної освіти спрямоване на підготовку фахівця, який зміг би швидко адаптуватися до нових реалій, ухвалювати адекватні рішення, мав би широку професійну компетенцію, тобто не лише глибокі спортивно-педагогічні знання та практичні навички з видів спорту, а здатність кваліфіковано застосовувати їх у професійній діяльності.

Динамічна взаємодія фізичної культури, туризму і спорту формують новий напрям у професійній підготовці фахівців фізичної культури – спортивно-туристична діяльність. Це дії, направлені на формування різноманітних спортивно-туристичних навичок у природному середовищі, на основі взаємодії туризму, спорту та фізичної культури, де головним каталізатором взаємодії є спортивний туризм та споріднені види спорту [3]. У зв'язку з цим спортивний туризм, на якому базується спортивно-туристична діяльність, має стати важливою складовою професійної підготовки кваліфікованих фахівців фізичної культури.

Аналіз досліджень та публікацій. Науковці і фахівці-практики неодноразово зверталися до проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до спортивно-туристичної діяльності, що доводить актуальність цього аспекту. Зокрема, Н. Гук описала організаційну модель підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та туризму до спортивно-туристичної роботи [1]; О. Дишко, В. Ковальчук, М. Палюх, А. Чиж приділили увагу туристичному водному походу в системі практичної підготовки бакалаврів з фізичної культури і спорту [2]; А. Конох, Н. Маковецька та А. Конох досліджували формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму [5]; О. Сірий визначив характерні особливості спортивно-оздоровчого туризму [12];

І. Скрипченко аналізувала змістове наповнення програм закладів вищої освіти, які готують майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту для роботи у сфері дитячо-юнацького туризму [13]; Л. Чалій досліджувала формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи з туризму [14]. Однак деякі аспекти впровадження спортивного туризму у процес підготовки майбутніх фахівців фізичної культури науковцями не досліджені повною мірою.

Мета дослідження – проаналізувати методологічні та організаційні особливості професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до спортивного туризму.

Вклад основного матеріалу дослідження. Готовність майбутніх фахівців фізичної культури до професійної діяльності є, на думку П. Рибалко, цілісним проявом особистості, комплексом необхідних знань, умінь і здібностей, результатом професійної освіти та виховання, соціальної зрілості особистості, компонентами якої є відповідна психологічна, науково-теоретична, практична, фізична й психофізична готовність [11].

Основними складниками професійної діяльності фахівців із фізичної культури фахівці вважають фізкультурно-спортивну діяльність (пізнавальну, організаторську, пропагандистську, інструктивно-педагогічну, суддівську), мотиваційно-ціннісні орієнтири, що проявляються в умінні мотивувати свої інтереси, переконання, потреби, прагнення досягти спортивних вершин, самодисципліну, самовиховання та самовдосконалення (рухові вміння, рухові навички, фізичний розвиток, фізична підготовленість), що проявляються в особистій спортивній досконалості [6].

Підготовка майбутніх фахівців із фізичної культури до організації та проведення спортивно-туристичних походів є складним і відповідальним творчим завданням. Спеціалісти зі спортивно-туристичного супроводу мають володіти певною фізичною, морально-вольовою, теоретичною і техніко-тактичною підготовкою, а також багатою творчою уявою, щоб правильно організувати і керувати туристичними походами.

За визначенням О. Колотухи, спортивний туризм – це вид активної рекреаційно-туристської діяльності у природному середовищі, вона полягає у проходженні туристських спортивних маршрутів з подоланням різноманітних перешкод (перевалів, вершин, порогів, каньйонів, печер тощо), з використанням різних засобів пересування та за допомогою спеціальних технічних прийомів і спорядження [4].

Спортивний туризм є невід'ємною складовою загальнодержавної системи фізичної культури і спорту, спрямованою на зміцнення здоров'я, роз-

виток фізичних, морально-вольових, інтелектуальних та творчих здібностей людини шляхом її залучення до участі у спортивних походах різної складності, а також змаганнях із техніки спортивного туризму. Спортивний туризм є важливим засобом підвищення соціальної та трудової активності людей, задоволення їхніх моральних, естетичних і творчих потреб, життєво важливої необхідності спілкування, розвитку дружніх стосунків, зокрема між народами [7].

Проблеми сучасного спортивного туризму, насамперед зменшення кількості туристських походів у підготовці туристів-спортсменів, вочевидь, має об'єктивні причини (карантин, військова агресія РФ), а також зміщення інтересів і вподобань молоді, яка цікавиться спортивним туризмом. Такі тенденції дуже неоднозначно сприймаються прибічниками традиційного розвитку спортивного туризму. Наприклад, чимало дискусій викликає те, що зараз високі спортивні розряди і звання в туризмі можна отримати, беручи участь лише у змаганнях з видів туризму, причому навіть у закритих приміщеннях, по суті, не «відчувши» рюкзака на плечах і не володіючи навичками виживання в умовах природного середовища. Такий підхід не дозволяє повною мірою реалізувати такі важливі виховні можливості туризму, як залучення дітей і молоді до активного способу життя, особливо в часи тотальної залежності від комп'ютерів, набуття вмінь і навичок поведінки в екстремальних ситуаціях, гармонійний фізичний розвиток особистості, пізнання природи своєї й інших країн [9].

Спортивний туризм є складовою фізичної культури, оскільки він спонукає до здорового способу життя, самовдосконалення, збереження фізичної працездатності і всебічної підготовки. У туристичній діяльності увага спрямовується на різні форми організованих піших та лижних туристичних мандрівок, велопоходів, подорожей на човнах тощо. Отож він має стати вагомою складовою підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури.

Мандрівки спортивного характеру поділяють на п'ять категорій складності, яка визначається довжиною маршруту, кількістю і характером перешкод, а також іншими факторами, характерними для певного виду туризму. Спортивний бік туристського походу передбачає подолання різних природних перешкод на маршруті, а також труднощів і психофізичних навантажень похідного життя. Це подолання має бути заздалегідь розрахованим, посильним і обов'язково успішним; воно виконується особисто кожним учасником, але в умовах колективної взаємодії [8]. У зв'язку з цим зростають вимоги до майбутніх фахівців фізичної культури, які бажають здійснювати ефективну діяльність у сфері спортивного туризму.

Спрямування професійної освіти студентів-фізкультурників на формування фахової компетентності у сфері спортивного туризму в освітньому і позаосвітньому процесах повною мірою спроможні забезпечити високий рівень підготовки майбутніх фахівців до спортивно-туристичної діяльності. Навчання туризму як діяльності має забезпечувати початкове оволодіння технікою пересування на місцевості, засвоєння вмінь та навичок, необхідних для організації побуту в польових умовах, та формування основ знань з картографії та топографії, краєзнавства і природознавства, туристського спорядження. При цьому значний час має приділятися основам медичної допомоги та вивченню інструкції з техніки безпеки [7].

Формами організації освітнього процесу, що, зокрема, забезпечують підготовку здобувачів освіти до професійної діяльності у сфері спортивного туризму, є традиційні лекційні, практичні (семінарські) заняття, самостійна та індивідуальна робота. У межах цих форм можуть застосовуватися класичні та новітні методи – ділові ігри, проекти, тести, міні-змагання, дискусії, вікторини тощо. Як зазначає Н. Гук, на лекціях студенти знайомляться з методичними основами організації та проведення туристичної роботи; завданнями, формами та особливостями спортивно-оздоровчого туризму; особливостями проведення туристичних походів різного типу, правилами організації та проведення спортивних походів, масових туристичних заходів [1]. Практичні заняття з туристської тематики мають на меті розвинути систему важливих спеціальних організаційних навичок. Зокрема, щодо розроблення та керування спортивно-туристичними маршрутами, використання картографічних творів та карт для орієнтування, розроблення меню для харчування в туристських походах, використання різноманітних видів туристських вузлів, організації подолання перешкод за допомогою туристського спорядження, облаштування бівуаку, правильного поведіння у критичних ситуаціях та вміння підтримувати сприятливий психологічний клімат у туристській групі [2].

Як свідчить практика, дієвими методичними засобами навчання, які покликані формувати практичний досвід з питань організації та проведення туристських заходів у стаціонарних та польових умовах, є ігри. Зосібна Л. Чалій пропонує ділові ігри («Туристський захід у позакласній роботі»), ситуаційна гра «Мікрофон» з моделюванням підготовки масового заходу з туризму), професійні тренінги («Я – керівник туристського походу»), «круглий стіл» (напр., для підбиття підсумків проведеного заходу; є обов'язковим після будь-якого походу), «мозковий штурм» як засіб

вирішення проблемної ситуації (напр., «Неправильний розрахунок продуктів харчування, шляхи виходу з ситуації»), захист власних проєктів для перевірки технічної підготовленості (планування смуги перешкод, розробка та організація туристського заходу) [14]. Усі ці складові методики доцільно застосовувати у процесі вивчення майбутніми фахівцями з фізичної культури специфіки спортивного туризму, моделюючи різні ситуації (в спрощених та ускладнених умовах), застосовуючи ігровий або змагальний метод.

У цьому контексті нами було проведено дослідження щодо рівня сформованості професійних компетентностей зі спортивного туризму в майбутніх фахівців із фізичної культури, які навчаються в коледжі. Ми опитали 57 студентів третіх курсів щодо готовності до організації та проведення спортивних походів і виявили, що їх рівень відповідає недостатньому (56,1%). У більшості здобувачів освіти рівень готовності до організації та проведення змагань зі спортивного орієнтування виявився середнім (68,4%). Як зазначили студенти, практичних занять із розвитку наявних освітніх компонентів недостатньо для набуття практичних навичок зі спортивних походів, а це є необхідним для подальшої професійної діяльності майбутнього фахівця фізичної культури.

Таким чином, щоб покращити підготовку майбутніх фахівців фізичної культури до спортивно-туристичної діяльності необхідно ввести в освітні та освітньо-професійні програми нові нормативні освітні компоненти з туризму та розширити їхній перелік у вибіркових. Ми погоджуємось з думкою І. Скрипченко, що варіативна

частина програми містить недостатньо дисциплін туристської спрямованості. У зв'язку з цим необхідно продовжувати роботу стосовно розроблення та внесення до освітніх програм навчальних дисциплін туристської спрямованості. Основними темами мають стати такі: сучасний стан і перспективи розвитку туризму в Україні та за кордоном; організаційні, програмно-нормативні, психолого-педагогічні та науково-методичні основи розвитку спортивно-оздоровчого туризму; географія туризму та краєзнавство; техніка і тактика спортивно-оздоровчого туризму, організація туристських змагань та зльотів; інноваційні підходи до викладання туризму, рекреація та підвищення рухової активності засобами туризму тощо [13].

Отже, успішність підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до професійної діяльності у сфері спортивного туризму залежить від змісту освітніх та освітньо-професійних програм, а також практичної підготовки з набуття майбутніми фахівцями первинного професійного досвіду з проведення спортивного туризму.

Висновки та перспективи подальших досліджень у цьому напрямі. Таким чином, підготовка майбутніх фахівців із фізичної культури до спортивно-туристичної діяльності потребує запровадження в освітній процес здобувачів освіти туристських дисциплін, а також планування, організації та проведення за їх участю походів з різних видів спортивного туризму.

Перспективу подальших наукових розробок вбачаємо в дослідженні різних форм поза аудиторної спортивно-туристичної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гук Н.А. Організаційна модель підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та туризму до спортивно-туристичної роботи. *Молодий вчений*. 2018. № 10(62). С. 582–586.
2. Дишко О.Л., Ковальчук В.В., Палюх М.М. Туристичний водний похід у системі практичної підготовки бакалаврів з фізичної культури і спорту. *Академічні студії*. Луцьк, 2021. С. 33–43.
3. Зігунов Р.В. Сутність маркетингу та менеджменту туристсько-спортивної діяльності. *Україна майбутнього: перспективи інтеграції та інноваційного розвитку: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми 12-14 верес. 2018 р.)*. Суми, 2018. С. 23–24.
4. Колотуха О.В. Географія спортивного туризму та активної рекреації: словник-довідник. Харків, 2019. 300 с.
5. Конох А.П., Маковецька Н.В., Конох А.А. Формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 5К (134). С. 182–186.
6. Мельничук Д., Бойко Д. Особливості формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/9147/1/Статт.pdf> (дата звернення: 12.08.2023).
7. Онішук Л.М. Спортивний туризм як засіб національно-патріотичного виховання студентів. URL: http://prbdut.at.ua/doku/problema/sportivnij_turizm_jak_zasib_nacionalno-patriotichn.pdf. (дата звернення: 10.08.2023).
8. Онішук Л. Спортивно-оздоровчий туризм як чинник професійного становлення майбутніх фахівців фізичної культури. *Актуальні проблеми розвитку фізичної культури спорту і туризму в сучасному суспільстві: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ, 27 листоп. 2020 р.)*. Івано-Франківськ, 2020. С. 25–26.

9. Остапчук В. Сучасні особливості спортивних туристських походів в Україні. *Рекреаційна географія і туризм*. 2017. № 2. С. 93–100.
10. Отравенко О.В. Інноваційні методи навчання як основа якісної професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. 2019. С. 222–230.
11. Рибалко П. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до подальшої фахової діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 9(93). С. 235–244.
12. Сірий О. Характерні особливості спортивно-оздоровчого туризму. *Актуальні проблеми розвитку освіти в сфері туризму, фізичної культури та спорту: матеріали VI Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 21-22 берез. 2023 р.)*. Хмельницький, 2023. С. 88–89.
13. Скрипченко І.Т. Аналіз змістового наповнення програм закладів вищої освіти, які готують майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту для роботи у сфері дитячо-юнацького туризму. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2018. Вип. 152(1). С. 119–123. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_152%281%29__28 (дата звернення: 14.07.2023).
14. Чалій Л.В. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи з туризму : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2017. URL: http://www.rshu.edu.ua/images/afto/d_003.pdf (дата звернення: 20.07.2023).

REFERENCES

1. Huk N.A. (2018). Orhanizatsiyna model pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv fizychnoyi kul'tury ta turyzmu do sportyvno-turystychnoYI roboty [Organizational model of training future specialists in physical culture and tourism for sports and tourism work]. *Molodyy vchenyy*. № 10 (62) S. 582–586.
2. Dyshko O.L., Koval'chuk V.V., Palyukh M.M., Chyzh A.H. (2021). Turystychnyy vodnyy pokhid u systemi praktychnoyi pidhotovky bakalavriy z fizychnoyi kul'tury i sportu [Tourist water trip in the system of practical training of bachelors in physical culture and sports]. *Akademichni studiyi*. Luts'k. S. 33-43.
3. Zihunov R.V. (2018). Sutnist' marketynhu ta menedzhmentu turyst-s'ko-sportyvnoyi diyal'nosti [The essence of marketing and management of tourist and sports activities]. *Ukrayina maybutn'oho: perspektyvy intehratsiyi ta innovatsiyoho rozvytku: materialy mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi (m. Sumy 12–14 veres. 2018 r.)*. Sumy. S. 23–24.
4. Kolotukha O. V. (2019). Heohrafiya sportyvnoho turyzmu ta aktyvnoyi rekreatsiyi: slovnyk-dovidnyk [Geography of sports tourism and active recreation: dictionary-reference]. Kharkiv. 300 s.
5. Konokh A. P., Makovets'ka N. V., Konokh A. A. (2021). Formuvannya fakhovoyi kompetentnosti maybutnikh vykladachiv fizychnoho vykhovannya u sferi ekolohichnoho turyzmu [Formation of professional competence of future teachers of physical education in the field of ecological tourism]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. Vyp. 5K (134). S. 182–186.
6. Mel'nychuk D., Boyko D. Osoblyvosti formuvannya profesiynoi maysternosti maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury zasobamy innovatsiynykh tekhnolohiy [Peculiarities of formation of professional skills of future teachers of physical culture by means of innovative technologies]. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/9147/1/Stat.pdf>
7. Onishchuk L. M. Sportyvnyy turyzm yak zasib natsional'no-patriotychnoho vykhovannya studentiv [Sports tourism as a means of national and patriotic education of students]. URL: http://prbdut.at.ua/doku/problema/sportivnij_turizm_jak_zasib_nacionalno-patriotichn.pdf.
8. Onishchuk L. (2020). Sportyvno-ozdorovchyy turyzm yak chynnyk profesiyoho stanovlennya maybutnikh fakhivtsiv fizychnoyi kul'tury [Sports and health tourism as a factor in the professional formation of future physical culture specialists]. *Aktual'ni problemy rozvytku fizychnoyi kul'tury sportu i turyzmu v suchasnomu suspil'stvi: materialy V Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi (m. Ivano-Frankivs'k, 27 lystop. 2020 r.)*. Ivano-Frankivs'k. S. 25–26.
9. Ostapchuk V. (2017). Suchasni osoblyvosti sportyvnykh turist-s'kykh pokhodiv v Ukrayini [Modern features of sports tourist trips in Ukraine]. *Rekreatsiyna heohrafiya i turyzm*. № 2. S. 93–100.
10. Otavenko O. V. (2019). Innovatsiyini metody navchannya yak osnova yakisnoyi profesiynoi pidhotovky maybutn'oho vchytelya fizychnoyi kul'tury [Innovative teaching methods as the basis of quality professional training of the future teacher of physical culture]. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. S. 222–230.
11. Rybalko P. (2019). Osoblyvosti profesiynoi pidhotovky maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury do podal'shoyi fakhovoyi diyal'nosti [Peculiarities of professional training of future teachers of physical culture for further professional activity]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyini tekhnolohiyi*. № 9 (93). S. 235–244.

12. Siryy O. (2023). Kharakterni osoblyvosti sportyvno-ozdorovchoho turyzmu. Aktual'ni problemy rozvytku osvity v sferi turyzmu, fizychnoyi kul'tury ta sportu [Characteristic features of sports and health tourism]: materialy VI Vseukrayinskoyi nauk.-prakt. konf. (m. Khmel'nyts'kyy, 21–22 berez. 2023 r.). Khmelnytskyy. S. 88–89.
13. Skrypchenko I. T. (2018). Analiz zmistovoho napovnennya prohram zakladiv vyshehoi osvity, yaki hotuyut' maybutnikh fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannya ta sportu dlya roboty u sferi dytyachyachyats'koho turyzmu [Analysis of the content of programs of higher education institutions that prepare future specialists in physical education and sports for work in the field of children's and youth tourism]. Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Vyp. 152(1). S. 119–123. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_152%281%29__28.
14. Chaliy L. V. (2017). Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury do orhanizatsiyi pozaklasnoyi roboty z turyzmu [Formation of readiness of future teachers of physical education to organize extracurricular work on tourism]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Luts'k. URL: http://www.rshu.edu.ua/images/afto/d_003.pdf.

НЕЙРОФОБІЯ СЕРЕД МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «НЕВРОЛОГІЯ»

Зорій І. А.

*кандидат медичних наук,
доцент кафедри нервових хвороб,
психіатрії та медичної психології імені С. М. Савенка
Буковинський державний медичний університет
пл. Театральна, 2, Чернівці, Україна
orcid.org/0000-0003-0938-5456
zorij@ukr.net*

Васільєва Н. В.

*кандидат медичних наук,
доцент кафедри нервових хвороб,
психіатрії та медичної психології імені С. М. Савенка
Буковинський державний медичний університет
пл. Театральна, 2, Чернівці, Україна
orcid.org/0000-0002-6269-906X
nataly2016777@gmail.com*

Жуковський О. О.

*кандидат медичних наук,
доцент кафедри нервових хвороб,
психіатрії та медичної психології імені С. М. Савенка
Буковинський державний медичний університет
пл. Театральна, 2, Чернівці, Україна
orcid.org/0000-0002-7264-8258
o.zhukovsky@gmail.com*

Ключові слова: *освітній процес, неврологія, студенти-медики, нейрофобія.*

Стаття присвячена удосконаленню викладацької майстерності у процесі вивчення клінічної дисципліни – неврології здобувачами освіти спеціальності «Медицина». Викладання клінічних навчальних дисциплін – це не пасивна передача знань від викладача до студента, а розвиток клінічного мислення в процесі формування практичних умінь та навичок. Засвоєння великого обсягу знань протягом обмеженого періоду потребує застосування мнемотехнічних прийомів запам'ятовування з метою якісного вироблення клінічних навичок. Ефективна інтерпретація студентом теоретичних знань у клініці є визначальною з огляду на засвоєння професійних компетентностей. Така обставина призвела до кардинальних змін у сфері медичної освіти, з переходом від вчителя дидактики та предметного навчання до використання інтерактивного, проблемного, студентоцентрованого навчання.

У статті проаналізовані основні принципи, якими керуються викладачі клінічної дисципліни. У закладі вищої медичної освіти визначається, що предмет нейронауки та клінічної неврології є одним із найскладніших курсів для студентів-медиків. Навчаючи навичок дослідження нервової системи, викладач-клініцист стикається з одним зі стовпів нейрофобії як явищем, що створює квінтесенцію відображення жажливих уявлень та переконань студентів-медиків, їхні негативні упередження, що пов'язані

зі здобуттям неврологічних знань. У статті аналізуються можливості сприйняття здобувачів освіти зрозуміти більш складні неврологічні ознаки із засвоєнням певних практичних навичок з урахуванням нейрофобічних реакцій студентів.

Таким чином, педагогічне партнерство під час вивчення неврології визначається комплексним підходом до викладання, зокрема, розвитком комунікативних навичок здобувачів освіти щодо спілкування з пацієнтом. Елементи прояву нейрофобії притаманні у середовищі студентів-медиків під час вивчення неврології як клінічної дисципліни. Завдання викладача – створити психоемоційні умови для налагодження партнерських відносин зі студентами з метою формування мотивації до вивчення неврології та подолання тривоги.

NEUROPHOBIA AMONG FUTURE DOCTORS IN THE PROCESS OF STUDY OF THE ACADEMIC DISCIPLINE “NEUROLOGY”

Zorii I. A.

Doctor of Medicine,

*Associate Professor at the Department of Nervous Diseases,
Psychiatry and Medical Psychology named after S. M. Savenko*

Bukovyna State Medical University

Teatralna sq., 2, Chernivtsi, Ukraine

orcid.org/0000-0003-0938-5456

zorij@ukr.net

Vasilyeva N. V.

Doctor of Medicine,

*Associate Professor at the Department of Nervous Diseases,
Psychiatry and Medical Psychology named after S. M. Savenko*

Bukovyna State Medical University

Teatralna sq., 2, Chernivtsi, Ukraine

orcid.org/0000-0002-6269-906X

nataly2016777@gmail.com

Zhukovsky O. O.

Doctor of Medicine,

*Associate Professor at the Department of Nervous Diseases,
Psychiatry and Medical Psychology named after S. M. Savenko*

Bukovyna State Medical University

Teatralna sq., 2, Chernivtsi, Ukraine

orcid.org/0000-0002-7264-8258

o.zhukovsky@gmail.com

Key words: *educational process, neurology, medical students, neurophobia.*

The article is devoted to the improvement of teaching skills in the process of studying the clinical discipline of neurology by students of the “Medicine” specialty. Teaching clinical disciplines is not a passive transfer of knowledge from a teacher to a student, but the development of clinical thinking in the process of forming practical skills and abilities. The assimilation of a large amount of knowledge within a limited period requires the use of mnemonic

memorization techniques in order to develop clinical skills in a qualitative manner. The student's effective interpretation of theoretical knowledge in the clinic is decisive in view of the assimilation of professional competences. This circumstance led to radical changes in the field of medical education, with a transition from teacher didactics and subject teaching to the use of interactive, problem-based, student-centered learning.

The article analyzes the main principles that guide the teachers of the clinical discipline. In an institution of higher medical education, it is determined that the subject of neuroscience and clinical neurology is one of the most difficult courses for medical students. When teaching students about the study of the nervous system, the clinical teacher encounters one of the pillars of neurophobia, as a phenomenon that creates the quintessence of the reflection of terrible ideas and beliefs of medical students, their negative prejudices related to the acquisition of neurological knowledge. The article analyzes the possibilities of perception of students of education to understand more complex neurological signs with the acquisition of certain practical skills, taking into account neurophobic reactions of students.

Thus, the pedagogical partnership during the study of neurology is determined by a comprehensive approach to teaching, in particular: the development of communication skills of students in relation to communication with the patient. Elements of the manifestation of neurophobia are inherent in the environment of medical students during the study of neurology as a clinical discipline. The task of the teacher is to create psycho-emotional conditions for establishing partnership relations with students in order to form motivation to study neurology and overcome anxiety.

Постановка проблеми. Викладання – це не просто вид професійної діяльності, спрямований на цільову аудиторію здобувачів освіти з метою здобуття ґрунтовних знань, це комплексна система організації освітнього процесу, що включає групову динаміку мотивованих учасників (викладач та здобувачі освіти), спрямовану на якісний результат засвоєння загальних та професійних компетентностей. Здатність транслювати знання, досвід – особливості вчительської (викладацької) діяльності, найпершої з професій в історії розвитку цивілізації. Наставництво, навчання професії розглядають здебільшого в неформальній формі і передбачають не просто передачу знань, а індивідуальний досвід, модель мислення, особливості процесів пам'яті та концентрації уваги і, нарешті, не в останню чергу формування індивідуально-психологічних особливостей особистості або апогею зрілості.

Аналіз останніх досліджень. Нині формується нова освітня система, що супроводжується значними трансформаціями в педагогічній теорії та освітній практиці. Запроваджена нова освітня парадигма; запропонований новий зміст освіти. На зміну традиційним способам подання інформації приходять нові види її візуалізації, комп'ютерні засоби навчання, якісна взаємодія між викладачем і студентом, що передбачає партнерські взаємини тощо [6]. Інструментальний характер методології професійної освіти обговорюється в рамках

технологій та інновацій в освіті. Для осмислення змін у поглядах на теорію, методику та технологію навчання створюються нові концепції [7]. Тому освітній процес у закладах вищої медичної освіти потребує такої організації, яка б зробила здобувача освіти суб'єктом навчальної діяльності. У разі такого підходу особлива увага приділяється індивідуальності здобувача освіти. У контексті вивчення особистісних якостей студентів важливим є врахування індивідуальних типів сприйняття навчальної інформації [11; 12]. Якості ефективних викладачів включають: усвідомлення стратегій навчання студентів та групової динаміки, забезпечення відповідного та своєчасного зворотного зв'язку, а також міжособистісні та комунікативні навички викладачів [2].

У сучасних умовах педагогічної діяльності принцип індивідуального навчання носить формальний характер, оскільки він зводиться тільки до виконання певних індивідуальних завдань. Викладач розробляє та пропонує студентам індивідуальні завдання з урахуванням власного стилю педагогічної діяльності [1; 9]. Це може спричинити розчарування та занепокоєння у студентів і зробити неможливим вільний вибір способів навчання. Студент має бути рівноправним партнером на шляху до оволодіння якісними знаннями та уміннями, він потребує індивідуального підходу з огляду на включення його в дослідницьку роботу на всіх етапах заняття. Якість освіти у закладах

вищої медичної освіти розглядається в межах технологій та інновацій, що використовуються в освітньому процесі. Створюються нові концепції для осмислення змін у поглядах на теорію, методику та технологію навчання.

Мета статті – проаналізувати особливості нейрофобії серед студентів-медиків під час проведення занять з навчальної дисципліни неврології.

Аналіз досліджень і публікацій. Основна робота викладача неврології полягає в тому, щоб сформулювати мотивацію здобувача освіти до її вивчення. Клінічне викладання – це не пасивна передача знань від викладача до студента. Хороші вчителі надихають, навчають і підтримують своїх учнів у навчанні. Слово «виховувати» (від лат. «е» + «ducere», виводити) означає «виводити, розвивати з прихованого стану». Викладачі клінічної дисципліни мають привілей навчати студентів, які серед здобувачів вищої освіти наділені високим рівнем інтелекту та мотивації, оскільки вибір професії лікаря вимагає докладання значних зусиль та особистої зрілості; тому невдача для них у процесі навчання є не тільки їхньою провиною, але й відповідальністю та педагогічною некомпетентністю викладача. Особистість вчителя в медицині є комплексом особистісних характеристик та професійних якостей, які відповідно проєктуються в поведінці здобувачів освіти. Харизма викладача проєктується в його учнях, які не просто запам'ятовують чи навчаються, вони насолоджуються перемогою вдалого відтворення клінічних умінь учителя, його позитивними емоціями, настроєм, інтелектом, культурою, світоглядом.

Вивчення клінічної медицини – це процес поступового формування знань і навичок, це як глиняна скульптура, яка має лише невизначену структуру, перш ніж повна форма її стає очевидною, коли послідовні шматки глини складаються та об'єднуються в остаточний результат. Пізнання радощів клінічної медицини має бути позитивним досвідом, навіть якщо перші зусилля не сформовані. Є багато способів успішного викладання матеріалу, і різні стилі викладання підходять студентам з різними стилями навчання [8]. Однак є деякі принципи, якими керуються більшість хороших учителів:

- знати те, що студенти вже повинні знати, тобто на якому етапі вони перебувають у процесі навчання клінічної медицини;

- повідомляти їм те, чого очікуєте в процесі навчання (педагоги називають це «навчальними цілями»);

- заохочувати активне навчання через розв'язання проблем, а не пасивне накопичення фактів;

- критика має бути конструктивною. Деякі вчителі сприймають знущання над учнями як вид спорту, але вони не мають жодної виховної цінності для жертв.

Dunn та ін. [3] визначили термін «стиль навчання» як різні та унікальні способи, які використовують індивіди, коли вони готуються до вивчення та запам'ятовування інформації. Теорія освіти припускає, що клінічний досвід і успішність на іспитах пов'язані зі стилями навчання.

Більшість викладачів клініки найбільше задоволені «сократівським» стилем викладання в малих групах, який пропонують як обхід відділень та клініки. Це спосіб навчання, який найбільше цінують студенти-медики. Більшість клініцистів найменше задоволені читанням дидактичних лекцій, які, своєю чергою, мабуть, мають найменшу освітню цінність для студентів.

В ідеалі клінічне навчання має проводитися з реальними пацієнтами, але зміни в клінічній практиці можуть ускладнити це, тому доцільно мати кількох віртуальних пацієнтів, щоб показати їх на ноутбучі чи планшеті; відеозаписи пацієнтів з аномальними рухами очей і руховими розладами особливо підходять для цього. Розв'язувати проблеми можна навчитися лише через досвід вирішення проблем зі студентами як із обізнаними порадиниками.

У неврології опитування та обстеження пацієнта є вирішальними кроками як для діагностики та виключення захворювання, так і для спостереження за протіканням захворювання. Є потреба в розробці ефективного навчального досвіду з неврології, оскільки студенти сприймають неврологію як комплекс складної системи знань і нерозуміння її інколи пояснюють недостатніми знаннями та поганим викладанням. На етапі вивчення неврології студенти вже мають ґрунтовні знання з багатьох фенітаментальних та клінічних дисциплін. До того часу коли неврологи зустрінуться зі студентами-клініцистами, вони вже зіткнуться з багатьма клінічно значущими нейронауками, зазвичай прихованими серед клінічно нерелевантних нейронаук. Їх можна скерувати, щоб відновити видимість відповідної деревини з дерев і використати свої знання для вирішення клінічної проблеми.

Навчаючи дослідження нервової системи, клінічний викладач стикається з одним зі стовпів нейрофобії [5; 10]. «Нейрофобія» – термін, введений у 1994 році доктором Ральфом Юзефовичем, професором неврології зі Сполучених Штатів, є, на жаль, добре задокументованим глобальним явищем. Це ендемічна хронічна «хвороба» серед студентів-медиків і молодших лікарів [4]. Як ми можемо зрозуміти генез нейрофобії? Це неприємне освітнє явище, що створює квінтесенцію відображення жахливих уявлень та переконань студентів-медиків, їхні негативні упередження, що пов'язані зі здобуттям неврологічних знань, їхні тривожні емоційні стани тривоги, непри-

язні, страху та, зрештою, відсутність інтересу, що пов'язане з їхніми уявними труднощами у застосуванні базових наукових знань до клінічних сценаріїв. Студенти з нейрофобією виражають свій «страх неврології» таким чином:

- неврологію слід вважати набагато складнішою, ніж будь-яка інша дисципліна в теоретичному контексті;

- менше комфорту та найменшої впевненості в роботі під час огляду неврологічного хворого «біля ліжка»;

- неврологія має бути дисципліною, найменш обізнаною, оскільки інтеграція базових нейронаук не відбулася на ранньому етапі їхнього клінічного навчання, а також мала неадекватне та менш часте клінічне неврологічне відображення – уникнення обстеження нервової системи та нігілістичне ставлення до неврологічних захворювань.

Студенти завжди відчувають полегшення, коли ми їм говоримо, що ніхто ніколи не проходить «повного неврологічного обстеження» (навіть якщо хтось знає, що це таке). Необхідно стимулювати студентів до формування дослідницьких навичок нервової системи, адже тільки тоді вони зможуть сказати, що вони бажають пізнати. Моделювання питання: які причини можуть бути для обстеження пацієнтів, і в підсумку маємо такий список:

- перевірити діагностичні гіпотези, сформовані в результаті збирання анамнезу;

- скринінг визначених неврологічних ознак;

- вихідний рівень на майбутнє (до прикладу, у пацієнта, який, як вважають, має синдром Гієна-Барре: «вчора у нього були рефлексії рук, сьогодні їх немає»);

- дати трохи часу, щоб подумати про анамнез хвороби та життя пацієнта і скласти відповідну схему лікування, при цьому пацієнт не повинен розмовляти (це те, що роблять лікарі-неврологи), і це дає йому/їй відчуття, що студент сприйняв історію хворого серйозно. Студенти зазвичай швидко вказують перші три причини, але потребують додаткової допомоги, щоб дійти до останніх двох.

Потім студентам необхідно розробити неврологічний скринінговий тест, який за рекомендаціями виглядає схожим на той, який використовується в клініці. Згодом викладач зазначає, що всі скринінгові тести мають пропусковий чинник залежно від клінічної ситуації та які зміни можуть спостерігатись (тобто мати відчуття чутливості та специфічності). Викладач акцентує увагу на важливості бути компетентними в цьому, тому що це може бути єдине неврологічне обстеження, яке вони будуть використовувати у своїй клінічній практиці. Можливість зрозуміти більш складні неврологічні ознаки з'являється пізніше, коли

вони проходять свій клінічний досвід, але з певними практичними навичками, на яких я наголошую та повторюю періодично, вони можуть впогатися:

- 1) різниця між ураженням верхнього та нижнього моторного нейрона;

- 2) значення ністагму;

- 3) паралічі третього та шостого черепних нервів (повний птоз є паралічем або міастенією, очна форма) та між'ядерною офтальмоплегією;

- 4) як побачити диски зорових нервів і розпізнати нормальне очне дно;

- 5) в чому різниця між бульбарним та псевдобульбарним синдромом;

- 6) різна хода (геміплегічна, паркінсонівська, спастична, нейропатична, атактична, міопатична тощо);

- 7) різниця між «сплутаністю свідомості» та плинною дисфазією або дизартрією.

Навчаючи студентів, клініцисти неминуче вчать їх ставлення до пацієнтів. Якщо ви формуєте у студентів уявлення про пацієнта як об'єкта із клінічними ознаками, ви спонукаєте студентів дегуманізувати своїх пацієнтів. Необхідно залучати пацієнтів, застосовуючи технологію ефективної комунікації, до клінічного огляду та обговорення анамнезу хвороби та анамнезу життя. Викладач, опитуючи пацієнта, чи є у нього/неї якісь запитання, що виникли під час неврологічної дискусії, а потім просить студентів відповісти, тим самим перевіряючи їхні навички спілкування з хворими. Також наголошує студентам на тому, що потрібно виробити «скоромовку», щоб повідомити пацієнту, що вимагається від пацієнта, який обстежується неврологічно («пам'ятайте, коли ми досліджуємо їхню нервову систему, ми змушуємо пацієнтів робити речі, які можуть здаватись дивними для них!»). Таким чином, студенти дізнаються, що для адекватного спілкування з пацієнтами із захворюваннями нервової системи вони повинні бачити ситуацію з «перспективи пацієнта», і це стосується навіть їх неврологічного обстеження. Так само значна частина нашої амбулаторної неврологічної роботи передбачає пояснення пацієнтам їхнього анамнезу хвороби, і студенти навчаються це робити під час обстеження неврологічного хворого.

Здобувачам освіти потрібно багато часу, щоб зрозуміти, що більшість навичок у неврології полягає у виявленні (або висвітленні) історії хвороби пацієнта. Вони повинні знати, що хоча знання з анатомії та фізіології використовуються для визначення місця ураження, анамнез має велике значення для визначення патології. Один зі способів, який ми демонструємо, оскільки неможливо поставити діагноз без анамнезу, – це встановлення діагнозу лише на основі результатів

обстеження студентами. Отже, після приблизно 30-хвилинного обстеження різних відділів нервової системи пацієнта, після того, як ми виявили всі ознаки та дізналися, що у пацієнта, зокрема, ураження спинного мозку, ми просимо студента поставити одне запитання про анамнез («через нормативи охорони здоров'я дозволено лише одне запитання»). Це означає, що студенти мають подумати про те, яке запитання може бути найбільш дискримінуючим (зазвичай це «як це сталося та яка тривалість захворювання?»). Альтернативний спосіб навчити цінності анамнезу – попросити пацієнта переказати свою історію, попередивши його, що ви будете постійно його перебивати, щоб запитати студентів, що вони думають про те, що відбувається. Потім ми запитуємо студента про діагноз, перш ніж пацієнт почне говорити, студент має говорити з огляду на вік і стать пацієнта, а також бачити будь-які підказки, пов'язані з перебуванням хворого в лікарні, щоб згодом фор-

мувати гіпотезу та постановку ймовірного клінічного та топічного діагнозу.

Висновки. Педагогічне партнерство під час вивчення неврології визначається комплексним підходом до викладання, зокрема розвитком комунікативних навичок здобувачів освіти щодо спілкування з пацієнтом з певною патологією; емпатійністю у процесі анамнезу з хворим; дотриманням етичних норм у педагогічній демонстрації спілкування з хворим на певне захворювання; застосуванням психоемоційного ефекту у створенні інтересу до вивчення теми та постановки діагнозу хворого.

Елементи прояву нейрофобії притаманні студентам-медикам під час вивчення неврології як клінічної дисципліни. Завдання викладача – створити психоемоційні умови для налагодження партнерських відносин зі студентами з метою формування мотивації до вивчення неврології та подолання тривоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Azer SA. Interactions between students and tutors in problem based learning: The significance of deep learning. *Kaohsiung J Med Sci.* 2009; 25: 240–249.
2. Chan L.C. The role of a PBL tutor: a personal perspective. *Kaohsiung J Med Sci.* 2008; 24. S. 34–38.
3. Dunn R., Giannitti M.C., Murray J.B., Rossi I., Geisert G., Quinn P. Grouping students for instruction: effects of learning style on achievement and attitudes. *J Soc Psychol.* 1990, 130(4): 485–494.
4. Flanagan E., Walsh C., Tubridy N. 'Neurophobia' – attitudes of medical students and doctors in Ireland to neurological teaching. *Eur J Neurol.* 2007; 14: 1109–1112.
5. Jozefowicz R.F. Neurophobia: The fear of neurology among medical students. *Arch Neurol.* 1994; 51: 328–329.
6. Kahraman H.T., Sagiroglu S. & Colak I. Development of adaptive and intelligent web-based educational systems. In 4th International Conference on Application of Information and Communication Technologies. AICT 2010, 227–230.
7. Kudliskis V. Teaching assistants, neuro-linguistic programming (NLP) and special educational needs: “reframing” the learning experience for students with mild SEN. *Pastoral Care in Education*, 2014. 32(4), 251–263.
8. Lasitha Samarakoon, Tharanga Fernando, Chaturaka Rodrigo & Senaka Rajapakse. Learning styles and approaches to learning among medical undergraduates and postgraduates BMC Medical Education. 2013. 13:42. URL: <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/13/42>.
9. McCusker K.A., Harkin J., Wilson S. & Callaghan M. Intelligent assessment and content personalisation in adaptive educational systems. In 2013 12th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, ITHET, 223–232.
10. Poser C.M. Undergraduate attitudes toward the specialty of neurology. *Neurology.* 1959; 9: 682–688.
11. Yaqinuddin A. Problem-based learning as an instructional method. *J Coll Physicians Surg Pak.* 2013; 23: 83–85.
12. Yew E.H., Schmidt H.G. Evidence for constructive, self-regulatory and collaborative process in problem – based learning. *Adv Health Sci Educ Theory Pract.* 2009; 14: 251–273.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ РАНКОВИХ ЗУСТРІЧЕЙ

Зубцова Ю. Є.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-2366-796X
zubtsova22@gmail.com*

Манило Ю. Г.

*студентка II курсу магістратури факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0004-9938-0150
YULIAMR@i.ua*

Ключові слова: *Нова українська школа, молодші школярі, фахова підготовка, заклад вищої освіти.*

У статті зазначено, що ранкова зустріч у початковій школі є одним зі шляхів упровадження нового змісту освіти на основі компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів. Наголошено, що формування компетентностей та наскрізних умінь молодших школярів, яке відбувається в тому числі і завдяки ранковому колу, зумовлене Концептуальними засадами реформування середньої освіти та Державним стандартом початкової освіти. Автори статті переконують, що майбутні вчителі початкових класів повинні бути готові до планування та проведення ранкових зустрічей як обов'язкової частини освітнього процесу. Наголошено на важливості перегляду змісту фахової підготовки майбутніх педагогів у контексті реформи Нової української школи. З'ясовано, що ранкова зустріч, яка проводиться щоденно, має налаштувати учнів на навчальний день та створити сприятливу атмосферу спілкування з урахуванням особливостей дитячого колективу та індивідуальних особливостей молодших школярів. Доведено, що ранкові зустрічі дають змогу розвивати емоційний та соціальний інтелект, академічні навички та наскрізні вміння; формувати класну спільноту; виховувати цінності; моделювати демократичну поведінку; полегшувати процес адаптації до шкільного життя; забезпечувати створення доброзичливої освітньої атмосфери. Авторами було визначено та охарактеризовано критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення ранкових зустрічей (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний) та відповідні показники. Обґрунтовано педагогічні умови, що сприятимуть ефективності такої підготовки, а саме: 1) вдосконалення змісту освітньо-професійних програм та робочих програм навчальних дисциплін (сформульовано відповідну фахову компетентність; визначено зміст підготовки до проведення ранкових зустрічей та навчальні дисципліни, які сприятимуть підготовці); 2) надання провідного значення практичній підготовці; 3) оволодіння студентами дієвими інструментами для проведення ранкових зустрічей (традиційними та інтерактивними) у форматах онлайн та офлайн.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR MORNING MEETINGS

Zubtsova Yu. Ye.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary School Education
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2366-796X
zubtsova22@gmail.com*

Manylo Yu. G.

*2-st year Master's Student at the Faculty of Social Pedagogy and Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0004-9938-0150
YULIAMR@i.ua*

Key words: *New Ukrainian School, junior schoolchildren, professional training, institution of higher education.*

The article states that the morning meeting in primary school is one of the ways to introduce a new content of education based on competence, personality-oriented and activity-based approaches. It is emphasized that the formation of competencies and cross-cutting skills of junior schoolchildren, which takes place in particular, thanks to morning circles, is due to Conceptual Principles of Secondary Education Reform and the State Standard of Primary Education. The authors of the article argue that future primary school teachers have to be prepared to plan and conduct morning meetings as a mandatory part of the educational process. The importance of revising the content of professional training of future teachers in the context of the reform of the New Ukrainian School is emphasized. It was found that the morning meeting, which is held daily, should set students up for the school day and create a favourable atmosphere of communication taking into account the characteristics of the children's team and the individual characteristics of younger schoolchildren. Morning meetings have been proven to develop emotional and social intelligence, academic skills, and cross-cutting skills; build a classroom community; cultivate values; model democratic behaviour; facilitate the process of adaptation to school life. The authors defined and characterized the criteria for the readiness of future primary school teachers to hold morning meetings (motivational and value-based, cognitive, activity-based and reflective) and relevant metrics. The pedagogical conditions that will contribute to the effectiveness of such training are substantiated, in particular: 1) improvement of the content of educational and professional programs and work programs of academic disciplines (the relevant professional competence is formulated; the content of preparation for the morning meetings and the disciplines that will contribute to the preparation is determined); 2) giving priority to practical training; 3) mastering by students effective tools for conducting morning meetings (traditional and interactive) in online and offline formats.

Постановка проблеми. Динамічність суспільних процесів, трансформація економічного, соціально-політичного устрою в Україні, інтеграція у європейський простір викликають зміни і в освітній галузі. Реформування системи освіти зумо-

вило перегляд змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів, які будуть здатні працювати в контексті провідних засад Нової української школи. Важливим завданням сучасної початкової школи є впровадження нового змісту освіти на

засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, що сприятимуть успішній самореалізації дитини, формуванню наскрізних умінь, необхідних у повсякденному житті. Одним зі шляхів реалізації поставленого завдання є проведення ранкових зустрічей на початку навчального дня. Ця заздалегідь запланована зустріч дає можливість налаштувати учнів на освітній процес, створити позитивну атмосферу спілкування, формувати спільноту, виховувати цінності, розвивати комунікативні, соціальні та академічні навички.

Необхідність формування компетентностей та наскрізних умінь молодших школярів зумовлена Концептуальними засадами реформування середньої освіти та Державним стандартом початкової освіти. Саме тому майбутні вчителі початкових класів мають бути готові до планування та проведення ранкових зустрічей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядають: Н. Бібік, О. Будник, В. Бондар, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартиненко, Л. Петухова, М. Островська, Н. Побірченко, О. Савченко, Т. Сорочан, С. Стрілець, Л. Хоружа, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін. Основні тенденції реформування початкової школи в контексті освітньої реформи окреслено у роботах І. Большакової, О. Онопрієнко, М. Пристінської, Н. Софій та ін. Поняття ранкової зустрічі, методика її проведення у початковій школі порушується у публікаціях М. Баннік, Т. Воронцової, Т. Гаранчук, Н. Ларіонової, Ю. Лимар, І. Марченко, О. Рибак, А. Сідлецького, М. Скрипець, Н. Стрельцової, І. Шевченко та ін. Разом із тим питання фахової підготовки майбутніх учителів початкової ланки до планування та проведення ранкових зустрічей ще не досить розроблено.

Мета статті – теоретично обґрунтувати засади впровадження ранкових зустрічей в освітній процес початкової школи та визначити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення ранкових зустрічей.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Наявна модель педагогічної освіти вимагає застосування інноваційних підходів та має враховувати мету, завдання та провідні ідеї Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа» та Державного стандарту початкової освіти. Розв'язання завдання модернізації освіти можливе за умови перегляду змісту підготовки майбутніх педагогів у контексті реформи НУШ. На окрему увагу заслуговує питання підготовки майбутніх учителів до проведення ранкових зустрічей у початковій школі.

Слідом за Ю. Лимар під готовністю майбутнього вчителя до проведення ранкових зустрічей

у початковій школі ми розуміємо «цілісне стійке особистісне утворення, що дозволить планувати та проводити ранкові зустрічі в початковій школі» [1].

Ранкова зустріч має бути побудована на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів і має налаштувати учнів на навчальний день, створити сприятливу атмосферу спілкування, позитивний настрій, що стане запорукою успіху подальшої роботи.

Практика ранкових зустрічей для освітян не є новою, адже використовувалась у закладах дошкільної освіти до початку реформи НУШ і розглядалася як частина ранкового прийому дітей. Так, у закладі дошкільної освіти ранкова зустріч (або ігрове ранкове коло, ранкові вітання, ранковий ритуал, коло радості, коло успіху) є продуманим та запланованим збором дітей на килимку або на свіжому повітрі, що створює позитивну атмосферу у групі на весь день перебування дітей у дитячому садку, дозволяє малюкам запам'ятати та пізнати один одного, дає вихователю можливість навчити дітей взаємної поваги та доброго ставлення один до одного.

У європейській освітній системі є практика Circle Time, під час якої клас збирається та обговорює, що станеться протягом шкільного дня та/або обмірковують важливу подію, що сталася напередодні. Одним із елементів Circle Time є ранкове повідомлення, завдяки якому можна привернути увагу до певних літер, що вивчаються; зв'язати зв'язок між звуками та літерами; вчити будувати та редагувати речення; звертати увагу на написання (орфографію та пунктуацію) тощо [2].

У Новій українській школі ранкові зустрічі вчителі початкових класів мають використовувати у своїй щоденній діяльності на початку навчального дня з урахуванням особливостей конкретного дитячого колективу та індивідуальних особливостей молодших школярів. Ранкові зустрічі дають змогу:

- розвивати емоційний та соціальний інтелект, академічні навички та наскрізні вміння;
- формувати класну спільноту;
- виховувати цінності;
- моделювати демократичну поведінку;
- полегшувати процес адаптації до шкільного життя;
- забезпечувати створення доброзичливої освітньої атмосфери.

Отже, заклади вищої освіти мають підготувати майбутніх учителів початкових класів до проведення ранкових зустрічей як обов'язкової частини освітнього процесу.

Нами було визначено критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення ранкових зустрічей (мотиваційно-ціннісний, ког-

нітивний, діяльнісний та рефлексивний) та відповідні показники.

Так, показниками сформованості мотиваційно-ціннісного критерію є розуміння студентами ролі ранкових зустрічей для розвитку особистісних якостей молодших школярів, створення спільноти у класі, формування цінностей, розвитку емпатії, толерантності, академічних навичок, створення позитивної атмосфери спілкування; прояв зацікавленості та позитивне ставлення до проведення ранкових зустрічей.

Показниками сформованості когнітивного критерію є теоретичні знання здобувачів про зміст та послідовність структурних компонентів ранкової зустрічі; знання про форми, методи, прийоми та види діяльностей, які можна застосовувати під час ранкової зустрічі в онлайн- та офлайн-форматі; розуміння особливостей проведення ранкової зустрічі з учнями молодшого шкільного віку.

Показниками сформованості діяльнісного критерію є здатність майбутніх учителів застосовувати теоретичні знання під час планування та проведення ранкових зустрічей в онлайн- та офлайн-форматі; вміння враховувати цикл навчання дітей у початковій школі, індивідуальні особливості учнів під час планування та проведення ранкового кола.

Рефлексивний критерій включає такі показники, як самооцінка результатів діяльності; вміння корегувати за потребою заплановані види діяльності під час проведення ранкової зустрічі в онлайн- та офлайн-форматі.

Педагогічними умовами, які, на нашу думку, сприятимуть ефективності такої підготовки, визначено такі:

- а) вдосконалення змісту освітньо-професійних програм та робочих програм навчальних дисциплін;
- б) надання провідного значення практичній підготовці;
- в) оволодіння студентами дієвими інструментами для проведення ранкових зустрічей.

Виходячи із формулювання першої умови зазначимо, що професійна підготовка з-поміж іншого має включати формування розуміння у здобувачів вищої педагогічної освіти ролі ранкових зустрічей для розвитку особистісних якостей молодших школярів; надання теоретичних знань студентам про зміст та послідовність структурних компонентів ранкової зустрічі; формування практичних навичок їх проведення тощо.

Саме тому, на нашу думку, в освітньо-професійні програми закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку студентів за спеціальністю 013 «Початкова освіта», потрібно додати компетентність та програмні результати навчання, пов'язані з умінням проводити ранкову зустріч.

Наприклад, спеціальна (фахова) компетентність може бути сформульована так: здатність до проведення ранкових зустрічей у початкових класах. Своєю чергою програмний результат навчання можна зазначити таким чином: знати та застосовувати різноманітні форми, методи, прийоми та види діяльностей під час проведення ранкової зустрічі в онлайн- та офлайн-форматах.

Зазначену компетентність можна формувати на таких навчальних дисциплінах, як педагогіка (загальна педагогіка); дидактика початкової освіти; методика викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»; педагогічні технології у початковій школі / інноваційні педагогічні технології в початковій школі; теорія і методика виховної роботи тощо.

До того ж студентам можна запропонувати вибіркочу дисципліну в межах спеціальності / освітньо-професійної програми, що могла б мати назву «Ранкові зустрічі в початковій школі» або «Методика проведення ранкової зустрічі у початковій школі». Такий курс може бути розрахований на 3 кредити ЄКТС (90 годин).

Варіанти тем лекційних занять:

Тема 1. Ранкова зустріч в освітній системі Нової української школи.

Тема 2. Роль ранкової зустрічі для молодших школярів: створення спільноти; створення позитивної атмосфери спілкування.

Тема 3. Роль ранкової зустрічі для молодших школярів: заохочення демократичного ставлення (розвиток емпатії, толерантності, повага до різноманітності); формування цінностей.

Тема 4. Роль ранкової зустрічі для молодших школярів: розвиток академічних навичок та наскрізних вмінь; формування комунікативної компетентності.

Тема 5. Структура ранкової зустрічі.

Тема 6. Форми організації пізнавальної діяльності під час проведення ранкової зустрічі.

Тема 7. Методи та прийоми роботи під час проведення ранкової зустрічі.

Серед завдань, які студенти можуть виконувати на практичних заняттях, пропонуємо:

- формулювання тематики ранкових зустрічей (по класах навчання);
- розробка конспектів ранкових зустрічей;
- добір видів діяльностей для певних етапів ранкових зустрічей;
- підбір фото середовищ, де можна провести ранкові зустрічі тощо.

Найважливішим у формуванні готовності студентів вважаємо відпрацювання навичок проведення ранкових зустрічей під час практичних занять у ході вибіркової дисципліни (або як частини практичних занять вищеперерахованих обов'язкових навчальних дисциплін). Так, до при-

кладу, у формі ділової гри на початку кожного практичного заняття студенти (за визначеним попередньо графіком) проводять ранкову зустріч зі своїми одногрупниками. Після проведення відбувається самоаналіз, взаємоаналіз одногрупниками та аналіз з боку викладача. Тож перед педагогічною практикою у студентів має бути змога потренуватися у проведенні. Доцільно таку ранкову зустріч зі студентами в офлайн-форматі проводити на килимку, свіжому повітрі, парковій зоні тощо.

У ході лекційних та практичних занять студентів варто ознайомити з методичними посібниками (автори: Н. Ларіонова, Н. Стрельцова, М. Банник; Н. Бабіченко, О. Нечипоренко, С. Хівренко; С. Сигида; Н. Тріш; С. Корнієнко; І. Вознюк; В. Лиженко; М. Чумарна та ін.), які містять у собі поради щодо проведення ранкових зустрічей.

У межах науково-дослідної роботи студентів, яка проводиться в аудиторний та позааудиторний час, можна:

- включати теми, пов'язані з ранковими зустрічами, в заходи, які проводяться в межах діяльності наукових проблемних груп;
- пропонувати писати тези та статті;
- включати запитання про ранкові зустрічі в олімпіадні завдання;
- пропонувати в орієнтовній тематиці курсових та магістерських досліджень відповідні теми.

Відповідно до другої умови (надання провідного значення практичній підготовці) зазначимо, що власне навчальна та виробнича практика дає можливість формування вмінь проводити ранкові зустрічі.

У закладах вищої освіти, що готують майбутніх учителів, є схожі види практики. Тому пропонуємо в завдання практики, крім проведення уроків, виховних годин та інших видів діяльності студентів, включати і проведення ранкових зустрічей. До прикладу, на практиці «Перші дні дитини в школі», крім спостереження процесу адаптації та традиційного залучення студентів до проведення фізхвилинок, динамічних перерв, діагностик з метою визначення рівня адаптації першокласників, варто залучати студентів і до проведення ранкових зустрічей. У завдання з практики з позанавчальної виховної роботи пропонуємо також включати проведення ранкових зустрічей, тому що вони мають неабиякий виховний потенціал і, відповідно, підходять до завдань цього виду практики. Що стосується практики пробних уроків, то в графік проведення мікрогрупи варто включати ранкові зустрічі, бо вони є діяльністю, яка налаштовує на навчальний день і пов'язана з темою дня / тижня загалом та темами конкретних уроків зокрема. Звісно, що під час останньої виробничої практики майбутній учитель має усвідомити, що ранкова зустріч є невід'ємною частиною освіт-

нього процесу і власне програми практики ЗВО мають включати у свої завдання і такий вид діяльності практиканта.

Відповідно до третьої умови (оволодіння студентами дієвими інструментами для проведення ранкових зустрічей) у межах лекційних, практичних занять, педагогічної практики та / або спецсеминарів студентів потрібно ознайомити з формами організації пізнавальної діяльності, методами та прийомами, які можна застосовувати на ранкових зустрічах.

Так, крім традиційних методів та прийомів (бесіда, розповідь, короткі доповіді; розгадування загадок, ребусів; доповнення / редагування прислів'їв; слухання та аналіз віршів, оповідань, казок, пісень; дидактичні ігри; руханки; морально-етичні ігри тощо), варто наголошувати на використанні сучасних активних методів, які є відображенням застосування компетентнісного та діяльнісного підходів. Наприклад: сторітелінг; ігри на групову взаємодію; віртуальні або реальні зустрічі; ранковий гість; крісло автора; цікаві факти; вправи на розвиток пізнавальних процесів; дослідження нових слів; ігри з використанням тактильних матеріалів (зокрема, з цеглинками LEGO); інтерактивні методи (метод незакінчених речень; асоціативний куш; мікрофон, метод ПРЕС тощо); стратегії розвитку критичного мислення (групування, кубування, кошик ідей, обговорення в загальному колі, сенкан та ін.); робота в парах, малих групах; вправи на розвиток емоційного інтелекту; вправи для психосоціального благополуччя; рольові ігри тощо.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Ранкове коло посідає важливе місце в повсякденній діяльності початкового класу НУШ, а майбутні вчителі початкових класів мають бути готовими до його проведення. Таким чином, нами було запропоновано та обґрунтовано педагогічні умови для формування готовності майбутніх учителів до проведення ранкових зустрічей, а саме: вдосконалення змісту освітньо-професійних програм та робочих програм навчальних дисциплін; надання провідного значення практичній підготовці; оволодіння студентами дієвими інструментами для проведення ранкових зустрічей. У разі дотримання цих умов передбачаємо, що майбутній учитель усвідомить значення ранкової зустрічі як дієвої стратегії в освітньому процесі НУШ, буде дотримуватися принципів педагогіки дитиноцентризму; формуватиме ключові компетентності та наскрізні вміння молодших школярів, використовуючи потенціал ранкових зустрічей. Перспективами подальших досліджень є розроблення методики вивчення готовності майбутніх педагогів до проведення ранкових зустрічей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лимар Ю. Підготовка майбутніх учителів до проведення ранкових зустрічей у початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Інститут педагогіки НАПН України. 2018. Вип. 25. Ч. 2. С. 180–185.
2. Wasik B.A., Hindman A.H. The Morning Message in Early Childhood Classrooms: Guidelines for Best Practices. *Early Childhood Education*. 2011. № 39. P. 183–189.

REFERENCES

1. Lymar, Yu. (2018). Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do provedennya rankovykh zustrichey u pochatkoviy shkoli [Preparation of future teachers for morning meetings in primary school]. *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka: zbirnyk naukovykh prats'*. Kam'yanets'-Podil's'kyu natsional'nyu universytet imeni Ivana Ohiyenka, Instytut pedahohiky NAPN Ukrayiny, 25/2, 180–185 [in Ukrainian].
2. Wasik, B.A., Hindman, A.H. (2011). The Morning Message in Early Childhood Classrooms: Guidelines for Best Practices. *Early Childhood Education*, 39, 183–189 [in English].

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЄКТ ТА ПРОЄКТНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**Козленко В. Г.***кандидат юридичних наук,**керуючий партнер**Мережа приватних шкіл «Креативна міжнародна дитяча школа»**Київ, Україна**orcid.org/0000-0002-0542-2064**volodymyrkozlenko@ukr.net*

Ключові слова: педагогічний проєкт, майбутній учитель, проєктна культура, школа, освіта.

Педагогічний проєкт та проєктна культура майбутніх учителів є актуальною темою в галузі педагогічної освіти. У сучасному світі, де навчальні програми змінюються, інновації в освіті швидко розвиваються, а вимоги до педагогічних професіоналів зростають, здатність до ефективного проєктування та реалізації освітніх заходів стає ключовою вимогою.

Стаття присвячена дослідженню ролі педагогічного проєкту та проєктної культури у підготовці майбутніх учителів. Автор аналізує, як проєктна діяльність впливає на розвиток творчих та організаційних здібностей студентів-учителів, а також на їхню професійну компетентність та готовність до викликів сучасного освітнього середовища.

Зокрема, у статті досліджується вплив проєктної культури на становлення педагогічної особистості майбутніх учителів. Аналізуються позитивні зміни в їхньому пізнавальному інтересі, комунікативних навичках, творчому мисленні та самоорганізації. Зазначається, що вміння працювати над проєктами розвиває у студентів самостійність та впевненість у своїх здібностях, що позитивно впливає на їхню професійну самооцінку та готовність до викликів педагогічної практики.

Також у статті акцентується увага на важливості впровадження інноваційних методів навчання та інтерактивних технологій у педагогічну практику. Зазначається, що проєктна діяльність допомагає майбутнім учителям впроваджувати новітні педагогічні засоби та підходи, забезпечуючи якісну підготовку учнів до життя у сучасному суспільстві. Доведено важливість педагогічного проєкту та проєктної культури у формуванні компетентних та креативних учителів. Встановлено, що розвиток проєктних навичок у майбутніх учителів сприяє підвищенню якості освітнього процесу, підготовці висококваліфікованих фахівців та забезпеченню успіху у сучасному освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі досвіду впровадження проєктних методів та проєктної культури в педагогічних закладах вищої освіти та їх впливу на підвищення якості навчання.

PEDAGOGICAL PROJECT AND PROJECT CULTURE OF FUTURE TEACHERS

Kozlenko V. G.

Candidate of Legal Sciences,

Managing Partner

Network of Private Schools “Creative International Child’s School”

Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-0542-2064

volodymyrkozlenko@ukr.net

Key words: *pedagogical project, future teacher, project culture, school, education.*

The Pedagogical Project and Project Culture of Future Teachers is a relevant topic in the field of pedagogical education. In the modern world, where educational programs are changing, educational innovations are rapidly developing, and demands on pedagogical professionals are increasing, the ability for effective project design and implementation of educational activities becomes a crucial requirement.

This article is dedicated to investigating the role of the pedagogical project and project culture in the preparation of future teachers. The author analyzes how project-based activities influence the development of creative and organizational skills of student-teachers, as well as their professional competence and readiness for the challenges of the contemporary educational environment.

In particular, the article examines the impact of project culture on the formation of the pedagogical identity of future teachers. Positive changes in their cognitive interest, communication skills, creative thinking, and self-organization are analyzed. It is noted that the ability to work on projects fosters independence and self-confidence in students, which positively affects their professional self-assessment and preparedness for the challenges of pedagogical practice.

The article also emphasizes the importance of implementing innovative teaching methods and interactive technologies in pedagogical practice. It is mentioned that project-based activities help future teachers to incorporate the latest pedagogical tools and approaches, ensuring high-quality preparation of students for life in the modern society.

In conclusion, the author of the article draws attention to the significance of the pedagogical project and project culture in shaping competent and creative teachers. It is stated that the development of project skills in student-teachers contributes to the improvement of the educational process and the preparation of highly qualified professionals, ensuring success in the contemporary educational environment.

We see the prospects for further research in the analysis of the experience of implementing project methods and project culture in pedagogical institutions of higher education and their impact on improving the quality of education.

Постановка проблеми. Упровадження педагогічних проєктів у школі є важливим та корисним кроком для підвищення якості навчання та розвитку творчих здібностей учнів. Під час реалізації педагогічних проєктів учні вчаться використовувати свої творчі та аналітичні здібності, що сприяє розвитку їх критичного мислення та здатності до самостійного вирішення завдань. Робота над освітніми та науковими проєктами допомагає педагогам розвивати свої лідерські якості. Вони навчаються бути організаторами, керівниками та мотиваторами для учнів у процесі вико-

нання педагогічних проєктів. Проєктна культура дає вчителям здатність швидко адаптуватися до змін у сфері освіти. Вони стають гнучкими та відкритими до інновацій, що дозволяє працювати ефективно в змінних умовах. Проєктна культура сприяє залученню учнів до активного освітнього процесу. Вчителі можуть заохочувати учнів до самостійної роботи, співпраці та творчої діяльності.

Саме тому важливо формувати проєктну культуру у майбутніх учителів ще під час їхньої фахової підготовки у закладі вищої освіти.

Отже, актуальним завданням педагогіки вищої школи є розвиток проєктної культури, що є важливим чинником у становленні компетентних та творчих педагогів, здатних ефективно працювати з учнями та забезпечувати їхній успіх у навчанні й житті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Варто зазначити, що останнім часом зросла кількість наукових публікацій, у яких проводився аналіз та надавалися практичні рекомендації, як формування проєктної культури може сприяти особистісному розвитку майбутніх учителів і зростанню їхніх компетенцій.

Наведемо деякі з аспектів, які розглядалися у працях дослідників з цієї проблеми:

- В. Уруський [10], Т. Рабченко [9], Л. Порох [7] вивчали вплив формування проєктної культури на якість професійної підготовки майбутніх учителів та їх готовність до інноваційної педагогічної діяльності;

- С. Хаджирадєва та М. Барбан [11], О. Косович [2] вивчали особливості управління педагогічними проєктами;

- І. Підласий [5], Н. Мойсеюк [3] досліджували методи та підходи, які можна використовувати у вищих навчальних закладах для формування проєктної культури у майбутніх учителів;

- В. Зіневич [1], Х. Попович [6], С. Яценко [14] охарактеризували вплив проєктної культури на педагогічну практику та інші.

Проте у працях більшості науковців формування проєктної культури майбутніх учителів має лише фрагментарний, описовий характер і не розкриває повною мірою поставлену проблему. Загалом, дослідження у галузі формування проєктної культури у майбутніх учителів вказують на його важливість для підвищення якості освіти, розвитку творчих здібностей та особистісного зростання майбутніх педагогів.

Метою статті є виклад теоретичних положень щодо сутності педагогічного проєкту та формування проєктної культури у майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Професійна підготовка майбутніх учителів закладів середньої освіти є ключовим етапом у становленні компетентних та кваліфікованих педагогів. Цей процес здійснюється у закладах вищої освіти і передбачає комплексний набір дій та заходів, спрямованих на формування необхідних знань, навичок та якостей для професійної діяльності майбутніх учителів.

Професійна підготовка майбутніх учителів у закладі вищої освіти включає різноманітні аспекти та етапи, що допомагають майбутнім педагогам отримати необхідні знання, навички та досвід для ефективної педагогічної діяльності. Структура та етапи фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей визначена освітніми стандартами МОН України, програмами, планами

закладу освіти. Зокрема, основні компоненти професійної підготовки молодих учителів включають теоретичну та практичну підготовку.

Теоретична підготовка передбачає набуття студентами теоретичних знань з педагогіки, психології, методик навчання, підходів до виховання та дидактики. Студенти вивчають основні принципи педагогічної діяльності та навчаються застосовувати їх у практиці.

Педагогічна практика дозволяє студентам отримати практичний досвід роботи з учнями, планування та проведення уроків, взаємодії з колегами та батьками. Молоді вчителі проходять педагогічну практику у різних навчальних закладах.

Проте у сучасних умовах педагогічної галузі ставляться дуже високі вимоги до вчителів шкіл, зокрема здатність організовувати освітні проєкти разом із учнями. Молоді вчителі повинні розвивати свої професійні компетенції та навички, такі як уміння працювати з різними категоріями учнів, використання різних методик та підходів, ведення документації тощо. Сучасна професійна підготовка спрямована на ознайомлення молодих учителів з інноваційними методами та технологіями навчання. Студенти вивчають використання інформаційних технологій, інтерактивних методів, проєктного навчання та інше. Постає потреба в розвитку вмінь реалізовувати педагогічні проєкти, а досягти цього можна лише шляхом розвитку проєктної культури майбутніх учителів за допомогою спецкурсів, майстер-класу та тренінгів.

Розвиток проєктної культури для вчителя є дуже важливим з низки причин, що допомагають здійснювати ефективну та творчу педагогічну діяльність. Результати проведеного дослідження дають можливість навести низку переконливих аргументів, які пояснюють важливість розвитку проєктної культури у майбутніх педагогів закладів середньої освіти:

- проєктна культура сприяє впровадженню новаторських методів та підходів у навчальний процес;

- розвиває креативність та творче мислення у вчителя та учнів;

- стимулює активну участь учнів у навчальному процесі, що дозволяє зробити навчання більш цікавим та зрозумілим, забезпечує їх залучення до співпраці та спільної діяльності;

- майбутній учитель набуває практичних навичок планування, організації та керівництва навчальним процесом, а також отримує можливість навчитися розв'язувати реальні педагогічні проблеми, конфлікти, забезпечуючи гнучкість та адаптивність до різних ситуацій;

- сприяє розвитку професійної компетентності;

- підвищує мотивації майбутнього вчителя та духовного задоволення від педагогічної професії.

Таким чином, впровадження проектної культури дозволяє майбутньому вчителю більше задіяти свої здібності та творчий потенціал. Це може приносити більше задоволення від роботи та збільшувати мотивацію до професійної діяльності.

З огляду на вищезазначене варто уточнити сутність поняття «педагогічний проєкт» та виокремити основні його характерні риси.

Науковці С. Хаджираєва та М. Барбан справедливо вважають, що проєкт – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета чи різного роду теоретичного продукту [11, с. 9].

Проектування є творчим процесом, в якому створюються змістовні рішення та інноваційні концепції, спрямовані на розв'язання конкретних проблем або досягнення певних цілей.

Ми поділяємо думку Т. Пушкарьової, яка наголошує, що психолого-педагогічний аспект проектування охоплює сукупність компонентів, які розкривають особливості, послідовність і характер взаємодії учасників проєкту, такі як: комплексна психолого-педагогічна діагностика, системно-комплексний аналіз та прогнозування, конструювання завдань особистісного розвитку, проектування сюжетної лінії проєктів, проєктних планів, особистісно-розвивального змісту проєкту, реалізація проєкту. Психолого-педагогічний супровід педагогічного проєкту передбачає відстеження і фіксацію результатів тих впливів, що виникають унаслідок застосування нових методів і технологій, передбачених проєктом [8, с. 13–14].

О. Мондич робить висновок, що проєктна діяльність для викладача має мету отримання позитивних змін у студентів (нові знання, уміння, навички). А для студентів уміння самостійно реалізувати педагогічний проєкт. Таким чином, проектування є складником сучасної системи професійної підготовки і визначає формування готовності майбутніх викладачів до педагогічної діяльності [4, с. 61].

О. Косович вказує на роль та значення педагогічного проєкту. «Під час спільної діяльності над проєктом у студентів формуються уміння колективно працювати, розподіляти відповідальність, аналізувати власну роботу, планувати свій час. Студенти можуть бути активними учасниками створення проєкту, виробляти власний продукт діяльності, відстоювати свою позицію» [2, с. 77].

На нашу думку, педагогічний проєкт – це планована та систематична діяльність педагога, спрямована на досягнення конкретної мети в навчальному або виховному процесі. Він базується на проєктному підході до навчання та включає створення і реалізацію плану дій, який зорієнтований на досягнення певних результатів учіння або розвитку учнів.

Педагогічний проєкт – це структурований план або програма, що передбачає впровадження конкретної освітньої ідеї, методики чи активної форми роботи з учнями, що допомагає досягти певних навчальних чи виховних цілей. Це інструмент, що застосовується педагогами для здійснення навчання та виховання з використанням проєктної методики.

Управління педагогічним проєктом – це систематичний та організований процес планування, реалізації та контролю за проєктом з метою досягнення поставлених навчальних або виховних цілей. Ефективне управління проєктом забезпечує успішну реалізацію педагогічної ідеї та досягнення бажаних результатів. Особливості управління педагогічним проєктом включають: планування, керівництво проєктною командою, контроль та оцінку результатів, взаємодію з учнями та учасниками, коригування педагогічних заходів та методів викладання.

Успішне управління педагогічним проєктом забезпечує досягнення поставлених навчальних чи виховних цілей, стимулює розвиток творчих та інноваційних підходів у навчанні та сприяє розвитку проєктної культури як у педагога, так і учнів.

Основні характеристики педагогічного проєкту:

1. Мета та завдання, які педагог планує досягти під час його реалізації.

2. Проєкт має чітку структуру, включаючи опис мети, завдань, методів та засобів, оцінювання результатів, терміни реалізації тощо.

3. Активна участь учнів. Педагогічний проєкт сприяє активній участі учнів у навчальному процесі, залученню їх до співпраці та самостійної роботи.

4. Творчий підхід. Проєктний підхід дає можливість педагогу творчо підходити до організації навчання, застосовувати інтерактивні освітні технології та нестандартні методи та інноваційні рішення.

5. Орієнтованість на конкретний результат. Основна увага педагогічного проєкту спрямована на досягнення конкретних результатів навчання чи виховання.

6. Комунікація та співпраця учасників педагогічного проєкту. Педагогічний проєкт передбачає співпрацю з науковцями, психологами, учнями, колегами, батьками та іншими учасниками навчального процесу.

7. Системність – проєкт має бути частиною загальної освітньої програми, підпорядкований навчальним цілям та міцно вплетений у навчальний план.

Педагогічні проєкти можуть бути різних масштабів: від окремих уроків або позаурочних заходів до проєктів, що розгортаються протягом певного

періоду. Вони дозволяють зробити навчання цікавим та захопливим, сприяють розвитку креативності, самостійності та активності учнів.

Провідними передумовами впровадження проектної діяльності у сфері освіти С. Яценко вважає таке: «По-перше, це комплексний характер освітнього проекту, що передбачає можливість залучення до такої форми роботи практично всіх учасників освітнього процесу; по-друге, створення та реалізація проектів у процесі підготовки майбутніх педагогів дозволяє охоплювати поле різноманітних проблем, завдань, дій, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів (керівників, психологів, соціальних працівників); по-третє, саме проектна діяльність вимагає засвоєння широкого спектра гуманітарного знання; по-четверте, такий вид діяльності в умовах навчання у педагогічному ЗВО передбачає створення тимчасових колективів, діяльність яких має ґрунтуватися на принципах поваги, взаємодопомоги, взаєморозуміння тощо» [14, с. 187].

«Вчитель виконує такі основні функції під час організації проекту: допомагає учням у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом; сам є джерелом інформації; координує процес роботи над проектом; підтримує і заохочує учнів; підтримує неперервний рух учнів у роботі над проектом» [6, с. 252].

«Педагогічною метою формування проектної діяльності є розвиток уміння самостійно здійснювати всі її етапи й переходити з одного на інший: від формулювання мети власної діяльності до адекватного виконання проектних операцій, від реалізації проекту до самоконтролю та самооцінки» [1, с. 104]. Тобто виникає потреба у формуванні проектної культури у майбутніх учителів. Саме проектна культура сприяє розвитку творчих здібностей учителя, стимулює його інноваційний підхід до навчання та дозволяє експериментувати з різними методами та підходами. Загалом, проектна культура допомагає вчителю покращити його професійні якості, сприяє творчому підходу до навчання та сприяє створенню стимулюючого та ефективного навчального середовища для учнів.

Науковці Т. Цуркан та Н. Жмурчик розглядають «проектну культуру майбутнього вчителя як сукупність особистісних проявів в урочній та позаурочній діяльності відповідно до трьох взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного, проєктивно-рефлексивного за умови смислової спрямованості застосування методу проекту, що має велике життєве значення, інтеграції урочної та позаурочної діяльності, інноваційних способів проектної взаємодії і включених організаційних стимулів (колективне, групове, інтерактивне спілкування, індивідуальна творчість)» [12, с. 134].

Проектна культура молодого вчителя є важливим фактором, що сприяє ефективному навчанню та вихованню учнів, стимулює їхній розвиток та активність у навчальному процесі. Складники проектної культури молодого вчителя школи включають різні аспекти і якості, які допомагають вчителю ефективно впроваджувати проектні методи та підходи у своїй професійній діяльності. Основні складники проектної культури молодого викладача школи включають:

1. Творчий підхід. Молодий викладач має бути творчою та інноваційною особистістю, яка здатна шукати нестандартні рішення та підходи до навчання та виховання своїх учнів.

2. Уміння планування проектів. Молодий учитель повинен вміти структурувати та планувати проекти, визначати мету та завдання, розробляти критерії оцінювання успішності.

3. Спрямованість на учнів. Проектна культура передбачає активне залучення учнів до навчального процесу, розуміння їхніх потреб та інтересів, здатність до прослуховування й врахування їхньої думки.

4. Інформаційні комунікації та комунікативні навички. Молодий учитель має вміти ефективно спілкуватися з учнями, колегами, батьками, залучати всіх учасників проектного процесу до співпраці та спільної діяльності.

5. Оцінювання та аналізування результатів навчання: вчителю необхідно вміти об'єктивно оцінювати результати проектної діяльності, визначати сильні та слабкі сторони проектів та вносити необхідні корективи.

6. Керівництво та організування педагогічної проектної діяльності. Молодий шкільний учитель повинен уміти ефективно управляти проектною діяльністю учнів, забезпечувати їхню самостійність та відповідальність.

7. Стресостійкість та терпіння. Впровадження проектної культури може зайняти певний час, тому молодому вчителю важливо розвивати стійкість, терпіння та готовність до вирішення труднощів, конфліктів.

8. Самовдосконалення та професійний розвиток. Молодий учитель має бути готовим постійно вдосконалюватися, поглиблювати свої знання, підвищувати кваліфікацію, вивчати нові педагогічні методи та підходи, підтримувати свою професійну компетентність на високому рівні відповідно до вимог освітньої концепції «Нової української школи».

Формування та розвиток проектної культури у майбутніх учителів закладів середньої освіти допомагає молодому педагогу стати більш компетентним та успішним у своїй професійній діяльності, а також сприяє досягненню більш високих результатів у навчанні та вихованні учнів.

Проте для забезпечення цього необхідні відповідні педагогічні умови.

Так, дослідниця С. Шевцова визначила «умови, за яких проектна діяльність впливає на становлення методологічної культури, це – вивчення теоретико-методологічних засад професійного становлення особистості вчителя завдяки впровадженню в навчально-виховний процес інноваційних технологій; дослідження сутності, змісту й умов формування професійної та методологічної культури вчителя; вивчення і науково-педагогічне осмислення проблем соціально-професійного становлення особистості вчителя та формування у нього соціальної зрілості» [13, с. 17].

Умовами оволодіння педагогом проектною культурою є: мотивація особистості на оволодіння проектною культурою; організація процесу проектування в навчальному закладі; інноваційна спрямованість педагогічної діяльності; можливість вибору особистістю шляху саморозвитку; розширення та поглиблення професійної майстерності вчителя; різноманітність видів діяльності; самореалізація та самоактуалізація в освітньому процесі [1, с. 105].

Для реалізації цього завдання автор пропонує ввести у вищих педагогічних закладах освіти спецкурс для студентів «Управління педагогічними проектами» з навчальним навантаженням не менше 2 кредитів ECTS. Навчання предмета «Управління освітніми проектами» має на меті розвинути низку компетентностей у студентів. Ці компетентності включають такі навички: застосовувати здобуті знання у реальних ситуаціях; проводити дослідження на високому рівні; генерувати нові та творчі ідеї; розробляти та керувати освітніми проектами; мотивувати та спільно працювати з людьми для досягнення спільних цілей; організовувати та реалізовувати освітню діяльність для різних категорій населення; ефективно співпрацювати з колегами у різних командних структурах; взаємодіяти професійно в умовах євроатлантичної та європейської інтеграції; здійснювати пошук, аналіз та опрацювання професійно важливих знань з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; розробляти та впроваджувати просвітницькі матеріали та освітні програми; отримувати зворотний зв'язок та оцінювати якість своєї роботи.

Вивчення цього предмета допомагає студентам розвивати важливі навички та готує їх до успіш-

ної діяльності в галузі освіти та управління освітніми проектами.

Отже, управління педагогічними проектами та формування проектною культурою має велике значення для вчителя через свій багатогранний вплив на професійний розвиток та якість педагогічної діяльності. Проектна культура створює стимулююче навчальне середовище, де вчитель та учні співпрацюють, обмінюються ідеями та навчаються разом.

Висновки. Педагогічний проект можна уявити як систематично сплановану та організовану діяльність майбутнього вчителя, спрямовану на досягнення конкретних педагогічних цілей. Педагогічний проект має чітко визначені завдання, методи та терміни виконання, спрямований на розвиток учнів та досягнення педагогічних результатів.

Роль педагогічного проекту полягає в тому, щоб забезпечити вчителю практичний досвід планування, виконання та оцінки своєї педагогічної діяльності. Педагогічний проект дозволяє майбутнім учителям розвивати творчість, інноваційність та креативні підходи до навчання, а також навчитися працювати в команді та ефективно взаємодіяти з учнями та колегами.

Значення проектною культури майбутніх учителів шкіл полягає в тому, що вона допомагає сформувати у вчителів глибоке розуміння та вміння використовувати проектний підхід у навчальному процесі. Вона сприяє розвитку їхніх організаційних, планувальних та комунікативних навичок, а також здатності адаптуватися до змінних умов і впроваджувати інновації у навчання. Проектна культура дає майбутнім учителям можливість стати активними та креативними учасниками навчального процесу, що сприяє досягненню кращих результатів у роботі та підвищенню якості освіти.

Перспективами подальших досліджень може бути аналіз досвіду впровадження проектних методів та проектною культури в педагогічних закладах вищої освіти і їх вплив на підвищення якості навчання. Цікавим буде вивчення впливу інформаційних технологій на розвиток проектною культури у майбутніх учителів та можливостей їх використання у навчальному процесі. Варто зупинитися на вивченні досвіду зарубіжних країн у формуванні проектною культури у майбутніх педагогів та його адаптації до українських освітніх реалій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зіневич В. Проектна діяльність та проектна культура як передумови інноваційної діяльності педагога. *Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 15. С. 100–106.
2. Косович О.В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2011. Вип. 22. С. 76–78.

3. Мойсеюк Н.С. Педагогіка : навчальний посібник. 5-те видання, доповнене і перероблене. Київ, 2007. 656 с.
4. Мондич О.В. Формування предметної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі вивчення анатомії і фізіології. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2. С. 125–136.
5. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
6. Попович Х.С. Розвиток проектної культури педагогів. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (18–19 травня 2019 року). Тернопіль : КРОК, 2019. С. 249–252.
7. Порох Л. Шляхи інноваційних перетворень у закладах освіти. *Рідна школа*. 2001. № 7. С. 10–13.
8. Пушкарьова Т.О. Психолого-педагогічний аспект педагогічного проектування. *Наука і освіта*. 2017. № 3. С. 11–18.
9. Рабченюк Т.С. Управління процесом упровадження досягнень педагогічної науки та передового педагогічного досвіду в шкільну практику. *Освіта і управління*. 1998. № 2. С. 27–32.
10. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : методичний посібник. Тернопіль : ТОКІППО, 2005. 96 с.
11. Хаджирадева С.К., Барбан М.М. Основи управління соціально-педагогічними проектами : навчальний посібник. Одеса : ПНПУ, 2011. 144 с.
12. Цуркан Т.Г., Жмурчик Н. Формування проектної культури молодших школярів в освітньому середовищі школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65. Т. 1. С. 132–135.
13. Шевцова С.М. Становлення методологічної культури вчителя на основі проектної діяльності : автореф. дис. ... к-та філософ. наук : спец. : 09.00.10 «Філософія освіти» Київ : Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2010. 23 с.
14. Яценко С. Формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі підготовки до проектної діяльності. *Нові технології навчання*. 2022. № 96. С. 186–191.

REFERENCES

1. Zinevych, V. (2015). Proektna diyal'nist' ta proektna kul'tura yak peredumovy innovatsiynoyi diyal'nosti pedahoha [Project activity and project culture as prerequisites for the innovative activity of a teacher]. *Vytyky pedahohichnoyi maysternosti. Seriya: Pedahohichni nauky*. Vyp. 15. S. 100–106.
2. Kosovych, O.V. (2011). Proektna diyal'nist' yak odna z form innovatsiynykh metodychnykh tekhnolohiy navchannya [Project activity as one of the forms of innovative methodical learning technologies]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu. Seriya «Pedahohika, sotsial'na robota»*. Vypusk 22. S. 76–78.
3. Moiseyuk, N.Ye. (2007). Pedahohika [Pedagogy]: Navchal'nyy posibnyk. 5-te vydannya, dopovnene i pereroblene. Kyiv. 656 s.
4. Mondych, O.V. (2016). Formuvannya predmetnoyi kompetentnosti maybutnikh vchyteliv pochatkovykh klasis u protsesi vyvchennya anatomiyi i fiziolohiyi [Formation of subject competence of future primary school teachers in the process of studying anatomy and physiology]. *Osvitolohichnyy dyskurs*. № 2. S. 125–136.
5. Pidlasy, I.P. (2004). Praktychna pedahohika abo try tekhnolohiyi. Interaktyvnyy pidruchnyk dlya pedahohiv rynkovoyi systemy osvity [Practical pedagogy or three technologies. Interactive textbook for teachers of the market education system]. Kyiv: Vydavnychyy Dim «Slovo». 616 s.
6. Popovych, Kh.S. (2019). Rozvytok proektnoyi kul'tury pedahohiv [Development of project culture of teachers]. *Paradyhmal'na model' kerivnyka sfery osvity u konteksti yevrointehratsiynykh protsesiv: materialy Mizhnarodnoho forumu upravlins'koyi diyal'nosti (18–19 travnya 2019 roku)*. Ternopil': KROK. S. 249–252.
7. Porokh, L. (2001). Shlyakhy innovatsiynykh peretvoren' u zakladakh osvity [Ways of innovative transformations in educational institutions]. *Ridna shkola*. № 7. S. 10–13.
8. Pushkar'ova, T.O. (2017). Psykholoho-pedahohichnyy aspekt pedahohichnoho proektuvannya [Psychological and pedagogical aspect of pedagogical design]. *Nauka i osvita*. № 3. S. 11–18.
9. Rabchenyuk, T.S. (1998). Upravlinnya protsesom uprovadzhennya dosyahnen' pedahohichnoyi nauky ta peredovoho pedahohichnoho dosvidu v shkil'nu praktyku [Management of the process of implementation of the achievements of pedagogical science and advanced pedagogical experience in school practice]. *Osvita i upravlinnya*. № 2. S. 27–32.
10. Urus'kyu, V.I. (2005). Formuvannya hotovnosti vchyteliv do innovatsiynoyi diyal'nosti: metodychnyy posibnyk [Formation of readiness of teachers for innovative activity: methodological guide]. Ternopil': TOKIPPO. 96 s.

11. Khadzhyradyeva, S.K., Barban, M.M. (2011). *Osnovy upravlinnya sotsial'no-pedahohichnymy proektamy: navchal'nyy posibnyk* [Basics of management of socio-pedagogical projects: study guide]. Odesa: PNPNU. 144 s.
12. Tsurkan, T.H., Zhmurchyk, N. (2019). Formuvannya proektnoyi kul'tury molodshykh shkolyariv v osvith'omu seredovyschi shkoly [Formation of project culture of junior high school students in the educational environment of the school]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh*. № 65. T. 1. S. 132–135.
13. Shevtsova, S.M. (2010) Stanovlennya metodolohichnoyi kul'tury vchytelya na osnovi proektnoyi diyal'nosti [The formation of a teacher's methodological culture on the basis of project activity]: avtoref. dys. ... k-ta filosof. nauk: spets.: 09.00.10 «Filosofiya osvity». Kyiv: Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M.P. Drahomanova. 23 s.
14. Yatsenko, S. (2022). Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv u protsesi pidhotovky do proyektnoyi diyal'nosti [Formation of professional competence of future teachers in the process of preparation for project activities]. *Novi tekhnolohiyi navchannya*. № 96. S. 186–191.

РИЗИКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД

Корольов А. І.

*старший викладач кафедри фізичної підготовки та спорту
Національна академія Національної гвардії України
майдан Захисників України, 3, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-4136-520
Koroly02071991@gmail.com*

Ключові слова: ризик, компетентність, офіцер Національної гвардії України, ризикогенні фактори, функції, структура.

У статті проаналізовано підходи до визначення категорії «компетентність» у загальнонауковій літературі та в професійній діяльності офіцера Національної гвардії України (далі – НГУ) та доведено, що серед дослідників відсутня одностайність думки щодо тлумачення цієї дефініції та її змісту. Визначено, що дослідження підготовки майбутнього офіцера НГУ до здійснення професійної діяльності в умовах ризикових ситуацій вимагає обґрунтування теоретико-методологічних засад компетентнісного підходу в освіті, врахування досліджень науковців щодо загальних наукових підходів та аналізу впровадження компетентнісного підходу в діяльності прикордонників, офіцерів органів внутрішніх справ та Збройних сил України. Закцентовано увагу на тому, що компетентність тісно пов'язана із колом повноважень і конкретною професійною діяльністю та являє собою інтегративний характер когнітивної, діяльнісної та емоційної сфер особистості.

Досліджено особливості підготовки та основні функції майбутнього офіцера НГУ до здійснення професійної діяльності в умовах ризикових ситуацій. Доведено, що компетентнісний підхід являє собою перехід на новий рівень підготовки офіцерів, здатних якісно, швидко та з найменшими втратами виконати поставлені завдання воєнного часу та заходи повсякденної діяльності. Виокремлено чинники, що впливають на формування компетентності. Визначено, що, незважаючи на наявність досліджень з проблеми впровадження компетентнісного підходу в освіті, це питання саме в процесі формування ризикологічної компетентності у підготовці майбутніх офіцерів НГУ розглядається в науковій літературі обмежено та фрагментарно.

Доведено, що професійна компетентність майбутніх офіцерів перебуває у прямій залежності та визначається: цілями, завданнями і характером військової праці, їх відповідністю соціальним замовленням суспільства і закріпленням у нормативній базі, характеризується великою відповідальністю й обмеженим часом на прийняття рішення. Також у статті розкрито суть ризикологічної компетентності майбутнього офіцера НГУ, її структуру та функції, а саме: когнітивну, безпекоорієнтовну, правоохоронну, конструктивно-комунікативну, розвиваючу, прогностичну, аналітико-корекційну.

THE RISK COMPETENCE OF THE FUTURE OFFICER OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE: ESSENTIAL CHARACTERISTICS AND COMPONENT COMPOSITION

Korolov A. I.

*Senior Lecturer at the Department of Physical Training and Sports
National Academy of the National Guard of Ukraine
Defenders of Ukraine square, 3, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4136-5204
Koroly02071991@gmail.com*

Key words: *risk, competence, officer of the National Guard of Ukraine, risk factors, functions, structure.*

The article analyzes the approaches to the definition of the category “competence” in the general scientific literature and in the professional activity of an officer of the National Guard of Ukraine (hereinafter – NGU) and proves that there is no unanimity among researchers regarding the interpretation of this definition and its content. It is determined that the study of training a future officer of the National Guard of Ukraine for professional activities in risky situations requires substantiation of the theoretical and methodological foundations of the competence approach in education, taking into account the research of scientists on general scientific approaches and analysis of the implementation of the competence approach in the activities of border guards, officers of the internal affairs bodies and the Armed Forces of Ukraine. The author emphasizes that competence is closely related to the range of powers and specific professional activities and represents the integrative nature of the cognitive, activity and emotional spheres of the individual.

The peculiarities of training and the main functions of a future NGU officer for professional activity in risky situations are investigated. It is proved that the competence approach is a transition to a new level of training of officers capable of performing wartime tasks and daily activities efficiently, quickly and with the least losses. The factors influencing the formation of competence are highlighted. It is determined that, despite the existence of studies on the problem of implementing a competency-based approach in education, this issue is considered in the scientific literature in the process of forming risk competence in the training of future officers of the National Guard of Ukraine in a limited and fragmentary way.

It is proved that the professional competence of future officers is directly dependent on and determined by: the goals, tasks and nature of military work, their compliance with the social order of society and their consolidation in the regulatory framework, characterized by high responsibility and limited time for decision-making. The article also reveals the essence of the risk competence of a future NGU officer, its structure and functions, namely: cognitive, security-oriented, law enforcement, constructive and communicative, developing, prognostic, analytical and corrective.

Постановка проблеми. Протягом усього історичного шляху розвитку людське суспільство в кожній сфері своєї діяльності стикається із суперечностями людського буття, суспільних відносин, співіснування з природою, у взаємодії з технологічним прогресом та в умовах виникнення військової агресії, що зумовлює появу несприятливих подій – ризиків.

Вимоги до підготовки військових фахівців в Україні нині потребують підготовки особистості не

тільки з розвиненою професійною компетентністю, а й наявними професійно важливими якостями та здібностями, готовністю до визначеного виду діяльності. Тому одним із найважливіших завдань навчання курсантів у вищих закладах військової освіти є формування у них компетентності, що дозволяє ефективно діяти в умовах ризикогенних ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упровадження компетентнісного підходу в освіті

розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні науковці-практики, а саме: Н. Бібік, Ю. Бойчук, О. Пометун, О. Овчарук, О. Локшина, С. Савченко, Дж. Равен, А. Маслоу, Дж. Уайт та ін. Концептуальні аспекти ризикології висвітлено в працях В. Вітлінського, Г. Великоіваненка, О. Шарапова, U. Beck, V. Covello, H. Heim, D. Kahneman та ін. Науковці та соціально-політичні діячі XIX–XX ст. (К. Маркс, М. Вебер, Е. Дюркгейм, Г. Зіммель та ін.) значну увагу приділяли аналізу проблем суспільної ризикології.

Вагомий вклад у дослідження компетентності майбутніх офіцерів НГУ, у тому числі до здійснення професійної діяльності в умовах ризикових ситуацій, зробили І. Афанасьєв, П. Бернстайн, А. Бухун, І. Волков, О. Голованя, В. Євсєєв, І. Євтушенко, І. Радванський, Д. Тробюк, Д. Швець та ін.

Отже, підготовка майбутніх офіцерів НГУ вимагає розв'язання проблеми формування їх ризикологічної компетентності, аналізу структури та функцій з урахуванням загальнонаукових досліджень та підходів.

Мета статті – проаналізувати і систематизувати загальнонаукові та галузеві підходи до тлумачення поняття «ризикологічна компетентність майбутнього офіцера Національної гвардії України», визначити сутнісну характеристику, структурний склад та функції в контексті реалізації професійної діяльності військовослужбовця.

Виклад основного матеріалу. Поглиблене вивчення суті ризикологічної компетентності майбутнього офіцера НГУ вимагає аналізу компетентнісного підходу в освіті з позиції різних підходів, які існують у науковій літературі. Слід відзначити, що серед дослідників відсутня однаковість думки щодо тлумачення цих дефініцій та їх змісту.

Компетентнісний підхід являє собою перехід на новий рівень підготовки офіцерів – професіоналів військової справи, здатних якісно, швидко та з найменшими втратами виконувати поставлені завдання воєнного часу та заходи повсякденної діяльності. Ми погоджуємося з думкою А. Турчинова, що від правильного розуміння завдань реформування та оптимізації системи вищої військової професійної освіти залежить якою буде українська армія в майбутньому [9, с. 22].

Є декілька підходів до оцінки понять «компетенція» і «компетентність».

Перший підхід характеризується тим, що поняття «компетентність» і «компетенція» визначаються через категорії «здатність», «готовність», «здібність» (І. Єрмаков, О. Овчарук, О. Пометун та ін.). Так, учені наголошують, що компетентна особистість – це особистість зі сформованими компетенціями. За другого підходу (Н. Бібік, О. Овчарук, Б. Хасан та ін.) ком-

петентність розглядається як оцінна категорія [7]. За третього підходу (С. Бондар, Ю. Бойчук, М. Головань та ін.) поняття «компетентність» є системним інтегрованим утворенням і сукупністю особистісних якостей, які зумовлені досвідом діяльності фахівця в певній соціальній і особистісно значущій сфері [2].

На основі узагальнених поглядів науковців щодо поняття «компетентність» можна дійти висновку про його системне утворення, про інтегративний характер когнітивної, діяльнісної та емоційної сфер особистості, які зумовлені досвідом її діяльності в певній професійній, соціальній і особистісно значущій сфері; компетентність тісно пов'язана із колом повноважень і конкретною професійною діяльністю.

Однак, незважаючи на наявність досліджень з проблеми впровадження компетентнісного підходу в освіті, це питання саме в підготовці майбутніх офіцерів Національної гвардії України розглядається в науковій літературі обмежено та фрагментарно.

Ми погоджуємося з думкою Р. Мішенюка стосовно застосування компетентнісного підходу в підготовці офіцерів, а саме: слід звернути увагу, що для побудови професійної підготовки військових на засадах компетентнісного підходу слід визначити складники професійної компетентності, які з урахуванням вимог до сучасного офіцера необхідно сформувати в процесі професійної підготовки. Модель фахівця, на думку науковця, має враховувати вимоги, що зумовлені державним стандартом, описувати набір знань та умінь, якими повинен володіти фахівець, а також сукупність видів діяльності, для виконання яких він має бути підготовлений [6].

Рухаючись логікою нашого дослідження, розглянемо підходи до визначення компетентності офіцерів різних формувань та підрозділів.

Так, у своєму дослідженні О. Борисюк визначає професійну компетентність офіцера органів внутрішніх справ як «індивідуальну інтегративну характеристику працівника правоохоронних органів, яка відображає готовність та спроможність здійснювати на належному рівні професійну діяльність, застосовуючи увесь спектр необхідних знань, умінь і навичок, мобілізуючи власні здібності та досвід залежно від конкретної професійної ситуації, демонструючи гнучкість і творчість мислення» [3].

Науковець О. Торічний зазначає, що відчутний акцент з боку фахівців у сфері військової педагогіки нині робиться здебільшого на формуванні та розвитку професійно важливих якостей особистості майбутнього офіцера, формуванні професійних умінь щодо проходження військової служби у незвичайних умовах діяльності [8].

Вивчаючи зміст професійної компетентності майбутніх офіцерів, О. Євсюков [4] дійшов висновку, що вона перебуває у прямій залежності та визначається: цілями, завданнями і характером військової праці, їх відповідністю соціальним замовленням суспільства і закріпленням їх у законах, військових статутах і наказах.

Головними критеріями оцінки якості професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ мають стати: вміння професійно діяти в реальних умовах бойової обстановки; готовність до військово-професійної діяльності та активної ролі у повсякденній діяльності свого підрозділу; посилення рівня мотивації під час формування готовності до виконання завдань за призначенням; інтеграція загальних і спеціальних знань професійних компетентностей, а також формування навичок бойового реагування майбутніх офіцерів НГУ тощо [5].

Ми погоджуємося з думкою О. Торічного про те, що професійний розвиток майбутнього офіцера-професіонала ще під час навчання передбачає формування його власних професійних позицій, самостійності та організованості, уміння свідомо планувати свої дії відповідно до внутрішніх цілей та цінностей [8].

Науковець М. Ктіторов професійну компетентність майбутніх офіцерів НГУ розглядає як «якісну характеристику ступеня оволодіння майбутнім офіцером НГУ своєю професійною діяльністю, що передбачає свідоме відношення до такої діяльності, чітке розуміння свого соціального значення, рис характеру тощо в контексті майбутнього фахівця в галузі національної безпеки, а також співвіднесення результатів цієї оцінки з об'єктивними вимогами до конкретної діяльності, регулювання на цій основі свого професійного становлення, зростання, самовдосконалення» [5].

Проаналізуємо підходи і погляди науковців на тлумачення ризикологічної компетентності в різних галузях діяльності.

Реалії завдань, що нині виконуються українськими нацгвардійцями, вимагають врахування пріоритетів у формуванні компетентності майбутнього офіцера й особливо рівень розвитку його ризикологічної компетентності. Аналіз же науково-методичної літератури виявив, що багато питань формування ризикологічної компетентності майбутнього офіцера НГУ залишилося поза увагою дослідників.

Так, науковець І. Антипенко у своєму дослідженні процесу формування ризикологічних компетентностей у вітчизняних суб'єктів державного управління акцентує увагу на таких складниках, як: прийняття ефективних рішень; лідерство; комунікації та взаємодія; впровадження змін; управління організацією роботи та персоналом; особистісні компетенції [1].

Аналіз таких понять дає підставу позначити найбільш спільні для всіх визначень ознаки ризикологічної компетентності: «особиста здатність», «інтегративна якість особистості», «професійно особистісна якість, відображає знання, вміння та навички», «готовність та здатність до вирішення завдань», «знання, вміння та володіння, емоції та почуття переживання небезпеки». Таким чином, поняття «ризикологічна компетентність» переважно належить до діяльнісної характеристики особистості та включає такі компоненти, як професійні знання, вміння та навички, які характеризують ступінь готовності суб'єкта до відповідної діяльності; особистісні якості, що забезпечують йому здатність відчувати, переживати та усвідомлювати небезпеку і, як наслідок, осмислювати її розміри у вигляді ризику з метою формування та зміцнення безпеки здійснювати професійні дії з ідентифікації, оцінки та запобігання ризику; вирішувати необхідні та задані обставинами професійні завдання, які у ситуації невизначеності становлять реальну загрозу для особистої безпеки працівників через їх небезпеку, новизну, дискомфорт.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури щодо дефініцій термінів «ризик», «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутнього офіцера», «ризикологічна компетентність», дослідження повноважень та функцій НГУ, спектра вимог і завдань у контексті професійної діяльності офіцера НГУ дозволяє нам визначити ризикологічну компетентність майбутнього офіцера НГУ як його інтегровану характеристику, що формується в процесі професійної підготовки та відображає рівень сформованості спеціальних знань і вмінь із забезпечення безпеки та подолання ризиків, професійно особистісних якостей, мотивації та ціннісних орієнтацій, здатності до рефлексії, що дають змогу здійснювати професійну діяльність, спрямовану на ідентифікацію, оцінку та запобігання ризикам в умовах виникнення ризикогенних професійних ситуацій й існування потенційних та реальних небезпек. При цьому комплексна за своїм змістом зазначена компетентність може розглядатися не тільки як складник інтегральної професійної компетентності офіцера, але й як соціально-моральна позиція особистості.

Визначення змісту ризикологічної компетентності майбутнього офіцера НГУ й аналіз наукової літератури з поставленої проблеми дозволяє виділити та розкрити її функції, що відображають різноманітність вирішення офіцером службово-бойових завдань у мирний та військовий час, а саме: когнітивну – пізнання взаємовпливу природної, соціальної та техногенної сфер, ролі людини у збереженні відповідного балансу, здатність до вирішення професійних завдань, що характеризуються

факторами небезпеки, новизни, дискомфорту, невизначеності та становлять загрозу особистості; безпеко-орієнтовну – забезпечення захисту та охорони життя, здоров'я, прав, свобод і законних інтересів громадян, участь у здійсненні заходів, пов'язаних з припиненням збройних конфліктів, участь у спеціальних операціях зі знешкодження озброєних злочинців, припиненні діяльності не передбачених законом воєнізованих або збройних формувань, участь у припиненні масових заворушень; правоохоронну – участь у відновленні правопорядку у разі виникнення міжнаціональних і міжконфесійних конфліктів, участь у підтриманні або відновленні правопорядку в районах виникнення особливо тяжких надзвичайних ситуацій техногенного чи природного характеру, участь у виконанні завдань територіальної оборони, участь у припиненні групових протиправних дій осіб, захист конституційного ладу України, цілісності її території від спроб зміни їх насильницьким шляхом; конструктивно-комунікативну – якісне планування, організація та проведення службово-бойових завдань шляхом постановки адекватних цілей виконання діяльності з урахуванням принципів безпеки, варіювання форм, методів і засобів вирішення професійних завдань з мінімізацією потенційних та реальних ризиків, а також здатність налагоджувати конструктивну професійну взаємодію, що сприяють ефективній професійній діяльності на засадах безпеки; розвиваючу – спрямовану на постійний саморозвиток, виховання внутрішніх якостей та стимулювання мотиваційної сфери щодо ідентифікації ризиків та адекватного реагування на них, розвиток ризи-

ко-орієнтовного та критичного мислення (виявляється у критичному відношенні особистості до наявної дійсності, у спрямованості на подолання застарілих стереотипів через безперервне вдосконалення методів та засобів забезпечення безпеки); прогностичну – націлює на прогнозування наслідків прийнятих рішень у нестандартних, небезпечних або критичних ситуаціях для своєчасного реагування на можливі небезпеки; аналітико-корекційну – забезпечує оволодіння знаннями, уміннями й навичками, необхідними для виконання діяльності на засадах безпеки, здатність до оцінки ситуації та прийняття рішень, до аналізу причинно-наслідкових зв'язків; розкривається через здатність до планування й аналізу праці та її результатів; спрямована на розуміння офіцером завдань власної професійної діяльності.

Висновки. Отже, на основі узагальнених поглядів науковців щодо поняття «компетентність» можна дійти висновку про його системне утворення, про інтегративний характер та про тісний зв'язок із колом повноважень і конкретною професійною діяльністю. Однак, незважаючи на наявність досліджень з проблеми впровадження компетентнісного підходу в освіті, це питання саме в дослідженні ризикологічної компетентності майбутнього офіцера НГУ розглядається в науковій літературі обмежено та фрагментарно. Визначено, що ризикологічна компетентність майбутнього офіцера НГУ є невід'ємною складовою частиною його професійної компетентності, а її сформованість – важлива умова успішної діяльності в умовах професійних ризикогенних ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антипенко І.В. Формування ризикологічних компетентностей у вітчизняних суб'єктів державного управління політичними ризиками у контексті розбудови організаційно-кадрового механізму відповідної діяльності в Україні. *Інвестиції: практика та досвід*. 2021. № 7. С. 37–43.
2. Бойчук Ю.Д. Компетентнісний підхід. Наукові підходи до педагогічних досліджень : монографія / за заг. ред. В.І. Лозової. Харків : Апостроф, 2011. С. 188–216.
3. Борисюк О.М. Характеристика професійної компетентності офіцерів ОВС. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія «Психологічна»*. 2014. Вип. 1. С. 67–76.
4. Євсюков О.Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х., 2006. 172 с.
5. Кітторов М. Організаційно-методичні аспекти формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану. *Наукові записки кафедри педагогіки*, № 51, с. 30–38. 2022. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/21631>.
6. Мішенюк Р.М. Методичні рекомендації науково-педагогічному складу щодо розвитку професійної компетентності офіцерів управління органами охорони державного кордону. *Військова освіта* : збірник наукових праць. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2015. № 1 (31). С. 148–154.
7. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
8. Торічний О.В. Теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання : дис. ... док-ра пед. наук : 13.00.02. Наці-

ональна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2013. 605 с.

9. Турчинов А.В. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2017. 227 с.

REFERENCES

1. Antypenko, I.V. (2021). Formuvannya ryzykolohichnykh kompetentnosti u vitchyznianykh subiektiv derzhavnoho upravlinnia politychnymy ryzykamy u konteksti rozbudovy orhanizatsiino-kadrovoho mekhanizmu vidpovidnoi diialnosti v Ukraini [Formation of Risk Competencies of Domestic Subjects of State Management of Political Risks in the Context of Development of the Organizational and Personnel Mechanism of Relevant Activities in Ukraine]. *Investytsii: praktyka ta dosvid*. № 7. S. 37–43.
2. Boichuk, Yu.D. (2011). Kompetentnisnyi pidkhid. Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen [Competence-based approach. Scientific approaches to pedagogical research]: monohrafiia / za zah. red. V.I. Lozovoi. Kharkiv: Apostrof, S. 188–216.
3. Borysiuk, O.M. (2014). Kharakterystyka profesiinoi kompetentnosti ofitseriv OVS [Characteristics of professional competence of IAA officers]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykholohichna*. 2014. Vyp. 1. S. 67–76.
4. Ievsiukov, O.F. (2006). Pedahohichni umovy formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u navchalnomu protsesi vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu [Pedagogical Conditions for the Formation of Future Officers' Professional Competence in the Educational Process of a Higher Military Educational Institution]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kharkivskiy nats. ped. un-t im. H.S. Skovorody. Kharkiv, 2006. 172 s.
5. Ktiitorov, M. (2022). Orhanizatsiino-metodychni aspekty formuvannya ta rozvytku profesiinykh kompetentnosti maibutnikh ofitseriv NHU v umovakh voiennoho stanu [Organizational and Methodological Aspects of Formation and Development of Professional Competencies of Future NGU Officers in the Context of Martial Law]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, 51, 30–38. Retrieved from: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/21631>.
6. Misheniuk, R.M. (2015). Metodychni rekomendatsii naukovo-pedahohichnomu skladu shchodo rozvytku profesiinoi kompetentnosti ofitseriv upravlinnia orhanamy okhorony derzhavnoho kordonu [Methodical recommendations for the scientific and pedagogical staff on the development of professional competence of officers of the state border protection bodies]. *Viiskova osvita: zb. nauk. pr.* Kyiv: NUOU im. Ivana Cherniakhovskoho, № 1 (31). S. 148–154.
7. Ovcharuk, O.V. (2004). Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty [Development of the competency-based approach: strategic guidelines of the international community]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitoyi dosvid ta ukrainski perspektyvy*. Kyiv: K.I.S. 112 s.
8. Torichnyi, O.V. (2013). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya viiskovo-spetsialnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-trykordonnykiv u protsesi navchannia [Theoretical and Methodological Bases of Formation of Military Specialized Competence of Future Border Guard Officers in the Training Process]: dys. ... dok-ra ped. nauk: 13.00.02. Natsionalna akademiia Derzhavnoi trykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho. Khmelnytskyi. 605 s.
9. Turchynov, A.V. (2017). Formuvannya zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of Health Saving Competence of Future National Guard Officers in the Process of Professional Training]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Khmelnytskyi natsionalnyi universytet. Khmelnytskyi. S. 22.

ВИКОРИСТАННЯ МАРКЕРІВ ДИСКУРСУ НА АНГЛОМОВНИХ ЛЕКЦІЯХ ІЗ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ

Сніжко Н. В.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики
Національний університет «Запорізька політехніка»
вул. Жуковського, 64, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-4547-5934
snizhko.nataliia@gmail.com*

Ключові слова: *іноземна мова, іншомовна освіта, білінгвальна освіта, модель білінгвального навчання, предметно-орієнтовані дидактичні моделі, маркери дискурсу.*

В роботі розглядаються питання, пов'язані зі специфікою застосування маркерів англomовного усного науково-навчального дискурсу при білінгвальному навчанні майбутніх інженерів. Внаслідок інтернаціоналізації вищої освіти поширюється використання англійської мови як засобу навчання в неанглomовних країнах. В Україні активно впроваджується білінгвальне (двомовне) навчання з викладанням ряду фахових дисциплін іноземною (англійською) мовою. У статті зазначено, що при білінгвальному навчанні іноземна мова є не тільки метою, але і засобом осягнення світу спеціальних знань. В зв'язку з цим актуальним є питання вивчення мовних особливостей, які мають позитивний вплив на розуміння фахової лекції неанглomовними студентами. З цієї точки зору розглядаються дискурсні маркери, які активно використовуються при читанні лекцій англійською мовою з фахових інженерних дисциплін. Відзначено, що дискурсні маркери мають прагматичне значення і виконують, крім основної функції забезпечення зв'язності і цілісності тексту, також і фреймову функцію. Проведена класифікація маркерів дискурсу в залежності від функцій, які вони виконують у тексті фахової лекції. Виявлено особливості вживання маркерів дискурсу з метою привертання уваги слухача, забезпечення структурування тексту лекції та логіки викладу матеріалу (що особливо важливо при вивченні математичних і технічних дисциплін), сигналізації про наміри лектора, демонстрації ставлення викладача до сказаного або ступеня упевненості лектора щодо твердження, сприяння більш активному залученню студентів в процес обговорення і т. д. Також вказані мовні засоби, які, з досвіду автора, ускладнюють розуміння фахової лекції неанглomовними студентами (наприклад, використання фразових дієслів, наявність так званих «заповнювачів мовчання» і т. ін.). Зазначено, що деякі просодичні елементи також можуть бути віднесені до дискурсних маркерів (зокрема, темп та інтонація читання лекції). Встановлено, що використання відповідних дискурсних маркерів сприяє підвищенню ступеня взаємодії між викладачем та аудиторією, позитивно впливає на сприйняття та розуміння іншомовного матеріалу слухачами, і зрештою, на вивчення змісту фахової предметної області.

USE OF DISCOURSE MARKERS AT ENGLISH LANGUAGE LECTURES ON PROFESSIONAL DISCIPLINES IN THE TRAINING OF ENGINEERS ON A BILINGUAL BASIS

Snizhko N. V.

*Candidate of Science (Physics and Mathematics), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Higher Mathematics
National University 'Zaporizhzhia Polytechnic'
Zhukovskoho str., 64, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4547-5934
snizhko.nataliia@gmail.com*

Key words: *foreign language, foreign language education, bilingual education, bilingual education model, subject-oriented didactic models, discourse markers.*

The paper examines issues related to the specifics of the use of markers of English-language oral scientific and educational discourse in the bilingual training of future engineers. As a result of the internationalization of higher education, the use of English as a medium of instruction in non-English-speaking countries is spreading. Bilingual education is being actively implemented in Ukraine, when a number of professional disciplines are taught in a foreign (English) language. The article states that in bilingual education, a foreign language is not only a goal, but also a means of understanding the world of special knowledge. In this regard, the question of studying language features that have a positive effect on the understanding of a professional lecture by non-English-speaking students is relevant. From these points of view, the discourse markers that are actively used during lectures in English on professional engineering disciplines are considered. Discourse markers are classified depending on the functions they perform in the text of a professional lecture. It is noted that discourse markers have a pragmatic meaning and perform, in addition to the main function of ensuring the coherence and integrity of the text, also a frame function. The peculiarities of the use of discourse markers in order to attract the listener's attention, to ensure the structuring of the lecture text and the logic of the presentation of the material (which is especially important when studying mathematical and technical disciplines), to signal the lecturer's intentions, to demonstrate the teacher's attitude to what has been said or the lecturer's degree of confidence in the statement, and to promote more active learning and involving students in the discussion process, have been revealed. Language tools are also indicated, which, in the author's experience, make it difficult for non-English-speaking students to understand a professional lecture (for example, the use of phrasal verbs, the presence of so-called 'silence fillers', etc.). It is noted that some prosodic elements can also be attributed to discourse markers (in particular, the pace and intonation of reading a lecture). It was established that the use of appropriate discourse markers increases the degree of interaction between the teacher and the audience, has a positive effect on the perception and understanding of foreign language material by listeners, and ultimately, on the study of the content of the specialized subject area.

Постановка проблеми. Останнім часом у світі спостерігається тенденція до інтернаціоналізації вищої освіти, і як наслідок все більше поширюється використання англійської мови як засобу навчання (English as a medium for instruction, EMI) на вищому рівні освіти в неангломовних країнах. Теорія і практика білінгвальної професійної освіти

інтенсивно розвивається і в Україні, що пов'язано з інтеграцією нашого суспільства в європейську спільноту. У багатьох технічних вишах України активно впроваджується білінгвальне (двомовне) навчання з викладанням ряду фахових дисциплін іноземною (як правило, англійською) мовою. У результаті академічні навички мовлення та

аудіювання англійською мовою стали такими ж важливими, як академічне читання та письмо для студентів, для яких англійська мова не є рідною.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Незважаючи на те, що письмові жанри все ще є основним центром досліджень, у сфері англійської для академічних цілей (English for Academic Purposes, EAP) розмовні жанри викликають також значний дослідницький інтерес, в тому числі і в області професійної освіти.

Серед різноманітних розмовних жанрів EAP лекції вважаються найважливішим форматом навчальної діяльності у вищій освіті в усьому світі, тому привернули велику увагу дослідників (J. Bamford, I. Fortanet, T. Dudley-Evans, M. Johns, E. Goffman та ін.). Вчені США, Великої Британії та багатьох інших країн спостерігали, що у випадку неангломовної аудиторії існує загальний рух до більш неформального та розмовного стилю лекції (J. Flowerdew, T. Morell). Було виявлено, що такий стиль лекції викликає вищий ступінь взаємодії між лектором та його аудиторією (B. Crawford Camiciottoli, J. S. DeCarrico, J. R. Nattinger). Крім того, повідомлялося про наявність різних мовних особливостей, які підвищують ступінь взаємодії та мають позитивний вплив на розуміння лекції неангломовними студентами (J. Lee, T. Morell) та на вивчення змісту предмета (J. Northcott). Враховуючи ці дані, з'являється все більше досліджень EAP, в яких розглядається, які саме мовні особливості використовуються для підвищення ступеню взаємодії між лектором та аудиторією та мають позитивний вплив на розуміння лекції і опанування змісту предмета неангломовними студентами. Одними з таких особливостей є маркери дискурсу. Це питання розглядалось в роботах дослідників С. Chaudron & J.C. Richard [1], Z.R. Eslami & A. Eslami-Rasekh [2], J. Flowerdew & S. Tauroza [3], T. Morell [4; 5].

Білінгвальне навчання у вітчизняній системі професійної освіти досліджувалось в роботах таких науковців, як С. Ситняківська, Р. Девлетов, А. Гусак, Н. Микитенко, А. Ковальчук та ін. Але необхідно константувати, що на даний час визначено лише певні аспекти проблеми двомовного навчання у вищій школі; цілісна концепція білінгвальної професійної освіти в Україні наразі не побудована. Слід також зауважити, що майже не розроблені методологічні та технологічні основи білінгвального навчання фахових інженерно-технічних дисциплін.

Метою роботи є розгляд специфіки застосування маркерів англійської усної науково-навчальної дискурсу при білінгвальному навчанні майбутніх інженерів; аналіз впливу дискурсних маркерів на сприйняття та розуміння англійської фахової лекції.

Основна частина. Концепція білінгвального навчання у процесі професійної підготовки перед-

бачає використання іноземної мови (поряд із рідною) як засобу навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння фаховими знаннями. Тобто вивчення окремих дисциплін (предметів) або предметних областей відбувається засобами як рідної, так і іноземної мов, причому іноземна мова використовується як інструмент досягнення фахових знань. В результаті цього досягається синтез предметних і мовних компетенцій, а це, в свою чергу, забезпечує як глибоке засвоєння предметного змісту, так і високий рівень володіння іноземною мовою.

В Національному університеті «Запорізька політехніка» на електротехнічному факультеті протягом останніх років ведеться підготовка інженерів за спеціальністю 141 «Електроенергетика, Електротехніка та Електромеханіка» на білінгвальній основі. Фундаментальні курси вищої математики, фізики та базові курси професійного спрямування читаються англійською мовою. Викладання фахових дисциплін, зокрема, вищої математики в таких групах має певну специфіку, яка докладно розглядається в роботах [6–8].

Лекція зі спеціальності є основною одиницею навчання у вищій школі. Якщо лекція читається іноземною мовою, то успішність аудіювання такої лекції значною мірою залежить від застосування лектором мовних засобів, які забезпечують зв'язність між фрагментами дискурсу – маркерів дискурсу (МД). Такою назвою позначають лінгвістичні елементи, що функціонують на рівні дискурсу і є незалежними від його основних складових – частин мови. Іншими словами, це мовний інструмент структурування дискурсу – слова, фрази, конструкції, що не мають реального лексичного значення, проте виконують важливу функцію передачі намірів мовця. МД мають прагматичне значення і виконують, крім основної функції забезпечення зв'язності і цілісності тексту, також і фреймову функцію. Вона полягає в тому, що адекватне розпізнавання слухачами МД створює в їх свідомості структурно-композиційну рамку (фрейм, frame) і тим самим істотно полегшує сприйняття і розуміння матеріалу. Очевидно, це має особливе значення у тому випадку, коли студенти слухають фахову лекцію іноземною мовою. Окрім того, існують і МД, які здійснюють негативний вплив на сприйняття інформації, про це також буде сказано нижче.

Розглянемо послідовно типи МД, які активно використовуються при читанні лекцій англійською мовою з фахових інженерних дисциплін. Послідовність викладу відповідає частоті використання даних МД.

1. Sequencers. Це найпоширеніші у розглядуваній ситуації МД, вони забезпечують організацію дискурсу, тобто структуру лекції, послідов-

ність викладення матеріалу, зв'язок однієї частини лекційного матеріалу з іншою. За допомогою МД такого типу лектор дає посилання на попередній матеріал або на майбутній, виділяє окремі інформаційні блоки, узагальнює викладений матеріал, підсумовує сказане.

I've divided my proof of the theorem into 3 parts.

I'd like to make 2 main points.

At first / firstly / secondly / thirdly, I'll define some terms.

Next / after that / then, I'll suggest some of the main problems.

Finally / lastly, I'm going to make some recommendations.

To conclude / in conclusion, I'm going to make three suggestions for your homework.

To summarise / in summary, I've detailed a number of problems and outlined possible approaches.

2. Signals. Ці МД сигналізують про зміну теми, необхідність переключення уваги слухача на інше питання. Маркери цього типу застосовуються і тоді, коли з якихось причин необхідно зробити пропуск у доведенні, побудові логічного ланцюга, процесі обчислень (що досить часто зустрічається в математичних викладках) і сфокусувати увагу студента на цьому факті.

Now I'd like to turn to / move on to / consider / discuss / look at / talk about the processes that ensure the flow of electric current in metals.

But here I'd like to return to a point I made earlier.

For reasons of time I'm going to skip the details and simply describe the general outline of the proof.

3. Linking devices. МД такого типу встановлюють зв'язок між твердженнями чи частинами одного твердження. Характер зв'язку при цьому може бути різний: заперечення, підтвердження, причина, наслідок, відмінність, уточнення, виключення, поєднання, приклад і т. ін.

Additionally / in addition / moreover / furthermore...

On the one hand... on the other hand...

However, nonetheless, nevertheless...

In contrast / on the contrary...

As a result / therefore / consequently...

Thus / in this way...

For example / for instance...

A positive or negative derivative causes an increasing or decreasing of the function, respectively.

Concerning / with reference to / with regard to / regarding / as for the causes of non-sustainability, there is little general agreement.

4. Sentence initial adverbials. Це прислівники на початку речення, які виражають ставлення лектора до того, що буде сказано. Такі МД підвищують ступінь взаємодії між лектором і студентами, роблять лекцію більш інтерактивною та зрештою

позитивно впливають на сприйняття та розуміння матеріалу слухачами.

Interestingly, importantly, significantly, unusually, surprisingly, frankly, puzzlingly, to be honest ...

5. Evidentials. Ці МД виражають ступінь упевненості лектора щодо твердження. Вони є засобом некатегоричного, узагальнюючого подання інформації, демонстрації сумнівів, схильності чи несхильності прийняти відповідну точку зору. Також вони сприяють більш активному залученню студентів в процес обговорення, змушують ставити запитання і висловлювати власну точку зору.

It turns out that..., It is believed..., It appears / seems that...,

I tend to think that..., Supposedly...

6. Interpersonal. Ці вирази є типовими саме для усного дискурсу і практично не використовуються в письмових лекціях. Вони надають читанню лекції неформального характеру. Такі МД мають різноманітні функції, наприклад,

зміна теми: *By the way..., Anyway..., Actually..., In fact..., Well...;*

залучення слухача до згоди: *You know..., As you can see...;*

підсилення, уточнення, закріплення: *I mean..., You see...*

Застосування розглянутих МД, як вже зазначалось, полегшує сприйняття і розуміння англомовної лекції з фахової дисципліни студентами – майбутніми інженерами. Але варто також згадати і про мовні засоби, які ускладнюють сприйняття чи навіть заважають розумінню змісту того, про що говорить викладач. Скажімо, наш досвід показує, що на молодших курсах інженерних спеціальностей викладачу варто уникати так званих фразових дієслів (phrasal verbs), оскільки це значно утруднює розуміння предметного змісту для непідготовленого слухача. Наприклад, при проведенні лабораторної роботи наступні висловлювання, як правило, не є зрозумілими для студентів:

What have you been getting on in your group?

Which question have you got up to?

I need to get you to finish now.

Значно легше будуть сприйняті студентами такі висловлювання:

Is everything working ok in your group?

Which question are you doing?

I need to ask you to finish now.

Також викладачу, на наш погляд, варто уникати так званих «пауз гезитації» (hesitation – коливання), коли мовець відчуває труднощі при формулюванні думки. Такі паузи досить часто заповнюються незначущими словами, які не несуть ніякого змістовного навантаження, тобто має місце надлишковість інформації. Приклади таких МД:

You know..., You see..., OK..., Well..., So..., I mean..., Say...

Такі «заповнювачі мовчання» є мінусом для інформації, але вони сигналізують про створення лектором висловлювання безпосередньо у процесі викладу лекції, тобто це маркери паузи обдумування. В зв'язку з цим важливим є формування у студентів вміння розпізнавати такі «заповнювачі мовчання» в потоці іноземної мови і не сприймати ці елементи як комунікативно-значущі.

Наостанок варто згадати деякі просодичні елементи, які можуть бути віднесені до МД внаслідок того, що вони здатні забезпечувати зв'язність тексту і тим самим підвищувати ефективність мовної комунікації. До них відносяться, зокрема, темп та інтонація. Темп мови може стати опорою для сприйняття в тому випадку, якщо він вміло контролюється лектором, використовується як засіб логічного виділення найважливіших частин повідомлення, є засобом виразності і змінюється відповідно до реакції аудиторії. Говорячи про інтонацію, необхідно зупинитись на питанні про інтонацію читання і інтонацію вільного викладу. Так, T. Dudley-Evans & M.J. Johns [9] виділяють три стилі читання лекцій (другий визнається авторами найдоречнішим з методичної і психологічної точки зору):

– *reading* – стиль читання, тобто читання лекції з листа;

– *conversational* – розмовний стиль, тобто вільний виклад з опорою на план;

– *rethorical* – риторичний стиль.

За нашими спостереженнями, розмовний стиль є найпоширенішим, і він же є оптимальним з точки зору сприйняття студентами у випадку, коли фахова лекція читається майбутнім інженерам іноземною мовою.

Висновки. Як бачимо, у процесі білінгвальної професійної підготовки інженерів-бакалаврів іноземна мова використовується як засіб навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння фаховими знаннями. Використання в англomовній фаховій лекції специфічних дискурсних маркерів значною мірою впливає на розуміння такої лекції неанглomовними студентами. Кваліфіковане, методично виправдане застосування таких засобів сприяє підвищенню ступеня взаємодії між викладачем та аудиторією, позитивно впливає на сприйняття та розуміння матеріалу слухачами, і зрештою, на вивчення змісту фахової предметної області.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chaudron C., & Richards J. C. The effect on discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*. 1986, 7(2). P. 113–127.
2. Eslami Z. R., & Eslami-Rasekh A. Discourse markers in academic lectures. *Asian EFL Journal*. 2007, 9(1). P. 22–38.
3. Flowerdew J., & Tauroza S. The effect of discourse markers on second language lecture comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*. 1995, 17. P. 435–458.
4. Morell T. The role of discourse markers and personal pronouns in lecture discourse. *A. Moreno & Y. V. Cowell (Eds.), Recent perspectives on discourse*. Léon, Spain : Universidad de Léon, AESLA, 2001. P. 202–206.
5. Morell T. Interactive lecture discourse for university EFL students. *English for Specific Purposes*. 2004, 23(3). P. 325–338.
6. Сніжко Н. В., Руднєва В.М.. Про проблеми викладання вищої математики іноземною мовою. *Interaction of society and science: problems and prospects: Abstracts of III International Scientific and Practical Conference*. London, England. 2021. P. 363 – 369. DOI: 10.46299/ISG.2021.II.III.
7. Snizhko N.V., Rudnieva V.M. Features of teaching higher mathematics to students who are doing the course in a foreign language. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 1(41). С. 297–303.
8. Сніжко Н.В. Про деякі аспекти білінгвального навчання в технічному виші в контексті євроінтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Спецвипуск. 2022. Т. 2. С. 125–129.
9. Chaudron, Craig and Richards, Jack C. The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures. *Applied Linguistics*. 1986, 7. P. 113–127.

REFERENCES

1. Chaudron, C. & Richards, J. C. (1986). The effect on discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, 7(2), 113–127.
2. Eslami, Z. R., & Eslami-Rasekh, A. (2007). Discourse markers in academic lectures. *Asian EFL Journal*, 9(1), 22–38.
3. Flowerdew, J., & Tauroza, S. (1995). The effect of discourse markers on second language lecture comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 435–458.
4. Morell, T. (2001). The role of discourse markers and personal pronouns in lecture discourse. In A. Moreno & Y. V. Cowell (Eds.), *Recent perspectives on discourse* (pp. 202–206). Léon, Spain: Universidad de Léon. AESLA.

5. Morell, T. (2004). Interactive lecture discourse for university EFL students. *English for Specific Purposes*, 23(3), 325–338.
6. Snizhko, N. (2021) Pro problemy vykladannia vyshchoi matematyky inozemnoiu movoiu [On the problems of teaching higher mathematics in a foreign language]. In *Interaction of society and science: problems and prospects. Abstracts of III International Scientific and Practical Conference*. London, England. P. 363–369. DOI: 10.46299/ISG.2021.II.III. [in Ukrainian]
7. Snizhko N.V., Rudnieva V.M. (2022) Features of teaching higher mathematics to students who are doing the course in a foreign language. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*. [Pedagogical Sciences: Theory and Practice]. № 1(41), 297–303.
8. Snizhko N.V. (2022) Pro deiaki aspekty bilinhvalnogo navchannia v tekhnichnomu vyshi v konteksti yevrointehratsii. [About some aspects of bilingual education in the technical higher school in the context of european integration]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M.P. Dragomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy* [Scientific journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives]. Special Issue. Vol. 2, 125–129. [in Ukrainian]
9. Chaudron, Craig and Richards, Jack C. (1986) The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures. *Applied Linguistics*, 7, 113–127.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАРОДЖЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Субіна О. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник*

Інститут професійної освіти Національної академії педагогічних наук України

пров. Віто-Литовський, 98А, Київ, Україна

orcid.org/0000-0001-8167-539X

o.o.subina@npu.edu.ua

Марченко Н. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри освіти дорослих*

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

вул. Пирогова, 9, Київ, Україна

orcid.org/0000-0002-8879-4698

n.marchenko@npu.edu.ua

Ключові слова: *змішане навчання, моделі змішаного навчання, форми організації освітнього процесу, методи, дистанційна освіта, освітній менеджмент.*

У статті проаналізовано різні підходи до трактування поняття «змішане навчання», яке досить часто дослідники ще називають «гібридним», «комбінованим», «інтегративним» чи «багатометодним». Виявлено, що у нормативних документах найчастіше вживається поняття «змішане навчання», що визначається як підхід або модель взаємодії вчителя та учнів, яка відбувається як під час безпосередньої роботи учасників освітнього процесу в аудиторії, так і із застосуванням онлайн-ресурсів. Однак автори зазначають, що в чинному законодавстві України не передбачено змішаної форми здобуття освіти як такої, але заклади освіти змушені організувати очне навчання з використанням дистанційних технологій з огляду на епідеміологічну ситуацію (2020–2022 рр.) та військові дії на території України. Також у статті проаналізовано чотири рівні реалізації змішаного навчання (на рівні діяльності, на рівні навчальної дисципліни/курсу, на рівні освітньої програми, на рівні закладу освіти). Виявлено, що однією із найбільш поширених практик застосування технологій змішаного навчання є на рівні дисципліни/курсу, що передбачає поєднання очної форми проведення навчальних занять і дистанційної. У розвідці проаналізовано переваги різних моделі організації освітнього процесу (модель додаткових можливостей (Supplemental Model), змінна модель (Replacement Model) та емпоріум модель (Emporium Model), ротаційна модель (Rotation model), гнучка модель (Flex model), модель самостійного змішування (Self-Blend model) та модель збагаченого віртуального середовища (EnrichedVirtual model)). Вибір найоптимальнішої моделі змішаного навчання для використання в освітньому процесі закладу освіти лежить на його адміністрації, яка розробляє і затверджує відповідний нормативний документ, що визначає основні складові та засади реалізації змішаного навчання, регламентує всі організаційні процедури такої форми навчання, а також права та обов'язки учасників освітнього процесу. Окрім того, освітній менеджер має здійснювати моніторинг ефективності реалізації освітнього процесу на всіх його рівнях та проведення оперативних коригувальних заходів.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE EMERGENCE AND DEVELOPMENT OF BLENDED LEARNING IN VOCATIONAL EDUCATION IN UKRAINE

Subina O. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Leading Researcher*

*Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Vito-Lytovskyyi lane, 98A, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8167-539X
o.o.subina@npu.edu.ua*

Marchenko N. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Adult Education
Drahomanov Ukrainian State University
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8879-4698
n.marchenko@npu.edu.ua*

Key words: *blended learning, blended learning models, forms of organisation of the educational process, methods, distance education, educational management.*

The article analyses various approaches to the interpretation of the concept of ‘blended learning’, which is often also called ‘hybrid’, ‘combined’, ‘integrative’ or ‘multimethod’ by researchers. It is found that the regulatory documents most often use the concept of ‘blended learning’, which is defined as an approach or model of interaction between teachers and students, which takes place both during the direct work of participants in the educational process in the classroom and with the use of online resources. However, the authors note that the current legislation of Ukraine does not provide for a blended form of education as such, but educational institutions are forced to organise full-time education using distance technologies due to the epidemiological situation (2020–2022) and military operations in Ukraine. The article also analyses four levels of implementation of blended learning (at the level of activity, at the level of discipline/course, at the level of educational programme, at the level of educational institution). It is found that one of the most common practices of using blended learning technologies is at the level of discipline/course, which involves a combination of face-to-face and distance learning. The article analyses the advantages of different models of organising the educational process (Supplemental Model, Replacement Model, Emporium Model, Rotation Model, Flex Model, Self-Blend Model, and Enriched Virtual Model). The choice of the most optimal model of blended learning for use in the educational process of an educational institution lies with its administration, which develops and approves the relevant regulatory document that defines the main components and principles of blended learning, regulates all organisational procedures of this form of education, as well as the rights and obligations of participants in the educational process. In addition, the educational manager should monitor the effectiveness of the educational process at all levels and take prompt corrective measures.

Постановка проблеми. Реальність, що формується в умовах стрімкого розвитку сучасного суспільства, наукових та освітніх технологій, змінює традиційне сприйняття викликів у суспільстві

і в системі освіти, що зумовлені причинами природного, техногенного, соціального або воєнного характеру. Глобалізація, офшорний аутсорсинг і франчайзинг змінюють природу виробничих

інституцій та їх вимог щодо фахових компетентностей і досвіду працівників у будь-якій сфері економіки. Керівники різних інституцій очікують, що навчання персоналу зумовить суттєве зростання ефективності й продуктивності їх виробничого та інтелектуального потенціалу. Водночас новітні методики організації освітнього процесу потребують розуміння природи їх використання на основі системного аналізу та оцінювання ефективності в процесі підготовки кваліфікованих фахівців для найбільш важливих сфер життєдіяльності суспільства і держави: економічної, енергетичної, інформаційної, екологічної, аграрної, будівельної, машинобудівної, аграрної галузей та галузі сфери послуг.

Реформи, що проводяться в системі професійної (професійно-технічної) освіти, згідно з Концепцією реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року, схваленою розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12.06.2019 р. № 419-р, є важливою складовою розвитку професійної (професійно-технічної) освіти, а запровадження децентралізації, осучаснення змісту та якості освіти, розвиток партнерства, а також популяризація професійної освіти – визнано основними вимогами для створення ефективної системи підготовки кваліфікованих кадрів відповідно до вимог суспільства, державної економіки, потреб особистості та забезпечення національної системи стійкості щодо основних напрямів розвитку держави в умовах воєнного і повоєнного часу.

Запровадження на основі національного та міжнародного досвіду технологій змішаного навчання зумовлене сприяти створенню необхідних умов для забезпечення належного рівня підготовки кваліфікованих робітників шляхом поєднання інноваційних форм і методів очної форми професійного (професійно-технічного) навчання, використання цифрових технологій та онлайн-освіти, що дозволить забезпечити здобувачам освітніх послуг швидку адаптивність до освітнього процесу, ефективно реагування та відновлення власного потенціалу в умовах різних викликів сучасного світу і кризових ситуацій [4]. Водночас варто наголосити, що чинне законодавство України не передбачає змішаної форми здобуття освіти як такої, тож якщо у закладі освіти організоване змішане навчання, то форма здобуття освіти є очною з використанням технологій дистанційного навчання або дистанційною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Ідея введення в освітній процес елементів змішаного навчання з'явилася в дискурсах науковців (О. Барна, К. Бугайчук, С. Березенська, О. Колгатін, В. Кухаренко, Н. Морзе, М. Олійник,

Т. Олійник, Л. Карташова, І. Регейло, О. Стрижак, Н. Рашевська, О. Рибалко, Є. Смирнова-Трибульська, А. Стрюк, Г. Ткачук та ін.) на початку XXI століття. Цей процес був зумовлений певними недоліками дистанційної освіти, що стали проявлятися в результатах якості навчання, через низьку мотивацію здобувачів освіти до опанування навчального матеріалу, через неналежний рівень самоконтролю, віддаленість та ізоляваність від академічної групи, недостатню педагогічну підтримку тощо. Виходячи з таких обставин, виникла необхідність удосконалення діючої системи дистанційного навчання через введення в освітній процес додаткових контактних годин, тобто перетворення парадигми дистанційної освіти в парадигму змішаного навчання з метою поліпшення процесу і результатів дистанційної підготовки кадрів. Незважаючи на значну кількість праць, присвячених змішаному навчання, ще багато питань залишаються невирішеними. З огляду на це **метою розвідки** є розкриття сутності поняття «змішане навчання», сучасних підходів та моделей його реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Прогресивний розвиток освітніх технологій та розробка альтернативних методів навчання і викладання створили передумови для більш ефективної й дієвої реалізації навчальних ресурсів, які дозволяють поліпшити взаємодію здобувачів освіти та педагогів за допомогою сучасних освітніх методик, і характеризуються впровадженням в навчальний процес гнучких інноваційних технологій навчання. Загальна доступність інтернету розширила освітні можливості як для здобувачів освіти, так і для викладачів.

Удосконалення різних форм очної й дистанційної освіти шляхом поєднання аудиторної роботи, дистанційних та електронних технологій започаткувало створення нової сучасної освітньої парадигми – змішаного навчання (blended learning), що має поєднувати переваги аудиторної роботи і он-лайн освіти.

Зародження системи змішаного навчання пов'язується з компанією Interactive Learning Centers, яка запропонувала своїм здобувачам освіти можливість опанування 220 навчальних курсів не лише дистанційного, а й вивчення окремих дисциплін із використанням методики змішаного навчання. Серед перших публікацій з проблематики реалізації змішаного навчання можна назвати статтю нідерландських науковців *Betty Collis, Huib Bruijstens and Jan Kees der van Veen* (2003) [7], де було проаналізовано переваги змішаного навчання в Центрі технічного навчання Philips, що відповідає за професійну підготовку наукового персоналу дослідницьких лабораторій Philips в усьому світі. У праці були розгля-

нуті питання необхідності еволюції освіти в бік більш гнучкого навчання за необхідності надання доступу до навчальних курсів великій кількості учасників з віддалених місць та потребі постійно оновлювати навчальний матеріал, описуються та оцінюються різні моделі змішаного навчання, які підтримує веб-система управління курсами, і докладно описується один з курсів.

На ранніх етапах розвитку термін змішане навчання трактувався по-різному, Oliver and Trigwell (2005) стверджували, що інтерпретувати термін змішане навчання можна по-різному, залежно від того, які складові поєднуються в навчальному процесі. З поширенням інноваційних освітніх технологій та їх доступністю сутність дефініції «змішане навчання» значно розширилася і передбачає застосування різних форм і методів навчання в поєднанні з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та різних мережеских платформ.

Водночас на даний час не існує єдиного визначення, яке охоплювало б всі аспекти сутності системи змішаного навчання, особливо, враховуючи її постійний розвиток в практиці науковців, педагогів та освітніх інституцій. Крім дефініції «змішане навчання» дослідниками даного питання використовуються й інші терміни: «гібридне навчання», «комбіноване навчання», «інтегративне навчання», «багатометодне навчання» тощо. Усі ці підходи стосуються інтеграції або «змішування» різних форм і методів електронної та очної освіти.

Переклад терміна *blended learning* у різних вітчизняних дослідників інтерпретується в двох варіантах: як «змішане навчання» і як «комбіноване навчання». Усе ж Міністерства освіти і науки України використовує перше трактування терміну, що представлено, зокрема, в рекомендаціях Міністерства щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти (2020), рекомендаціях Державної служби якості освіти України (2022) та в інших офіційних джерелах.

Для єдиного підходу в трактуванні сутності терміну змішане навчання, можна скористатися визначенням, наведеним в Рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти (2020), де змішане навчання визначається як підхід, педагогічна й технологічна модель, методика, що поруч із онлайн-технологіями спирається також і на безпосередню взаємодію між здобувачами освіти та викладачами в аудиторії.

Також можна орієнтуватися на трактування сутності змішаного навчання, що представлено в рекомендаціях Державної служби якості освіти України, де змішане навчання визначається «як навчання, за якого частина пізнавальної діяльно-

сті учнів відбувається на уроці під безпосереднім керівництвом учителя, а інша – у самостійній роботі з електронними ресурсами» [3].

При цьому, зазначається, що є кілька варіантів «змішування»:

- 1) «поєднання очної форми із дистанційною;
- 2) поєднання різних форматів навчання у межах одного класу (основне очне навчання із використанням технологій дистанційного навчання та різних форм роботи з електронними ресурсами, онлайн-курсами тощо);
- 3) поєднання самостійного навчання та співпраці в класі;
- 4) змішування основного навчального контенту (підручників та навчальних матеріалів) із зовнішніми матеріалами (електронними ресурсами)» [3].

Найбільш застосованою в Україні наразі є практика поєднання очної форми із дистанційною.

У багатьох наукових дослідженнях з проблематики змішаного навчання зазначається, що основна мета реалізації змішаного навчання полягає в тому, щоб очна та дистанційна форми навчання і викладання взаємодоповнювали одна одну, поєднуючи переваги кожної з цих форм.

Змішане навчання може поєднувати, здавалося б, протилежні підходи, такі як формальна та неформальна освіта, очне навчання і онлайн практику, цілеспрямоване педагогічне керування та опору на самовизначення, а також цифрові довідкові матеріали й колегіальні зв'язки, для досягнення поставлених індивідуальних та організаційних цілей.

Сучасні підходи до реалізації змішаного навчання передбачають поєднання різних форм і методів організації освітнього процесу для досягнення мети навчання та отримання найкращих результатів освіти. Змішаний підхід до організації навчального процесу доповнює традиційну міжособистісну взаємодію в класі соціальною онлайн-взаємодією, використовуючи переваги технологій, якими можуть користуватися всі учасники освітнього процесу. Для кращої доступності та мотивації здобувачів освіти в системі змішаного навчання можливе застосування таких популярних соціальних мереж як Twitter, Skype, Facebook, різноманітні блоги та You Tube. Таким чином, з метою удосконалення процесу передачі та засвоєння знань, підвищення мотивації всіх учасників освітнього процесу в плані виконання поставлених дидактичних завдань, певні види аудиторної навчальної роботи цілком можна перенести в онлайн простір, використовуючи сучасні освітні та соціальні інформаційно-комунікаційні технології.

Як показує практичний досвід (Bonk, C. J., & Graham, C. R.) [5], змішане навчання може бути

реалізоване в навчальному процесі на чотирьох рівнях:

- 1) на рівні навчальної діяльності, коли в межах одного заняття педагог застосовує різні методики очного, електронного та дистанційного навчання;
- 2) на рівні навчальної дисципліни /курсу;
- 3) на рівні освітньої програми;
- 4) на рівні закладу освіти (тобто на інституційному рівні).

Змішане навчання на рівні діяльності застосовується, зазвичай, коли освітній процес проводиться в очній формі із застосуванням технологій електронного/віртуального або ж дистанційного навчання.

Застосування технологій змішаного навчання на рівні дисципліни/курсу вважається однією із найбільш поширених практик. Тут, залежно від специфіки навчального матеріалу та характеру навчальної діяльності щодо його засвоєння, застосовується поєднання очної форми проведення навчальних занять і дистанційної. При цьому дистанційні навчальні технології можуть використовуватися під час проведення очних занять як допоміжний контент в синхронному режимі, а можуть застосовуватися для організації відповідних видів занять дистанційно, в режимі онлайн. Поєднання в межах одного навчального курсу очної та дистанційної форм навчання має відповідно відображатися в розкладі і не перетинатися в часі.

Змішане навчання на рівні освітньої програми [8] реалізується шляхом поєднання в межах певної ступеневої освітньої програми очної та дистанційної форм навчання для різних дисциплін. При цьому вибір очної або дистанційної форми опанування дисциплін в межах освітньої програми можуть здійснювати як здобувачі освіти, так і адміністрація закладу при плануванні освітнього процесу за цією програмою.

Змішане навчання на інституційному рівні передбачає застосування різних моделей змішаного навчання на рівні закладу освіти для всіх освітніх програм, які пропонуються в цьому закладі для опанування здобувачам освіти.

Досвід вітчизняних та іноземних науковців, які досліджують питання реалізації технологій змішаного навчання [2], дозволяє визначити різні моделі організації процесу підготовки фахівців у змішаному форматі, зокрема такі, як: модель додаткових можливостей (Supplemental Model), змінна модель (Replacement Model) та емпоріум модель (Emporium Model).

Модель додаткових можливостей базується на структурі навчальних курсів, що використовується в системі традиційної освіти, а інформаційно-комунікаційні технології застосовуються як додатковий допоміжний ресурс, що дозволяє активізувати освітній процес і поглибити навчальні

та викладацькі можливості учасників освітнього процесу. Модель додаткових можливостей може бути використана як в очному, так і дистанційному навчанні, компоненти навчального курсу мають бути сплановані так, щоб доповнювати аудиторні заняття та розширювати освітні можливості поза аудиторної роботи. Застосування моделі додаткових можливостей в змішаному навчанні може набувати різних форм і служити різним навчальним цілям, зокрема для:

- поліпшення взаємодії учасників освітнього процесу шляхом застосування інтернет-ресурсів та інформаційно-комунікаційних технологій;
- підвищення ефективності використання навчального часу шляхом демонстрації ключових концепцій, практичних прикладів або базових матеріалів в інтернеті;
- актуалізації набутих знань шляхом повторення важливих визначень, технік, прийомів тощо за допомогою презентаційних інформаційно-комунікаційних та інтернет технологій;
- повторення та закріплення навчального матеріалу шляхом демонстрації структурно-логічних схем, тематичних презентацій тощо.

Водночас, використовуючи в освітньому процесі модель додаткових можливостей, важливо не збільшувати навчального навантаження студентів через залучення додаткових обсягів навчального матеріалу.

Змінна модель в системі змішаного навчання ґрунтується на зміні таких складових традиційної дидактики:

- 1) частин аудиторної роботи на дистанційне навчання;
- 2) структури навчального заняття в очному форматі: час заняття більше орієнтується на активні та інтерактивні методи навчання і суб'єктно-суб'єктну взаємодію між учасниками освітнього процесу, що не просто реалізувати у дистанційному форматі через обмеженість невербальної комунікації.

Змінна модель вважається однією з найбільш популярних і практичних моделей в системі змішаного навчання, тому що при плануванні і розробці курсів змішаного навчання є можливість уникнути перевантаження здобувачів освіти шляхом:

- скорочення аудиторної роботи (перебування в класі або на робочому місці);
- використання мікро-лекцій, що дозволяє стисло доводити лекційні матеріали до здобувачів освіти;
- ефективному використанні часу як під час аудиторної роботи, так і онлайн навчання за допомогою застосування активних та інтерактивних методик, аудіо- та відео-матеріалів, кейс- методів тощо;
- активне залучення студентів до самостійної роботи над змістом курсу як під час аудиторної роботи, так і в онлайн-середовищі.

Емпоріум модель змішаного навчання передбачає заміну всієї або певної частини аудиторної роботи на роботу в електронному форматі у спільному навчальному просторі на спеціальній онлайн платформі закладу освіти та у спеціально обладнаних комп'ютерних класах, де здобувачі освіти отримують доступ до матеріалів онлайн-курсів. Наприклад, передбачає переведення всієї теоретичної (лекційної) підготовки в навчальний ресурсний центр з інтерактивним програмним забезпеченням та індивідуальною допомогою за запитом.

В Емпоріум моделі важливо мати якісне навчально-методичне і програмне забезпечення, включаючи інтерактивні навчальні посібники, практичні вправи, висвітлення актуальних проблемних питань, а також онлайн-вікторини та тести. Такий формат освіти має забезпечувати широкий спектр можливостей для підключення – комп'ютери, бездротові з'єднання, легкий доступ до всіх онлайн матеріалів освітньої програми, модульні ресурси тощо – і сприяти спільному навчанню в електронному середовищі.

Емпоріум модель дозволяє здобувачам освіти обирати різні види навчальних матеріалів, залежно від індивідуальних особливостей та особистих потреб, і працювати з ними в зручному режимі. Передбачені також і групові заняття очно чи онлайн, які допомагають відпрацьовувати командну взаємодію здобувачів освіти та викладачів.

В Емпоріум моделі передбачені обов'язкові контактні години (наприклад, мінімум 4 години на тиждень), що дозволяє підтримувати належну виконавську дисципліну здобувачів освіти, мати з ними зворотній зв'язок при контролі якості знань та оперативно консультувати, відповідати на питання. Контактні години можуть плануватися як адміністрацією закладу, так і викладачами або здобувачами освіти.

В Емпоріум моделі створюється також кадрова спільнота, яка об'єднує викладачів, допоміжний персонал та інших осіб, дотичних до навчального процесу, які мають безпосередньо реагувати на конкретні потреби здобувачів освіти та спрямовувати їх до ресурсів, на яких вони можуть навчатися.

Перенесення аудиторної роботи в електронне середовище в Емпоріум моделі, передбачає:

1) заохочення самостійної роботи здобувачів освіти під керівництвом викладача, тьютора або іншою педагогічною підтримкою, яка доступна в навчальному просторі Емпоріуму;

2) гнучкий графік освітнього процесу в зручний для здобувачів освіти час;

3) сприяння співпраці між здобувачами освіти під час практико-орієнтованого навчання;

4) ефективно використання навчальних площ та ресурсів закладу освіти для поліпшення умов навчання;

5) перегляд та удосконалення ефективності традиційних навчальних матеріалів.

Представлені моделі є найбільш поширеними моделями змішаного навчання в професійній освіті, проте існує ряд інших класифікацій і модифікацій моделей змішаного навчання, деякі з яких перетинаються з однією або декількома наведеними моделями (моделлю додаткових можливостей (Supplemental Model), змінною моделлю (Replacement Model) та емпоріум моделлю (Emporium Model)).

Проте існує ряд інших класифікацій і модифікацій моделей змішаного навчання. Так, на сайті Державної служби якості освіти України [3] представлені і рекомендуються для використання освітня спільнотаю при організації навчального процесу в умовах обмежених можливостей проведення очного навчання такі моделі змішаного навчання, як ротаційна модель (Rotation model), гнучка модель (Flex model), модель самостійного змішування (Self-Blend model) та модель збагаченого віртуального середовища (Enriched Virtual model). Ці моделі організації змішаного навчання пропонуються освітянам американськими дослідниками Майклом Хорном (Michael B. Horn) та Гізер Стейкер (Heather Staker) в книзі Класифікація K-12. Змішане навчання [6, с. 2]. Сутнісні характеристики зазначених моделей, коротко можна розкрити наступним чином.

Ротаційна модель орієнтована на зміну різних форм організації освітнього процесу залежно від особливостей навчального матеріалу дисципліни, контингенту здобувачів освіти, їх індивідуальних особливостей та матеріально-технічної бази закладу освіти.

Як показує практичний досвід, українські заклади освіти найчастіше використовують ротаційну модель як основну, або як одну із компонентів змішаного навчання [3], враховуючи при цьому алгоритм ротації учнів та кількість здобувачів освіти, які будуть навчатись очно у відповідності до місткості аудиторного фонду, захисних споруд та інших чинників, що визначають якість навчання та безпеку учасників освітнього процесу.

Гнучка модель скеровує учасників освітнього процесу на проведення різних форм навчальної роботи зі здобувачами освіти за індивідуальним, гнучким графіком у режимі онлайн як вдома, так і в закладі освіти. Викладач при цьому, має виконувати функції фасилітатора і тьютора одночасно.

Застосування моделі самостійного змішування дозволяє здобувачам освіти якнайкраще організувати паралельне опанування двох навчальних дисциплін (або ж навіть освітніх програм), однієї в очному форматі, іншої – в дистанційному; надає можливість одночасно з навчанням за основною освітньою програмою поглиблено вивчати

ті чи інші курси, поєднувати формальну освіту з неформальною або ж інформальною, здобувати додаткову кваліфікацію без відриву від навчального процесу тощо.

При використанні в освітньому процесі моделі збагаченого віртуального середовища передбачається, що дистанційне навчання буде «збагачуватися», доповнюватися очними консультаціями або певними видами аудиторних навчальних занять.

Застосування змішаного навчання в освітньому процесі передбачає певні етапи адаптації відповідної моделі в системі освіти і зокрема:

- при введенні системи змішаного навчання необхідно забезпечити вирішення питань доступності та ефективності технологій, форм і методів навчання, що будуть використовуватися, для всіх учасників освітнього процесу;

- підвищення ефективності освітнього процесу за рахунок введення освітніх технологій, які розширюють навчальний і організаційний потенціал педагога;

- удосконалення якості освітніх послуг за рахунок поєднання всіх переваг очної, віртуальної та дистанційної освіти.

Вибір моделі змішаного навчання для використання в освітньому процесі закладу освіти має здійснюватися адміністрацією закладу з урахуванням наявних можливостей та за узгодженням з усіма учасниками освітнього процесу шляхом [3]:

- 1) відкриття нових форм здобуття освіти; За потреби, згідно з чинним законодавством України та на підставі рішення педагогічної ради заклад професійної (професійно-технічної) освіти може відкрити нові форми підготовки фахівців: денна, вечірня (змінна), очно-заочна, дистанційна, мережева, екстернатна форми навчання, з відривом і без відриву від виробництва та за індивідуальними навчальними планами [1];

- 2) відкриття дистанційних класів у закладі освіти, якщо є потреба навчатися дистанційно, або у змішаному ротаційному форматі;

- 3) розподілу учнів на підгрупи для ротації з урахуванням особливостей освітньої програми, умов та обмежень, у яких працює заклад освіти. На практиці застосовують різні варіанти ротації в змішаному форматі [3]:

- чергування початкових і старших курсів здобувачів освіти;

- чергування паралельних груп / класів;

- поділ групи / класу на 2-3 підгрупи; чергування підгруп. Групи / підгрупи можуть навчатись очно тиждень через тиждень або день через день тощо.

- проведення частини теоретичних уроків постійно в очному форматі, а частини практико-орієнтованих – повністю в дистанційний формат тощо;

- 4) організації навчального процесу за індивідуальними навчальними планами (індивідуальними

освітніми траєкторіями) у разі необхідності забезпечення для деяких здобувачів освіти особливих умов підготовки.

В умовах реалізації змішаного навчання, важливе місце займає менеджмент освітньої діяльності, що полягає в реалізації класичної моделі управлінського циклу:

- I – визначенні мети, стратегії дій, конкретних завдань для досягнення поставлених цілей;

- II – прийняття рішення щодо оптимальних дій і заходів для досягнення поставлених завдань;

- III – розподіл завдань між виконавцями, забезпечення умов для ефективної роботи, координація та регулювання процесу виконання поставлених завдань, контроль якості виконавської діяльності;

- IV – підведення підсумків діяльності шляхом зіставлення запланованих та отриманих результатів, відкриття нових проблемних ситуацій, проведення коригувальних дій.

Це стосується і визначення моделі змішаного навчання, і ресурсного забезпечення функціонування цієї моделі, проведення відповідних організаційних процедур серед учасників освітнього процесу, моніторингу ефективності реалізації освітнього процесу на всіх його рівнях та проведення оперативних коригувальних заходів.

Відповідальне ставлення до впровадження змішаного навчання в професійній освіті з урахуванням напрацьованого національного та міжнародного досвіду у воєнний і повоєнний час дозволить створити необхідні умови для забезпечення належного рівня підготовки кваліфікованих фахівців шляхом поєднання інноваційних форм і методів очної форми професійного навчання, використання цифрових технологій та онлайн-освіти, дозволить забезпечити здобувачам освітніх послуг швидку адаптивність до освітнього процесу, ефективне реагування та відновлення власного потенціалу в умовах різних викликів сучасного світу і кризових ситуацій.

Висновки. Активне застосування та розвиток системи змішаного навчання в закладах освіти України пов'язані з епідеміологічною ситуацією COVID-19 (2020–2022) та військовими діями на території нашої держави. Серед очевидних переваг даної форми навчання можна назвати її гнучкість і зручність, людиноцентризм, широку доступність до навчальних та інформаційних онлайн-ресурсів, ефективну комунікацію та співробітництво тощо. Водночас для ефективної організації змішаного навчання адміністрація закладу має обрати та адаптувати певну модель даної форми навчання, яка буде оптимальною для усіх учасників освітнього процесу, а викладацький склад вмiло володіти сучасними методами навчання. З огляду на це перспективи подальших досліджень автори вбачають в аналізі форм та методів змішаного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» [The Law of Ukraine ‘On Professional (Vocational) Education’]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>.
2. Змішане навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: навчально-методичний посібник / О. Пасічник, Ю. Єлфімова, Х. Чушак, О. Шинаровська, А. Донець. Київ, 2021. 92 с. URL: <http://surl.li/avizy>.
3. Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни. URL: <https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki/>.
4. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text>.
5. Bonk, C. J. & Graham, C. R.(2006). Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San. Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. URL: https://books.google.com.ua/books?id=2u2TxK06PwUC&pg=RA1-PA22&hl=uk&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false.
6. Classifying K–12 Blended Learning By Heather Staker and Michael B. Horn, 2012. P. 2. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>.
7. Collis, B., Bruijstens, H., van Veen, J.Kd.: Course redesign for blended learning: modern optics for technical professionals. International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning 13(1–2), 22–38 (2003). URL: <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2003.002151>.
8. Ross, B. & Gage, K. (2006). Global perspectives on blended learning: Insight from WebCT and our customers in higher education // C.J.Bonk, & C.R.Graham (Eds.), Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs, San Francisco : Pfeiffer. (pp. 155–168).
9. Teaching with Technology, L&S Learning Support Services. Steel Wagstaff; Jonathan Klein; David Macasaet; Chad Shorter; Theresa Pesavento, URL: <https://wisc.pb.unizin.org/teachingwithtech/chapter/blended-learning-models-examples/>.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro profesiinu (profesiino-tekhnichnu) osvitu» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>
2. Zmishane navchannia u zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk [Blended learning in vocational (vocational-technical) education institutions: a study guide] / O. Pasichnyk, Y. Yelfimova, H. Chushak, O. Shynarovska, A. Donets. Kyiv, 2021. 92 s. URL: <http://surl.li/avizy>
3. Zmishane navchannia: yak orhanizuvaty yakisnyi osvitnii protses v umovakh viiny [Blended learning: how to organise a quality educational process in times of war]. URL: <https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki/>
4. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity «Suchasna profesiina (profesiino-tekhnichna) osvita» na period do 2027 roku [On approval of the Concept of Implementation of the State Policy in the Field of Vocational Education and Training ‘Modern Vocational Education and Training’ for the period up to 2027]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text>.
5. Bonk, C. J. & Graham, C. R.(2006). Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San. Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. https://books.google.com.ua/books?id=2u2TxK06PwUC&pg=RA1-PA22&hl=uk&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
6. Classifying K–12 Blended Learning By Heather Staker and Michael B. Horn, 2012. P.2. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>
7. Collis, B., Bruijstens, H., van Veen, J.Kd. (2003). Course redesign for blended learning: modern optics for technical professionals. International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning 13(1-2), 22–38. URL: <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2003.002151>
8. Ross, B. & Gage, K. (2006). Global perspectives on blended learning: Insight from WebCT and our customers in higher education // C.J.Bonk, & C.R.Graham (Eds.), Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs, San Francisco: Pfeiffer. (pp. 155–168).
9. Teaching with Technology, L&S Learning Support Services. Steel Wagstaff; Jonathan Klein; David Macasaet; Chad Shorter; Theresa Pesavento, URL: <https://wisc.pb.unizin.org/teachingwithtech/chapter/blended-learning-models-examples/>

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 373.3.015.31:159.954

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-15>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Турбар Т. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0931-1947-1074
tatyana.turbar@gmail.com*

Пасько Т. Ю.

*магістр другого року навчання
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0008-5642-5696
tanya.mafty@gmail.com*

Ключові слова: *творчі здібності, вікові особливості, молодший шкільний вік, учні початкової школи, дитяча творчість.*

У статті визначено та проаналізовано особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів. Встановлено, що у психолого-педагогічній літературі під творчими здібностями розуміються особливості людини, які допомагають їй освоїти неординарні види діяльності, знайти можливості нестандартного вирішення знайомої проблеми, вміння відключатися від відомих стереотипів діяльності. Визначено, що творчі здібності – це сукупність психічних властивостей, які зумовлюють успішне виконання художньо-творчої діяльності, тобто такої діяльності, яка спрямована на створення суб'єктивно нового та породжує продуктивні оригінальні ідеї у сфері мистецтва. Творчі здібності є індивідуальними особливостями, якості особистості, що визначають успіх виконання різноманітної творчої діяльності. Доведено, що успішне формування у молодших школярів творчих здібностей можливе лише на основі врахування педагогом основних особливостей дитячої творчості та вирішення центральних завдань у розвитку творчих здібностей. Зазначено, що процес розвитку творчих здібностей є невід'ємним від формування виконавських умінь і навичок, оскільки, чим різноманітнішими і досконалішими будуть вміння і навички учнів, тим багатшою буде їх фантазія, реальнішими їх задуми, тим більше складні завдання діти зможуть виконувати. Доведено, що створення умов для розвитку творчих здібностей молодших школярів передбачає розвиток в учнів вміння вирішувати творчі завдання. При цьому розвиток творчої активності має відбуватися у межах участі школярів у різних видах творчої діяльності. Аналіз вікових особливостей формування творчих здібностей дозволив встановити, що вони формуються впродовж усього життя, але розвиток їх у молодшому шкільному віці зміцнює потенціал людини у вибудовуванні стратегії життя. Діти, які засвоїли творчі методи вирішення проблем та завдань, легше справляються з навчальною діяльністю та розв'язанням повсякденних завдань. Педагоги у співдружності із батьками здатні сприяти розвитку творчих здібностей молодших школярів, використовуючи різноманітні методи.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Turbar T. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0931-1947-1074
tatyana.turbar@gmail.com*

Pasko T. Yu.

*2st year Master's Student
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0008-5642-5696
tanya.mafy@gmail.com*

Key words: *creative abilities, age characteristics, lower school age, primary school students, children's creativity.*

The article identifies and analyzes the peculiarities of the development of creative abilities of younger schoolchildren. It has been established that in the psychological and pedagogical literature, creative abilities are understood as the characteristics of a person that help him master unusual types of activities, find opportunities for non-standard solutions to familiar problems, and the ability to disconnect from known stereotypes of activity. It was determined that creative abilities are a set of mental properties that determine the successful performance of artistic and creative activity, that is, such activity that is aimed at creating subjectively new things and generates productive original ideas in the field of art. Creative abilities are individual characteristics, personality qualities that determine the success of various creative activities. It has been proven that the successful formation of creative abilities in younger schoolchildren is possible only on the basis of the teacher taking into account the main features of children's creativity and solving the central tasks in the development of creative abilities. It is noted that the process of developing creative abilities is inseparable from the formation of executive abilities and skills, since the more diverse and perfect the abilities and skills of students are, the richer their imagination will be, the more realistic their ideas will be, the more complex tasks children will be able to perform. It has been proven that the creation of conditions for the development of creative abilities of younger schoolchildren involves the development of students' ability to solve creative tasks. At the same time, the development of creative activity should take place within the framework of the participation of schoolchildren in various types of creative activity. The analysis of the age-specific features of the formation of creative abilities allowed us to establish that they are formed throughout life, but their development in elementary school age strengthens a person's potential in building a life strategy. Children who have mastered creative methods of solving problems and tasks can more easily cope with educational activities and solving everyday tasks. Teachers in partnership with parents are able to promote the development of creative abilities of younger schoolchildren, using various methods.

Постановка проблеми. На сьогодні у суспільстві існує потреба у активних і творчих людях, здатних знайти нові підходи до вирішення нагаль-

них соціально-економічних, культурних завдань. У зв'язку з цим особливою актуальністю сьогодні набуває проблема розвитку творчої активності

особистості. Творчі особистості в усі часи визначали прогрес цивілізації, створюючи матеріальні та духовні цінності, що відрізняються новизною, нешаблонністю, допомагаючи людям побачити незвичайне у, начебто, звичайних явищах. Саме тому сьогодні перед освітньою системою поставлено завдання виховання творчої особистості.

Питання розвитку творчих здібностей молодших школярів є важливою проблемою шкільної педагогіки, оскільки досі до кінця не вивчений «феномен дитячої творчості» і питання, пов'язані з творчими можливостями дитини молодшого шкільного віку залишаються відкритими. Молодший школяр здатний до багатомірного творчого розкриття своєї особистості та творчої самореалізації. Адже саме в цьому віці більшою мірою збережено риси сензитивності для розвитку творчих здібностей та пов'язаних з ними психічних процесів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Впродовж багатьох років розробці методологічних принципів дослідження педагогіки творчості надавалося винятково велике значення. Філософський аспект проблеми розглядався у роботах Сократа, Платона, Аристотеля, І. Канта, Г. Гегеля та інших філософів. У дослідженнях Л. Виготського, В. Клименко, А. Матюшкіна, Я. Пономарьова, М. Явоненко, М. Ярошевського та інших розкрито сутність творчого процесу та виявлено можливості розвитку креативності учнів в освітньому процесі. Проблема розвитку творчих здібностей досліджувалась у різних видах діяльності: навчально-пізнавальної, трудовій, художній (Ю. Бондар, В. Моляко, О. Музика, І. Середа, Н. Слюсаренко та інші).

Проблема творчості на сьогоднішній день є предметом досліджень багатьох фахівців у різних галузях знань. Це пов'язано, насамперед, із розвитком суспільства, з освітньо-культурним рівнем громадян, з увагою до розвитку творчого потенціалу особистості, здатної виявляти свої творчі здібності, що забезпечить успіх професійної діяльності та особистісного становлення.

Мета статті – визначити та проаналізувати особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Творчість – це складне, багатогранне поняття, вивченням якого займалися філософи, психологи, педагоги. У своїх працях вони намагалися розкрити сутність та критерії творчості, розглядали питання, пов'язані з психологією творчої діяльності (творчий процес, його основні етапи, якості творчої особистості), розробляли методи та прийоми активізації творчої діяльності та управління творчим процесом, вивчали питання про організацію педагогічної діяльності щодо розвитку творчих здібностей дітей.

Н. Атаманчук зазначає, що «творчість – це самопізнання, саморозвиток, засіб у якому відображаються намагання, очікування людини. Проблема творчості, проблема людини як творця – безумовно є актуальною» [1].

Під творчими здібностями розуміються особливості людини, які допомагають їй освоїти неординарні види діяльності, знайти можливості нестандартного вирішення знайомої проблеми, уміння відключатися від відомих стереотипів діяльності.

Творчі здібності тією чи іншою мірою наявні у кожній людини. Вони з багатьма її вимірами – гнучкістю, відкритістю, схильністю до експерименту, комунікабельністю, гумором – є спільним знаменником процесів у людських відносинах. Творчі здібності необхідно розвивати, щоб згодом вони стали життєвою установкою, яка, з одного боку, дозволяє побачити нове у знайомому та близькому, а з іншого – не боятися зіткнутися з новим і невідомим. Творчі здібності можуть не лише збагатити наше життя, а й перенести нас в іншу реальність чи озброїти іншим поглядом на світ.

Основним показником рівня розвитку творчих здібностей визначають інтелектуальну активність, що поєднує в собі пізнавальний (загальні розумові здібності) та мотиваційний компоненти. Критерієм прояву творчості є характер виконання людиною розумових завдань [3].

Таким чином, творчі здібності розглядаються нами не як особливий, окремий вид здібностей, вони виступають не як окрема модальність, способу дії, а притаманні будь-якому виду діяльності. Вони розвиваються у відповідних видах діяльності. Творчі здібності – це сукупність психічних властивостей, що зумовлюють успішне виконання художньо-творчої діяльності, тобто такої діяльності, яка спрямована на створення суб'єктивно нового та породжує продуктивні оригінальні ідеї у сфері мистецтва.

Творчі здібності є індивідуальними особливостями, якості особистості, що визначають успіх виконання різноманітної творчої діяльності.

Молодший шкільний вік – період накопичення знань. Саме у початковій школі закладаються прийоми розумової діяльності, формуються розумові дії, тому дуже важливо розвивати творче мислення саме у цей період. Ефективність навчання в умовах оновлення змісту освітнього процесу досягається, насамперед, за допомогою активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів. У відповідності до нової освітньої концепції, учень повинен не пасивно сприймати в готовому вигляді від учителя нові знання, а здобувати і осмислювати їх у процесі посиленої самостійної роботи. Отримані таким шляхом знання набагато

краще та міцніше запам'ятовуються і засвоюються, ніж механічно завчені.

Саме у молодшому шкільному віці закладається психологічна основа для всіх видів діяльності. Розвиваються уява та фантазія, творче мислення, виховується допитливість, формуються вміння спостерігати та аналізувати явища, проводити порівняння, узагальнювати факти, робити висновки, практично оцінювати діяльність, активність, ініціативу. Починають складатися інтереси, схильності, формуються потреби, що є основою для розвитку творчості.

Отже, можна стверджувати, що молодший шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для розвитку творчих здібностей. Дитина молодшого шкільного віку спроможна до створення оригінальної розповіді, макету, образу, фантазії, які відрізняються новизною, варіативністю, гнучкістю. У молодших школярів з'являється певне виражене бажання зайняти нове, більш доросле становище у житті і виконувати нову, серйозну для них та інших діяльність. Це реалізується у прагненні школяра мати певне соціальне становище, оскільки для дітей цього віку характерним є ставлення до навчання, як до нової діяльності, яка має для нього та суспільства вагомий соціальний значення. Характерною для учня початкової школи є активна діяльнісна позиція, цікавість, що реалізується у бажанні постійно ставити питання оточуючим, здібність до мовного коментування процесу та результату власної діяльності, стійка мотивація, досить розвинена уява, наполегливість. Ще однією віковою особливістю молодшого школяра, що позитивно впливає на розвиток творчих здібностей, є ініціативність, яка пов'язана з допитливістю, бажанням і здатністю знаходити рішення проблем, спроможністю до вольової регуляції поведінки, вміння долати перешкоди [2]. Накопичення досвіду та знань є найважливішою передумовою для подальшої творчої діяльності. Крім цього, мислення дітей молодшого шкільного віку набагато вільніше, ніж мислення більш старших учнів, оскільки воно ще не приглушене догмами і передумовами розвитку творчої уяви. А цю якість необхідно всіляко розвивати.

Сучасна педагогіка стверджує, що навчати творчості можливо. Необхідно лише створити оптимальні умови для такого навчання. Для розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку необхідно систематично звертатися до їх емоційних переживань. Можливість висловити свої емоційні стани дає людині відчуття втіленості власної унікальності та індивідуальності, що дозволяє їй скористатися всіма потенційними можливостями, що є в її розпорядженні. «Творчо мисляча людина потребує здатності до ризику і не боїться відповідати за своє рішення» [5].

Допомога педагога полягає в тому, щоб навчити молодшого школяра творити. У результаті такої допомоги школяр повинен навчитися: дивуватися всьому, ніби бачить усе вперше; бачити, чути, відчувати і мріяти.

Однією з основних властивостей здібності до участі у творчій діяльності є уява. Розвиток цієї якості відбувається у межах творчої роботи з урахуванням впливу суспільних потреб. Високий рівень уяви досягається через проведення виховної роботи, ігор, залучення дітей до світу мистецтва. Навіть з урахуванням різниці у сучасних підходах до розгляду творчих здібностей можна констатувати, що вони представлені розвиненим творчим мисленням та уявою.

Успішне формування у молодших школярів творчих здібностей можливе лише на основі врахування педагогом основних особливостей дитячої творчості та вирішення центральних завдань у розвитку творчих здібностей. Процес розвитку творчих здібностей є невід'ємним від формування виконавських умінь і навичок, оскільки, чим різноманітнішими і досконалішими будуть вміння і навички учнів, тим багатшою буде їх фантазія, реальнішими їх задуми, тим більше складні завдання діти зможуть виконувати.

Провідною діяльністю у молодшому шкільному віці виступає навчальна. Це особлива форма активності учня, спрямована на зміну себе як суб'єкта вчення. Це надзвичайно складна діяльність, якій має бути віддано багато сил та часу.

Розвиток творчих здібностей молодших школярів під час уроків – проблема, над якою варто працювати. Для вирішення цієї проблеми потрібні: активність, ініціативність, творчий пошук самого педагога. Вчити творчості – це, перш за все, навчати творчому ставленню до праці. Праця – це найголовніше джерело формування пізнавальної діяльності, без якого не може бути творчої особистості. Розвитку творчих здібностей сприяє і стиль проведення уроків: творчий, доброзичливий мікроклімат, обстановка поваги та співпраці вчителя та учнів, увага до кожної дитини, заохочення навіть найменшого успіху.

На уроці молодші школярі здобувають не тільки знання та вміння, а й відбувається активний процес їх загального розвитку. Вчитель має створити сприятливі умови для прояву творчих здібностей учнів, володіти тактикою та технологією активізації основних компонентів творчості: емоцій, уяви, мислення.

Для того, щоб створити умови для розвитку творчих здібностей молодших школярів, потрібно розвивати в учнів вміння вирішувати творчі завдання. При цьому розвиток творчої активності має відбуватися у межах участі школярів у різних видах творчої діяльності. Щоб діти були моти-

вовані на вирішення творчих завдань, потрібно створити та підтримувати сприятливі психологічні умови – давати можливість дітям ставити питання, коментувати хід вирішення творчого завдання, підтримувати прояв самостійності та ініціативи.

Творчі здібності у молодших школярів будуть розвиватися ефективно за умови, що освітній процес буде побудований таким чином, що у ньому відбуватиметься взаємодія між індивідуальною особистістю педагога та індивідуальною особистістю учня. Вчитель, який керуватиме діяльністю молодших школярів, повинен шанобливо ставитись до природи дитини та її прагнення проявити самостійність, заохочувати ініціативу школярів, а також планувати навчальну діяльність з урахуванням принципу від простого до складного. Для всіх учнів мають бути надані можливості активно та самостійно працювати над вирішенням творчих завдань, які зрештою ведуть до формування творчого успіху.

Для розвитку творчих здібностей молодших школярів важливо, щоб діяльність вчителя складалася з наступних взаємопов'язаних компонентів: цілепокладання; визначення змісту; відбір організаційних форм; вибір методів та засобів; аналіз діяльності. Системоутворюючим фактором діяльності вчителя є цілепокладання. Ця діяльність має ряд особливостей:

- 1) структурні компоненти цілей такі: ціль-проект, ціль-процес, ціль-результат;
- 2) зміст навчального матеріалу збагачується новими темами та подається у вигляді блоків;
- 3) розвиток творчих здібностей у початковій школі потребує організації групової роботи;
- 4) пріоритетними є методи – проблемний, евристичний та дослідницький;
- 5) параметри аналізу діяльності вчителя такі: відповідність формулювання цілей особливостям ситуації; якість розробки та виконання програми дій відповідно до цілей та завдань; оцінка досягнутих результатів та коригувальні впливи педагога.

Отже, перед учителем початкової школи постає завдання не лише з розвитку дитини, а й її творчих здібностей, з виховання творчої особистості в цілому.

Розвиток творчих здібностей можливий за умови, що освітній процес для нього набуватиме емоційного забарвлення, забезпечуватиме позитивні враження про навколишній світ під час виконання різноманітних видів діяльності, які йому до вподоби, а потім – у всіх властивих молодшим школярам видах діяльності (навчання, гра, читання тощо). Формуючи у молодших школярів інтерес до одного із цих видів діяльності, вдається захопити дитину процесом творчості.

Таким чином, успішний розвиток творчих здібностей молодших школярів можливий лише при створенні таких умов:

1. Зміна ролі учня початкової школи на уроці, згідно з якою він має стати активним учасником пізнання, який має можливість обирати, задовольняти свої інтереси та потреби, реалізовувати свій потенціал.

2. Створення комфортної психологічної обстановки, що сприяє розвитку здібностей: заохочення та стимулювання прагнення дітей до творчості, віра в сили та можливості школярів, безумовне прийняття кожного учня, повага його потреб, інтересів, думок, виключення зауважень та засуджень. Негативні емоції (тривога, страх, невпевненість у собі та ін.) негативно впливають на результативність творчої діяльності, особливо в молодшому шкільному віці, тому, що школярам властива підвищена емоційність. Важливим є сприятливий психологічний клімат і в учнівському колективі, що панує в тому випадку, коли створено атмосферу доброзичливості, піклування про кожного, довіру та вимогливості.

3. Створення внутрішньої мотивації до навчання із направленістю на творчість, високу самооцінку, впевненості у власних силах. Тоді пізнавальна потреба, бажання молодшого школяра, його інтерес не тільки до знань, а й до самого процесу пошуку, емоційний підйом послужать надійною гарантією того, що більша напруга розуму не приведе до перевтоми, і піде учню на користь.

4. Поєднання фронтальних, групових, індивідуальних форм роботи на уроці в залежності від цілей виконання творчого завдання та його рівня складності.

5. У процесі вирішення творчих завдань використання знання з різних галузей. І чим складніше завдання, тим більше знань слід застосувати для його вирішення.

6. Створення ситуації успіху. Завдання творчого характеру мають надаватися всьому класу. В процесі їх виконання оцінюється лише успіх. У кожному учні вчитель має бачити індивідуальність.

7. Самостійність виконання творчого завдання. Самостійне вирішення молодшим школярем завдань, що вимагають максимальної напруги сил, коли учень добирається до «стелі» своїх можливостей і поступово піднімає цю стелю все вище та вище. Необхідні складні, але посильні для школярів творчі завдання, які стимулюють інтерес до творчої діяльності та розвивають відповідні вміння.

8. Різноманітність творчих завдань як за змістом, так і за ступенем складності. Поєднання творчих та звичайних навчальних завдань містить багаті розвиваючі можливості, забезпечує роботу вчителя у зоні найближчого розвитку кожного з учнів.

9. Послідовність та системність у розвитку творчих здібностей молодших школярів. Епізодичний характер творчих вправ і завдань, передбачених будь-якою програмою початкового навчання, не сприяє активізації творчої діяльності учнів, отже, недостатньо ефективно відбивається на розвитку творчих здібностей дітей.

10. Розуміння вчителем особливостей будови пізнавальних процесів у контексті творчої діяльності молодших школярів. Без розуміння того, як влаштована уява, пам'ять, увага та інші пізнавальні процеси, педагог не зможе грамотно розробити та організувати програму творчого розвитку. Пізнавальні процеси в контексті творчої діяльності молодших школярів є надзвичайно важливими: від активності пізнавального потенціалу учня багато в чому залежить успішність його творчої і навчальної діяльності.

Процес розвитку творчих здібностей проходить ефективніше, якщо молодший школяр відчуває інтерес до того що вивчає, тобто виявляє пізнавальну активність. Більше того, активізація пізнавальної діяльності – це один із головних шляхів підвищення ефективності будь-якого навчання, у тому числі творчого. «Збудити пізнавальну активність молодших школярів – це означає знайти засіб, який допоможе розкрити та розвинути здібності кожного повною мірою, що

неможливо зробити в умовах традиційного репродуктивного навчання. Про це треба пам'ятати щоразу, розпочинаючи чергове творче завдання» [4].

Висновки. Таким чином, молодший шкільний вік – це відповідальний і сприятливий період для розвитку творчих здібностей. Завдяки пізнавальній активності та бажанню фантазувати, дитина молодшого шкільного віку здатна мислити нешаблонно, висувати оригінальні, нестандартні та несподівані ідеї, їй подобається оригінально виконувати своє завдання.

Творчі здібності розвиваються впродовж усього життя, але розвиток їх у молодшому шкільному віці зміцнює потенціал людини у вибудовуванні стратегії життя. Діти, які засвоїли творчі методи вирішення проблем та завдань, легше справляються з навчальною діяльністю та розв'язанням повсякденних завдань. Педагоги у співдружності із батьками здатні сприяти розвитку творчих здібностей молодших школярів, використовуючи різноманітні методи.

Отже, розвиток творчих здібностей молодших школярів – важливе завдання початкової освіти, адже цей процес пронизує всі етапи розвитку дитини, пробуджує ініціативу і самостійність у прийнятті рішень, звичку до вільного самовираження, впевненість у собі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук Н.М. Дослідження творчих проявів учнів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Психологія*. 2012. № 1009, вип. 49. С. 257–259.
2. Губенко О.В. Інтегративний підхід до вивчення і розвитку творчих здібностей школярів : метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 161 с.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир : Вид-во Рута, 2006. 320 с.
4. Корицька Г. Активізація пізнавальної активності учнів на уроках української мови та в позаурочній діяльності шляхом використання веб-технологій. *Сучасна гуманітаристика* : матеріали XI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 4 бер. 2019 р.). Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 11. С. 116–124.
5. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2020. 304 с.

REFERENCES

1. Atamanchuk N. M. (2012) Doslidzhennia tvorchykh proiaviv uchniv [Study of the creative expressions of schoolchildren]. *Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin. Psychology*. 2012. № 1009. Vol. 49. P. 257–259.
2. Gubenko O. V. (2020) Intehrativnyi pidkhdid do vyvchennia i rozvytku tvorchykh zdibnostei shkoliariv [An integrative approach to education and development of creative abilities of schoolchildren]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen (2006) [Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results] / edited by V. O. Moliako, O. L. Muzyka. Zhytomyr [in Ukrainian].
4. Korytska G. (2019) Aktyvizatsiia piznavalnoi aktyvnosti uchniv na urokakh ukrainskoi movy ta v pozaurrochnii diialnosti shliakhom vykorystannia veb-tekhnolohii [Activation of students' cognitive activity in Ukrainian language lessons and in extracurricular activities through the use of web technology]. *Modern humanitarianism* : materials of the XI International. Science and practice Internet-Conf. (Pereyaslav-Khmelnitskyi, March 4, 2019). Pereyaslav-Khmelnitskyi, 2019. Issue 11. P. 116–124.
5. Kuzikova S. B. (2020) Teoriia i praktyka vikovoi psykhhokorektsii [Theory and practice of age psychocorrection]. Sumy [in Ukrainian].

СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Яроменко В. І.

*методист кафедри методики викладання і змісту освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
пров. Нахімова, 8, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0003-1119-4907
odesanauka@gmail.com*

Ключові слова: педагогічні умови, педагогічні системи, цінності, ціннісні орієнтації, реформа загальної середньої освіти, старша школа.

У статті подано авторське бачення педагогічних умов, які сприяють процесу формування ціннісних орієнтацій у старшокласників закладів загальної середньої освіти сучасної України. Для визначення вказаних педагогічних умов автор виявив їх трактування у науковій літературі з педагогіки та відповідне (формальне, орієнтовне) їх представлення в основних законодавчих актах України.

У статті також представлені розуміння поняття ціннісних орієнтацій у сучасній українській педагогічній науці та їх кореляція з наявними та чинними нормативно-правовими актами нашої держави. Робиться висновок про недостатнє формулювання ціннісних орієнтацій як у законодавчому, так і в науковому полі.

Автор статті зазначає, що саме поняття «педагогічні умови» не набуло свого конкретного вираження. Є ціла низка авторських визначень та авторського бачення педагогічних умов сучасних українських дослідників. Як наслідок, практично всі українські вчені в галузі педагогіки середньої, професійної та вищої школи визначають педагогічні умови відповідно до свого титульного предмета, будь-то правознавство, зарубіжна література чи фізичне виховання. Через це іде процес аналізу того, як формуються ціннісні орієнтації старшокласників виключно з точки зору конкретного педагога-предметника і його суб'єктивного бачення цього процесу крізь призму власного предмета.

Як наслідок, автор статті спробував неупереджено підійти до визначення і характеристики тих педагогічних умов, завдяки яким і формуються ціннісні орієнтації серед старшокласників закладів загальної середньої освіти та запропонував їх структуру.

STRUCTURE OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Yaromenko V. I.

Methodologist at the Department of Teaching Methods and Content of Education

Municipal Institution of Higher Education

“Odesa Academy of Continuing Education of the Odesa Regional Council”

Nakhimova lane, 8, Odesa, Ukraine

orcid.org/0000-0003-1119-4907

odesanauka@gmail.com

Key words: *pedagogical conditions, pedagogical systems, values, value orientations, reform of general secondary education, high school.*

The article presents the author's vision of pedagogical conditions that contribute to the process of formation of value orientations among high school students of institutions of general secondary education in modern Ukraine. To identify these pedagogical conditions, the author analyzed the presented definitions in the scientific literature on pedagogy and their corresponding (formal, indicative) mention in the main legislative acts of Ukraine.

The article presents an understanding of the concept of value orientations in modern Ukrainian pedagogical science and their correlation with existing and current normative legal acts of our state. The conclusion is made about the insufficient formulation of value orientations both in the legislative and scientific fields.

The author of the article notes that the very concept of “pedagogical conditions” in domestic science has not received its specific expression. There are a number of author's definitions and visions of the pedagogical conditions of both Soviet and modern Ukrainian scientists. As a result, almost all Ukrainian scientists in the field of pedagogy of secondary, vocational and higher education determine the pedagogical conditions in accordance with their title subject, whether it is law, foreign literature or physical education. Therefore, there is a process of analyzing how the value orientations of high school students are formed exclusively from the point of view of a particular subject teacher and his subjective vision of this process through the prism of his own subject.

As a result, the author of the article tried to impartially approach the definition and characterization of those pedagogical conditions, thanks to which value orientations are formed among high school students of general secondary education institutions and proposed their structure.

Постановка проблеми. В умовах моральної кризи сучасного суспільства (причому не лише українського) та реформи загальної середньої освіти – поступового впровадження вимог Концепції Нової української школи (далі – *НУШ*) – актуалізується проблема трансформації ціннісних орієнтирів учнів старшої школи. До того ж змінюється підхід і до самого поняття *цінностей*. Ціннісні орієнтації, притаманні поколінню сучасників незалежності України (тим паче людям, які свій життєвий шлях розпочинали ще за радянських часів), станом на 2023 рік певною мірою не є тотожними цінностям, які, з одного боку, під впливом реалій сьогодення й масової культури формуються у теперішньої української молоді, а з іншого – стикаються з оновленими європейськими цінностями, що останніми роками поши-

рюються в нашій країні. В європейських спільнотах розсуваються межі толерантності, на що мусить шукати ефективну відповідь Україна в контексті укріплення власної європейської самоідентичності. Отже, мають бути визначені нові *педагогічні* і *соціальні* умови, завдяки яким можна корегувати суспільно-орієнтований та загальнолюдський (загальноціннісний) контури змісту освіти у випускних класах української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна українська педагогічна наука приділяє увагу проблемі визначення педагогічних умов у формуванні ціннісних орієнтацій різних категорій здобувачів освіти. Але комплексні розвідки, які б системно характеризували процес формування ціннісних орієнтацій старшокласників загальноосвітніх закладів та необхідні для цього педаго-

гічні умови, відсутні. Вважаємо, що причиною є те, що відповідні публікації належать здебільшого представникам конкретних освітніх галузей освіти, які аналізують зазначену проблему переважно в рамках – методологічних і світоглядних – своїх навчальних дисциплін. Прикладами таких підходів є роботи М. І. Богданової [6], Н. О. Дячук [10].

Чимало уваги в дослідженнях українських авторів приділяється розкриттю засобами не лише педагогічної, але й психологічної науки поняття «цінності» й вивченню системи їх формування в учнів. Чи не найголовнішою рисою публікацій вітчизняних учених є конкретизація того, які саме цінності та з якою метою мають формуватись (О. М. Вознюк [8], О. В. Кабацька [12]). На поточний момент вітчизняна наука ще не вийшла на рівень універсального визначення структури й властивостей педагогічних умов процесу формування ціннісних орієнтирів старшокласників.

Мета статті – описати названі властивості таких педагогічних умов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Українське законодавство визначає тривалість профільної середньої освіти як три останні роки навчання – 10–12 класи [2]. Водночас поняття ціннісних орієнтацій учнів старшої школи унормовується дещо «розпливчато»: цінності як засади державної політики у сфері освіти фактично згадуються лише у статті 6 Закону України «Про освіту». Серед цінностей виділяються людиноцентризм, верховенство права, гуманізм, демократизм, виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, формування усвідомленої потреби в дотриманні Конституції України та законів України, нетерпимості до їх порушення, формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психологічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками, формування громадянської культури та культури демократії тощо [1]. Про набуття старшокласниками ціннісних орієнтацій ідеться в Постанові Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» [3]. У цьому документі вказано, що предмети освітніх галузей «Мова і література» і «Суспільствознавство» є основними з точки зору формування в учнів ціннісних орієнтацій. Хоча це завдання стосується і предметів інших освітніх галузей.

Характеризуючи умови й принципи навчання, описуючи сутність і характер діяльності закладів загальної середньої освіти, закони України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту» фак-

тично, хоча й досить «умовно», рамково визначають і педагогічні умови, за яких у старшокласників будуть формуватися ціннісні орієнтації [1; 2]. Нормативно-правова база залишає конкретизацію, методологію, методику, освітні технології зоною відповідальності та впливу педагогічної науки та вчителів-практиків.

Терміни «цінності» та «ціннісні орієнтації» були введені до філософського, а згодом і до педагогічного обігу ще у XIX ст. Набагато пізніше з'явилися їхні визначення. В «Енциклопедії освіти» ціннісні орієнтації тлумачаться як відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність у наданні переваги певним цінностям у різних життєвих ситуаціях, спосіб розрізнення особистісних явищ за рівнем їхньої значущості для людини [11, с. 991].

Українська педагогічна наука визначає ціннісні орієнтації не як статичний, а насамперед як динамічний, а головне – складний компонент (комплекс) у рамках освітнього процесу. Дослідники наполягають на особистісному вимірі ціннісних орієнтацій. Причому цінності, які формуються у тому числі й у старшокласників, мають свою ієрархію як у процесі формування, так і в процесі подальшого ставлення до них. Аналіз опрацьованих наукових публікацій показав, що вони формуються у циклі мовознавчих та суспільствознавчих предметів [6; 10; 14; 18]. Між тим на ціннісні орієнтації можуть і мають суттєво впливати уроки та навіть гурткові заняття інших освітніх циклів (наприклад, з фізичного виховання [4; 18]).

Термін «педагогічні умови» постійно фігурує в назвах дисертаційних та інших досліджень різного рівня під час виокремлення предмета та мети наукових розвідок. Орієнтація дисертаційних робіт на розробку педагогічних умов, на думку Є.М. Хрикова, носить прецедентний характер. Це не обґрунтовано теоретично, але є проявом певних стереотипних уявлень та їх трансформації в традиційні підходи до проведення досліджень [19, с. 12].

Поняття «педагогічні умови», «умова» для характеристики педагогічних систем і нині трактуються неоднозначно. А. М. Алексюк, А. А. Аюрянайн, П. І. Підкасистий розглядають педагогічні умови як чинники, що впливають на процес досягнення мети. При цьому поділяють їх на: зовнішні (позитивні відносини викладача і учня та/або студента; об'єктивність оцінки освітнього процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості учнів та/або студентів, тобто стан здоров'я, властивості характеру, досвід, навички, мотивація і т. д.) [15, с. 136]. Дефініцію «педагогічні умови» О. Г. Бражнич характеризує як обставини, що сприяють розвитку

чи гальмуванню навчально-виховного процесу. Вони визначаються як комплекс засобів, наявних у навчального закладу для ефективного здійснення навчально-виховного процесу [7, с. 31]. Своєю чергою В.М. Манько визначає педагогічні умови як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [13, с. 155]. На думку О. М. Пехоти, педагогічні умови є тією категорією, що визначає систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені. Саме вони необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [17, с. 46]. Своєю чергою А. Т. Ашерів і В. Г. Логвіненко стверджують, що педагогічні умови повинні носити системний характер, мати чітко визначену структуру та забезпечувати зв'язки між елементами цієї структури, враховувати особливості професійної підготовки студентів (у нашому випадку все це стосується і освітньої діяльності старшокласників – авт.) [5, с. 40–43]. Слушною для нашого дослідження є думка Г. В. Голубової. Дослідниця зазначає, що педагогічні умови – це особливості організації навчально-виховного процесу, які детермінують результати виховання та освіти, забезпечують цілісність навчально-виховного процесу, гармонійний розвиток особистості, зокрема створюють сприятливі можливості для виявлення та розвитку обдарованості [9].

Найбільш повне, на наш погляд, розкриття терміна «педагогічні умови» пропонує А. В. Панібратська. Вона акцентує увагу на тому, що педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей, обставини, завдяки яким реалізуються компоненти технологій [16].

Усі наведені вище визначення є близькими за своєю сутністю, незважаючи на те, що вони стосуються створення педагогічних умов у різних освітніх середовищах (виходячи з фаху авторів та спрямованості їхніх робіт). Більшість дослідників до *традиційних педагогічних умов* відносять дотримання принципу органічного поєднання різних видів діяльності, створення ситуацій успіху на уроках, моделювання проблемних виробничих ситуацій у майбутній професійній діяльності, використання особистісного підходу у формулюванні завдань, складання диференційованих за рівнем складності завдань тощо.

Ми пропонуємо розподіляти педагогічні умови на зовнішні, внутрішні та організаційні.

Зовнішні педагогічні умови розділимо на три категорії. До зовнішніх педагогічних умов *першої категорії* віднесемо об'єктивні умови:

природно-географічні й кліматичні, суспільні і соціокультурні (або навіть цивілізаційні), функціонально-виробничі (особливості локації навчання й проживання, сам заклад загальної середньої освіти, навіть конкретні класні приміщення). Педагогічні умови цієї категорії сприймаються учнями як абсолютно природні, які змінити неможливо. Умови цієї категорії вже виступають носіями відповідних цінностей, знайомих учням старшої школи ще з дитинства (ми не розглядаємо специфіку міграційних ситуацій). Об'єктивний характер названих умов не викликає сумнівів серед підлітків більшості соціальних, релігійних, національних чи інших груп. Зовнішні умови *другої категорії* спираються на позитивні взаємини вчителя та учня, об'єктивне оцінювання перебігу освітнього процесу, психолого-педагогічний клімат у формальному (класному) колективі. Педагогічні умови цієї категорії носять більш суб'єктивний характер, і вони прямо чи опосередковано впливають на процес формування ціннісних орієнтацій у учнів старшої школи. Зовнішніми умовами *третьої категорії* є вплив засобів масової інформації, соціальних мереж, особистісного оточення старшокласника (найближчі родичі, друзі, діячі культури, спорту, політики, особи зі статусом «морального авторитету»). Формування ціннісних орієнтацій у старшокласників через вплив цієї категорії педагогічних умов суб'єктивізується через внутрішні педагогічні умови.

Своєю чергою *внутрішні педагогічні умови* пропонуємо розділити на дві групи: а) морально-психологічні, естетичні, індивідуальні властивості характеру старшокласників, стан здоров'я, досвід, уміння, навички, мотивація тощо; б) навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні.

Ці дві групи внутрішніх педагогічних умов є взаємозалежними, і в процесі формування ціннісних орієнтацій вони синхронно впливають на учнів старшої школи, хоча фактори впливу умов другої групи ми розглядаємо як непринципові. Водночас будь-яка педагогічна умова першої групи може мати визначальний статус.

Названі вище *традиційні педагогічні умови* в поєднанні з обставинами, що сприяють прискореному розвитку чи гальмуванню освітнього й виховного процесів (у тому числі й докладно розроблені навчальні матеріали та програми, вдало підібрані методики викладання, які забезпечують формування у старшокласників ціннісних орієнтацій у вимірі дієвих взаємозв'язків учителів і учнів у позитивній атмосфері результативної співпраці), утворюють *організаційні педагогічні умови*.

Висновки та перспективи подальших розробок. Встановлено, що педагогічні умови формування цінностей і ціннісних орієнтацій учнів старшої школи є складною теоретичною конгломерацією. Ми

пропонуємо вивчати такі педагогічні умови опосередковано – як ієрархічну сукупність організаційних форм, методів, прийомів, засобів координації освітнього й виховного впливу на учнів для мотивації та стимулювання ефективного саморозвитку особистісних здібностей та якостей, базових компетентностей, спрямованих на становлення цілісної особистості.

Виокремлено структуру «середовища» педагогічних умов, які безпосередньо сприяють формуванню ціннісних орієнтацій. Це можна вважати відправною точкою для подальшої психолого-педагогічної систематизації та конкретизації педагогічних умов у сфері формування ціннісних орієнтацій у старшій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII станом на 02 липня 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 03.07.2023).
2. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX станом на 05.06.2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 03.07.2023).
3. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392 станом на 01 вересня 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n245> (дата звернення: 03.07.2023).
4. Ажиппо О.Ю., Мосейчук Ю.Ю., Курнишев Ю.А., Боднар І.Р. Педагогічні умови формування духовно-ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі занять фізичною культурою. *Інноваційна педагогіка* : науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Спецвипуск. Причорноморськ. Видавничий дім «Гельветика». 2020. С. 206–211.
5. Ашерев А.Т., Логвіненко В.Г. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів. Харків : Українська інженерно-педагогічна академія. 2005. С. 117–125.
6. Богданова М.І. Формування ціннісних орієнтацій учнів під час вивчення зарубіжної літератури в 10–11 класах закладів загальної середньої освіти. *Вісник Бердянського педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 3. С. 138–142.
7. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Кривий Ріг. 2001. 238 с.
8. Вознюк О.М. Психолого-педагогічні умови становлення ціннісних орієнтацій як чинник національного виховання учнівської молоді. *Часопис Київського гуманітарного університету*. 2017. Вип. 4. С. 88–92.
9. Голубова Г.В. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів. URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm.
10. Дячук Н.О. Формування ціннісних орієнтирів школярів у процесі вивчення іноземної мови. *Ціннісні орієнтири у сучасному світі: теоретичний аналіз і сучасний досвід* : збірник матеріалів доп. учасн. II Міжнар. наук.-практ. конф. Тернопіль : Вектор. 2020. С. 11–113.
11. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України / за ред. В.Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер. 2008. С. 1040.
12. Кабацька О.В. Виховні аспекти формування ціннісних орієнтацій школярів, зокрема гуманістичних, естетичних та екологічних, на заняттях валеологічного гуртка. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах* : збірник наукових праць. Запоріжжя : КПУ. 2013. Вип. 33. С. 489–496.
13. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Київ : Логос. 2000. Вип. 2. С. 153–161.
14. Матвієнко І.О. Педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій учнів на шкільних уроках правознавства. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. Вип. 41. 130–134.
15. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навчальний посібник / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков та ін. Київ : ІСДО. 1993. 336 с.
16. Панібратська А.В. Зміст поняття «педагогічні умови». URL: <http://surl.li/hadj1>.
17. Пехота О.М., Будак В.Д., Старева А.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навчальний посібник. Київ : В-во А.С.К. 2003. С. 240.
18. Саїнчук М.М. Формування ціннісних орієнтацій у сфері фізичної культури і спорту учнів старших класів у процесі фізичного виховання. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. Київ. 2012. Вип. 2. С. 68–73.
19. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. Черкаси. 2022. Вип. 4. С. 5–10.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy (2017). Pro osvitu [About education]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
2. Zakon Ukrainy (2020). Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [About complete general secondary education]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
3. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy (2012). Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [On approval of the State standard of basic and comprehensive general secondary education] dated November 23, 2011, № 1392. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n245>.
4. Azippo, O.Yu., Moseychuk, Yu.Yu., Kurnyshev, Yu.A., Bodnar I.R. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia dukhovno-tsinnisnykh oriientsatsii starshoklasnykiv u protsesi zaniat fizychnoiu kulturoiu [Pedagogical conditions for the formation of spiritual and value orientations of high school students in the process of physical education]. *Innovative pedagogy: scientific journal of the Black Sea Research Institute of Economics and Innovation*. Special issue. P. 206–211.
5. Asherov, A.T., Logvinenko, V.G. (2005). Metody i modeli otsinky pedahohichnoho vplyvu na rozvytok piznavalnoi samostiinosti studentiv [Methods and models of assessment of pedagogical influence on the development of students' cognitive independence]. Kharkiv: UIPA. P. 117–125.
6. Bogdanova, M.M., Bogdanova, M.I. (2020). Formuvannia tsinnisnykh oriientsatsii uchniv pid chas vyvchennia zarubizhnoi literatury v 10–11 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity [The formation of value orientations of students during the study of foreign literature in 10–11 grades of general secondary education institutions]. *Bulletin of Berdyansk Pedagogical University*. Issue 3. P. 138–142.
7. Brazhnych, O.G. (2001). Pedahohichni umovy dyferentsiiovanoho navchannia uchniv zahalnoosvitnoi shkoly [Pedagogical conditions of differentiated education of students of a comprehensive school]: diss. ... candidate Ped. Sciences: 13.00.07. Kryvyi Rih.
8. Vozniuk, O.M. (2017). Psykholoho-pedahohichni umovy stanovlennia tsinnisnykh oriientsatsii yak chynnyk natsionalnoho vykhovannia uchnivskoi molodi [Psychological and pedagogical conditions for the formation of value orientations as a factor in the national education of schoolchildren]. *Journal of the Kyiv Humanities University*. Issue 3. P. 88–92.
9. Golubova, G.V. (2017). Pedahohichni umovy rozvytku obdarovanosti studentiv [Pedagogical conditions for the development of students' giftedness]. Retrieved from: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm.
10. Dyachuk, N.O. (2020). Formuvannia tsinnisnykh oriientyriv shkoliariv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Formation of value orientations of schoolchildren in the process of learning a foreign language]. *Value orientations in the modern world: theoretical analysis and modern experience: a collection of materials of reports of the participants of the II International Scientific and Practical Conference*. Ternopil: Vector. 2020. P. 11–113.
11. Kremen, V.G. (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. Acad. ped. of Sciences of Ukraine / chief editor. V.G. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter. P. 1040.
12. Kabatska, O.V. (2013). Vykhovni aspekty formuvannia tsinnisnykh oriientsatsii shkoliariv, zokrema humanistychnykh, etychnykh ta ekolohichnykh, na zaniattiakh valeolohichnoho hurtka [Educational aspects of the formation of value orientations of schoolchildren, in particular humanistic, ethical and ecological, in the classes of the valeological circle]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*. Issue 33. P. 489–495.
13. Manko, V.M. (2000). Dydaktychni umovy formuvannia u studentiv profesiino-piznavalnoho interesu do spetsialnykh dystsyplin [Didactic conditions for the formation of students' professional and cognitive interest in special disciplines]. *Socialization of personality: coll. of science Ave. of the National Pedagogical University named after M. Drahomanov*. Issue 2. P. 153–161.
14. Matvienko, I.O. (2008). Pedahohichni umovy formuvannia tsinnisnykh oriientsatsii uchniv na shkilnykh urokakh pravoznavstva [Pedagogical conditions for the formation of students' value orientations in school legal studies]. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*. Issue. 41. P. 130–134.
15. Aleksyuk, A.M., Ayurzanain, A.A., Pidkasisty, P.I., Kozakov, V.A. (1993). Orhanizatsiia samostiinoy roboty studentiv v umovakh intensyfikatsii navchannia: navchalniy posibnyk [Organization of independent work of students in the conditions of intensification of studies]: training manual. Kyiv: ISDO. P. 336.
16. Panibratska, A.V. (2021). Zmist poniattia «pedahohichni umovy» [The content of the concept of “pedagogical conditions”]. Retrieved from: <http://surl.li/hadjl>.
17. Pehota, O.M., Budak, V.D., Stareva, A.M. (2003). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii [Preparation of the future teacher for the implementation of pedagogical technologies]: teaching manual. Kyiv. P. 240.

18. Sainchuk, M.M. (2012). Formuvannia tsinnisnykh oriiientatsii v sferi fizychnoi kultury i sportu uchniv starshykh klasiv u protsesi fizychnoho vykhovannia [The formation of value orientations in the field of physical culture and sports of high school students in the process of physical education]. *Theory and methodology of physical education and sports*. Issue. 2. P. 68–73.
19. Khrykov, E.M. (2022). Pedagogichni umovy v strukturi naukovooho znannia [Pedagogical conditions in the structure of scientific knowledge]. *Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: "Pedagogical Sciences"*. Issue. 4. P. 5–10.

РОЗДІЛ V. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 811.161.2'233:373.2-053.4

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-17>

НАЦІОНАЛЬНО-МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Суятинова К. Є.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дошкільної освіти

Криворізький державний педагогічний університет

просп. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна

orcid.org/0000-0003-0263-4800

suyatynova@kdpu.edu.ua

Ключові слова: *особистість, мовна особистість, мовленнєва особистість, компетентність, національно-мовленнєва компетентність, національно-мовленнєва особистість, мовленнєва компетентність, мовленнєвий розвиток, мова, дошкільний вік.*

Стаття присвячена проблемі формування національно-мовленнєвої особистості, національно-мовленнєвої компетентності. Дані поняття набувають певною мірою політичний характер, оскільки саме новому поколінню – сучасним дітям передшкільного віку та школярам – належить майбутнє країни, а зберігати надбання нащадків, створювати нову національну культуру, національну політику неможливо без досконалого знання рідної української мови, без любові та пошани до неї. Заклади дошкільної освіти та загальної середньої освіти беруть на себе роль педагогів на національних традиціях.

На сьогодні назріла гостра потреба формувати нову генерацію українців, зокрема дошкільників, які будуть здатні плідно працювати й функціонувати в інноваційних викликах суспільства. У статті розглядається важливість оволодіння українською мовою молодим поколінням. Українська мова є найважливішим засобом національного виховання, що забезпечує не тільки комфортне існування людини в суспільстві, а й дозволяє виробити систему національно зумовлених уявлень, пізнати національний характер, мовний тип особистості.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування дефініції «національно-мовленнєва компетентність» як основа формування сучасної особистості дитини дошкільного віку.

У статті проаналізовано сучасні українські дослідження, які обґрунтовують існування мовної та мовленнєвої компетентності, проте питання національно-мовленнєвої компетентності мало досліджене. Мовленнєвий розвиток дитини, зокрема мовленнєва компетентність – один із важливих чинників становлення особистості в дошкільному дитинстві. Вважаємо, існує тісна взаємозалежність між мовленнєвою компетентністю та національно-мовленнєвою.

У дослідженні нами подано визначення національно-мовленнєва особистість, національно-мовленнєва компетентність.

NATIONAL AND LINGUISTIC COMPETENCE AS A BASIS OF A MODERN CHILD'S PERSONALITY FORMATION

Suiatynova K. Ye.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Preschool Education
Kryvyi Rih State Pedagogical University
Haharina ave., 54, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0263-4800
suyatynova@kdpu.edu.ua*

Key words: *personality, linguistic personality, linguistic personality, national linguistic competence, national linguistic personality, competence, linguistic competence, linguistic development, language, preschool age.*

The problem of forming a national and linguistic personality, national and linguistic competence has political nature, as it is the new generation – modern preschool children and schoolchildren – who will determine the future of the country, and it is impossible to preserve the heritage of descendants, create a new national culture and national policy without a perfect knowledge of the native Ukrainian language, without love and respect for it. Pre-school and general secondary education institutions take on the role of educators based on national traditions.

Today, there is an urgent need to form a new generation of Ukrainians, including preschoolers, who will be able to work fruitfully and function in the innovative challenges of society. The relevance of this topic is due to the fact that mastering the Ukrainian language as the state language is the most important means of national education, which provides not only a comfortable existence of a person in society, but also allows to develop a system of nationally determined ideas, to learn the national character, the linguistic type of personality.

The purpose of the study is to theoretically substantiate the definition of “national and linguistic competence” as a basis for the formation of a modern preschool child’s personality.

Modern Ukrainian studies substantiate the existence of language and speech competence, but the issue of national and linguistic competence has not been studied much. The child’s speech development, in particular, speech competence, is one of the important factors of personality formation in preschool childhood. In our opinion, there is a close interdependence between linguistic competence and national and linguistic competence.

The study provides definitions of national and linguistic personality, national and linguistic competence.

Постановка проблеми. Проблема формування національно-мовленнєвої особистості, національно-мовленнєвої компетентності має певною мірою політичний характер, оскільки саме новому поколінню – сучасним дітям передшкільного віку та школярам – належить майбутнє країни, а зберігати надбання нащадків, створювати нову національну культуру, національну політику неможливо без досконалого знання рідної української мови, без любові та пошани до неї. Заклади дошкільної освіти та загальної середньої освіти беруть на себе роль педагогів на національних традиціях.

На сьогодні назріла гостра потреба формувати нову генерацію українців, зокрема дошкільни-

ків, які будуть здатні плідно працювати й функціонувати в інноваційних викликах суспільства. Актуальність даної теми обумовлюється тим, що оволодіння українською мовою як державною є найважливішим засобом національного виховання, що не тільки забезпечує комфортне існування людини в суспільстві, а й дозволяє виробити систему національно зумовлених уявлень, пізнати національний характер, мовний тип особистості.

Метою статті є дослідження та теоретичне обґрунтування дефініції «національно-мовленнєва компетентність» як основа формування сучасної особистості дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перші спроби поєднати психологічний та мовознавчий підходи належать В. Вундту, В. Гумбольдту, О.Потебні, В. Штерн, К.Штерн та ін.

Особистісний аспект вивчення мови знайшов відображення в працях психологів і психолінгвістів (М. Жинкін, І. Зимня, Г. Костюк, А. Маркова, Дж. Міллер, Л. Проколієнко, Д. Слобін).

Вперше до проблеми відношення особистості до мови звернувся німецький вчений Л. Вайсгербер. У працях «Muttersprache und geistesbildung» («Рідна мова і формування духу», 1929), «Die Zusammenhänge zwischen Muttersprache, Denken und Handeln» («Зв'язок між рідною мовою, мисленням і дією», 1930) науковець розробляв теорію мовної картини світу. Як стверджує О. Хлисту, «у процесі опанування мовною культурою люди приходять до висновку, що рідна мова сконцентровує ментально забарвлену картину світу й транслює її членам даного соціуму, мовного співтовариства» [13].

Розглянемо дослідження українських науковців, які розглядали мовну особистість крізь призму феномена рідної мови. Так, у дослідженні О. Трифонові знаходимо аналіз питання мовної особистості та мовної картини світу, а саме: «Мовна особистість започатковується на когнітивному рівні, що характеризує знання про світ, втілені в мові, тобто мовній картині світу» [9]. Нам імпонує це твердження, адже розвиток когнітивної сфери (відчуття, сприймання, мислення, пам'яті, уваги, уяви) відбувається у дошкільному віці, власне, коли й розвивається мова та мовлення дитини. Мова розвивається паралельно мисленню, формується свідомість, а отже, дитина засвоює історичний досвід, культуру, звичаї, традиції того суспільства, в якому проживає.

Ми погоджуємось з А. Богуш, О. Трифонові, що у дошкільному віці доцільно вживати поняття «мовленнєва особистість», оскільки діти тільки починають оволодівати рідною мовою. В науковий обіг поняття «мовленнєва особистість» уперше ввів В. Красних [5, с. 48].

Поняття «національно-мовленнєва особистість» мало досліджене. У нашому розумінні *національно-мовленнєва особистість* – це особистість, яка знає мову, отримує задоволення від відчуття краси української мови, вміє та прагне спілкуватися рідною мовою; має розширений словниковий запас, який використовує у різноманітних ситуаціях; дотримується правил мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету.

В основі неперервної мовленнєвої освіти – формування мовленнєвої особистості, що забезпечує утвердження статусу української мови як державної, розвиток українськомовного середовища, а звідси й плекання українськомовної стійкості,

прагнення до оволодіння материнською мовою, відродження національних традицій, виокреслення еталонів висококультурного інтелігентного спілкування [8, с. 92].

Мовленнєвий розвиток дитини, зокрема мовленнєва компетентність – один із важливих чинників становлення особистості в дошкільному дитинстві. На думку А. Аніщук, «за допомогою мови особистість отримує унікальні можливості не лише для свого пізнавального розвитку, а й умову для самовираження, самоствердження і самопрезентації себе як цілісної особистості» [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанню розвитку мовленнєвої компетентності приділяють увагу науковці: І. Бех А. Богуш, А. Бородич, О. Власенко, Н. Гавриш, А. Гончаренко, І. Зарубінська О. Леушина, О. Кононко та ін.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) під мовленнєвою компетентністю розуміють: «здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів. Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість» [2]. Формування відповідних умінь має втілюватись у різних формах і видах мовленнєвої комунікації. Нехтування будь-яким із них може ускладнити становлення мовленнєвої компетентності.

На думку О. Власенко, «мовна компетентність є підґрунтям розвитку мовленнєвої. Мовна компетентність підтверджує засвоєння знань, а можливість їх застосування відображається у мовленнєвій» [4].

Існує тісна взаємозалежність між мовленнєвою компетентністю та національно-мовленнєвою.

Звернімося до терміну «нація», який також потребує нашого аналізу. Так, Е. Сміт дійшов висновку, що «нація – це названа людська спільнота, що живе в рідному краї, має спільні міфи, спільну історію, спільну національну культуру, єдину економіку та єдині права та обов'язки для всіх її представників» [16].

У великому тлумачному словнику української мови поняття «національність» ототожнюється з поняттям «нація» або трактується як приналежність до будь-якої нації [3].

Згідно з типологією дослідників Я. Крейсі та В. Вєлімські українці належать до «повномасштабної» нації (full-scale nations), оскільки ми маємо власну державу і власну мову [6].

Термін «національність» означає приналежність людини до певної національної, етнічної групи, що включає спільність мови, історії, культури і традицій. Крім того, національність позначає

чає юридичну приналежність індивіда до якогось-небудь державі [12, с. 33].

Вагоме значення у розумінні національного виховання мають педагогічні ідеї К. Ушинського. Незважаючи на спільність педагогічних форм усіх європейських народів, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя особлива мета та свої особливі засоби для досягнення цієї мети [11, с. 75].

Саме рідну мову вчений вважав найголовнішим засобом патріотичного виховання «у мові одухотворяється увесь народ і вся його батьківщина; в ній втілюється творчою силою народного духу в думку, в картину та звук небо вітчизни, її повітря, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори та долини, її ліса та ріки, її бурі та грози – увесь той глибокий, повний думки й почуття, голос рідної природи, який говорить так гучно в любові людини до її іноді суворой батьківщини, який висловлюється так ясно в рідній пісні, рідних мелодіях, в устах народних поетів. Проте в світлих, прозорих глибинах народної мови відбивається не тільки природа рідної країни, а і уся історія духовного життя народу...» [11, с. 557]. Актуальними є думки К. Ушинського про те, що немає насильства більш нестерпного, ніж те, яке бажає відняти у народу його спадок, створений іншими поколіннями. «Відніміть у народу все – і він все може повернути, але відніміть мову, і він ніколи вже не створить її; нову батьківщину, навіть, може створити народ, але мови – ніколи: вимерла мова в устах народу – вимер і народ», – наголошував учений у статті «Рідне слово» [11, с. 557].

І. Огієнко також наголошував на тому, що в розбудові національної системи особлива роль належить рідній мові. Як зазначив І. Огієнко: «Мова – це наша національна ознака, в мові – наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національного організування» [7, с. 239].

Особистістю людина стає не відразу, вона виховується поступово, і в її формуванні бере участь багато зовнішніх чинників. Серед них одне з чільних місць належить мові. Потреба у спілкуванні, мовленні поряд із потребою в діяльності, праці є визначальною в становленні особистості. Мова найглибше пронизує свідомість і підсвідомість людини й доносить до них величезну частку інформації про зовнішній світ, закономірності його функціонування [14].

Формування людини високоосвіченої особистості відбувається тоді, коли освіта рідною

мовою здатна забезпечити високий рівень розвитку комунікативної компетентності як здатності «користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання» [10].

За визначенням І. Ющука, мова є продуктом підсвідомої аналітичної діяльності сотень поколінь і мільйонів особистостей. У її структурі, в моделях побудови словосполучень і речень акумульовано те, що люди мільйони разів засвоювали інтуїтивно й потім стільки ж разів перевіряли на практиці, тобто мова вже своїм ладом, своєю структурою несе певні відомості про навколишнє середовище, про його структуру, про орієнтацію в ньому. Учений зауважує, що дитина в дво-трирічному віці оволодіває граматику рідної мови, тому що, сприймаючи мовлення інших людей, її підсвідомість у поєднанні слів, у побудові речень виділяє закодовані об'єктивні закономірності, досвід багатьох поколінь. Разом із засвоєнням мови в підсвідомості людини закладається внутрішній план можливих дій, створюються моделі вчинків, які реалізуються у відповідній ситуації [15, с. 43].

Висновки. Отже, *національно-мовленнєва компетентність* у нашому розумінні – це здатність дитини до мовленнєвої творчості, зв'язних висловлювань, використання засобів української мови у спілкуванні з дорослими та однолітками; формування мовленнєвої культури та навичок мовленнєвої поведінки; культивування кращих рис української ментальності.

У рамках проведення прикладного дослідження «Формування національно-мовленнєвої особистості дітей передшкільного віку» кафедру дошкільної освіти спільно з Департаментом освіти і науки виконкому Криворізької міської ради, Комунальним закладом «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Криворізької міської ради проводяться міські семінари, круглі столи, коворкінг. Метою заходів є активізація проблем національно-патріотичного виховання дошкільників, вияв чинників впливу на формування національно-мовленнєвої особистості дітей перед шкільного віку та ін.

Дана публікація не вичерпує вирішення всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективами подальших дослідження вбачаємо розробку критеріїв сформованості національно-мовленнєвої особистості та національно-мовленнєвої компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщук А. Мовленнєва компетентність як складова професійної підготовки фахівців дошкільного виховання. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2004. № 4. URL: <http://surl.li/lkize> (дата звернення: 12.12.2022).

2. Базовий компонент дошкільної освіти. (2021). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 23.07.2023).
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Булес. Київ, Ірпінь : ВТФ, 2005. 1728 с.
4. Власенко О. Мовленнєва і мовна компетентність особистості: теоретично-психологічна проєкція. 2022. URL: <http://surl.li/lkizg> (дата звернення: 12.12.2022).
5. Гриньова М.В., Губарь О.Г. Формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в інклюзивному навчальному середовищі основної школи (перехідному етапі НУШ) : навч.-метод. посіб. [для студентів педагогічних спеціальностей та педагогів закладів загальної освіти з інклюзивною формою навчання]. Полтава : Астроя, 2021. 273 с. URL: <http://surl.li/lkizj> (дата звернення: 23.09.2023).
6. Колодій А., Л. Климанська, Я. Космина Політологія, 2-е вид., перероб. та доп. Київ : Ельга, Ніка-Центр, 2003. 664 с.
7. Огієнко Ф. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. Репринтне відтворення видання 1918 року. Київ : Абрис, 1991. 272 с.
8. Рускуліс Л.В. Мовна особистість крізь призму наукових студіювань Марії Іванівни Пентиліук. *Педагогічний альманах*. 2021. Вип. 48. С. 91–97. URL: <http://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/193/168> (дата звернення: 23.09.2023).
9. Трифонова О. Формування мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку: методичні рекомендації для самостійної роботи студентів. Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2019. 122 с.
10. Словник-довідник з української лінгводидакти : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М.І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с
11. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. Т. 1. Київ : Рад. школа, 1983. 488 с.
12. Федоренко О.М. Педагогічні умови формування національно-патріотичної вихованості в учнів основної школи загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд..пед.н. : 13.00.07 ; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Київ, 2021. 256 с.
13. Хлисту́н О.С. Мовна картина світу : рефлексійний досвід. *Культура і сучасність*. 2015. № 2. С. 106–111. URL: https://nakkim.edu.ua/images/Instytutu/nauka/vydannia/Kultura_i_such/KiS_2_2015.pdf (дата звернення: 23.09.2023).
14. Цоуфал Л.С. Психологічні передумови формування мовної особистості учнів основної школи. *Філологічні студії*. Вип. 5. 2010. С. 250–257.
15. Ющук І. Психологічний аспект у методиці викладання рідної мови. *Дивослово*. 1999. № 8. С. 42–44.
16. Smith E. Nations and Nationalism in the Global Era / Trans. from English. M. Klimchuk and T. Tsymbala. K. : Nika-Center, 2013. 278 pp.

REFERENCES

1. Anishchuk A. (2004) Movlennieva kompetentnist yak skladova profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv doshkilnoho vykhovannia [Speech competence as a component of professional training of preschool education specialists]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*. Vol 4. URL : <http://surl.li/lkize>
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. (2021) [Basic component of preschool education]. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
3. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2005) / uklad. i hol. red. V.T. Bules. [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. K.: Irpin: VTF.
4. Vlasenko O. (2022) Movlennieva i movna kompetentnist osobystosti: teoretichno-psykholohichna proekt-siia [Speech and language competence of the individual: theoretical and psychological projection]. URL : <http://surl.li/lkizg>
5. Hrynova M.V., Hubar O.H. (2021) Formuvannia movlennievoi kompetentnosti molodshykh pidlitkiv v inkluzyvnomu navchalnomu seredovyschi osnovnoi shkoly (perekhidnomu etapi NUSh) : navch.-metod. posib. [dlia studentiv pedahohichnykh spetsialnostei ta pedahohiv zakladiv zahalnoi osvity z inkluzyvnoiu formoiu navchannia] [Formation of speech competence of younger teenagers in an inclusive educational environment of primary school (transitional stage of NUSh)]. Poltava : Astraia, P. 273. URL : <http://surl.li/lkizj>
6. Kolodii A., L. Klymanska, Ya. (2003) Kosmyna Politolohiia [Politicalogy], 2-e vyd., pererob. ta dop. K.: Elha, Nika-Tsentr. P. 664.
- 7.

8. Ohiienko F. (1991) *Ukrainska kultura: Korotka istoriia kulturnoho zhyttia ukrainskoho naroda*. Reprintne vidtvorennia vydannia 1918 roku [Ukrainian culture: A brief history of the cultural life of the Ukrainian people. Reprint reproduction of the 1918 edition]. Kyiv : Abrys. P. 272.
9. Ruskulis L.V. (2021) *Movna osobystist kriz pryzmu naukovykh studiiuvan Marii Ivanivny Pentyliuk*. Pedahohichniy almanakh [Linguistic personality through the prism of Maria Ivanovna Pentylyuk's scientific studies. Pedagogical almanac]. Vol 48. P. 91-97.
10. Tryfonova O. (2019) *Formuvannia movlennievoi osobystosti ditei doshkilnogo viku: metodychni rekomendatsii dlia samostiinoi roboty studentiv* [Formation of speech personality of preschool children: methodical recommendations for independent work of students]. Mykolaiv : Vyd-vo «Ilion».P 122.
11. *Slovyk-dovidnyk z ukrainskoi linhvodydakty* [Dictionary-reference on Ukrainian linguodidacty]: navch. posib. / kol. avtoriv za red. M.I.Pentyliuk. Kyiv: Lenvit, 2015. P 320.
12. Ushynskiy K.D. (1983) *Vybrani pedahohichni tvory* [Selected pedagogical works]. T. 1. Kyiv : Rad. shkola, 1983. P. 488 .
13. Fedorenko O. M. (2021) *Pedahohichni umovy formuvannia natsionalno-patriotychnoi vykhovanosti v uchniv osnovnoi shkoly zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Pedagogical conditions for the formation of national-patriotic education in elementary school students of comprehensive educational institutions]: dys. ... kand.,ped.n. : 13.00.07 / Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia, Kyiv, 2021. P. 256.
14. Khlystun O.S. (2015) *Movna kartyna svitu* [Linguistic picture of the world: a reflective experience]: refleksiiyni dosvid. *Kultura i suchasnist*. 2015. Vol 2. P. 106-111.
15. Tsoufal L.S. (2010) *Psykhologichni peredumovy formuvannia movnoi osobystosti uchniv osnovnoi shkoly* [Psychological prerequisites for the formation of language personality of primary school students]. *Filologichni studii*. Vol 5. 2010. P. 250-257.
16. Iushchuk I. *Psykhologichniy aspekt u metodytsi vykladannia ridnoi movy* [Psychological aspect in the method of teaching the native language]. *Dyvoslovo*. 1999. Vol 8. P. 42–44.
17. Smith E. *Nations and Nationalism in the Global Era* (2013) / Trans. from English. M. Klimchuk and T. Tsymbala. K. : Nika-Center. P. 278.

РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

UDC 378.147.2:37.017.3

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-18>

NON-FORMAL EDUCATION AS AN INTEGRAL COMPONENT OF EFFECTIVE TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Hasii O. V.

*PhD in Economics, Associate Professor,
Director*

*Educational and Scientific Center for Higher Education Quality Assurance
of Poltava University of Economics and Trade
Kovalya str., 3, Poltava, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5116-0448
o.v.hasii@gmail.com*

Gasii G. M.

*Doctor of Engineering Sciences, Professor,
Professor at the Department of Computer Technologies for Airport Construction
and Reconstruction*

*National Aviation University
Liubomyra Huzara ave., 1, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1492-0460
hasii.hryhorii@npp.nau.edu.ua*

Pedchenko N. S.

*Doctor of Economic Sciences, Professor,
First Vice-Rector
Poltava University of Economics and Trade
Kovalya str., 3, Poltava, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5093-2453
vicerektor@puet.edu.ua*

Molchanova N. Yu.

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Deputy Director
Educational and Scientific Center for Higher Education Quality Assurance
of Poltava University of Economics and Trade
Kovalya str., 3, Poltava, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0040-9952
nemonn@ukr.net*

Sarapyn V. V.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Pedagogy and Social Sciences
Poltava University of Economics and Trade
Kovalya str., 3, Poltava, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1500-3912
sarapin_v@ukr.net*

Key words: *education, institution of higher education, informal education, formal education, non-formal education, quality of education.*

The article is devoted to scientific approaches to uncovering the essence of non-formal education as a modern effective tool for enhancing the quality of professional training of higher education students in higher education institutions. The purpose of the article is to substantiate scientific approaches to uncovering the essence of non-formal education as a modern effective tool for strengthening the quality of professional training of higher education students in institutions of higher education. The research is based on such general scientific and special methods as a scientific abstraction (to substantiate the basic conceptual apparatus); comparative analysis (when studying the evolution of approaches to revealing the essence of the concept of non-formal education); analogies (in the process of comparing existing scientific approaches); logical generalization (to formulate conclusions based on research results). The scientific article examines the theoretical basis of the essence of non-formal education as a modern effective tool for improving the quality of professional training of higher education students in institutions of higher education. It has been proven that a feature of the implementation of elements of informal education by institutions of higher education based on the principles of “learning by doing”, “learning to cooperate” and “learning to learn” is a combination of such features as self-motivation of students of higher education, development of personal and professional potential, the voluntary nature of education, the need to develop strategic thinking in a professional environment. It has been proven that a harmonious combination of formal and non-formal education is a highly competitive specialist for a potential employer. Practical significance of research results. An effective tool of a completed university culture has been developed, aimed at strengthening the quality of higher education based on a combination of formal and non-formal education.

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК НЕВІД’ЄМНА СКЛАДОВА ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Гасій О. В.

*кандидат економічних наук, доцент,
директор*

*Навчально-науковий центр забезпечення якості вищої освіти
Полтавського університету економіки і торгівлі
вул. Ковалю, 3, Полтава, Україна
orcid.org/0000-0002-5116-0448
o.v.hasii@gmail.com*

Гасій Г. М.

*доктор технічних наук, професор,
професор кафедри комп’ютерних технологій будівництва та реконструкції аеропортів
Національний авіаційний університет
просп. Любомира Гузара, 1, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-1492-0460
hasii.hryhorii@npp.nau.edu.ua*

Педченко Н. С.

*доктор економічних наук, професор,
перший проректор*

*Полтавський університет економіки і торгівлі
вул. Коваля, 3, Полтава, Україна
orcid.org/0000-0001-5093-2453
vicerector@puet.edu.ua*

Молчанова Н. Ю.

*кандидат технічних наук, доцент,
заступник директора*

*Навчально-науковий центр забезпечення якості вищої освіти
Полтавського університету економіки і торгівлі
вул. Коваля, 3, Полтава, Україна
orcid.org/0000-0002-0040-9952
nemonn@ukr.net*

Сарапін В. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та суспільних наук
Полтавський університет економіки і торгівлі
вул. Коваля, 3, Полтава, Україна
orcid.org/0000-0002-1500-3912
sarapin_v@ukr.net*

Ключові слова: *освіта, заклад вищої освіти, неформальна освіта, формальна освіта, інформальна освіта, якість навчання.*

Стаття присвячена науковим підходам до розкриття сутності неформальної освіти як сучасного дієвого інструменту посилення якості фахової підготовки здобувачів вищої освіти у вітчизняних закладах вищої освіти. Метою статті є обґрунтування наукових підходів до розкриття сутності неформальної освіти як сучасного дієвого інструменту посилення якості фахової підготовки здобувачів вищої освіти у вітчизняних закладах вищої освіти. Дослідження ґрунтується на таких загальнонаукових та спеціальних методах, як: наукова абстракція (для обґрунтування базового понятійного апарату); компаративного аналізу (при дослідженні еволюції підходів до розкриття сутності поняття неформальної освіти); аналогій (у процесі порівнянь існуючих наукових підходів); логічного узагальнення (з метою формулювання висновків за результатами дослідження). У науковій статті розглянуто теоретичні основи сутності неформальної освіти як сучасного дієвого інструменту посилення якості фахової підготовки здобувачів вищої освіти у вітчизняних закладах вищої освіти. Доведено, що особливістю впровадження елементів неформального навчання закладами вищої освіти на принципах «навчатися в дії», «вчитися співпраці» та «навчитися вчитися» є сукупність таких ознак, як: самомотивація здобувачів вищої освіти, розвиток особистісного і професійного потенціалу, добровільний характер навчання, потреба розвитку стратегічного мислення у професійному середовищі. Доведено, що гармонійне поєднання формального та неформального навчання формує висококонкурентного фахівця для потенційного роботодавця. Практична значущість результатів дослідження. Розроблений дієвий інструмент цілісної університетської культури, спрямований на посилення якості вищої освіти на основі поєднання формального та неформального навчання.

Statement of the problem. The growing concern of representatives of the educational community about the weak adaptation of national education systems to constant changes has caused the need for radical transformations and the corresponding renewal of educational paradigms. The transformations taking place in the educational space place demands on institutions of higher education for the formation of a competitive specialist, interesting for the employer, who possesses the necessary set of competencies and knowledge. These and other challenges in the system of higher education in the second half of the 20th century determined the prerequisites for the emergence of such a phenomenon as non-formal and informal education and non-formal learning. Therefore, the issue of researching the features and advantages of non-formal education as an integral component of effective training of higher education students at higher education institutions through the acquisition of soft skills is relevant.

Analysis of recent research and publications. The analysis of research in the field of quality assurance of training of higher education students shows the importance of integrating informal education into formal education, which determines increased attention to the content, forms, and methods of non-formal education. So, the theoretical aspects of non-formal education in the education system including the peculiarities of the combination of formal and non-formal education in the process of professional training are given in the works of O. Hasii [14], L. Sigaeva [23], N. Teryokhina [25], A. Goncharuk [10], and others. The foreign experience of the implementation and development of non-formal education is presented in the works of P. Coombs [2], P. Jarvis [13], A. Melnic [15], A. Grajcevcic [11], and others.

However, it is important to note that the issue of ensuring effective training of higher education students based on the application of theory and practice of the implementation of non-formal education practices in higher education institutions has not yet been investigated.

The goal of the article. The main goal of the article is to substantiate scientific approaches to uncovering the essence of non-formal education as a modern effective tool for enhancing the quality of professional training of higher education students in higher education institutions.

Main material of the study. The national system of education of Ukraine in general, and higher education in particular, today faces numerous challenges and tasks aimed at its recognition in the international context and European integration. In this regard, institutions of higher education are widely implementing international practices to expand the learning opportunities of students of higher education to develop their competencies acquired in formal education and develop new ones that increase the competitiveness

of specialists. Non-formal education creates these opportunities.

At the legislative level, as early as 2017, Article 8 of the Law of Ukraine “On Education” defined such types of education as formal, non-formal, and informal (self-education) [20]. Formal education and non-formal/informal education are terms used to describe certain types of learning that, in the former case, are institutionally organized and, in the latter case, take place outside of traditional formal educational institutions. Understanding that formal education is a structured educational model, which is organized and regulated by the legislative framework and established norms, is obtained according to educational programs following the legally defined levels of education, fields of knowledge, and specialties (professions) and provides for the achievement by the students of education of the learning outcomes determined by the educational standards of the corresponding level of education and qualifications [1]. However, in the conditions of the fluidity of the external environment as a field of work, future graduates of higher education institutions face an urgent need to meet their knowledge in a specific field today and now. You need to understand these opportunities, know how to use them for your development, and be able to learn informally, that is, without awarding state-recognized educational qualifications by education level, but with the possibility of assigning professional and/or awarding partial educational qualifications [20].

Research on the essence of non-formal education in the system of higher education confirms its relevance and relevance as a modern and widespread form of satisfying the educational needs of an individual. We present some scientific views on the essence of non-formal education in Table 1.

The common meaning of non-formal education, as Table 1 shows, covers the process of directed learning, education, and personal development, which is carried out through the motivated acquisition of knowledge to additional formal education. Institutions of higher education began to actively use opportunities for informal learning to individualize professional programs and respond to the individual needs of students of higher education. This represents a new approach to acquiring knowledge and developing students' skills.

This approach leads to more effective learning and development of students, motivates students more, and improves academic achievements, as it takes into account their individual needs and interests [21]. Students get the opportunity to dipper explore topics that interested in and develop the skills they need in future careers. Also, very importantly, it has not only a short-term but also a long-term and lasting effect, especially when the non-formal education program builds life

skills and connections with other community members [24]. Besides, investigation [5] shows a significant impact of non-formal education, as an effective tool for improving the quality of education and professionalism of specialists, on the level of fostering innovation and competitiveness. Also in this context, the results of a study [4] in which participants of non-formal education define their experience gained in non-formal education as very positive is a vivid example, and the possibility of obtaining non-formal education as a very powerful

tool for successful development. Thus, non-formal education becomes an important component of the higher education learning process, contributing to the development of competent and self-sufficient graduates.

The advantages of non-formal education as a component of effective training of higher education students within the framework of formal education are:

1) inseparability with formal education, which determines the guidelines for expanding the knowledge of the specialist;

Table 1

Meaning «non-formal education» in the education system

Author/source	Meaning
European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) [6]	Training that is based on a planned activity that is not clearly identified as training in terms of tasks, length of training, or support for learners, but contains a significant training element, but does not usually result in certification.
European Association for the Education of Adults [9]	Organized activity that lids people consciously develop as individuals, independently rely on their capabilities in social relations and activities by increasing the level of knowledge and understanding; correlation of one's thoughts and feelings with the thoughts and feelings of other people; development of skills and methods of their expression.
The Parliamentary Assembly of the Council of Europe [3]	Part of continuous learning (lifelong learning) is designed to help the individual adapt to an ever-changing environment. It is based on the principles of voluntariness and accessibility and also involves the acquisition of knowledge and skills in different places and situations. This part of the training must meet the pedagogical goals and complement the formal training, actively involving the participants in activities and everyday life. It is based on experience and also ensures the satisfaction of participants' needs.
European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning [7]	Usually, this is not accompanied by the issuance of a document and takes place in educational institutions, public organizations, or during individual classes with a tutor or trainer.
UNESCO Institute for Statistics [12]	It is an addition or alternative to formal education as a part of lifelong learning. It is available to people of all ages, without always following a continuous structured path. Non-formal education can be brief, less intense, and is usually offered in the form of short courses, workshops, or seminars. However, it often results in qualifications that not be officially acknowledged by national educational authorities, or sometimes no qualifications at all.
Council of Europe. European Youth Foundation [8]	It is an organized and structured initiative for personal and social individual development, to improve various skills and competencies outside the formal educational curriculum. These activities take place in settings like youth organizations, sports clubs, drama clubs, and community groups, where people gather to engage in collaborative projects, recreational activities, discussions, outdoor adventures, or creative pursuits like music and drama.
L., Sigaeva [22; 23]	Joint, group training as courses; interest groups; non-government organization.
P., Coombs & M., Ahmed [2]	Managed educational activities that take place outside the formal education system to provide certain types of education for special subgroups of the population.
P., Jarvis [13]	The educational process is integrated into a person's life and not limited to special educational activities in classrooms
A., Honcharuk [1]	Planned, structured, and focused educational activity, carried out outside formal education institutions, is aimed at meeting the most diverse educational needs of different population groups, including age groups from early childhood to the elderly. However, it does not provide a legalized diploma.
N., Teryokhina [25]	Discovering new information about various aspects of life through courses, sections, interest groups, church attendance, etc.
Law On Education of Ukraine [20]	Non-formal education usually involves studying educational programs without obtaining state-recognized qualifications for various levels of education but can lead to awarding professional or partial educational qualifications.

2) a real possibility of improving the quality of professional training of students due to the deepening of competencies in the profession;

3) the possibility of personal development for participants in the educational process who learn or develop skills and abilities that are not provided for by a curriculum (leadership qualities, time management, stress resistance, the ability to think critically, the ability to learn and express one's own opinion, the ability to live in conditions of dynamic changes, social self-realization, etc.);

4) the voluntary nature of its acquisition, which dictates the self-awareness and motivation of higher education students to improve their qualifications in combination with the possibility of maximum adaptation of educational services to needs [1];

5) identification of the need to think strategically, to solve not only ordinary issues but also strategic ones, if necessary, to verify information according to the criteria of scientific validity and reliability.

The key principles of non-formal education are:

1) «Learning by doing» – when a combination of theoretical and practical is envisaged, and the development of competencies is realized through practical activity;

2) «Learning to cooperate» – the development of the teamwork ability with awareness of differences in views, ways of acting, perception, thinking, etc., that is, the ability to accept others in all their diversity and the ability to cooperate with them;

3) «Learn to learn» – acquiring the ability to continuously look for information, its processing, and the ability to reflect, analyze experience, identify individual educational goals, as well as the ability to apply available knowledge and skills.

Taking into account the advantages of the international experience of non-formal education and the possibilities of their recognition in the formal education system, the Ministry of Education and Science

of Ukraine developed the Procedure for recognition in higher and professional pre-higher education of learning results obtained through non-formal and/or informal education № 130 dated 08.02.2022 [19], which is mandatory for use in the educational process by institutions of higher education.

Currently, Ukrainian institutions of higher education are developing internal policies for the implementation of non-formal learning in the formal educational process according to educational programs. In particular, the universities affiliated with the authors – Poltava University of Economics and Trade (PUET) and National Aviation University (NAU), have created opportunities for students for informal education during their studies. For this purpose, universities have developed and implemented clear and understandable policies for the recognition of learning outcomes obtained in non-formal and/or informal education within the framework of formal education, which are outlined in the internal documents of the quality management system. For clarity and convenience, the internal documentation of the universities is shown in Table 2.

In our opinion, the task of a higher education institution in the quality training of a modern specialist is to popularize and make students of higher education understand the advantages that contribute to their involvement in non-formal education. This process is voluntary, and motivational, and can satisfy the specialist's need to acquire new competencies, self-improvement, and self-development. Institution of higher education contributes to the formation of awareness and understanding among students about the possibilities of non-formal education in modern realities and the future.

Today, exploring non-formal education is expanding in the direction of finding ways to integrate it into the formal educational process and the quality of acquisition of professional competencies by the acquirers.

Table 2

Policy in non-formal education

	PUET	NAU
Policy	Regulations on the procedure for recognizing learning outcomes obtained through non-formal and/or informal education	Regulations on the procedure for recognizing the results of studies obtained through non-formal and/or informal education of the National Aviation University
Publicity and promotion	in public access	in public access
	Website PUET/Education/Non-formal education	Website NAU/Educational process/Regulations
	Visualized infographic of the recognition procedure	Website AVIATOR.NAU/NAU HUB for non-formal education
	Syllabus	Syllabus
	Offers of learning platforms	Offers of learning platforms
The procedure for re-enrollment of study results	Available [14, 17]	Available [18]

To strengthen them, higher education institutions introduce elements of dual (practically oriented) training [16]. This is done so that the employers themselves, who are interested in potential employees, can influence the process of professional training of graduates – make suggestions during the arrangement of the variable component of educational programs, participate in the work of qualification commissions, be present during the defense of course/qualification works, to provide students with the opportunity for internships in their organizations, etc.

Conclusions and prospects for further scientific research. Thus, in the modern educational context, non-formal education has become extremely relevant and important for higher education institutions and their students. Its focus on the development of practical skills, communicative competence, and the ability to adapt to the rapidly changing modern world makes it an indispensable component of deep and comprehen-

sive education. The identified advantages of non-formal education based on the principles of “learning by doing”, “learning to cooperate” and “learning to learn” develop creative abilities, contribute to the emergence of innovative approaches and develop entrepreneurial thinking, providing students with tools for self-realization and a successful career. Taking into account the dynamics of modern society and the labor market, active participation in non-formal education becomes a guarantee of high competitiveness and expansion of opportunities for the young generation.

Further scientific research will be aimed at researching the possibilities of dual training based on enterprises, institutions, and organizations for participants in the educational process, which, in our opinion, will create the prerequisites for the mass interest of higher education seekers in securing the necessary and relevant professional competences, abilities and skills.

BIBLIOGRAPHY

1. Аніщенко О., Лук'янова Л., Прийма С. Неформальна освіта дорослих – освітній тренд ХХІ століття. *Рідна школа*. 2017. № 11–12. С. 3–7.
2. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*. 2012. № 54. С. 31–36.
3. Coombs P., Ahmed M. *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. Baltimore : John Hopkins University Press, 1974. 292 p.
4. Council of Europe: Non-formal education: Parliamentary assembly Recommendation 1437. rm.coe.int. URL: <https://rm.coe.int/16804f3584> (дата звернення^ 14.09.2023 p.).
5. da Conceição Pinto Antunes M., Ferreira A.D. Successful Aging: Impact of a Non-Formal Education Experience. *Activities, Adaptation & Aging*. 2023. P 1–19.
6. Denkowska S., Fijorek K., Węgrzyn G. Formal and non-formal education and training as an instrument fostering innovation and competitiveness in EU member countries. *Journal of Competitiveness*. 2020. № 12(3). P. 82–98.
7. European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 76 p.
8. European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning, issued in 2000. www.uil.unesco.org. URL: <https://www.uil.unesco.org/en/articles/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000> (дата звернення: 14.09.2023).
9. European Youth Foundation: Non-formal education – Definitions. www.coe.int. URL: <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/definitions> (date of access: 14.09.2023).
10. Glossary of adult learning in Europe: Edited by Paolo Federighi. Hamburg : UNESCO Institute for Education, 1999. 122 p.
11. Grajčevci A., Shala, A. (2016). Formal and non-formal education in the new era. *Action Researcher in Education*. 2016. № 7(7). P. 119–130.
12. International Standard Classification of Education ISCED 2011. Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2021. 85 p.
13. Jarvis P. *International dictionary of adult and continuing education*. Routledge, 2002. 208 p.
14. Кошева О.І., Гасій О.В. Визнання результатів неформального та інформального навчання як актуалітет освіти студентів в умовах воєнного стану. *Актуальні питання розвитку науки та забезпечення якості освіти у ХХІ столітті: тези доп. XLV Міжнар. наук. студент. конф. за підсумками н.-д. робіт студентів за 2021 р., м. м. Полтава, 13-14 трав. 2022 р.* Полтава, 2022. С. 7–9.
15. Melnic A.S., Botez N. Formal, non-formal and informal interdependence in education. *Economy Transdisciplinarity Cognition*. 2014. № 17(1). P. 113–118.
16. Новіков В.М., Карягін Ю.О., Черніченко В.В. Дуальна освіта: інституціональні особливості реалізації в Україні : монографія. Київ; Варшава, 2020. 79 с.
17. Положення про порядок визнання результатів навчання здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти. puet.edu.ua. URL: <https://puet.edu.ua/wp-content/uploads/2023/07/polozhennya->

pro-poryadok-vyznannya-rezultativ-navchannya-zdobutyh-shlyahom-neformalnoyi-ta-abo-informalnoyi-osvity.pdf (дата звернення: 14.09.2023).

18. Положення про порядок визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти Національного авіаційного університету. nau.edu.ua. URL: <https://nau.edu.ua/site/variables/news/2022/6/положення%20визнання%20неформальної%20освіти.pdf> (дата звернення: 14.09.2023).
19. Порядок визнання у вищій і фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти. zakon.rada.gov.ua. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0328-22#Text> (дата звернення 14.09.2023 р.)
20. Про освіту : Закон України від 02.07.2023 р. № 2145-VIII.
21. Про вищу освіту : Закон України від 28.05.2023 р. № 1556-VII.
22. Сігаєва Л.С. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст. : монографія. Київ : ЕКМО, 2010. 394 с.
23. Сігаєва Л.С. Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні. *Вісник Житомирського державного університету*. 2011. № 59. С. 38–42.
24. Simac J., Marcus R., Harper C. Does non-formal education have lasting effects? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2021. № 51(5). P. 706–724.
25. Терьохіна Н.О. Неформальна освіта як важлива складова системи освіти дорослих. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 2/3. С.109–114.

REFERENCES

1. Anishchenko, O., Luk'ianova, L., & Pryima, S. (2017). Neformalna osvita doroslykh–osvitnii trend XXI stolittia. *Ridna shkola*, (11-12), 3–8.
2. Coombs P., & Ahmed M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press. P. 292.
3. Council of Europe: Non-formal education –Parliamentary assembly Recommendation 1437. (2000). Committee of Ministers', Ministers' Deputies. – Decisions 748/7.1 (3 April 2001). Retrieved September 14, 2023, from <https://rm.coe.int/16804f3584>
4. da Conceição Pinto Antunes, M., & Ferreira, A. D. (2023). Successful Aging: Impact of a Non-Formal Education Experience. *Activities, Adaptation & Aging*, 1–19.
5. Denkowska, S., Fijorek, K., & Węgrzyn, G. (2020). Formal and non-formal education and training as an instrument fostering innovation and competitiveness in EU member countries. *Journal of Competitiveness*, 12(3), 82–98.
6. European Centre for the Development of Vocational Training. (2007). *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States*. Office for Official Publications of the European Communities.
7. European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning, issued in 2000. (2023, May 23). Institute for Lifelong Learning. <https://www.uil.unesco.org/en/articles/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000>
8. *European Youth Foundation: Non-formal education – Definitions*. (n.d.). www.coe.int. Retrieved September 14, 2023, from <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/definitions>
9. Glossary of adult learning in Europe (Edited by Paolo Federighi). (1999). Hamburg: UNESCO Institute for Education. 122 p.
10. Goncharuk, A. (2012). Non-formal adult education in the EU. *Pedahohichni nauky*, (54), 31–36.
11. Grajcevcı, A., & Shala, A. (2016). Formal and non-formal education in the new era. *Action Researcher in Education*, 7(7), 119–130.
12. *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. (2012). UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
13. Jarvis P. (2002). *International dictionary of adult and continuing education*. Routledge. 208 p.
14. Kosheva, O. I., & Hasii, O. V. (2022). Vyznannya rezultativ neformalnoho ta informalnoho navchannya yak aktualitet osvity studentiv v umovakh voiennoho stanu. In *Aktualni pytannia rozvytku nauky ta zabezpechennia yakosti osvity u KhKhI stolitti: tezy dopovidei KhLV Mizhnarodnoi naukovoї studentskoї konferentsii za pidsumkamy naukovo-doslidnykh robit studentiv za 2021 rik (m. Poltava, 13–14 kvitnia 2022 r.)*. Part I. *PUET*. 7–9.
15. Melnic, A. S., & Botez, N. (2014). Formal, non-formal, and informal interdependence in education. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 17(1), 113–118.

16. Novikov V. M., Kariahin Yu. O., Chernichenko V. V. (2020). *Dualna osvita: instytutsionalni osoblyvosti realizatsii v Ukraini : monohrafiia*. Kyiv; Varshava, 2020. 79.
17. *Polozhennia pro poriadok vyznannia rezultativ navchannia zdobutykh shliakhom neformalnoi ta/abo informalnoi osvity*. (2023). puet.edu.ua. Retrieved September 14, 2023, from <https://puet.edu.ua/wp-content/uploads/2023/07/polozhennya-pro-poryadok-vyznannya-rezultativ-navchannya-zdobutyh-shlyahom-neformalnoyi-ta-abo-informalnoyi-osvity.pdf>
18. *Polozhennia pro poriadok vyznannia rezultativ navchannia, zdobutykh shliakhom neformalnoi ta/abo informalnoi osvity Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu*. (2022). nau.edu.ua. Retrieved September 14, 2023, from <https://nau.edu.ua/site/variables/news/2022/6/положення%20визнання%20неформальної%20освіти.pdf>
19. *Poriadok vyznannia u vyshchii i fakhovii peredvyshchii osviti rezultativ navchannia, zdobutykh shliakhom neformalnoi ta/abo informalnoi osvity*. (February 8, 2022). zakon.rada.gov.ua. Retrieved September 14, 2023, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0328-22#Text>
20. *Pro osvitu: Zakon Ukrainy 2145-VIII (July 2, 2023)*. zakon.rada.gov.ua. Retrieved September 14, 2023, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
21. *Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy 1556-VII (May 28, 2023)*. zakon.rada.gov.ua. Retrieved September 14, 2023, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
22. Sihaieva L. Ye. *Rozvytok osvity doroslykh v Ukraini (druha polovyna XX st. – pochatok XXI st.: monohrafiia*. (2010). Kyiv: EKMO. 394 p.
23. Sihaieva, L. Ye. (2011). *Kharakterystyka struktury osvity doroslykh v suchasni Ukraini. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka*, (59), 38–42.
24. Simac, J., Marcus, R., & Harper, C. (2021). Does non-formal education have lasting effects? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(5), 706–724.
25. Terokhina, N. (2014). Neformalna osvita yak vazhlyva skladova systemy osvity doroslykh. *Studies in Comparative Education*, (2-3), 109–114.

МЕТОДИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВОЇ АКАДЕМІЇ

Горліченко М. Г.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фундаментальних наук
Військова академія (м. Одеса)
вул. Фонтанська дорога, 10, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0001-5580-34-07
mgorlichenko@gmail.com*

Шевченко С. В.

*старший викладач кафедри фундаментальних наук
Військова академія (м. Одеса)
вул. Фонтанська дорога, 10, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0003-4825-8478
svetlana.shevchenko071958@gmail.com*

Буренкова К. В.

*кандидат хімічних наук,
доцент кафедри фундаментальних наук
Військова академія (м. Одеса)
вул. Фонтанська дорога, 10, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0003-1242-8138
kaburenkova@ukr.net*

Ключові слова: *самостійна робота курсантів, самостійна освіта, вищий військовий навчальний заклад, неперервна освіта, навчальний процес, професійна компетентність, адаптація до навчання, самовдосконалення.*

Стаття присвячена вивченню методів організації самостійної роботи та практичної підготовки курсантів у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), а також особливостям та можливостям впровадження нових форм самостійної роботи в умовах військового стану, суворого дотримання вимог військових статутів та створенню умов для курсантів щодо одержання якісних знань, умінь та навичок.

У статті надається аналіз теоретичних досліджень цієї тематики та вказані основні особливості освітнього процесу у військовому навчальному закладі вищої освіти. Актуальність наукових пошуків щодо використання потенціалу самоконтролю та самостійної роботи курсантів вищого військового навчального закладу визначається системою суперечностей між: превалюванням у системі вищої освіти директивних методів навчально-виховної діяльності та невмінням першокурсників ефективно працювати самостійно; декларуванням потреби насичення змісту освіти фундаментальними науковими цінностями та відсутністю достатнього рівня знань першокурсників для адаптації до навчання у військовому навчальному закладі.

Самостійна робота курсантів з природничих дисциплін сприяє формуванню вмінь: систематизувати інформацію з використанням математичних методів для розв'язання прикладних та військово-прикладних задач, планувати й моделювати професійну діяльність, аналізувати і критично оцінювати професійну діяльність, самостійно мислити, забезпечувати процес розвитку навичок самоорганізації й самоконтролю пізнавальної діяльності.

Модернізація сучасної освіти передбачає модернізацію змісту вищої військової освіти, переорієнтацію цілей навчання, перебудову її структури, впровадження нових технологій вивчення дисциплін, інтеграцію та диференціацію знань. Тому у педагогічній науці сьогодні триває пошук нових ефективних шляхів удосконалення навчального процесу. Підвищення якості навчання курсантів реалізується за допомогою розробки і впровадження нових педагогічних технологій і методик, а також удосконалення вже існуючих. Важливо навчити людину самостійно орієнтуватися в інформації успішно та критично її використовувати. Для цього необхідно формувати здатність майбутнього військового спеціаліста творчо, нешаблонно мислити, самостійно поповнювати свої знання.

Автори вважають, що для якісного проведення самостійної роботи курсантів з природничих дисциплін необхідно її правильно організувати під керівництвом командирів та викладачів, тоді вона буде сприяти формуванню вмінь систематизувати інформацію, використовувати методи для розв'язання прикладних та військово-спеціальних задач, планувати та моделювати професійну діяльність, аналізувати та критично оцінювати результати своєї діяльності, самостійно мислити, забезпечує процес розвитку навичок самоорганізації та самоконтролю будь-якої діяльності для неперервної освіти протягом всього життя.

METHODS OF INCREASING THE LEVEL OF EFFICIENCY OF INDEPENDENT WORK OF MILITARY ACADEMY CADETS

Gorlichenko M. G.

*Ph.D. Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Basic Sciences
Odesa Military Academy
Fontanska doroga str., 10, Odesa, Ukraine
orcid.org/00000001-5580-34-07
mgorlichenko@gmail.com*

Shevchenko S. V.

*Senior Lecture at the Department of Basic Sciences
Odesa Military Academy
Fontanska doroga str., 10, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4825-8476
svetlana.shevchenko071958@gmail.com*

Burenkova K. V.

*Ph.D. Chemical Sciences,
Associate Professor at the Department of Basic Sciences
Odesa Military Academy
Fontanska doroga str., 10, Odesa, Ukraine
orcid.org/00000003-1242-8138
kaburenkova@ukr.net*

Key words: *independent work of cadets, independent education, higher military educational institution, continuous education, educational process, professional competence, adaptation to learning, self-improvement.*

The article is devoted to the study of methods of organizing independent work and practical training of cadets in higher military educational institutions, as well as the features and possibilities of introducing new forms of independent work in conditions of martial law, strict compliance with the requirements of military regulations and creating conditions for cadets to obtain quality knowledge, skills and abilities.

The article provides an analysis of theoretical research on this topic and indicates the main features of the educational process in a military educational institution of higher education. The relevance of scientific research on the use of the potential of self-control and independent work of cadets of a higher military educational institution is determined by the system of contradictions between: the prevalence of directive methods of educational activity in the higher education system and the inability of first-year students to work effectively independently; declaring the need to saturate the content of education with fundamental scientific values and the lack of a sufficient level of knowledge for freshmen to adapt to study in a military educational institution.

Independent work of cadets in the natural sciences contributes to the formation of skills: to systematize information using mathematical methods for solving applied and military-applied problems, to plan and model professional activity, to analyze and critically evaluate professional activity, to think independently, to ensure the process of developing self-organization and self-control skills in cognitive activity.

Modernization of modern education involves modernization of the content of higher military education, reorientation of learning goals, restructuring of its structure, introduction of new technologies for studying disciplines, integration and differentiation of knowledge. Therefore, the search for new effective ways to improve the educational process continues in pedagogical science today. Improving the quality of training for cadets is implemented through the development and implementation of new pedagogical technologies and methods, as well as the improvement of existing ones. It is important to teach a person to independently navigate information successfully and use it critically. For this, it is necessary to develop the ability of the future military specialist to think creatively, outside the box, to independently replenish his knowledge. The authors believe that in order to carry out high-quality independent work by cadets in the natural sciences, it must be properly organized under the guidance of commanders and teachers, then it will contribute to the formation of the ability to systematize information, use methods for solving applied and military-special problems, plan and model professional activities, analyze and critically evaluate the results of their activities, think independently, provides the process of developing self-organization skills and self-control of any activity for continuous education throughout life.

Постановка проблеми. Ми вважаємо, що метою самостійної роботи курсантів є формування в них вміння самостійно розв'язувати завдання з навчальних дисциплін, розвиток самостійності, тобто здатності організовувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги. Кожний вид занять, який створює умови для зародження самостійної думки, пізнавальної активності курсанта, пов'язаний з самостійною роботою. В широкому сенсі під самостійною роботою курсантів або студентів слід розуміти сукупність всієї самостійної діяльності як в навчальній аудиторії, так і поза нею, в контакт з викладачем та при його відсутності.

Самостійна робота курсанта є однією з найважливіших складових навчального процесу, особливо під час пандемії, дистанційного навчання або воєнного стану, тому що в ході самостійної роботи відбувається індивідуальна робота курсанта з формування знань, навичок і вмінь і в подальшому забезпечується засвоєння курсантом прийомів пізнавальної діяльності, цікавості та творчої роботи, здатність розв'язувати навчальні та практичні задачі.

Головна задача організації самостійної роботи курсанта полягає в створенні психолого-дидактичних умов розвитку інтелектуальної ініціативи та мислення на заняттях будь-якої форми.

Мета статті полягає у визначенні методів та методики проведення самостійної роботи курсантів в сучасних умовах навчання у ВВНЗ та військового стану.

Аналіз досліджень та публікацій. Для військових ВНЗ однією з обов'язкових форм організації навчального процесу є самостійна робота курсантів. Проблеми організації самостійної роботи тих, хто навчається, та її концептуальним засадам присвячено ряд досліджень вітчизняних та закордонних науковців: В. Буряка, Ю. Калязіна, О. Кучерук, О. Малихіна, А. Малібога, Л. Олійника, Н. Пахомової, О. Плахотника, Н. Тимощенко, Т. Спичака та багатьох інших. Модернізація сучасної освіти передбачає неперервну освіту протягом всього життя та модернізацію змісту вищої військової освіти, переорієнтацію цілей навчання, перебудову її структури, впровадження нових технологій вивчення дисциплін, інтеграцію та диференціацію знань [1; 2]. Тому у педагогічній науці сьогодні триває пошук нових ефективних шляхів удосконалення навчального процесу. Підвищення якості навчання курсантів реалізується за допомогою розробки і впровадження нових педагогічних технологій, а також удосконалення вже існуючих. Важливо навчити людину *самостійно* орієнтуватися в інформації та успішно її використовувати. Для цього необхідно формувати здатність майбутнього військового спеціаліста творчо, нешаблонно мислити, самостійно поповнювати свої знання [5; 6; 7].

В системі неперервної освіти вирішуються два основних завдання: створення кадрових ресурсів та їх модернізація. Реалізація першої задачі передбачає підготовку професійних кадрів, формування в них базових знань, умінь, професійних компетенцій і може бути успішно здійснена шляхом надання математичній складовій військової освіти фахової спрямованості. Ефективному вирішенню питання модернізації кадрових ресурсів буде сприяти формування у майбутніх офіцерів здібностей розвитку та саморозвитку для адаптації до умов, які постійно змінюються. Неперервна освіта спрямована на підтримку компетентнісного розвитку особистості. Сучасна людина повинна не тільки володіти певними знаннями та вміннями, а й вміти учитися, постійно прагнути до збагачення своїх знань, розвитку умінь, навичок, знаходити різні джерела інформації, тобто займатися самоосвітою [3; 4].

Науково-педагогічним працівникам різних вишів України добре відома складність роботи з курсантами, студентами, слухачами під час їхньої адаптації на початку першого року навчання – недостатній рівень пізнавальної активності. Зокрема, проявляється нездатністю до формування змістових запитань викладачеві для

подолання навчальних проблем, що виникають під час аудиторних занять або самостійної роботи. Молоді люди вперше потрапляють в нові для них умови навчання і потребують певної допомоги у відповідній адаптації з навчанням впорядкованій самостійній роботі, обробці та узагальненні навчального матеріалу. Особливо важливо навчити їх самостійному виділенню проблемних питань, які потребують допомоги з боку викладача і рішучому пред'явленню їх для розв'язання. Такій адаптації курсантів до навчання заважають ряд причин, в першу чергу з яких слід згадати недостатню мотивацію до навчання, недоліки попереднього навчання в закладах середньої освіти, завади психологічного походження в переході до принципово нових умов навчання.

Ми погоджуємось з думкою О. Кучерук, що організація самостійної роботи студентів є важливою умовою формування та розвитку природничо-наукової компетентності. За думкою автора, така базова компетентність майбутніх фахівців формується та розвивається на основі самостійно здобутого досвіду розв'язання різноманітних професійно спрямованих задач з використанням одержаних знань та вмінь [8].

Аналіз педагогічної літератури і власний досвід [9] свідчить про те, що значно посилити якість самостійної роботи курсантів з природничих дисциплін можна за рахунок грамотного використання інформаційних технологій, які дозволяють вивести цю форму навчання на якісно новий рівень, а саме:

- створити інформаційно-освітнє середовище, яке активізує самостійну роботу курсантів, оптимізує навчальний процес, скорочуючи час отримання знань та вмінь;
- всі навчальні матеріали стають доступними для курсанта будь-який зручний для нього час;
- стає можливим створення імітаційних, графічних і чисельних комп'ютерних моделей, звернення до навчальних програм та засобів тестування;
- самостійна діяльність курсанта стає керованою з боку викладача в дистанційному режимі.

З іншого боку, в умовах вищого військового навчального закладу дисципліна і організованість у навчанні підтримується жорсткими вимогами воєнного статуту, спеціальною організацією самостійної роботи, можливістю застосування заходів впливу, аж до відрахування особи з навчання у ВВНЗ [10]. Все це також супроводжується і включенням творчого потенціалу викладацьких кадрів вищої кваліфікації ВВНЗ, їх науково-педагогічними дослідженнями, особистісно-діяльнісною і військово-професійною орієнтацією освітнього процесу, залученням курсантів до роботи у воєнно-наукових гуртках, участі у державних

конкурсах наукових робіт студентів та курсантів, що дозволяє в значному ступені поправити стан навчання, найшвидшим чином привести його до вимог навчання у ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Модернізація сучасної освіти передбачає модернізацію змісту вищої військової освіти, переорієнтацію цілей навчання, перебудову її структури, впровадження нових технологій вивчення дисциплін, інтеграцію та диференціацію знань. Саме тому наразі перед викладачами виникає проблема пошуку нових ефективних шляхів удосконалення навчального процесу. Підвищення якості навчання курсантів може бути реалізованим за допомогою розробки і впровадження сучасних педагогічних методів та методик, а також удосконалення вже існуючих. Важливо навчити людину *самостійно* орієнтуватися в інформації та успішно її використовувати. Для цього необхідно формувати здатність майбутнього військового спеціаліста творчо, нешаблонно мислити та самостійно поповнювати свої знання протягом всього життя.

Автори звертають увагу на необхідність все більшого розвитку здібності курсантів до ведення чітко організованої і відповідальної самостійної роботи. Тут значну роль став відігравати авторський метод попереджувального навчання. Відповідно до такого методу, не менше ніж за тиждень до проведення відповідного аудиторного заняття курсанти заздалегідь отримують повний комплект необхідних навчальних матеріалів і методичних настанов з задачею їх самостійного попереднього вивчення, конспектування та розв'язання, актуалізації раніше здобутих знань і узагальнення вивченого, з обов'язковим формулюванням запитань до викладача стосовно подолання навчальних проблем, що виникають під час практичних занять.

Психологічний бар'єр, який у різному ступені властивий будь-якій людині, щодо оприлюднення своїх проблемних запитань, долається через заохочення курсантів до цього через позитивне оцінювання, прилюдну похвалу, винагороду грамотою або іншим чином, і пропозицією навчальній групі орієнтуватися на таких, в кого наочно спостерігається помітна активізація самостійного пізнавального процесу. Особливого значення має орієнтація курсанта на інтегрування своїх знань з різних, перш за все, фундаментальних дисциплін, з метою утворення цілісної і узгодженої картини світу знань, стійке переконання їх в корисності і необхідності задавання проблемних запитань викладачеві на протязі заняття і, особливо, перед його закінченням. Заняття, що завершується без запитань з боку курсантів, викладач має вважати своєю педагогічною невдачею.

Сьогодні умови навчання у ВВНЗ значно ускладнилися під час воєнного стану. Більше

всього це відбилося на рівні самостійної роботи курсантів в підготовці до аудиторних занять. Йдеться про те, що доволі часто, через оголошення повітряної тривоги, втрачається час аудиторних занять і самостійної роботи, відсутній доступ до бібліотеки тощо. В таких випадках курсанти з'являються на заняття непередготовленими до плідної й якісної пізнавальної діяльності. Також часто не спостерігається їхнє бажання відповідати на запитання викладача, або бути готовими до розв'язку практичних задач біля аудиторної дошки.

На виправлення визначеної вище проблеми авторами був запропонований і впроваджений в освітній процес спосіб допомоги з боку викладача в підготовці до аудиторних занять і їхньому наступному проведенні, який було названо *методом лідерства*. Відповідно до *метода лідерства* викладач має готувати, за попередньою домовленістю з курсовим офіцером, 2–3-х курсантів, починаючи з найбільш здібних, в режимі індивідуальної консультації і тренування за певним сценарієм, на кожне чергове аудиторне заняття. Така підготовка відбувається в час самостійної роботи і може здійснюватися у безпосередньому контакті або з використанням засобів проведення дистанційних конференцій в online режимі. Спеціально для цього викладач має готувати цікаві, з точки зору професійної підготовки курсантів, додаткові завдання і роздавальні матеріали. Як правило, такі консультаційні заняття включають як роботу над з'ясуванням теоретичних основ майбутнього заняття, так і їх закріплення через розв'язання практичних задач. Завершується індивідуальне консультаційне заняття усним опитуванням курсантів з використанням інтерактивних тестів. В результаті на кожному занятті викладач має внутрішню підтримку в навчальній групі, його запитання не залишаються без чіткої і правильної відповіді. Більше того, оскільки така підготовка здійснюється заздалегідь, як правило, не менше ніж за чотири доби до очікуваного заняття, то такі спеціально підготовлені курсанти виступають як провідники в самостійній роботі всього особового складу навчальної групи. Важливо відзначити, що індивідуальна консультаційна діяльність викладача має проводитись не з усією навчальною групою, а з кількістю курсантів не більше трьох, оскільки тільки за такої умови, за досвідом, вона може бути ефективною.

Склад консультаційної групи має постійно та періодично змінюватися таким чином, щоб в ролі лідера навчання обов'язково побував кожен курсант навчальної групи протягом всього часу вивчення навчальної дисципліни.

Досвід авторів показав, що такий метод формування лідерів навчання з часом може призвести до ефекту «запалення», подібно до того, як буває

заводять авто на буксирі. При цьому з'являються курсанти, які навчені упередженій підготовці до занять, предметному логічному мисленню, самостійному пошуку необхідних освітніх джерел, корисній пізнавальній взаємодії всередині навчальної групи. Автори висловлюють надію, що впроваджений ними метод формування лідерів у навчанні сприятиме формуванню справжніх лідерів в майбутній військово-професійній службі молодих офіцерів.

Специфіка природничо-наукових дисциплін потребує обов'язкових консультацій і, в деяких випадках, керівництва з боку викладача самостійної роботи курсантів, оскільки розв'язання задач можливо лише при достатньому зануренні в тему, яка вивчається, та її повному розумінні. У вирішенні цього питання на допомогу приходять сучасні технології навчання.

Викладачами кафедри також розроблені авторські електронні курси лекцій та різні види дидактичних матеріалів, завдання для виконання за індивідуальними варіантами, які призначені для використання в локальній мережі Військової академії.

Наш педагогічний досвід показує, що доцільно в процесі навчання курсантів хімії, фізики, математики проводити самостійну роботу, яка буде спрямована на розробку інтегративних проектів з цих дисциплін. Застосування комп'ютерних технологій у розв'язанні класичних задач спрощує та, значною мірою, прискорює процес виконання самостійної роботи. Широко розповсюджена комп'ютерна програма Excel, яка входить в склад пакету Microsoft Office дозволяє курсантам:

Залучення сучасних методів обчислення, коли курсантам не треба виконувати розрахунки «вручну» на папері, що досить важливо, підвищує зацікавленість до вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

Використання комп'ютерних технологій, можливо, навіть систем комп'ютерної математики DeriveCorp. Texas Instruments Ins., USA), Maple (Corp MapleSoft, Canada), Mathcad (MathSoft Ins., USA) та інших. При розв'язанні задач може сприяти підвищенню фундаментальності математичної освіти, зближенню вітчизняної системи освіти з європейською.

Якісно проведена самостійна робота курсантів з природничих дисциплін сприяє формуванню вмінь систематизувати інформацію, використовувати методи для розв'язання прикладних та військово-спеціальних задач, планувати та моделювати професійну діяльність, аналізувати та критично оцінювати результати своєї діяльності, самостійно мислити, забезпечує процес розвитку навичок самоорганізації та самоконтролю будь-якої діяльності [10].

Для тих, хто навчається у військових навчальних закладах, формування самостійності та активності в процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності є актуальним ще й за таких причин:

– сучасна військова техніка вдосконалюється швидко, для ефективної її експлуатації необхідно постійне підвищення кваліфікації, а отже, необхідно розвивати та вдосконалювати навички самостійної діяльності, вміння самостійно отримувати необхідні знання;

– умови життя, специфіка майбутньої професійної діяльності військовослужбовця, необхідність отримання та обробки великої кількості інформації диктують необхідність вироблення вмінь і навичок самостійно, в короткий термін здобувати та використовувати знання, що також підвищує роль самостійної діяльності під час навчання;

– велика кількість кадрових військовослужбовців після звільнення з лав Збройних сил України змушені в зрілому віці радикально змінювати професійну діяльність, а отже, й отримувати додатковий диплом про професійну підготовку або про надання нової кваліфікації, тому для того, щоб ця діяльність була успішною, людині ще в юності слід формувати самостійність мислення, пізнавальну активність, прагнення до розвитку творчого потенціалу, вказані якості особистості формуються в процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності;

– у військових вищих навчальних закладах певна кількість пропусків аудиторних занять за об'єктивних причин; за даними навчального відділу, кожний курсант за різних причин пропускає до 8% навчального часу у навчальному році та вимушений самостійно ліквідувати прогалини знань, які утворюються з цієї причини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зростання ролі природничих дисциплін в пізнанні наукових досягнень сьогодення є закономірним явищем, тому фундаментальна освіта майбутнього офіцера є однією з основних складових базису його професійної підготовки та повинна забезпечити подальше успішне навчання та професійну діяльність.

Успішне засвоєння природничих дисциплін сприятиме виконанню важливих завдань:

1. Створення підґрунтя основної освіти військового фахівця з метою формування та розвитку його професійних компетенцій.

2. Підготовка до самостійної діяльності з метою формування методичних основ самостійного вирішення професійних завдань під час професійної діяльності.

3. Вивчення математики, фізики, хімії, інформатики впливає на формування особистісних якостей. Виконання завдань з природничих дис-

циплін покращує аналітичні, критичні, прогностичні здібності, сприяє розвитку важливих для майбутнього офіцера особистісних якостей та навичок. Наприклад, таких, як вміння аналізувати складні ситуації, приймати зважені рішення в умовах складного вибору; здатність до узагальнення, знаходження закономірностей; вміння точно формувати думки та робити логічні висновки.

Досліджуючи умови організації фундаментальної підготовки як цілісної системи на основі

продуманого та методично організованого інформаційно-освітнього середовища, ми визначили, що підвищенню її ефективності сприятиме:

– наповнення навчальних посібників завданнями прикладного характеру, які орієнтовані саме на технічні та військові прикладення;

– посилення якості самостійної роботи курсантів за рахунок грамотного використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пахомова Н.В. Неперервна освіта як об'єкт державного управління професійним зростанням педагогічних працівників. *Державне будівництво*. Київ, 2017. № 1. С. 3–10.
2. Плахотник О.В. Неперервна освіта як основа професійної компетентності та конкурентоспроможності фахівців. *Таврійський вісник освіти*. Херсон, 2006. № 1(53). С. 98–101.
3. Наталя Тимошенко, Оксана Власюк, Тетяна Дараган. Освіта упродовж життя – головна тенденція розвитку сучасної освіти. *Вища школа*. Київ, 2018. № 7-8. С. 28–35.
4. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (02.01.2020).
5. Торічний О.В. Педагогічна концепція організації неперервної освіти майбутніх офіцерів-прикордонників для вдосконалення військово-спеціальної компетентності. *Вісник національної академії Державної прикордонної служби України*. Хмельницький, 2012. № 3. С. 12–24.
6. Спичак Т.С. Шляхи формування професійної компетентності під час вивчення вищої математики у курсантів вищих морських навчальних закладів. *Фізико-математична освіта*. Суми, 2017. № 14. С. 97–102.
7. Калязін Ю. Реалізація міжпредметних зв'язків при вивченні вищої математики у процесі підготовки викладачів професійної освіти. *Вища школа*. Київ, № 6. С. 7–14.
8. Кучерук О.Я. Роль самостійної роботи студентів в процесі формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів. URL: <http://elar.khnu.km.ua/>.
9. Аксьонова О. Організація самостійної роботи курсантів при компетентнісно орієнтованій освіті. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського*. Миколаїв, 2018. № 4(63). С. 12–17.
10. Шевченко С., Горліченко М., Буренкова К. Адаптація курсантів до навчання в умовах воєнного часу. *Педагогічні науки: теорія та практика, Запорізький національний ун-т, видавничий дім «Гельветика»*. Запоріжжя, 2022. № 4. С. 141–148.
11. К. Буренкова, М. Горліченко, С. Шевченко. Актуальні проблеми викладання хімії у курсантів-першокурсників Військової академії. *Інноваційна педагогіка: наук. журн.* Одеса, 2022. Вип. 51. Т. 1. С. 164–167.

REFERENCES

1. Pakhomova N.V. (2017). Neperervna osvita yak ob'iekt derzhavnoho upravlinnia profesiinym zrostanniam pedahohichnykh pratsivnykiv. *Derzhavne budivnytstvo*. Kyiv, № 1. S. 3–10.
2. Plakhotnyk O.V. (2006). Neperervna osvita yak osnova profesiinoi kompetentnosti ta konkurentospro-mozhnosti fakhivtsiv. *Tavriyskyi visnyk osvity*. Kherson, № 1(53). S. 98–101.
3. Nataliia Tymoshenko, Oksana Vlasiuk, Tetiana Darahan. (2018). Osvita uprodovzh zhyttia – holovna tendentsiia rozvytku suchasnoi osvity. *Vyshcha shkola*. Kyiv, № 7–8. S. 28–35.
4. Rekomendatsiia 2006/962/IeS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) "Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia" vid 18 hrudnia 2006 roku URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (02.01.2020).
5. Torichnyi O.V. (2012). Pedahohichna kontseptsiia orhanizatsii neperervnoi osvity maibutnykh ofit-seriv-trykordonnykiv dlia vdoskonalennia viiskovo-spetsialnoi kompetentnosti. *Visnyk natsionalnoi aka-demii Derzhavnoi trykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Khmelnytskyi, № 3. S. 12–24.
6. Sychak T.S. (2017). Shliakhy formuvannia profesiinoi kompetentnosti pid chas vyvchennia vyshchoi matematyky u kursantiv vyshchychk morskyykh navchalnykh zakladiv. *Fyzyko-matematychna osvita*. Sumy. № 14. S. 97–102.

7. Kaliazin Yu. Realizatsiia mizhpredmetnykh zviazkiv pry vyvchenni vyshchoi matematyky u protsesi pidhotovky vykladachiv profesiinoi osvity. *Vyshcha shkola*. Kyiv, № 6. S. 7–14.
8. Kucheruk O.Ia. Rol samostiinoi roboty studentiv v protsesi formuvannia matematychnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-prohramistiv. URL: <http://elar.khnu.km.ua/>
9. Aksonova O. (2018). Orhanizatsiia samostiinoi roboty kursantiv pry kompetentnisno oriientovaniu osviti. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho natsionalnoho universytetu im. V.O. Sukhomlynskoho*. Mykolaiv, № 4(63). S. 12–17.
10. Shevchenko S., Horlichenko M., Burenkova K. (2022). Adaptatsiia kursantiv do navchannia v umovakh voiennoho chasu. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka, Zaporizkyi natsionalnyi un-t, vydavnychi dim «Helvetyka»*. Zaporizhzhia, № 4. S. 141–148.
11. K. Burenkova, M. Horlichenko, S. Shevchenko. (2022). Aktualni problemy vykladannia khimii u kursantiv-pershokursnykiv Viiskovoi akademii. *Innovatsiina pedahohika: nauk. zhurn. Odesa, Vyp. 51. T. 1*. S. 164–167.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО РОЛІ ФАСИЛІТАТОРА

Козич І. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-4844-9785
kozich.irina@gmail.com*

Ключові слова: *фасилітація,
педагогічна фасилітація,
технологія, принципи
фасилітації.*

Зміст статті полягає в дослідженні психолого-педагогічних аспектів підготовки викладача закладу вищої освіти до ролі фасилітатора. Сучасні суспільні тенденції формують соціальне замовлення на зміст фахової підготовки студентів та постійний саморозвиток педагогів, які, відповідаючи вимогам часу, мають не тільки орієнтуватися у новітніх освітніх технологіях, а й набувати відповідних навичок та вмій. Цьому сприяє особистісно орієнтований підхід у навчанні та викладанні у вищій школі. Він став основою для напрацювань різноманітних технологій, зокрема фасилітації. Розглянуто основні завдання педагогічної фасилітації у закладі вищої освіти, професійно-діяльнісні якості викладача як фасилітатора, науково-теоретичні підходи вітчизняних дослідників до зазначеної проблеми. Фасилітація, з одного боку, трактується як процес, що спрямований на підвищення швидкості або продуктивності суб'єкта діяльності внаслідок актуалізації його свідомості, а з іншого – як група особистісних умінь або інструментів, що дають змогу ефективно організувати групову роботу. Педагогічна фасилітація – специфічний вид педагогічної діяльності викладача, яка має на меті допомагати студенту в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати його прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення. Поняттєве поле феномену фасилітації представлено такими варіативами, як: соціальна фасилітація; педагогічна; фасилітуюча позиція; фасилітативність особистості; фасилітаційне спілкування; фасилітація як важливий чинник ефективного спілкування у контексті самоактуалізації особистості; фасилітаційна взаємодія. У контексті вищої освіти важливим є врахування всіх цих аспектів фасилітації. Тобто, окрім модернізації самого навчального процесу за допомогою нових методів фасилітації, важливою є підготовка нового сучасного педагога, який володіє не лише якісно новим інструментарієм, а й особистісними якостями та вміннями фасилітатора, що дають змогу підвищити ефективність і продуктивність навчання як групи, так і окремої особистості. Постає проблема зміни позиції та ролі викладача в процесі навчання, а також розвитку особистісних якостей фасилітатора у педагогів вищої школи.

PECULIARITIES OF TRAINING A TEACHER OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION FOR THE ROLE OF A FACILITATOR

Kozych I. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4844-9785
kozich.irina@gmail.com*

Key words: *facilitation, pedagogical facilitation, technology, principles of facilitation, facilitating position, individual facilitation.*

The content of the article consists in the study of psychological and pedagogical aspects of training a teacher of a higher education institution for the role of a facilitator. The main tasks of pedagogical facilitation in higher education institutions, the professional qualities of a teacher as a facilitator are considered, scientific and theoretical approaches of domestic researchers to the specified problem. Facilitation, on one hand, is interpreted as a process aimed at increasing the speed or productivity of the subject of activity due to the actualization of his consciousness, and, on the other hand, as a group of personal skills or tools that make it possible to effectively organize group work. Forced distance learning, caused first by the pandemic and then by the war, led to the involvement of new digital tools for asynchronous and synchronous interaction of participants in the educational process: the MOODLE distance learning platform, electronic textbooks, audio and video materials, mobile technologies (Viber, Telegram), cloud technologies (GOOGLE disk), online boards, educational task design sites. In addition to the modernization of the educational process itself with the help of new methods of facilitation, it is important to train a new modern teacher who possesses not only qualitatively new tools, but also the personal qualities and skills of a facilitator, which make it possible to increase the effectiveness and productivity of both group and individual learning. That is why issues related to the search for ways to improve and organize the educational process of higher education institutions to increase the level of professional training are gaining relevance. In this context, a new phenomenon in pedagogy such as facilitation deserves special attention. Facilitation is the organization of the process of collective problem solving in a group, which is managed by a facilitator. It is both a process and a set of skills that allow you to effectively organize the discussion of a complex problem without wasting time and in a short period of time to carry out all the planned actions with the maximum involvement of the participants in the process. Facilitation allows you to organize a productive lesson and involve all students in learning as a conscious and creative process. The conceptual field of the phenomenon of facilitation is represented by the following variants: social facilitation, pedagogical facilitation, facilitating position, individual facilitation, facilitating communication facilitation as an important factor of effective communication in the context of self-actualization of the individual facilitating interaction in the context of higher education, it is important to consider all these aspects of facilitation. That is, in addition to the modernization of the educational process itself with the help of new methods of facilitation, it is important to train a new modern teacher who possesses not only qualitatively new tools, but also the personal qualities and skills of a facilitator, which make it possible to increase the effectiveness and productivity of both group and individual learning a separate personality. There is a problem of changing the position and role of the teacher in the learning process, as well as the development of the personal qualities of the facilitator in higher school teachers. Facilitation technology is aimed precisely at making student participation interested, motivated, and aimed at obtaining educational results.

Постановка проблеми. Вимушене дистанційне навчання, викликане спочатку пандемією, а потім війною, призвело до залучення нових цифрових інструментів асинхронної та синхронної взаємодії учасників освітнього процесу: платформи для дистанційного навчання MOODLE, електронних підручників, аудіо- та відеоматеріалів, мобільних технологій (Viber, Telegram), хмарних технологій (GOOGLE диск), онлайн-дошки, сайтів-конструкторів навчальних завдань. Саме тому актуальності набувають питання, пов'язані з пошуком шляхів удосконалення й організації навчально-виховного процесу закладів вищої освіти для підвищення рівня фахової підготовки.

З огляду на вищезазначене та з метою забезпечення конкурентоспроможності та ефективності вищої освіти її модернізація потребує зміни у таких двох основних напрямках, як зміна методів навчання й зміна позиції особистості викладача. У цьому контексті на особливу увагу заслуговує нове явище в педагогіці – фасилітація. Натепер феномен фасилітації розглядається з різних боків. З одного боку, фасилітація трактується як процес, що спрямований на підвищення швидкості або продуктивності суб'єкта діяльності внаслідок актуалізації його свідомості, а з іншого – як група особистісних умінь або інструментів, що дають змогу ефективно організувати групову роботу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз психолого-педагогічних наукових джерел з проблеми дозволяють зафіксувати доволі потужний науковий інтерес учених до різноманітних інтерпретацій фасилітації в освіті.

Так, в Україні наукові розвідки щодо феномена фасилітації в освіті було започатковано психологом П. Лушином, який використав поняття «еко-фасилітація» для висвітлення внутрішніх ресурсів людини з метою підтримки іншого суб'єкта. Це дало початок новому напрямку дослідження в Україні – педагогічній фасилітації. Цей напрям досліджень набув подальшого розвитку в освітній площині, проте наукові розробки науковців-психологів (Г. Балл, А. Гельбак, О. Кондрашихіна), які вдало поєднали елементи фасилітації та професійні техніки психолога, сприяли появі сталого наукового терміна «фасилітаційний вплив» [8].

Безпосередньо педагогічний контекст фасилітації почали досліджувати вчені у 90-ті роки минулого століття. Науковці (І. Авдєєва, О. Галіцан, В. Нестеренко) послуговуються поняттям «педагогічна фасилітація», феноменологічні ознаки якого пов'язані з тріадою професійних позицій учителя-фасилітатора, які було представлено вперше К. Роджерсом у 80-ті роки ХХ століття («я сприймаю» – «я вірю» – «я допоможу»). Безпосередньо поняття «фасилітаційна компетентність» висвітлювали Е. Гуцало та О. Фокша.

Фасилітативну діяльність педагога в контексті суб'єкт-суб'єктного підходу до педагогічної діяльності досліджує О. Левченко [6].

Мета статті – проаналізувати феномен фасилітації у закладі вищої освіти, визначити психолого-педагогічні аспекти підготовки викладача закладу вищої освіти до ролі фасилітатора.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному педагогічному дискурсі поняття «фасилітація» (від дієслова «facilitate» – «полегшувати, сприяти, допомагати, просувати») широко використовується в аспекті міжособистісної взаємодії як феномен, який покращує якість спілкування і взаємодії між людьми, сприяє її продуктивності [1].

За визначенням Н. Волкової фасилітація – це організація процесу колективного розв'язання проблем у групі, якою керує фасилітатор. Це одночасно процес та сукупність навичок, які дозволяють ефективно організувати обговорення складної проблеми без втрат часу та за короткий термін виконати всі заплановані дії з максимальним залученням учасників процесу [2].

Концептуалізація феномену фасилітації відбулася у студіях Г. Ващенко, Г. Сковороди. Однак наукового статусу фасилітація набула у працях відомого гуманістичного психолога К. Роджерса.

Поняттєве поле феномену фасилітації представлено такими варіативами, як: соціальна фасилітація (Л. Тимоніна, В. Фрейнберг); педагогічна фасилітація (І. Авдєєва, О. Галіцан, О. Димова, Р. Димуhamетов, І. Жижина); фасилітуюча позиція (О. Фісун); фасилітативність особистості (М. Казанджи); фасилітаційне спілкування (О. Врубльовська, В. Суміна); фасилітація як важливий чинник ефективного спілкування у контексті самоактуалізації особистості (А. Адлер, Г. Балл, Е. Бернс, М. Еріксон, А. Маслоу, К. Ясперс); фасилітаційна взаємодія (І. Прокопенко, Р. Шаповал).

У контексті вищої освіти важливим є врахування всіх цих аспектів фасилітації. Тобто, окрім модернізації самого навчального процесу за допомогою нових методів фасилітації, важливою є підготовка нового сучасного педагога, який володіє не лише якісно новим інструментарієм, а й особистісними якостями та вміннями фасилітатора, що дають змогу підвищити ефективність і продуктивність навчання як групи, так і окремої особистості. Постає проблема зміни позиції та ролі викладача в процесі навчання, а також розвитку особистісних якостей фасилітатора у педагогів вищої школи.

Сучасні суспільні тенденції формують соціальне замовлення на зміст фахової підготовки студентів та постійний саморозвиток педагогів, які, відповідаючи вимогам часу, мають не тільки орієнтуватися у новітніх освітніх технологіях, а

й набувати відповідних навичок та вмій. Цьому сприяє особистісно орієнтований підхід у навчанні та викладанні у вищій школі. Він став основою для напрацювань різноманітних технологій, зокрема фасилітації.

Педагогічна фасилітація – специфічний вид педагогічної діяльності викладача, яка має на меті допомагати студенту в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати його прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей студента, актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри [5]. Педагогічна фасилітація – це умова продуктивності навчання, виховання і розвитку суб'єктів освітнього процесу за рахунок особливого стилю спілкування та власне особистості педагога. Для того щоб реалізувати ідеї фасилітації у своїй діяльності, викладачу необхідно пізнавати себе, розвиватися, будувати свою роботу таким чином, щоб давати можливість студентам виявити себе як індивідуальність; щоб інтереси студентів (прагнення набути знання, вміння та навички) збігалися з інтересами педагога (бажання передати знання, вміння та навички, забезпечити їх засвоєння) [5].

Фасилітація дозволяє організувати продуктивне, результативне заняття і залучити всіх студентів до навчання як до свідомого і творчого процесу. Технологія фасилітації спрямована саме на те, щоб зробити участь студентів зацікавленою, мотивованою, націленою на здобуття освітніх результатів.

У рамках педагогічної фасилітації перед викладачем постають такі завдання, як-от: здійснення діагностики типових та індивідуальних проблем аудиторії (ступінь мотивованості на продовження освіти, інформаційний запит, актуальний рівень професійної компетентності і домагань, готовність навчатися в запропонованій формі, психофізіологічні і соціально-психологічні особливості, попередній освітній та професійний досвід тощо); надання допомоги у самовизначенні та виборі необхідного розвивального в професійно-особистісному відношенні освітнього маршруту і режиму навчання; підтримка в адаптації до умов навчання (склад студентів, зміст, способи роботи з інформацією); створення умов для позитивного настрою та розуміння перспектив професійного та особистісного зростання; формування ситуації міжсуб'єктної взаємодії в ході навчання; надання кожному студенту можливості самовираження і самоствердження у середовищі однокурсників за рахунок презентації власного «Я» і життєвого

досвіду; забезпечення реального розвивального просування в освоєнні освітнього змісту в логіці «ставлення – свідомість – діяльність»; гарантування отримання конкретного освітнього продукту, який можна «перенести» у ситуацію професійної діяльності (проект, програма дій, технологія та ін.); психологічна допомога щодо виходу із ситуації навчання і перспективи подальшого просування в просторі професійної діяльності.

Дослідниця О. Галіцан наголошує, що для здійснення педагогічної фасилітації важливими є насамперед особистісні домінанти педагога як фасилітатора. Професійно-діяльнісні якості – це насамперед уміння розробляти адекватні моделі комунікативної взаємодії у професійному контексті, вільне послуговування механізмами педагогічної підтримки і супроводу особистісного зростання студента чи учня, здатність розробляти оптимальні індивідуальні траєкторії професійного зростання майбутніх фахівців з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей [3].

Ф. Мухаметзянова та Р. Хайрутдинов у статті «Про феномен фасилітації у вищій освіті» виділяють три основні функції фасилітатора, якими має оволодіти педагог у виші [7]: надання «дозованої допомоги» студентам у розвитку їхньої особистості як суб'єкта навчально-професійної діяльності; психолого-педагогічний супровід розроблення контенту навчальних програм та індивідуальних освітніх траєкторій і маршрутів; підтримку традицій у студентській культурі й розвиток іміджу студента університету.

Основними завданнями педагогічної фасилітації у закладі вищої освіти є: розвиток індивідуальності, креативності, суб'єктності студентів; стимулювання та мотивування студентів; надання педагогічної підтримки, супровід та ініціювання різноманітних форм індивідуальної активності студента на всіх етапах педагогічного процесу, у середині яких відбувається особистісне становлення й розвиток студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності [4].

Поняття «педагогічна фасилітація» постає як специфічний вид педагогічної діяльності педагога, головними завданнями якого є допомога студентові в усвідомленні себе як самоцінності; підтримка його прагнення до саморозвитку та самореалізації; сприяння розкриттю здібностей та особистісному зростанню, пізнавальних можливостей. Не варто забувати про ціннісне ставлення до людей, національної культури, природи шляхом організації гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, і, звичайно, створювати атмосферу безумовного прийняття, розуміння та довіри [9].

Принципи фасилітації, якими керується викладач у процесі взаємодії зі студентами: емпатія,

толерантність, увага, розуміння, співпереживання та співчуття, довіра до природних здібностей особистості, якими вона користується неусвідомлено; безумовне прийняття; позитивна установка на діяльність; заохочення оптимізму студента [5].

Важливим складником для педагога на етапі формування у собі фасилітатора є розвиток конгруентності, що полягає в необхідності свідомого ставлення до студентів як суб'єктів навчально-професійної діяльності, рефлексії всіх етапів взаємодії з ними та самої моделі спілкування, у прийнятті навчальної ситуації та власних почуттів до студентів. Не менш важливими якостями для викладача-фасилітатора є атрактивність та асертивність. Атрактивність – прагнення людини формувати позитивне ставлення до себе з боку інших людей через власне позитивне ставлення до цих людей, щирість і відкритість. Асертивність – комплексне відчуття впевненості у собі, у власних силах. Упевненість проявляється як стабільне позитивне ставлення до власних навичок і здібностей. Асертивність допомагає фасилітатору вести за собою групу, а позитивна віра у себе мотивує інших людей вірити у власні сили [1].

Здійснюючи технологію фасилітації, викладачу бажано використовувати такі ефективні прийоми у взаємодії зі студентами: бути дружнім, доброзичливим і чуйним; виражати підтримку студентам, підбадьорювати їх; висловлювати свої почуття і звертати увагу на почуття інших; демонструвати високу мотивацію до змін; дотримуватися демократичного партнерського стилю спілкування та мотивувати й заохочувати до нього студентів; забезпечувати промовцю стимулюючу аудиторію; зберігати єдність групи завдяки компромісам, визнанню помилок; звертати увагу на потреби та інтереси студентів; зменшувати напругу в групі через використання гумору, перерв; конструктивно реагувати на критику та служити зразком для наслідування; підтримувати відкриту дискусію, звертаючись до «мовчазних» членів групи, пропонувати обов'язкову участь у спілкуванні; пояснювати сказане, використовувати перефразування; реалізувати індивідуальний підхід до студентів; сприймати ідеї від групи, демонструвати увагу.

Узагальнюючи позиції сучасних дослідників (О. Андреев, О. Кондрашихіна, О. Шахматова), К. Шевченко виділяє такі найбільш значущі характеристики педагогічної фасилітативної взаємодії (модифіковано відповідно до змісту, потреб вищої школи): *Снівпраця*. Взаємодія викладача зі студентами та студентів між собою ґрунтується на розумінні й підтримці. Організація діяльності та взаємодії спрямована на конструктивне вирішення проблемних завдань, педагогічних конфліктів; *Власна позиція*. За кожним студентом визнається

право на власну думку, позицію, що має на увазі щире зацікавлення у думці інших і не нав'язуванні власної думки; *Індивідуальність і рівність*. Кожен суб'єкт визнається неповторною особистістю, рівною серед інших у вияві своєї індивідуальності; *Саморозкриття*. Фасилітатор педагогічно грамотно й відкрито виявляє власні почуття та емоційні переживання, знімаючи психологічні бар'єри відчуженості між учасниками взаємодії; *Залученість кожного до спільної діяльності (партисипативність)*. Співучасть студентів у організації діяльності з викладачем, спільне прийняття рішень про форми, способи і норми здійснення взаємодії, колективна відповідальність за прийняті рішення; *Організація простору*. Фасилітативна організація простору дозволяє вільно встановлювати зоровий контакт, виконувати спільні дії, обмінюватися вербальними і невербальними засобами комунікації, емоційними станами, забезпечуючи зворотний зв'язок і взаєморозуміння [5].

Технологія педагогічної фасилітації передбачає, що викладач ЗВО володіє у застосуванні різними ресурсними техніками. Найпоширеніші з них – Open Space («Відкритий простір»), World Café («Всесвітнє кафе»), Future Search («Пошук майбутнього»), Appreciative Inquiry Summit («Саміт позитивних змін»), Work Out («Вихід за рамки»).

Техніка «Відкритий простір» – це організація процесу комунікації у студентській групі, спрямована на пошук вирішення проблемної ситуації, коли кожен член групи має відповісти на велику кількість приватних запитань інших студентів та знайти спільний компромісний вихід із проблеми. Переваги цієї техніки полягають у тому, що за короткий період часу викладач-фасилітатор отримує велику кількість відповідей, інформації, думок студентів та відбувається згуртування групи, об'єднаної важливою метою. У цій техніці заслуговують на особливу увагу викладача-фасилітатора оригінальні принципи діяльності групи. «1. Хто б не прийшов до цієї групи – це ті люди, які потрібні. 2. Щоб не трапилося – це єдине, що могло відбутися. 3. Коли б це не почалося – це правильний час. 4. Коли це закінчиться, тоді й закінчиться».

Техніка «Всесвітнє кафе» – оригінальний спосіб управління змінами у групі. Протягом неї відбувається збір думок студентів не конкретно щодо якоїсь вузької проблеми, а стратегічного напрямку розвитку групи загалом. Основна увага акцентується на прагненнях та побажаннях студентів. Вони пропонують велику кількість ідей, які відразу обговорюються, піддаються критиці, сумнівам, модифікуються та доопрацьовуються членами групи. Таким чином, концентрується досвід та значний обсяг знань присутніх із певної теми,

створюються умови для взаємного інтенсивного навчання студентів.

Техніка «Пошук майбутнього» полягає в тому, що кожен член групи має представити своє бачення вирішення конфлікту за лаконічною формулою – «Хто, що і як має вчинити». Опісля відбувається рефлексія, узгодження підходів, обговорення, формування єдиного рішення.

Техніка «Саміт позитивних змін» – джерело пробудження потенціалу членів групи. Їм потрібно написати і зачитати для всіх історію свого найбільшого досягнення, успішного розв'язання конфлікту. Важливі позитивні розповіді використовуються як базис для обміну досвідом, інформаційного збагачення, підвищення самооцінки студентів. Ця техніка застосовується для проведення широкого спектра позитивних змін у групі, які полягають також у підвищенні рівня конфліктологічної компетентності, розвитку лідерства, стратегічного планування, переміни культури відносин, удосконалення комунікативних процесів, з'ясування бачення та цінностей студентів, поліпшення якості взаємин у групі тощо.

Техніка «Вихід за рамки» допомагає створити інноваційний інформаційний простір «тут і тепер» без перепон та кордонів, у якому викладач-фасилітатор зможе швидко приймати рішення в активному діалозі зі студентами. Ця техніка пропонує багатогранну варіацію на тему: «Що буде, якщо конфлікт вирішиться таким чином, що...» або «Що буде, якщо Ви у конфлікті почнете/перестанете...». Тобто відбувається своєрідний вихід за межі своєї стандартної рольової поведінки, життєвого сценарію, відповідного патерну. Розігрується вихід за рамки шаблонних функціональних зобов'язань, що стимулює розвиток творчості студентів та викладача.

До найбільш ефективних програм, із допомогою яких можна здійснювати фасилітацію на лек-

ційних і семінарських заняттях, відносимо ZOOM із можливістю об'єднання студентів у творчі групи у сесійних залах із метою розв'язання навчальних задач, а також платформу Mentimeter – як конструктор навчальних завдань та інструмент для збору думок і очікувань студентів усієї групи. Засобом цієї програми на лекції було досліджено спільні для всієї групи студентів цінності сучасного виховання, які було візуалізовано в хмару слів, визначалося ставлення студентів до можливостей використання методів заохочення й покарання зі статистикою зроблених виборів. Наприкінці занять проводимо рефлексію щодо досягнення поставленої мети з допомогою чату, білої дошки програми ZOOM, на якій студенти можуть поставити позначки або ділитися висловлюваннями щодо оцінки й рефлексії здійсненої діяльності.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, поняття «фасилітація» – це вид педагогічної взаємодії, що ставить за головну мету діяльності створення сприятливих передумов для реалізації внутрішніх сил кожної особистості, а також забезпечує усвідомлений, інтенсивний і продуктивний розвиток і саморозвиток її учасників.

Таким чином, фасилітуюча позиція викладача закладу вищої освіти полягає не у формуванні особистості за певними шаблонними характеристиками, а у допомозі до саморозвитку на основі врахування власного життєвого досвіду, переконань і прагнень до розв'язання суперечностей. Причому фасилітація для кожного здобувача освіти розбудовується на основі врахування її індивідуального досвіду, життєвих принципів, уподобань тощо. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в більш ґрунтовному розгляді особистісних домінант викладача-фасилітатора.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березка С.В. Педагогічна фасилітація у ЗВО: теоретичні аспекти підготовки особистості викладача. *Педагогічна та вікова психологія*. 2019. № 4. Т. 2. URL: http://www.tpsjournal.kpu.zp.ua/archive/4_2019/part_2/3.pdf.
2. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
3. Галіцан О.А. Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.04. Одеса, 2010. 21 с.
4. Кондрашихіна О.О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів : дис. ... канд. психол. наук : спец. : 19.00.07. Київ, 2004. 190 с.
5. Кошечко Н.В. Фасилітація як інноваційна технологія управління педагогічними конфліктами у закладах вищої освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2018. Серія «Педагогіка», № 2 (8), с. 24–29.
6. Левченко О.О. Фасилітативна діяльність педагога в контексті суб'єкт-суб'єктного підходу в педагогічній діяльності. *Вісник Житомирського державного університету. Серія «Філософські науки»*. 2008. № 39. С. 23–26.
7. Мухаметзянова Ф., Хайрутдінов Р. Про феномен фасилітації у вищій освіті. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/o-fenomene-fasilitatsii-v-vysshem-obrazovanii>.

8. Трофименко А. Фасилітаційна компетентність як невід’ємна складова професійної компетентності сучасного вчителя. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/11299/1/Trofymenko.pdf>.
9. Фісун О.В. Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2010. Вип. 34. С. 133–139.

REFERENCES

1. Berezka, S.V. (2019). Pedagogical facilitation in higher education institutions: theoretical aspects of teacher training. [Pedagogical facilitation in higher education institutions: theoretical aspects of teacher training]. *Pedagogical and age psychology*, No. 4, Tom 2 – *Pedagogical and age psychology*, Volume 2. Retrieved from: http://www.tpsjournal.kpu.zp.ua/archive/4_2019/part_2/3.pdf.
2. Volkova, N.P. (2018). Interaktyvni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk [Interactive learning technologies in higher schools: educational and methodological manual]. Dnipro: Alfred Nobel University, 2018. 360 p.
3. Halitsan, O.A. (2010). Formuvannia pedahohichnoi fasylytatsii maibutnikh uchyteliv u protsesi navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» [Formation of pedagogical facilitation of future teachers in the process of studying at a higher educational institution: autoref. thesis for obtaining sciences candidate degree ped. sciences: spec. 13.00.04 “Theory and methodology of professional education”]. Odesa, 2010. 21 p.
4. Kondrashykhina, O.O. (2004). Formuvannia zdatsnosti do fasylytatsiinykh vplyviv u maibutnikh praktychnykh psykholohiv: dys. ... kand. psykhol. nauk: spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia» [Formation of the ability to facilitative influences in future practical psychologists]. Kyiv, 190 s.
5. Koshechko, N.V. (2018). Fasylytatsiia yak innovatsiina tekhnolohiia upravlinnia pedahohichnymy konfliktamy u zakladakh vyshchoi osvity [Facilitation as an innovative technology for managing pedagogical conflicts in higher education institutions]. *Bulletin of Taras Shevchenko Kyiv National University. Series: Pedagogy*, 2 (8), p. 24–29.
6. Levchenko, O.O. (2008). Fasylytatyvna diialnist pedahoha v konteksti subiekt-subiektnoho pidkhodu v pedahohichnii diialnosti [Facilitative activities of the teacher in the context of the subject-subject approach to pedagogical activities]. *Bulletin of Zhytomyr State University. Series “Philosophical Sciences”*. № 39. S. 23–26.
7. Mukhametzianova F., Khairutdinov R. Pro fenomen fasylytatsii u vyshchii osviti [About the phenomenon of facilitation in higher education]. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/v/o-fenomene-fasylytatsii-v-vyshhem-obrazovanii>.
8. Trofymenko, A. Fasylytatsiina kompetentnist yak nevidiemna skladova profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia [Facilitation competence as an integral component of the professional competence of modern teachers]. Retrieved from: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/11299/1/Trofymenko.pdf>.
9. Fisun, O.V. (2010). Pedahohichna fasylytatsiia yak bahatoznachnyi fenomen. *Zasoby navchalnoi ta naukovy-doslidnoi roboty* [Pedagogical facilitation as a multi-valued phenomenon. Means of educational and research work]. Vol. 34, p. 133–139.

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ МОВНОГО НАВЧАННЯ В МЕДИЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Литвиненко Н. П.

*доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри мовної підготовки
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
бульв. Тараса Шевченка, 13, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-6572-2392
nplytvynenko1@gmail.com*

Місник Н. В.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
бульв. Тараса Шевченка, 13, Київ, Україна
orcid.org/0009-0009-2175-8068
nataliamisnyk@gmail.com*

Ключові слова: *інтерактивна форма навчання, інтерактивний метод, інтерактивна технологія, онлайн-платформа, мовна підготовка, медична термінологія, професійна комунікативна компетентність.*

У статті обґрунтовано актуальність проблеми застосування інтерактивних форм навчання в медичних закладах вищої освіти під час вивчення рідної мови за професійним спрямуванням. Описані інтерактивні методи викладання дисципліни дозволяють інтенсифікувати навчальний процес, у результаті чого у майбутніх медичних працівників формуються навички, необхідні для спілкування в різних комунікативних ситуаціях. Запропонований авторами аналіз інтерактивних методів й освітніх технологій дає змогу окреслити можливості і практичне значення використання даного формату навчання в системі вищої професійної освіти для удосконалення підготовки майбутніх фахівців згідно з кваліфікаційними вимогами до сучасного лікаря. Метою роботи є характеристика основних інтерактивних форм мовної підготовки, а також опис прикладів із власного досвіду викладання. У статті проведено розподіл інтерактивних методів навчання на групи залежно від способів їх реалізації. Предметом детального аналізу стали кейс-технології, метод мозкового штурму, рольові ігри, метод групових дискусій та ін. Особливу увагу приділено дослідженню інтерактивних методів навчання із застосуванням цифрових технологій. Їх використання на заняттях та під час позааудиторної роботи підвищує якість викладання, інтенсифікує навчальний процес, а також сприяє розвитку мотивації до вивчення дисципліни. Крім загальних результатів інтерактивного навчання, автори виділяють результати для конкретного здобувача освіти, з-поміж яких – досвід активного засвоєння навчального змісту у взаємодії з освітнім середовищем, і результати для навчальної мікрогрупи: розвиток навичок спілкування і взаємодії у групі, формування ціннісно-орієнтаційної єдності групи, прийняття моральних норм і правил співпраці. Для аналізу матеріалу використовується описовий метод, який реалізується за допомогою прийомів класифікації та систематизації інтерактивних форм викладання. Результати, отримані в ході дослідження, використано під час розроблення навчального курсу з мовної підготовки вітчизняних студентів медичних факультетів Національного медичного університету ім. О. О. Богомольця та можуть бути використані у практиці викладання відповідних дисциплін.

INTERACTIVE FORMS OF LANGUAGE LEARNING IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Lytvynenko N. P.

*Dr. Sci. (Philology), Professor,
Head of the Department of Language Studies
Bogomolets National Medical University
Taras Shevchenko blvd, 13, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6572-2392
nplytvynenko1@gmail.com*

Misnyk N. V.

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Language Studies
Bogomolets National Medical University
Taras Shevchenko blvd, 13, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0009-0009-2175-8068
nataliamisnyk@gmail.com*

Key words: *interactive form of education, interactive method, interactive technology, online platform, language training, medical terminology, professional communicative competence.*

The article substantiates the relevance of the problem of using interactive forms of education in medical institutions of higher education during the study of the native language in a professional direction. The described interactive methods of teaching the discipline make it possible to intensify the educational process, as a result of which future medical workers develop skills necessary for communication in various communicative situations. The analysis of interactive methods and educational technologies proposed by the authors makes it possible to outline the possibilities and practical significance of using this training format in the system of higher professional education to improve the training of future specialists in accordance with the qualification requirements for a modern doctor. The purpose of the work is to characterize the main interactive forms of language training, as well as to describe examples from one's own teaching experience. The article divides interactive learning methods into groups depending on the methods of their implementation. Case technologies, brainstorming method, role-playing games, group discussion method, etc. became the subject of detailed analysis. Special attention is paid to the research of interactive teaching methods using digital technologies. Their use in classes and during extracurricular work increases the quality of teaching, intensifies the learning process, and also contributes to the development of motivation to study the discipline. In addition to the general results of interactive learning, the authors highlight the results for a specific student, among which is the experience of active assimilation of educational content in interaction with the educational environment, and the results for the educational microgroup: the development of communication and interaction skills in the group, the formation of value-orientational unity of the group, adoption of moral norms and rules of cooperation. To analyze the material, a descriptive method is used, which is implemented using methods of classification and systematization of interactive forms of teaching. The results obtained during the research were used during the development of a training course on language training for domestic students of medical faculties of the Bogomolets National Medical University and can be used in the practice of teaching relevant disciplines.

Постановка проблеми. Інтерактивні методи навчання є потужним інструментом для формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі медицини. Вони стимулюють активність студентів, залучають їх до процесу набуття знань, заохочують до критичного мислення, сприяють формуванню лідерських якостей, навичок здорового співробітництва та соціалізації, здатність до командної роботи та співпраці. Інтерактивні методи навчання підвищують мотивацію здобувачів ЗВО до навчання, оскільки вони можуть самостійно досліджувати, діяти та спілкуватися у процесі навчання. Сучасні технології дозволяють також створювати інтерактивні веб-сайти, відеоуроки, онлайн-дискусії та інші інтерактивні інструменти, які сприяють ефективному навчанню в закладах вищої освіти.

Важливим є застосування інтерактивних методів навчання у процесі підготовки майбутніх лікарів з розвинутими комунікативними навичками, які формуються під час вивчення дисциплін мовного циклу в медичних університетах. Так, зокрема, при опануванні української мови за професійним спрямуванням з метою її подальшого застосування в клінічній практиці інтерактивні технології дозволяють створювати ситуації, які моделюють реальні фахові сценарії, де студенти можуть вдосконалювати свої комунікативні навички, а також вивчати професійну термінологічну лексику. Застосування інтерактивних методів стимулює перехід від пасивного сприйняття нового матеріалу до активного способу навчальної діяльності, в результаті чого підвищується мотивація студентів до навчання та їхня активність на практичних заняттях.

Аналіз досліджень та публікацій дає підстави стверджувати, що використання інтерактивних технологій у навчальному процесі привертає увагу багатьох учених і педагогів.

Уперше термін «інтерактивна педагогіка» у 1975 році застосував німецький дослідник Ганс Фрінц. Лінгвістичне тлумачення слова, представлене в іншомовних словниках, свідчить, що поняття «інтерактивність» має англійське коріння («inter» – взаємо-, «act» – діяти). Отже, йдеться про взаємодію здобувачів освіти, перебування їх у режимі бесіди, діалогу [7, с. 36]. Спілкуючись під час заняття в контексті заданої теми, студенти навчаються критично й творчо мислити, приймаючи відповідні рішення. Головна ознака інтерактивного навчання – використання власного досвіду, свобода розумової діяльності при побудові логічних висновків [6, с. 76]. Обґрунтовуючи у своїх дослідженнях інтерактивне навчання як інноваційне педагогічне явище, науковці розглядають його як інструмент освоєння нового досвіду, зважаючи на теоретичний і дидактичний аспекти інтерактивних технологій [5–8; 11–12; 16; 20].

Упровадження інтерактивних методів навчання у галузі медичної освіти є одним із найперспективніших шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців згідно з кваліфікаційними вимогами до сучасного лікаря, які були розроблені з урахуванням темпів зростання наукової бази медицини в Україні і світі [4; 13; 18]. На сьогодні є очевидним, що традиційні навчальні підходи більше не є достатніми для викладання фахових дисциплін. Застосування інтерактивних методів дозволяє створювати сучасні, цікаві та креативні заняття, які значно підвищують ступінь сприйняття студентами потрібної інформації, покращують якість навчання та забезпечують більш глибоке засвоєння матеріалу.

Цілком логічно, що наразі інтерактивні методи навчання є предметом уваги вчених, які досліджують проблеми підвищення якості професійної підготовки в медичних ЗВО у процесі вивчення дисциплін клінічного циклу [1-3; 9; 10; 14; 15; 17; 19; 20]. Водночас комплексного дослідження проблеми підвищення якості професійної підготовки в медичних ЗВО у процесі вивчення мовних дисциплін із застосуванням інтерактивних методів навчання поки що немає.

Мета статті – обґрунтувати значущість застосування інтерактивних методів навчання у професійній підготовці студентів медичних ЗВО у процесі викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерактивні технології навчання мови засновані на активній взаємодії учасників спілкування. Реалізації такої взаємодії сприяють різноманітні комунікативні завдання для залучення студентів до практичного застосування мови в автентичних ситуаціях. Це формує вміння та навички майбутніх фахівців, що є критеріями, за якими ми оцінюємо здобувачів ЗВО в рамках компетентного підходу. Застосування інтерактивних методів сприяє тому, що студент відчуває себе не об'єктом освітнього процесу, а суб'єктом, який регулює процес набуття знань, що безперечно зумовлює внутрішню мотивацію та підвищує цікавість до предмету.

Інтерактивні методи навчання умовно можна розділити на дві основні групи залежно від того, в який спосіб вони реалізуються: із застосуванням цифрових технологій чи без них. До першої групи відносимо:

- кейс-метод або метод ситуативного аналізу (case method);
- метод мозкового штурму (brainstorming technique);
- метод рольової гри (role-playing method);
- метод групових дискусій (method of group discussions) тощо.

Кейс-метод є популярною педагогічною стратегією, яка здебільшого використовується в освіті для навчання студентів за допомогою реальних ситуацій, з якими вони можуть зіткнутися у професійній діяльності. Номінуємо ці ситуації довільно, орієнтуючись насамперед на нейтральність конотації:

«Комунікація з пацієнтом»

Студентам пропонується вирішити ситуацію, де вони повинні взаємодіяти з пацієнтом, який має проблеми з розумінням мови або висловлюється нечітко. Мета такого кейсу – вдосконалити вміння ефективно спілкуватися з пацієнтами, використовуючи максимально дієві мовні засоби.

«Медичні записи і документація»

Студенти отримують медичну картку пацієнта з незавершеною історією хвороби. Необхідно доповнити картку, використовуючи відповідні мовні засоби. У такий спосіб студенти вчаться коректно та професійно оформляти медичну документацію, використовуючи спеціалізовану медичну лексику та мовні звороти.

«Медична етика»

Студенти отримують опис ситуації, де лікар зіштовхується з етичною дилемою, наприклад, проблема збереження життя пацієнта проти його волі. Мета такого кейсу – спонукати студентів міркувати про етичні аспекти медичної практики, вчити аргументувати свої рішення та розуміти важливу роль мовлення в подібних складних ситуаціях.

«Медична презентація»

Студенти отримують завдання підготувати презентацію на певну медичну тему і презентувати її аудиторії, виконуючи ролі лікарів та пацієнтів. Такий підхід формує навички публічних виступів, дає можливість продемонструвати знання медичної термінології та вміння зв'язно та логічно подавати інформацію.

«Розробка інформаційного буклета»

Студентам пропонується створити інформаційний буклет для пацієнтів, що містить інструкції, поради або іншу медичну інформацію. Така робота уможливить розвиток писемних комунікативних навичок, уміння перекладати складні медичні концепти на зрозумілий для пацієнтів мовленнєвий рівень.

Пропоновані кейси допомагають студентам на заняттях з української мови за професійним спрямуванням вдосконалювати свої мовні навички та готуватися до реальних ситуацій, з якими вони можуть зіткнутися в медичній практиці. Використання реальних сценаріїв робить навчання більш практичним і стимулює активність студентів.

Заняття може бути багатогранним та цікавим, якщо використовувати таку інтерактивну технологію, як **мозковий штурм** для стимулювання

творчого мислення та пошуку студентами швидкої відповіді на питання. Ось декілька прикладів застосування такої технології:

«Словник асоціацій»

До запропонованого на дошці або в документі списку медичних термінів студенти швидко добирають слова, які асоціюються у них із поданими лексемами. Наприклад, до терміна «кардіологія» студенти можуть запропонувати слова «серце», «ЕКГ», «аритмія» та ін. Це допоможе розширити їхні знання і пов'язати нову інформацію з уже вивченими поняттями.

«Аналіз медичної літератури»

Кожна зі сформованих груп студентів отримує фрагмент літературного твору медичної тематики. Учасники кожної групи мають проаналізувати текст на предмет мовних засобів, стилістичних особливостей та ін. Наступним кроком може бути коротка презентація та обговорення висновків.

«Медичні дебати»

Організація дебатів на медичні теми допомагає студентам розвивати навички аргументації та виразне мовлення. Вони можуть обговорювати етичні проблеми в медицині, різні підходи до лікування, методи діагностики тощо.

«Медичний словник»

Студенти мають пригадати або скласти тематичний перелік відомих їм медичних термінів. Використовуємо метод мозкового штурму, щоб студенти презентували всі можливі слова та фрази, аббревіатури, спеціальні терміни або словосполучення, пов'язані зі здоров'ям, медициною, хворобами тощо. Доречним буде обговорення походження цих слів, їх значення та вживання в медичному контексті. Як уже зазначалося, ідея інтерактивного методу мозкового штурму полягає в тому, що учасники навчальної групи генерують ідеї і рішення шляхом швидкого і вільного висловлювання своїх думок без критики або оцінки.

Актуальним є інтерактивний **метод ролівої гри**, коли учасники імітують ситуацію та грають певні ролі. Студенти можуть відтворювати різні медичні сценарії, використовуючи мовні навички у контексті взаємодії *лікар – пацієнт, лікар – лікар, лікар – родичі пацієнта*.

Роліві сценарії можуть бути пов'язані з оглядом хворого, опитуванням, обстеженням, що відповідно можна номінувати згідно з конкретними обставинами комунікації, наприклад, «опитування пацієнта з болем у животі» або «надання першої допомоги при опіку». Це також може бути медична консультація, прийом у лікаря-спеціаліста, невідкладна допомога під час аварії тощо. Краще, щоб студенти самі створили сценарії та зіграли їх у парах або невеликих групах, використовуючи арсенал фахової мови медика. Слід надати час на обговорення ролей і ситуацій, які

можуть виникнути, після чого аудиторія готова сприймати презентацію сценаріїв. Наступний етап – обговорення використаних мовних засобів та шляхів покращення комунікації в подібних ситуаціях. Така робота допомагає студентам вправлятися у професійному спілкуванні, використовуючи медичну термінологію, та адаптуватися до різних клінічних ситуацій, дає змогу відпрацьовувати навички діалогічного мовлення.

Під час застосування *методу групової дискусії* студенти об'єднуються у групи з метою обговорення новин з медичної сфери або клінічних випадків, нових методів лікування певного захворювання тощо. Здобувачі освіти аргументують власні думки щодо ефективності такого лікування, використовують арсенал медичної терміносистеми та презентують свої міркування на основі набутих знань. Групова взаємодія включає учасників у спільне вирішення завдань (дебати, дискусії тощо), сприяє зміцненню співпраці та комунікації між студентами. Студенти можуть також виконувати групову роботу над проєктами, тематично пов'язаними з медичними проблемами. Це може бути, наприклад, опрацювання інформації про певне захворювання; напрацьований матеріал на наступному етапі буде представлений перед аудиторією. Такий процес сприяє водночас розвитку навичок публічного виступу.

Інтерактивні методи навчання із застосуванням цифрових технологій передбачають:

- використання комп'ютерних програм та онлайн-платформ, які дозволяють студентам взаємодіяти з навчальним матеріалом у формі відео, аудіо, інтерактивних вправ тощо;

- веб-конференції та віртуальні класи, коли організація взаємодії викладача й студентів відбувається через відеозв'язок або віртуальні класні кімнати;

- використання інтерактивних електронних дошок, які дозволяють писати, малювати та взаємодіяти з комп'ютерними додатками безпосередньо на поверхні дошки.

Вибір інтерактивних методів залежить від конкретних навчальних цілей, теми заняття та запитів щодо подання інформації. Так, наприклад, студенти можуть користуватися мобільними додатками або комп'ютерними програмами для вивчення медичної термінології та практики мовленнєвих навичок, використовувати медичний додаток, який пропонує клінічні випадки, тести та інтерактивні завдання для практики діагностики та лікування.

Існує багато програм та платформ, які можна використовувати для інтерактивного навчання студентів-медиків рідної мови за професійним спрямуванням: «Moodle» – безкоштовна платформа для навчання в режимі онлайн, яка доз-

воляє створювати інтерактивні курси, завдання, тести та форуми для обговорення; «Quizlet» – онлайн-платформа для створення та застосування навчальних карток з медичною термінологією, де на одному боці картки – термін, а на іншому – його визначення або пояснення, Використання режиму «Тест» дуже зручне для перевірки, запам'ятовування та розуміння студентами термінів, визначень та медичної лексики загалом, тестів та інших навчальних матеріалів. Зупинимось детальніше на використанні програм «Kahoot!» та «Quizlet».

«Kahoot!» – це інтерактивна платформа для створення віртуальних квізів (з англ. Quiz – вікторина), опитувань та інших ігрових завдань для формування комунікативної компетентності студентів-медиків.

1. Створення квізу: Викладач створює квіз, де питання стосуються термінів на позначення актуальних понять у медицині. Наприклад, питання може звучати: «Яким терміном номінується високий кров'яний тиск?». У відповіді можуть бути запропоновані варіанти: «атеросклероз», «гіпертонія», «діабет».

2. Залучення студентів: Студенти входять на платформу «Kahoot!» за допомогою смартфонів або комп'ютерів. Кожен студент отримує свій унікальний код, щоб долучитись до квізу.

3. Проведення гри: Викладач відтворює квіз на екрані або проєктує його на великий екран, щоб студенти могли бачити питання та варіанти відповідей. Студенти обирають свої відповіді на своїх пристроях.

4. Отримання результатів: Після кожного питання платформа «Kahoot!» показує, яка відповідь була правильною, а також надає статистику про те, які студенти дали правильні відповіді. Викладач може прокоментувати правильні та неправильні відповіді, роз'яснити складні моменти, пояснити медичні терміни та їх використання у контексті.

Такий інтерактивний підхід до навчання може сприяти більш активній участі студентів, збільшенню їх мотивації та покращенню засвоєння мовного матеріалу як інструментарію медичного професійного дискурсу.

«Quizlet» – платформа, яка дозволяє створювати інтерактивні навчальні картки, набори слів і тестові завдання для вивчення масиву медичних термінів.

Так, для надання студентам можливості вивчити термінологічний мінімум та перевірити свій рівень знань, можна створити набір флеш-карток на вищевказаній платформі із запитаннями та відповідями за таким алгоритмом:

1. Реєстрація або вхід у свій акаунт на «Quizlet».
2. Створення нового набору карток (Set) та назви, наприклад, «Клінічні терміни з теми *Кардіологія*».

3. Додавання необхідної для засвоєння навчального матеріалу кількості карток з парами запитань і відповідей. Наприклад: Запитання 1: Що означає слово «кардіологія»? Відповідь: Галузь медицини, яка вивчає захворювання серця та судин. Запитання 2: Що таке «стетоскоп»? Відповідь: Медичний інструмент, який використовується для прослуховування звуків органів у тілі пацієнта.

4. Збереження набору карток та його оприлюднення, щоб студенти могли до нього отримати доступ.

5. Запрошення студентів до роботи з картками шляхом надання доступу до матеріалу.

У такий спосіб студенти можуть використовувати картки для вивчення нових термінів, перевірки своїх знань у режимі тестування або гри. Цей інтерактивний підхід допомагає студентам активно долучатися до процесу навчання, покращує запам'ятовування та розуміння медичної професійної мови, а також забезпечує зручну систему перевірки прогресу в навчанні.

Звісно, є інші платформи та додатки для інтерактивного навчання, і завжди можна вибрати той, який найбільше відповідає потребам викладача та студентів. Основна ідея – створити формат

навчання, який би уможливив активне вивчення медичної професійної мови та підвищення дискурсивного рівня майбутніх фахівців.

Практичним втіленням вищезгаданих теоретичних питань стало створення авторами і запровадження на кафедрі мовної підготовки Національного медичного університету імені О. О. Богомольця нової навчальної дисципліни «Інтерактивні мовні практики з медичної комунікації» для вітчизняних студентів другого курсу медичних факультетів. Важливим моментом тут є можливість використовувати на занятті не лише окремих елементів інтерактивності, а перевести заняття цілком в інтерактивну форму.

Висновки. Як показує дослідження, інтерактивні форми навчання є достатньо затребуваними у практиці викладання мовних дисциплін у медичному ЗВО, оскільки допомагають зробити навчальний процес ефективнішим, а заняття – більш пізнавальними і захопливими. Разом із тим інтерактивні методи навчання сприяють залученню всіх учасників до взаємодії та співпраці, а відтак – формуванню у студентів вмінь і навичок командної роботи, що є вкрай важливим для професійної діяльності в галузі медицини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гай Л., Сухін Ю., Венгер В. Сучасні методи викладання медичних дисциплін у вищій школі. *Медична освіта*. 2013. № 1. С. 15–18.
2. Губіна Н. Інтерактивна форма навчання в процесі спеціалізації з клінічної фармації на фармацевтичному факультеті в рамках болонської системи. *Медична освіта*. 2015. № 4. С. 41–43.
3. Дорошенко О., Ліскевич І., Максимчук Л., Олійник О. Інтерактивні методи навчання як засіб удосконалення практичних занять з дисципліни «Неврологія» в умовах кредитно-модульної системи. *Галицький лікарський вісник*. 2012. Т. 19, 3(1). С. 66–67.
4. Закон України «Про вищу освіту». № 1556-VII. 2014.
5. Запорожан В., Каштальян М., Чернецька О. Сучасні підходи до освітнього процесу з підготовки високопрофесійних фахівців. *Медична освіта*. 2017. № 3. С. 27–31.
6. Інтерактивні технології на уроках української словесності / укл. Р. Оришин. Тернопіль : Підручники і посібники, 2016. 106 с.
7. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник / авт.-укл.: Пометун О., Пироженко Л. Київ : «А.С.К.», 2016. 136 с.
8. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. праць / за ред. М. Козяра, Н. Ничкало. Львів : ЛДУ БЖД, 2017. Вип. 5. 400 с.
9. Кулішов С., Кудря І., Третяк Н. Інтерактивне навчання внутрішньої медицини як технологія включення студентів в управління навчальним процесом. ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія», 2014. С. 114–115.
10. Лучко О. Вивчення внутрішньої медицини студентами стоматологічного факультету з використанням інтерактивних методів навчання. *Актуальні проблеми сучасної медицини*. Вісник Української медичної стоматологічної академії. 2020. Т. 20(1). С. 177–180.
11. Мірошніченко О. Аналіз ефективності інтерактивних методів навчання професійної медичної лексики українською мовою студентів-іноземців. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Вип. 36. Дрогобич, 2021. С. 267–272.
12. Остапчук Д., Мирончук Н. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*: зб. наук. праць / за заг. ред. С. Вітвицької, Н. Мирончук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 140–143.
13. Про схвалення Стратегії розвитку медичної освіти в Україні. № 95-р. 2019.

14. Разнатовська О., Мурзіна О., Потоцька О., Алексеєва Г. Актуальність впровадження в освітній процес студентів-медиків інтерактивних методів навчання. *Медична освіта*. 2018. № 4. С. 85–88.
15. Рожнова Т., Вадзюк С., Наконечна С., Ратинська О. Інтерактивні методи навчання – шлях до підвищення ефективності освітнього процесу у медичних закладах вищої освіти. *Медична освіта*. 2022. № 3. С. 51–59.
16. Ситнік Т. Місце й роль інтерактивного навчання у системі інноваційних технологій в закладах вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. № 4. С. 11–18.
17. Скрипник Л. Інтерактивне навчання студентів у вищій медичній школі. *Архів клінічної медицини*. 2013. № 2. С. 91–93.
18. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ «ЦС», 2015.
19. Chimmalgi M. Interactive Lecture in the Dissection Hall: Transforming Passive Lecture into a Dynamic Learning Experience. *Anatomical sciences education*. – 2019. Vol. 12(2). P. 191–199.
20. Stuchynska N., Ostapovych N., Belous I., Mazurenko J., Zakusilova T. Game-based technologies in teaching professionally oriented natural sciences to the future doctors. *Nuances: Estudos Sobre Educação*. 2020. Vol. 31. P. 160–175.

REFERENCES

1. Hai L., Sukhin Y., Venher V. (2013) Suchasni metody vykladannia medychnykh dystsyplin u vyshchii shkoli. [Modern methods of teaching medical disciplines in higher education]. *Medychna osvita* № 1, pp. 15–18.
2. Hubina N. (2015) Interaktyvna forma navchannia v protsesi spetsializatsii z klinichnoi farmatsii na farmatsevtichnomu fakulteti v ramkakh bolonskoi systemy. [Interactive form of training in the process of specialization in clinical pharmacy at the Faculty of Pharmacy within the framework of the Bologna system]. *Medychna osvita*, no. 4, pp. 41–43.
3. Doroshenko O., Liskevych I., Maksymchuk L., Oliynyk O. (2012) Interaktyvni metody navchannia yak zasib udoskonalennia praktychnykh zaniat z dystsypliny «Nevrolohiiia» v umovakh kredytno-modulnoi systemy. [Interactive learning methods as a means of improving practical classes in the discipline "Neurology" in the conditions of the credit-module system]. *Halytskyi likarskyi visnyk*. T. 19, 3 (1), pp. 66–67.
4. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». (2014) [About higher education], no. 1556-VII.
5. Zaporozhan V., Kashtalian M., Chernetska O. (2017) Suchasni pidkhody do osvithnoho protsesu z pidhotovky vysokoprofesiinykh fakhivtsiv. [Modern approaches to the educational process of training highly professional specialists]. *Medychna osvita*, № 3, pp. 27–31.
6. Interaktyvni tekhnolohii na urokakh ukrainskoi slovesnosti (2016) / ukl. R. Oryshchyn. [Interactive technologies in the lessons of Ukrainian literature]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 106 p.
7. Pometun O., Pyrozhenko L. (2016) Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid: metodychnyi posibnyk [Interactive learning technologies: theory, practice, experience: methodical guide]. Kyiv: «A.S.K.», 136 p.
8. Koziar M., Nychkalo N. (ed.) (2017) Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy: zb. nauk. prats [Information and communication technologies in modern education: experience, problems, prospects]. Lviv: LDU BZhD, vol. 5, 400 p.
9. Kulishov S., Kudria I., Tretiak N. (2014) Interaktyvne navchannia vnutrishnoi medytsyny yak tekhnolohiia vkluchennia studentiv v upravlinnia navchalnym protsesom. [Interactive teaching of internal medicine as a technology for including students in the management of the educational process]. VDNZU «Ukrainska medychna stomatolohichna akademiia», pp. 114–115.
10. Luchko O. (2020) Vychennia vnutrishnoi medytsyny studentamy stomatolohichnogo fakultetu z vykorystanniam interaktyvnykh metodiv navchannia. [Study of internal medicine by students of the Faculty of Dentistry using interactive learning methods]. *Aktualni problemy suchasnoi medytsyny*. Visnyk Ukrainskoi medychnoi stomatolohichnoi akademii. T. 20 (1), pp. 177–180.
11. Miroshnichenko O. (2021) Analiz efektyvnosti interaktyvnykh metodiv navchannia profesiinoi medychnoi leksyky ukrainskoiu movoiu studentiv-inozemtsiv. [Analysis of the effectiveness of interactive methods of teaching professional medical vocabulary in Ukrainian to foreign students]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Ivana Franka, Drohobych, vol. 36, pp. 267–272.
12. Ostapchuk D., Myronchuk N. (2014) Interaktyvni metody navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh. [Interactive methods of learning in higher educational institutions]. *Modernizatsiia vyshchoi osvity*

v Ukraini ta za kordonom: zb. nauk. prats / za zah. red. S. Vitvytskoi, N. Myronchuk. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka, pp. 140–143.

13. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku medychnoi osvity v Ukraini. (2019) [On the approval of the Strategy for the Development of Medical Education in Ukraine], № 95-r.
14. Raznatovska O., Murzina O., Pototska O., Aleksieieva H. (2018) Aktualnist vprovadzhennia v osvitnii protses studentiv-medykiv interaktyvnykh metodiv navchannia. [The relevance of introducing interactive learning methods into the educational process of medical students]. *Medychna osvita*, № 4, pp. 85–88.
15. Rozhnova T., Vadziuk S., Nakonechna S., Ratynska O. (2022) Interaktyvni metody navchannia – shliakh do pidvyshchennia efektyvnosti osvitnoho protsesu u medychnykh zakladakh vyshchoi osvity. [Interactive learning methods are a way to increase the efficiency of the educational process in medical institutions of higher education]. *Medychna osvita*, № 3, pp. 51–59.
16. Sytnik T. (2021) Mistse i rol interaktyvnoho navchannia u systemi innovatsiinykh tekhnolohii v zakladakh vyshchoi osvity. [The place and role of interactive learning in the system of innovative technologies in institutions of higher education]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriiia «Pedagogichni nauky»*, № 4, pp. 11–18.
17. Skrypnyk L. (2013) Interaktyvne navchannia studentiv u vyshchii medychnii shkoli. [Interactive training of students in a higher medical school]. *Arkhiv klinichnoi medytsyny*, №. 2, pp. 91–93.
18. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (ESG). (2015) [Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)]. Kyiv: TOV «TsS».
19. Chimmalgi M. (2019) Interactive Lecture in the Dissection Hall: Transforming Passive Lecture into a Dynamic Learning Experience. *Anatomical sciences education*, vol. 12 (2), pp. 191–199.
20. Stuchynska N., Ostapovych N., Belous I., Mazurenko J., Zakusilova T. (2020) Game-based technologies in teaching professionally oriented natural sciences to the future doctors. *Nuances: Estudos Sobre Educaçao*, vol. 31, pp. 160–175.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ ІЗ ПРОГРАМУВАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ПЛАТФОРМІ MOODLE

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*

Сергієнко С. А.

*кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри систем автоматичного управління і електроприводу
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
вул. Університетська, 20, Кременчук, Полтавська область, Україна
orcid.org/0000-0002-3977-5239
serhiy.serhiyenko@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*

Кирилах Н. Г.

*кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри інформатики і вищої математики
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
вул. Університетська, 20, Кременчук, Полтавська область, Україна
orcid.org/0000-0002-2629-8867
natalykiril582@gmail.com*

Ключові слова: *інформатика, викладач інформатики, тестування, класифікація задач з програмування, онлайн-навчання, методики навчання, технологія та методика дистанційного навчання, веб-програмування.*

У статті досліджуються проблеми, пов'язані з оцінюванням знань студентів з програмування під час дистанційного навчання та можливі шляхи їх вирішення. Розглянуті такі проблеми: ускладнення оцінювання у динаміці, шахрайство під час дистанційного оцінювання, обмеженість взаємодії та зворотного зв'язку, нерівні можливості доступу студентів до ресурсів і технологій, ускладнення оцінювання навичок розв'язання практичних завдань. Актуальність роботи обумовлена збільшенням навантаження на викладача під час дистанційного навчання та ускладненням якісного оцінювання учнів через відсутність безпосереднього спілкування. Проведені у роботі дослідження базуються на можливостях платформи Moodle для онлайн перевірки отриманих учнями знань. Аналіз статистики використання різних типів тестових завдань Moodle свідчить, що більшість викладачів віддають перевагу найпростішим типам тестів множинного вибору з можливістю перемішування питань та

варіантів відповідей. Такий вибір не сприяє якісному оцінюванню знань з програмування. У статті розглядаються можливості автоматичного створення тестів та їх ефективність для підвищення якості оцінювання та запобігання шахрайства під час тестування, наведені приклади створення тестових питань. В роботі запропоновано класифікацію завдань та тестових питань для базового курсу програмування за типами. Наведено результати педагогічних експериментів з визначення відсоткової складності різних типів завдань зазначеної класифікації під час викладання програмування у Кременчуцькому національному університеті імені Михайла Остроградського з використанням системи онлайн навчання knu.org, побудованої на платформі Moodle. У статті обґрунтовується ефективність використання викладачами запропонованої класифікації завдань задля підвищення якості та об'єктивності оцінювання отриманих навичок та компетенцій під час вивчення базового курсу програмування. У висновках статті зазначається, що дослідження удосконалення засобів оцінювання під час дистанційного навчання залишаються актуальними та перспективними на тлі подальшого розвитку цифрової освіти.

INVESTIGATION OF THE PROBLEMS OF PROGRAMMING KNOWLEDGE ASSESSING IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING ON THE MOODLE PLATFORM

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*

Serhiienko S. A.

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Automatic Control Systems and Electric Drive
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
University str., 20, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3977-5239
serhiy.serhiyenko@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*

Kyrylakha N. G.

*Candidate of Physico-Mathematical Sciences,
Associate Professor at the Department of Informatics and Higher Mathematics
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
University str., 20, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2629-8867
natalykiril582@gmail.com*

Key words: *computer science, computer science teacher, testing, classification of programming tasks, online learning, teaching methods, technology and methods of distance learning, web programming.*

The article investigates the problems related to assessing students' knowledge of programming in distance learning and possible ways to solve them. The following problems are considered: the complexity of assessment in the dynamics, fraud during distance assessment, limited interaction and feedback, unequal opportunities for students to access resources and technologies, and the complexity of assessing practical problem-solving skills. The relevance of the work is due to the increased workload of the teacher in distance learning and the difficulty of qualitative assessment of students due to the lack of direct communication. The research conducted in this paper is based on the capabilities of the Moodle platform for online testing of students' knowledge. The analysis of statistics on the use of different types of Moodle tests shows that most teachers prefer the simplest types of multiple-choice tests with the possibility of mixing questions and answer options. Such a choice does not contribute to the qualitative assessment of programming knowledge. The article investigates the possibilities of automatic test creation and their effectiveness in improving the quality of assessment and preventing fraud during testing, and provides examples of test questions creation. The paper proposes a classification of tasks and test questions for a basic programming course by type. The results of pedagogical experiments of determining the percentage difficulty of different types of tasks of this classification during teaching programming at the Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University using the online learning system krnu.org, built on the Moodle platform, are presented. The article substantiates the effectiveness of using the proposed classification of tasks by teachers to improve the quality and objectivity of assessing the acquired skills and competencies during studying a basic programming course. The article concludes that research on improving assessment tools in distance learning remains relevant and perspective against the background of further development of digital education.

Постановка проблеми. В умовах цифровізації освітнього процесу через виклики сьогодення спостерігається зростання числа онлайн-платформ, які забезпечують взаємодію студента і викладача. Основні функції таких платформ полягають у встановленні зручної комунікації викладача і класу під час лекційних занять (зв'язок: один до багатьох); забезпеченні індивідуального синхронного та асинхронного спілкування (зв'язок: один до одного) між викладачем і учнями, а також між учнями; сприянні зручній роздачі навчального контенту та реалізації перевірки отриманих знань. Основним способом масової перевірки засвоєння навчального матеріалу у

таких платформах є тестування. Однак, слід зазначити, що під час вивчення дисциплін, пов'язаних з програмуванням, складання якісних тестових завдань для перевірки отриманих знань потребує значних витрат часу та креативності. Наповнення тестів питаннями чи завданнями має визначати не тільки знання синтаксису мови програмування та теоретичних основ складання програм за алгоритмом, а й практичні навички, набуті учнем чи студентом. Більшість же тестових питань, які зазвичай пропонуються викладачами, спрямована саме на теорію. Тому виникає необхідність дослідити можливості звичайного тестування для визначення рівня практичних навичок учня щодо напи-

сання дієздатних програм мовою програмування для реалізації певного алгоритму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На тлі дискусій про доцільність упровадження викладання програмування у шкільній програмі з інформатики [3] дослідження у галузі підготовки майбутніх програмістів починаючи зі школи на базовому рівні з продовженням навчання у закладах вищої освіти набувають значущості. Такі дослідження ведуться низкою науковців, зокрема, значну увагу методиці та наповненню програм навчання програмуванню приділяють О. Семеніхіна [9], В. Биков [1], О. Спірін, Ю. Тріус. Якість професійної підготовки програмістів досліджують А. Стрюк, К. Осадча, Ю. Руденко [8], Л. Ібрагімова [2]. Також значна увага науковцями приділяється інструментальному [1; 6; 7] та ресурсному забезпеченню [10] навчання програмуванню, а також освітнім платформам [11; 17; 19] для забезпечення дистанційного навчання. Досліджуються також парадигми [16], методика [5] та теоретичні засади застосування інтегрованих уроків з математичним спрямуванням навчання програмуванню та алгоритмізації [4; 15]. Проте вимушене переведення у дистанційний формат навчання у школах та закладах вищої освіти через виклики сьогодення потребує зміни форматів не тільки у подачі навчального контенту, але й в оцінюванні отриманих знань, що особливо набуває значущості для навчального контенту, який вимагає від учнів та студентів опанування практичних навичок та компетенцій. Ефективність навчання програмуванню передбачає уміння учнем написання дієздатного програмного коду і потребує від викладача не тільки виставлення оцінки, але й виправлення помилок, яких припустився учень під час складання коду. Враховуючи багатоваріантність складання алгоритму до однієї й тієї задачі та її програмної реалізації, перевірка викладачем такого коду та його коригування потребує значних зусиль та витрат часу, що ускладнюється під час дистанційного навчання. Отже, методика перевірки робіт учнів та студентів з програмування та їх оцінювання в умовах дистанційного навчання потребує подальших досліджень та удосконалень.

Аналіз тестів, що зазвичай пропонуються викладачами програмування, показує, що більшість завдань у тестах спрямовані на перевірку знання синтаксису мов програмування та є одноманітними, а учень має змогу знайти відповідь в інтернеті якщо тестування проводиться в асинхронному режимі. Тестові завдання, що були запропоновані учням після тестування, досить часто потрапляють у вільний доступ в мережу і стають непридатними для подальшого повторного використання у інших класах. Зазначимо,

що учень може вивчити синтаксис мови програмування, але так і не навчитися самостійно складати код програми, яка розв'язує певну задачу та потребує складання алгоритму. Отже, існує проблема якісної перевірки знань учнів під час дистанційного навчання з використанням тестування. Якщо ж учням пропонувати скласти код програми, що розв'язує певну задачу, яку вони потім надають на перевірку викладачу, то викладач змушений витратити занадто багато часу на аналіз та перевірку наданого коду через багатоваріантність можливих правильних розв'язків та застосованих алгоритмів. Спростити перевірку можна запропонувавши учню пояснити свій код, але в умовах дистанційного навчання такий спосіб не можна вважати ефективним. Як варіант, у роботі [14] доповненням до звичайного тестування пропонується використовувати онлайн-засоби автоматичної перевірки складених учнем програм на додачу до звичайного тестування, але такий спосіб потребує спеціально встановленого програмного серверного забезпечення та значних ресурсів та не є доступним за замовчуванням у типових платформах, що використовуються для забезпечення дистанційного навчання та потребує додаткового фахового налаштування. Отже, існує проблема якісної перевірки знань учнів під час вивчення програмування в умовах дистанційного навчання у випадку обмежених серверних ресурсів та використання типових налаштувань платформ дистанційного навчання, які використовуються закладами освіти задля забезпечення навчального процесу.

Мета статті – дослідити проблеми оцінювання набутих учнями знань, практичного досвіду та компетенцій під час онлайн-навчання програмуванню і розглянути можливості підвищення якості та об'єктивності оцінювання шляхом автоматичного створення тестів з використанням платформи Moodle і застосування класифікації завдань та тестових питань за типами та рівнем складності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо тут основні проблеми, які виникають під час оцінювання знань учнів чи студентів під час дистанційного вивчення дисциплін з програмування.

Перша проблема – відсутність можливості традиційного практичного оцінювання. Програмування – це не просто запам'ятовування синтаксису та теорії, це – застосування знань для розв'язання реальних проблем. У традиційних класах викладачі можуть легко оцінити навички кодування студентів, даючи їм завдання, коригуючи їх спроби розв'язати ці завдання та спостерігаючи процес розв'язання задачі у динаміці. Дистанційне ж навчання ускладнює ефективне повторення цього

досвіду. Щоб розв'язувати цю проблему, викладачі можуть використовувати онлайн-платформи та інструменти для кодування, які дозволяють студентам писати, тестувати та надсилати код віддалено. Ці платформи часто надають зворотний зв'язок у режимі реального часу і дозволяють викладачам оцінювати вміння студентів розв'язувати проблеми та навички кодування. Але такий підхід потребує індивідуальної роботи з кожним окремим учнем, адже викладач не в змозі взаємодіяти одночасно синхронно з декількома учнями одночасно під час аналізу, перевірки чи спостереження за виконанням завдання. Тому такі дії можливі під час синхронної або асинхронної індивідуальної роботи на виконання якої має бути виділено окремі навчальні години.

Друга проблема – складність запобігання шахрайству. Дистанційне навчання викликає занепокоєння щодо академічної доброчесності, в тому числі щодо шахрайства та плагіату. На курсах програмування у студентів може виникнути спокуса копіювати код з інтернету, отримувати допомогу на спеціалізованих форумах, що ускладнює викладачам точну оцінку їхніх справжніх навичок. Для запобігання списуванню викладачі можуть розробляти завдання, які вимагають оригінального розв'язання конкретних проблем під безпосереднім контролем викладача. Крім того, викладачі можуть використовувати інструменти виявлення плагіату для виявлення скопійованого коду. Існує також проблема підміни учня чи студента під час тестування іншою людиною. Ідентифікація учасника тестування є непростою задачею, яка потребує додаткових зусиль від викладача [13].

Третя проблема – обмежена взаємодія та зворотний зв'язок. Програмування часто передбачає ітеративне навчання, коли студенти роблять помилки, вчаться на них і вдосконалюють свій код. В умовах дистанційного навчання брак особистої взаємодії та негайного зворотного зв'язку може перешкоджати прогресу студентів. Студентам може бути складно отримати роз'яснення або обговорити свої проблеми з кодуванням з викладачами та колегами. Для розв'язання цієї проблеми викладачі можуть запланувати регулярні віртуальні години персональних консультацій та дискусійні сесії, щоб полегшити взаємодію. Онлайн-форуми та чат-платформи можуть слугувати каналами, де студенти ставлять запитання та діляться своїм кодом з колегами та викладачами для отримання зворотного зв'язку. Надання своєчасного та конструктивного зворотного зв'язку має вирішальне значення для того, щоб допомогти студентам розвивати свої навички програмування. На жаль, планування навчального часу для дисциплін з програмування не передбачає таких додаткових годин у навантаженні. Один

із дієвих інструментів платформи Moodle для розв'язання цієї проблеми – створення форуму та надання можливості у такому форумі будь-кому з учнів надавати публічні відповіді на питання тим студентам, хто цього потребує. Одночасно можна оцінювати відповіді одних студентів на питання інших.

Четверта проблема – нерівні можливості доступу студентів до ресурсів і технологій. Не всі студенти мають рівний доступ до технологій і ресурсів, необхідних для програмування під час дистанційного навчання. Відмінності в підключенні до Інтернету, апаратному та програмному забезпеченні можуть створювати значні бар'єри для навчання та оцінювання. Викладачі мають пам'ятати про різні ситуації у студентів в особливих умовах дистанційного навчання і застосовувати альтернативні варіанти оцінювання, які враховують різні рівні доступу до технологій. Це може включати дозвіл студентам виконувати оцінювання в режимі офлайн або використання простіших середовищ кодування, які споживають менше ресурсів.

П'ята проблема – оцінювання навичок розв'язання проблем. Оцінювання навичок розв'язання задач є ключовим для оцінювання рівня володіння студентами програмуванням. Однак дистанційні методи оцінювання можуть неадекватно вимірювати ці важливі навички, оскільки вони часто зосереджуються на кінцевому коді, а не на процесі мислення, що стоїть за ним. Викладачі можуть розробити методи оцінювання, які включають як завдання з кодування, так і завдання, які потребують від учня надання пояснень до коду та розв'язання проблеми. Попросивши студентів пояснити свій підхід, аргументацію та вибір того чи іншого алгоритму, викладачі можуть отримати уявлення про їхні здібності до розв'язання проблем та навички критичного мислення.

Зазначимо, що основним засобом розв'язання проблем оцінювання під час дистанційного навчання в особливих умовах, залишається тестування – як засіб масового швидкого оцінювання знань. Тому, під час складання тестових питань та завдань, викладачу слід враховувати зазначені вище проблеми й намагатися адаптувати тестування задля усунення цих проблем в оцінюванні набутих знань та компетенцій.

Як відомо, базове ядро платформи Moodle [18] надає викладачу декілька типів тестів: вибір одного правильного з поміж декількох; вибір декількох правильних з переліку варіантів відповідей; тестове завдання «вірно-невірно», питання на відповідність; питання з перетягуванням слів чи маркерів для встановлення на графічні об'єкти; питання зі складанням текстової відповіді; питання з числовою відповіддю. Зазвичай,

як показує статистика та досвід використання системи онлайн-навчання krnu.org Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського [12], більшість викладачів під час складання тестів надає перевагу найпростішим типам множинного вибору з можливістю перемішування питань та варіантів відповідей. Для якісного оцінювання знань з програмування таких типів тестових питань не достатньо. Питання, які містять варіанти відповідей можуть застосовуватися ефективно здебільшого для перевірки знання синтаксису та семантики мови програмування.

Однак навіть застосовуючи тестові питання з множинним вибором відповіді можна усе ж скласти тестові питання, які потребують від учня не формального аналізу завдання. Наведемо такий приклад тестового питання (рис. 1). Зазначимо, що наступний і подальші приклади коду наводяться мовою C++ на прикладах з платформи Moodle.

Як назвати те, що відбувається у наступному фрагменті коду?

```
void showA(double x) {cout<<x;}
int showA(int n){return n;}
int main(){
double x=2.5;int n=3;
showA(x);
showA(n);
return 0;}
```

Виберіть одну відповідь:

- a. перезавантаження функції
- b. типова помилка програміста
- c. рекурсивний виклик функції
- d. динамічна зміна аргументів функції
- e. приведення одного типу функції до іншого

Перевірити

Рис. 1. Завдання тесту потребує аналізу коду C++

Для вибору правильної відповіді учню доведеться принаймні проаналізувати наведений код. Проте проблема залишається: учень має можливість зробити копію тестового завдання, викласти його в мережі чи в чаті класу, чи групи або режимі реального часу під час тестування поставити питання штучному інтелекту ChatGPT.

Завдання можна ускладнити, запропонувавши як питання код програми та створивши тест з числовою відповіддю (рис. 2), яку учень має ввести після аналізування коду програми та виконання відповідних обчислень. Особливість цього завдання полягає у необхідності обчислювати результат з певною точністю.

Яке значення буде виведено на друк у результаті виконання наступного коду. Результат вкажіть з точністю три знаки після коми.

```
int N,n;
double s=1;
N=1000;
for(n=2;n<=N;n++)
s*=(1-(double)2)/(n*(n+1));
cout<<s;
```

Відповідь:

Перевірити

Рис. 2. Тестове завдання з числовою відповіддю

Однак, виникає інша проблема – учень може скопіювати код, запустити компілятор і отримати результат. Певною мірою це не так уже й погано, принаймні учень навчиться виконувати готовий код програми у компіляторі, але бажано аби учень провів обчислення уручну, виконуючи код так якби це робив би компілятор.

Так, можна подати код у тестовому завданні як скрин аби ускладнити виконання коду. Але усе ж код учнем може бути набрано уручну для виконання. Тому пропонується код подавати як текст, але використовувати спеціальні символи, які спотворюють код так, що звичайне копіювання [Ctrl+C] та [Ctrl+V] унеможливило його виконання тому, що код містить приховані помилки та компілятор виводитиме повідомлення про помилки. Візуально код виглядає таким яким він і має бути, але на рівні символів коду він містить неприпустимі для компілятора символи. Учню доведеться в умовах обмеженого часу на завдання аналізувати код самостійно без застосування компілятора. Інший варіант – подавати у завданні лише фрагмент коду так, що учню для компіляції доведеться дописати необхідні рядки і якщо він це зробить, то це уже є свідченням того, що учень має відповідні знання і розуміє, що код потребує певних доповнень.

З усім тим проблема оприлюднення учнем правильної відповіді залишається. Для розв'язання цієї проблеми існує принаймні два способи. Перший – взяти за основу базовий приклад коду і змінюючи у ньому параметри (у нашому прикладі це значення n, N, s) створити комплект однотипних тестових завдань, але з різними початковими даними й відповідями та обирати питання випадково для кожного учня, що проходить тестування. Цей спосіб потребує уважності викладача під час складання комплекту тестів та значних витрат часу. Другий спосіб – скористатися можливостями Moodle, а саме – створити розрахункове питання з варіантами завдань. Цей тип тестів дозволяє вбудувати у текст завдання (код програми) параметри, які будуть вставлятися у завдання на визначені місця випадковим чином, а відповідь буде обчислюватися системою відповідно до отри-

Класифікація типів завдань з програмування

№	Тип завдання	Опис завдання	Приклад завдання чи пояснення
1	Пошук синтаксичної помилки у коді	Наводиться фрагмент коду, що містить синтаксичну помилку, яку слід знайти.	Пропонується декілька фрагментів коду, з яких один чи декілька містять помилку.
2	Пошук помилки логіки у алгоритмі	Надається умова задачі, яка має бути розв'язана та фрагмент коду до неї, що містить помилку логіки.	Такі помилки часто виникають у вкладених розгалуженнях або у циклах.
3	Доповнення фрагменту коду	Вказано задачу, яку має розв'язувати код, але код не повний та потребує доповнення.	Доцільно пропускати код з описом типу змінних, їх ініціалізацією, під'єднанням потрібних бібліотек.
4	Визначення задачі, яку розв'язує код	Наведено код і за кодом слід визначити що цей код виводить як результат.	Такі задачі доводиться розв'язувати аналізуючи чужий код.
5	Спрощення коду	Пропонується код програми, який слід спростити.	Пропонується зменшити кількість рядків коду.
6	Оптимізація коду	Дано код, змінити його так, аби він виконувався швидше та зменшив витрати пам'яті.	Може бути встановлено верхню межу на час виконання коду чи пам'ять.
7	Задачі з обмеженнями	Пропонується проста типова задача, але встановлюються певні заборони чи обмеження.	Наприклад, забороняються умовні оператори або цикли, обмежується кількість змінних чи їх типи.
8	Переклад з іншої мови програмування	Є певна задача і готовий код але написаний іншою мовою програмування. Пропонується переписати код мовою, що вивчається.	Є сенс застосовувати коли вивчається друга мова програмування і раніше студенти писали код до тих же самих задач.
9	Зміна парадигми	Наведено код деякої програми для розв'язання певної задачі. Слід переписати код, змінивши стиль програмування.	Рекурсивну реалізацію замінити ітеративною чи навпаки. Застосувати власні функції у коді, чи засоби ООП.
10	Написання власної функції	Пропонується замінити деяку стандартну вбудовану функцію написаною власною функцією.	Напишіть функцію, яка обчислює значення синуса, модуля числа, квадратного кореня.
11	Обчислювальні задачі	Результат виконання коду має бути числовим з визначеною точністю. Числову відповідь має бути складно отримати уручну.	Як приклад, можна розглядати задачу із знаходження нескінченної суми ряду із визначеною кількістю доданків ряду.
12	Складання алгоритму за даним кодом	Студент отримує код програми і має надати текстовий опис реалізованого алгоритму.	Побудова алгоритму потребує розуміння, яку задачу розв'язує наданий код
13	Документування коду	Надайте фрагмент коду чи програму, яка не має належної документації.	Запропонуйте написати керівництво користувача, додати коментарі до коду.
14	Стандарти кодування та рефакторинг	Надайте фрагмент коду і попросіть переписати його за визначеними стандартами кодування.	Запропонуйте виконати рефакторингу коду, щоб підвищити ефективність чи зрозумілість.
15	Тестування коду	Надається готовий код, який розв'язує певну задачу. Слід сформулювати кейс тестових допустимих вхідних даних та перевірити роботу коду.	Тестування коду користувачами дозволяє виявити помилки, які не помітив чи не врахував розробник.
16	Продовження чи масштабування коду	Код, що розв'язує певну задачу може бути частиною більш складної задачі та оформлений як функція.	Надайте код, який знаходить НСД двох чисел і запропонуйте поширити його на три числа.
17	Обробка помилок та винятків	Запропонуйте код з відсутніми механізмами обробки помилок і попросіть учнів додати обробку помилок у непередбачуваних ситуаціях.	Найбільша кількість помилок виникає через не правильні дії користувачів. Програма має враховувати можливість таких дій та помилок вводу даних.
18	Контроль версій компіляторів	Відомо, що існує велика кількість компіляторів C++, які мають свої особливості.	Код, для компілятора, наприклад, C++ gcc 4.3.2 переписати під C++ 14
19	Усунення вразливостей коду	Надайте студентам фрагмент коду і попросіть їх визначити та усунути потенційні вразливості безпеки або вразливості, пов'язані з конфіденційністю даних.	Типові вразливості: вихід за межі буфера, не ініціалізовані змінні, втрата значення змінних, помилки у перевірці вхідних даних, витік інформації чи пам'яті
20	Власна задача чи завдання	Складання власної задачі та написання коду її розв'язку чи складання комплексу тестових питань стимулює творчу роботу учнів.	За рівнем складності запропонованої учнем задачі можна визначити рівень засвоєння мови програмування.

маної формули числового значення відповіді. Для обчислення відповіді можуть застосовуватися математичні функції, які використовуються мовою php. Цей метод є більш ефективним оскільки він дозволяє надалі швидко змінювати базу випадкових даних

(параметрів) та автоматично обчислювати правильні відповіді. Але, одночасно, витрати часу на початкові налаштування та отримання формули відповіді можуть бути значними. Більш того, викладач програмування має володіти математичним апаратом

для створення такого параметризованого завдання. Складання завдань також потребує певного рівня математичної підготовки викладача. Тому такий спосіб можна порадижити для використання у разі великої кількості учнів які мають проходити тестування задля створення великої бази завдань.

Для спрощення складання тестових завдань з програмування та підвищення якості оцінювання результатів навчання наведемо далі (таблиця 1) класифікацію завдань з прикладами, які використовуються у системі онлайн-навчання [12] під час викладання дисциплін програмування. Мета такої класифікації – систематизувати тестові завдання задля оцінювання не тільки теоретичних знань, отриманих учнем чи студентом, але й для оцінювання практичного досвіду та набутих компетенцій.

Деякі з наведених тут типів завдань можуть бути використані під час складання тестів. Але такі задачі можна пропонувати й окремо, без тестів. Спростити викладачу перевірку таких завдань можна запропонувавши учням здавати скомпільований код у онлайн-компіляторах та надавати посилання на результати такої компіляції. Для такого здавання можуть бути створені завдання Moodle у межах курсу для зручного оцінювання.

На діаграмі (рис. 3) наведено результати оцінювання двох контрольних груп студентів спеціальності «Середня освіта (Інформатика)», що вивчали базовий курс програмування (мова C++) та проходили тестування чи виконували завдання зазначені у класифікаційній таблиці 1 під час дистанційного навчання в особливих умовах з використанням Moodle-платформ дистанційного навчання Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського [12].

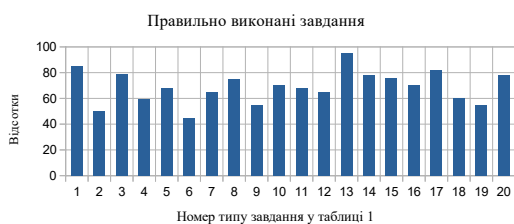


Рис. 3. Середній відсоток правильно виконаних завдань за типами

Як впливає з отриманих даних, найбільші складнощі виникли із задачами на оптимізацію коду (тип № 6) та задачами, що потребували пошуку помилок логіки (тип № 2). Найпростішими виявились задачі на пошук синтаксичних помилок (тип № 1) та задачі з документування коду (тип № 13).

Висновки. Оцінювання знань студентів з академічної дисципліни програмування під час дистанційного навчання пов'язане з численними проблемами, починаючи від відсутності практичного оцінювання і закінчуючи проблемами шахрайства та обмеженої взаємодії. Однак, використовуючи інноваційні рішення та адаптуючи методи оцінювання до умов дистанційного навчання, викладачі можуть пом'якшити ці проблеми та забезпечити справедливе і точне оцінювання навичок програмування студентів. В умовах дистанційного навчання, що набуває усе більшого застосування та швидко розвивається, гнучкість, адаптивність і прихильність до збереження академічної доброчесності є ключем до ефективного оцінювання знань з програмування.

Розглянуті тут приклади автоматизації створення тестових завдань засобами платформи Moodle підвищують якість тестових завдань з програмування та зменшують можливі прояви недоброчесності з боку учасників тестування. Запропонована у роботі класифікація практичних завдань з програмування сприятиме викладачам у складанні тестів та, відповідно, підвищить якість оцінювання отриманих учнями та студентами знань. Наведені статистичні дані визначення середнього відсотка правильно виконаних завдань з програмування за типами у результаті педагогічних експериментів на платформі системи онлайн-навчання Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського та аналіз їх складності дозволить викладачам правильно комплектувати тестові завдання, що сприятиме якості та об'єктивності оцінювання практичних умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю., Овчарук О.В., Іванюк І.В., Пінчук О.П. Сучасний стан використання цифрових засобів для організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти: результати опитування 2022. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 90, № 4. С. 1–18.
2. Ібрагімова Л.А. Аналіз змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів з формування алгоритмічної компетентності. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. № 4. С. 136–142.
3. Іщераков С. Вчити програмування треба в школі чи університеті? Освітня політика. *Портал громадських експертів*. URL: <http://osvita.ua/school/54063/> (дата звернення: 15.09.2023).
4. Славко Г.В. Математика програмістам : навч. підруч. Кременчук : Видавництво ПП Щербатих О.В., 2018, 184 с.
5. Методичні рекомендації «Організація дистанційного навчання в школі» : Міністерство освіти і науки України. (2020. Травень). URL: https://rada.info/upload/users_files/41919831/4c6d4edbb7e057a3e5ea236cc72d989d.pdf (дата звернення: 15.08.2023).
6. Олійник В.В., Грабовський П.П., Коновал О. А. Критерії та показники добору цифрової платформи електронного навчання для закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 90, № 4. С. 19–31.
7. Павленко М., Варава Т. Інформаційні засоби навчання основам програмування у середній школі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. Том. 5. №. 3. Вересень. 2017. С. 58–73. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/233567916.pdf> (дата звернення: 10.08.23).
8. Руденко Ю. Професійна адаптація молодих викладачів комп'ютерних наук. URL: <https://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/publ/4-1-0-351> (дата звернення: 5.09.2023).
9. Семеніхіна О.В., Руденко Ю.О. Проблеми навчання програмувати учнів старших класів та шляхи їх подолання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т.66, № 4. С. 54–64.
10. Семеніхіна О.В., Юрченко А.О., Сбруєва А.А. Відкриті цифрові освітні ресурси у галузі ІТ : кількісний аналіз. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75, № 1. С. 331–348.
11. Сергієнко С.А., Славко Г.В. Досвід упровадження та інтеграції системи онлайн-навчання на платформі Moodle у освітній простір університету. *Інженерні та освітні технології*. 2019. Т. 7. № 2. С. 126–136.
12. Система онлайн-навчання Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. URL: <http://knu.org> (дата звернення: 20.09.2023).
13. Славко Г.В. Непрямі методи ідентифікації користувачів Moodle. *Восьма міжнародна науково-практична конференція «MoodleMoot Ukraine 2020». Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle*. Київський національний університет будівництва і архітектури, 2020 р. URL: <https://2020.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=30> (дата звернення: 7.09.2023).
14. Славко Г.В. Розробка та впровадження інтерактивної перевірки програмних кодів у системі онлайн-освіти «Математика.укр». *Інформатика та системні науки*. 2017. URL : <http://dspace.puet.edu.ua/bitstream/123456789/5552/1/22%20Славко.pdf> (дата звернення: 2.09.2023).
15. Литвин О. Теоретичні та практичні аспекти використання математичних методів та інформаційних технологій в освіті й науці: монографія / за заг. ред. О. Литвин. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 332 с.
16. Computing Curricula 2020: Paradigms for Global Computing Education. *New York : Association for Computing Machinery*, 2020. 205 p. URL: <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/cc2020.pdf> (дата звернення: 1.09.2023).
17. Gennadii Slavko, Serhii Serhiienko, Anfisa Shmelova, Kateryna Kovalenko «Problems and organizational measures of implementing and providing the distance electrical engineering education at the university using lms moodle in the conditions of modern challenges in Ukraine». *Proceedings of the International Conference on Modern Electrical and Energy Systems, MEES 2022.*, 20–22 October 2022.
18. LMS Moodle. URL: <http://moodle.org> (дата звернення: 1.09.2023).
19. Olena Grytsiuk, Larysa Herasymenko, Tetiana Nabok, Tatiana Bryl, Larysa Maksimova. Assessment of learning outcomes in distance learning using the Moodle platform. *Матеріали Міжнародної конференції «MEES 2022. Modern Electrical and Energy System»*, 20–22 October 2022.

REFERENCES

1. Bykov V. Yu., Ovcharuk O. V., Ivanyuk I. V., Pinchuk O. P., Hal'perina V. O. (2022). Suchasnyy stan vykorystannya tsyfrovyykh zasobiv dlya orhanizatsiyi dystantsiynoho navchannya v zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity: rezul'taty opytuvannya 2022 [The current state of the use of digital tools for organization of distance learning in general secondary education institutions: 2022 results]. *Information technologies and teaching tools*. Vol. 90, № 4. P. 1–18.

2. Ibrahimova L. A. (2022). Analiz zmistu profesiynoyi pidhotovky maybutnikh inzheneriv-prohramistiv z formuvannya alhorytmichnoyi kompetent-nosti [Analysis of the content of professional training of future software engineers in the formation of algorithmic competence]. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, (4), P. 136–142.
3. Ishcheriakov S. Vchyty prohramuvannya treba v shkoli chy universyteti? [Should you learn programming at school or university?] *Educational politics Educational policy. Portal of public experts*. URL: <http://osvita.ua/school/54063/> (retrieving date: 15.09.2023).
4. Slavko G. V. (2018). *Matematyka prohramistam: navchal'nyy pidruchnyk* [Mathematics for programmers: a textbook]. Kremenchuk: Publishing house Shcherbatyh O. V., 184 p.
5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (May 2020). Metodichni rekomendaciyi «Organizaciya distancijnogo navchannya v shkoli» [Methodical recommendations «Organization of distance learning at school»]. URL: https://rada.info/upload/users_files/41919831/4c6d4edbb7e057a3ecea236cc72d989d.pdf (retrieving date: 15.08.2023).
6. Oliynyk V. V., Hrabovskyi P. P., Konoval O. A. (2022). Kryteriyi ta pokaznyky doboru tsyfrovoyi platformy elektronnoho navchannya dlya zakladu zahal'noyi seredn'oyi osvity [Criteria and indicators for the selection of a digital platform for e-learning at the secondary school]. *Information technologies and teaching tools*. Vol. 90. № 4. P. 19–31.
7. Pavlenko M., Varava T. (September 2017). Informatyjni zasoby navchannya osnovam prohramuvannya u seredniy shkoli [Information tools for teaching the basics of programming in high school]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. Vol. 5. №. 3. P. 58–73. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/233567916.pdf> (retrieving date: 10.08.2023).
8. Rudenko Y. O. (January 28, 2018). Profesiyna adaptatsiya molodykh vykladachiv komp'yuternykh nauk [Professional adaptation of young computer science teachers]. URL: <http://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/publ/4-1-0-351> (retrieving date: 5.09.2023).
9. Semenykhina O. V., Rudenko U. O. (2018). Problemi navchannya programuvati uchniv starshih klasiv ta shlyahi yih podolannya [Problems of educating to programming of students and way of their overcoming]. *Information technologies and teaching tools*. Vol. 66, № 4. P. 54–64.
10. Semenikhina O. V., Yurchenko A. O., Sbruieva A. A., Kuzminskyi A. I., Kuchai O. V., Bida O. A. (2020). Vidkryti tsyfrovi osvityni resursy u haluzi IT: kil'kisnyy analiz [The open digital educational resources in it-technologies: quantity analysis]. *Information technologies and teaching tools*. Vol. 75, № 1. P. 331–348.
11. Serhiienko S. A., Slavko G. V. (2019). Dosvid uprovadzhennya ta intehtratsiyi systemy onlayn-navchannya na platformi Moodle u osvityniy prostir universytetu [Experience in implementing and integrating the online learning system on the Moodle platform into the educational environment of the university]. *Engineering and educational technologies*. Vol. 7. № 2. P. 126–136.
12. Online Learning System of Kremenchuk Mykhailo Ostorogradskiy National University. URL: <http://krnu.org>.
13. Slavko G. V. (2020). Nepryami metody identyfikatsiyi korystuvachiv Moodle [Indirect methods of Moodle user identification]. *8th International Scientific and Practical Conference «MoodleMoot Ukraine 2020». Theory and practice of using the learning management system Moodle*. Kyiv National University of Construction and Architecture. URL: <https://2020.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=30> (retrieving date: 7.09.2023).
14. Slavko G. V. (2017). Rozrobka ta vprovadzhennya interaktyvnoyi perevirky prohram-nykh kodiv u systemi onlayn-osvity «Математика.укр» [Development and implementation of interactive verification of software codes in the online education system «Математика.укр»]. *Informatics and system sciences*. URL: <http://dSPACE.puet.edu.ua/bitstream/123456789/5552/1/22%20Славко.pdf> (retrieving date: 2.09.2023).
15. Teoretychni ta praktychni aspekty vykorystannya matematychnykh metodiv ta informatyynykh tekhnologiy v osviti y nauzi [Theoretical and practical aspects of the use of mathematical methods and information technologies in education and science]: monograph edited by O. Lytvyn. (2021) Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv university. 332 p.
16. Computing Curricula (2020): Paradigms for Global Computing Education. *New York: Association for Computing Machinery*. 205 p. URL: <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/cc2020.pdf> (retrieving date: 1.09.2023).
17. Slavko G., Serhiienko S., Shmelova A., Kovalenko K. (20–22 October 2022) «Problems and organizational measures of implementing and providing the distance electrical engineering education at the university using lms moodle in the conditions of modern challenges in Ukraine». *Proceedings of the International Conference on «Modern Electrical and Energy Systems» (MEES 2022)*.
18. LMS Moodle. URL: <http://moodle.org> (retrieving date: 1.09.2023).
19. Grytsiuk O., Herasymenko L., Nabok T., Bryl T., Maksimova L. (2022) Assessment of learning outcomes in distance learning using the Moodle platform. *Proceedings of International Conference «Modern electrical and energy system» (MEES 2022)*. 20–22 October 2022.

МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД

Стечкевич О. О.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0002-2194-8787
olegykste@gmail.com*

Ключові слова: *моделювання, система, формування, цифрова компетентність педагога, концептуальний підхід, мікро модель, мезомодель, макромодель.*

У статті описано концептуальну схему моделювання системи формування цифрової компетентності педагога. Визначено теоретичні основи концепції моделювання (філософські передумови, методологічні засади, контекст андрагогічного підходу, принципи та ключові поняття, комплексний підхід до поняттєвого апарату тощо). Визначено пріоритетні концептуальні засади формування системи цифрової компетентності педагога (інтеграції цифрових та педагогічних компетентностей педагогів, багатомірності, використання матричних структур, рівності, полігональності для побудови тріад як елементів системи, розгортання у гексаграмні структури, фрактальності, формалізації та прогностичності). Визначено концептуально важливі загальнонаукові підходи (інтегративний, синергетичний, системний, андрагогічний, аксіологічний, компетентнісний), принципи (пріоритету людського чинника; комфортності освітнього середовища; цілісності; системності; відтворюваності; природовідповідності; адаптивності; варіативності; співробітництва; єдності всіх форм навчання і самоосвіти), базові закономірності (цілеспрямованої системності процесу навчання на засадах синергетичного підходу, взаємодії формальної, неформальної та інформальної цифрової освіти педагога, інтегративності змісту) формування цифрової компетентності педагога. Виявлено особливості формування цифрової компетентності педагога в умовах неформальної освіти. Доведено, що у побудові ієрархічних моделей системи формування цифрової компетентності педагога доцільно використовувати підхід «структура – система – функція», де системотвірним елементом є мета, тобто цілі системи (цифрове навчання) є частиною цілей всієї мега системи (професійна підготовка педагогів), а концептуальна модель доповнюється оволодінням цифровими технологіями, що дає змогу конкретизувати загальні цілі педагогічної освіти до цілей цифрової підготовки. Обґрунтовано вибір ланцюжка моделей, кожна з яких реалізує один або декілька підходів до цифрової освіти у підготовці педагогів: мікро моделі (кібернетична та структурна), мезомоделі (фрактальна та організаційна) та макромоделі (синергетична та функціональна), які інтегруються в узагальнюючу, імітаційну модель, яка впроваджується у реальний навчальний процес.

MODELING OF A TEACHER'S DIGITAL COMPETENCE FORMATION SYSTEM: A CONCEPTUAL APPROACH

Stechkevych O. O.

*Candidate of Pedagogical Science,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Innovative Education
National University "Lviv Polytechnic"
Stepan Bandera str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2194-8787
olegykste@gmail.com*

Key words: *modeling, system, formation, teacher's digital competence, conceptual approach, micro model, meso model, macro model.*

The article describes the conceptual scheme of modeling the system of formation of the teacher's digital competence. The theoretical foundations of the concept of modeling are determined (philosophical prerequisites, methodological principles, the context of the andragogic approach, principles and key concepts, a comprehensive approach to the conceptual apparatus, etc.). The priority conceptual principles of the formation of the teacher's digital competence system are determined (integration of teachers' digital and pedagogical competences, multidimensionality, use of matrix structures, evenness, polygonality for building triads as elements of the system, unfolding into hexagram structures, fractality, formalization and prognosticity). There are defined conceptually important general scientific approaches (integrative, synergistic, systemic, andragogic, axiological, competence), principles (priority of the human factor; comfort of the educational environment; integrity; systematicity; reproducibility; naturalness; adaptability; variability; cooperation; unity of all forms of learning and self-education), basic regularities (purposeful systematicity of the learning process based on a synergistic approach), interaction of formal, informal and informal digital education of the teacher, integrative content of the formation of the teacher's digital competence. The peculiarities of the formation in the conditions of non-formal education are revealed. It is proven that in the construction of hierarchical models of the system of formation of the teacher's digital competence, it is advisable to use the "structure – system – - function" approach, where the system-creating element is the goal, that is, the goals of the system (digital learning) are part of the goals of the entire mega system (professional training of teachers), where the conceptual model is complemented by the mastery of digital technologies, which makes it possible to specify the general goals of pedagogical education to the goals of digital training. The choice of a chain of models, each of which implements one or more approaches to digital education in the training of teachers: micromodels (cybernetic and structural), mesomodels (fractal and organizational) and macromodels (synergistic and functional), which are integrated into a generalizing, simulation model, which is introduced into the real educational process.

Постановка проблеми. Моделювання є універсальним способом отримання, опису та використання знань, яке використовують практично у всіх галузях діяльності. У сучасній науці роль і значення моделювання стають щораз важливішими, збагачуючись досвідом багатьох наук. Моделювання реальних, нелінійних систем може подолати розрив між предметними знаннями та реальними процесами, включаючи мислення.

Загалом, моделювання – це метод системного аналізу. Це означає, що побудова правильних і адекватних моделей підсистем системи (субмоделей) та їх логічне і коректне поєднання не гарантує коректності моделі всієї системи. Причина цього полягає у наявності такої властивості як емерджентність великих складних систем, зокрема соціальних. Емерджентність в теорії систем – це наявність у системи особливих властивостей, які

не властиві підсистемам або блокам і які існують в сумі елементів, не пов'язаних системотвірними зв'язками.

Для моделювання системи формування цифрової компетентності педагогів бажано забезпечити повноту опису суттєвих елементів структури діяльності за заданих умов та обмежень, спираючись на теоретично визначену модель професійної діяльності, що ґрунтується на принципах системно-діяльнісного підходу. Найбільш поширеним методом представлення моделі структури системи є деревоподібна ієрархічна структура, тобто дерево цілей професійної діяльності. Простір цілепокладання визначається різними системами, які мають значний вплив на характер і зміст професійної діяльності. Рамка цифрової компетентності для педагогів є керівництвом для всіх освітян і дослідників. Рамка визначає сфери цифрової компетентності, надає дескриптори для кожного елемента, допомагає визначити рівні володіння та наводить додаткові приклади її застосування, а також слугує загальним орієнтиром для побудови конкретних моделей.

Аналіз останніх публікацій. На основі аналізу якісних даних було визначено сім категорій, пов'язаних з потребою в підтримці, за такими напрямками [8]: розвиток основних цифрових компетенцій, навички використання платформ електронного навчання, посилення знань щодо використання базового обладнання, такого як інтерактивні дошки тощо, підвищення обізнаності та навичок правильного використання освітнього програмного забезпечення, інформаційна підтримка освітнього програмного забезпечення, доступ до OER, посилення процесу LLL, покращення доступу до IT-інфраструктури.

Як зауважує Ф. Рокенес [7], у сучасних умовах існує необхідність підготовки майбутніх педагогів до викладання різних дисциплін із використанням цифрових технологій педагогічними, дидактичними та інноваційними способами. Підготовка педагогів також повинна включати застосування більш складних аспектів цифрової компетентності, зокрема дидактичну компетентність в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, стратегії інформаційного навчання та цифрове програмне забезпечення Bildung. Ці елементи складають професійну цифрову компетентність педагогів, що стала важливою передумовою викладацької діяльності.

Дослідження пов'язане з проектом «Педагоги майбутнього в інформаційному суспільстві – між парадигмами ризику та можливостей» [6], відобразило навчальні стратегії, які сприяють розвитку базової цифрової грамотності. Результати концептуалізовано теоретичними рамками: моделлю цифрових компетенцій (DC) [9], а також

моделлю п'яти основних компетенцій (5C) і фреймворку DigComp [5]. У цих роботах результати великої вибірки та думки експертів продемонстрували, що педагоги перебільшували певні свої компетенції (пошук знань, фотовізуальне мислення, соціоемоційне навчання, конструювання знань), тоді як інші компетенції були значно менш поширені (мислення в реальному часі, розгалужена грамотність і навички вирішення проблем).

Г. Федорук [4] відзначає, що вершина творчої реалізації цифрової компетентності у професійній педагогічній діяльності проявляється у: використанні розроблених самотужки електронних освітніх ресурсів у навчальній діяльності; розробці та реалізації мережевих освітніх ініціатив для учнів із предметних, міжпредметних, соціально значимих галузей знань; активному застосуванні дистанційних освітніх технологій навчання учнів із метою забезпечення їхньої продуктивної навчальної та позанавчальної пізнавальної діяльності; підготовці педагогічних та оформленні власних методичних матеріалів для обміну досвідом із колегами під час майстер-класів, семінарів, нарад, що проводяться як в очній, так і дистанційній формі.

У дослідженні ми також спиралися на результати наукових праці щодо моделювання інформаційно-освітнього середовища розвитку громадянської компетентності вчителя на основі підходів Ради Європи (О. Гриценчук, [1]), опис цифрової компетентності педагогічного працівника (Н. Морзе [2]), використання комп'ютерного моделювання для розвитку інформаційно-цифрової компетентності у майбутніх учителів (В. Стома [3]) та ін.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні базові засади та концептуальну схему моделювання системи формування цифрової компетентності педагога.

Виклад основного матеріалу. Ми розглядаємо цифрову освіту як складну, масштабну систему, поведінка якої залежить від численних чинників різної природи. Моделювання її як однієї такої системи не дає повного знання про цю систему, навіть якщо модель дуже складна. Адже моделювання універсалізується і в певному сенсі стає синонімом пізнання. Таке пізнання виражає особливості сучасного етапу досліджень, пов'язаного з об'єднанням строгих і нестрогих методів, формальних і неформальних, а також неперервності і переривчастості в процесі отримання нової інформації. Сьогодні найбільш узагальнений підхід до моделювання пов'язаний з розвитком систематичних досліджень у поєднанні з методологіями моделювання.

Теоретичною базою для побудови моделі формування цифрової компетентності педагога слу-

гували розроблені автором такі положення щодо формування цифрової компетентності педагога:

- ключові поняття: спілкування, гармонійності, інтерактивності, аксіологічності, взаємодії засобами цифрових технологій, конструктивізму, єдності формальної, неформальної та інформальної освіти, неперервності професійного розвитку, професійної спрямованості, професійної доцільності, перенесення цифрових навичок з однієї сфери до іншої;

- філософські передумови: урахування особливостей інформаційного суспільства та віртуальної реальності; обґрунтування органічної єдності філософії освіти та філософії техніки; оптимізація співвідношення класичного і цифрового компонентів у змісті освіти; людиномірність як пріоритет освіти; урахування філософських законів, методів та категорій і їх конкретизації;

- методологічні засади: синергетика та теорія систем як вихідна методологічна основа; єдність методології та парадигми освіти; багатомірність навчального процесу; цінності; конструктивістський, прагматичний та ергономічний підходи; методологія управління педагогічними системами; інтеграція та диференціація в контексті андрагогічного підходу;

- дидактичні принципи: пріоритету людського чинника, комфортності освітнього середовища, системності, природовідповідності, варіативності, співробітництва; єдності всіх форм навчання і самоосвіти;

- загальнонаукові підходи: інтегративний, синергетичний, системний, андрагогічний, аксіологічний, компетентнісний;

- закономірності: цілеспрямованої системності процесу навчання на засадах синергетичного підходу, взаємодії формальної, неформальної та інформальної цифрової освіти педагога, інтегративності змісту;

- концептуальні засади: інтеграції цифрових та педагогічних компетентностей педагогів, багатомірності, використання матричних структур, рівності, полігональності для побудови триад як елементів системи, розгортання у гексаграмні структури, фрактальності, формалізації та прогностичності;

- особливості формування цифрової компетентності педагога в умовах неформальної освіти: цілеспрямована мотивація педагогів до підвищення рівня цифрової компетентності; можливість обрання послідовності дій щодо розвитку; забезпечення структурної організації і відповідного середовища; забезпечення кадрового складу організації та навчання; забезпечення змістового аспекту; теоретичне обґрунтування та практична реалізація наскрізної інтеграції змісту, методів та організаційних форм навчання педагогів; сти-

мулювання творчості у розвитку цифрової компетентності педагога; забезпечення різноманітності вибору шляхів індивідуального навчання; перехід від традиційного оцінювання до постійного зворотного зв'язку викладача та слухача; дидактичне та науково-методичне забезпечення процесу; забезпечення перспектив розвитку системи формування цифрової компетентності педагога;

- базові характеристики системи: категорії стану та конструювання системи, спосіб існування системи; характер детермінації та взаємодії елементів тощо.

Сукупність базових характеристик дозволяє визначити систему формування цифрової компетентності педагога як синергетичну інтегративну систему з фрактальною структурою.

Ми пропонуємо будувати ланцюжки моделей різного розміру та властивостей, які разом складають динамічну складну систему з властивостями самоорганізації. Кожна модель реалізує один або декілька підходів до цифрової освіти у підготовці педагогів.

Побудовано ланцюжок підсистем за масштабами об'єкта моделювання (мікромасштабну, мезомасштабну та макромасштабну), оскільки за рівнем побудови системи вона є тринарною, тобто складається з фрактальних трикутників (рис. 1).



Рис. 1. Ланцюжок моделей формування цифрової компетентності педагога

Структурна модель передбачає можливість переведення теоретичних положень у реальні структури, тобто професійну діяльність. Структурний підхід дозволяє визначити зміст цифрової

освіти у професійній діяльності педагогів та відображає його структуру. Системний підхід до вирішення різних проблем має низку переваг, а саме: підвищує точність розв'язання проблеми, сприяє отриманню кращих результатів, ніж це було б можливо в іншому випадку, інтегрує результати, отримані в окремих дисциплінах тощо.

Моделювання системи формування цифрової компетентності педагога базується на зміщенні акценту з детермінованих систем на недетерміновані, з урахуванням властивостей ентропії та надійності системи.

Розглянемо приклад кібернетичного моделювання взаємозв'язку між двома системами: «підготовка педагогів – цифрова освіта». Вважається, що дії кожної сторони системи обумовлені діями іншої системи. У складних взаємовідносинах система підготовки педагогів зосереджується виключно на труднощах взаємодії з цифровою освітою і зводить цифрову освіту до мінімуму, виходячи виключно з прагматичних інтересів. Таке сприйняття конфлікту між системами в кінцевому підсумку призводить до ізоляції систем, завдаючи непоправної шкоди кожній з них.

Коли кожна система шукає причини негативної поведінки іншої, функціонування системи стає ще більш складним. Образно кажучи, коли інформатики нехтують професійною підготовкою педагогів і зосереджують усю свою увагу на формуванні суто цифрових знань, а педагоги, навпаки, нехтують цифровими знаннями і лише зрідка використовують цифрове обладнання, обидві системи одночасно, але почергово послаблюються в часі. Вирішення цього конфлікту полягає у взаєморозумінні обох систем, що дасть змогу керувати ними одночасно і гарантувати відносно стабільну якість як цифрової, так і педагогічної освіти.

Фрактальна модель системи формування цифрової компетентності педагога базується на визначенні кореляції між вхідними та вихідними функціями і моделює професійну діяльність. В даному випадку, за аналогією з цифровими структурами управління освітою в підготовці педагогів, моделюється система.

Базові результати, досліджені на простих цифрових моделях, складають основу синергетичного

світогляду. Робляться спроби побудови гіпотетичних моделей розвитку процесів у складних середовищах. Це означає, що процеси можуть відбуватися не в реальному світі, а в якомусь відкритому, нелінійному середовищі. Дійсно, розгляд таких випадків є мисленнєвим експериментом. Тобто з огляду на синергетичне бачення світу, робляться припущення про те, якого розвитку процесів можна очікувати. При аналітичному описі системи формування цифрової компетентності педагога розглядаються лише найважливіші змінні, а у співвідношеннях, що описують поведінку соціальної системи, використовується лише вибрана кількість комбінацій змінних.

Функціональна модель імітує використання цифрових знань і навичок у професійній діяльності педагогів. Модель ґрунтується на принципі функціональної залежності і представлена інтеграцією та залежністю функцій окремих підсистем або їхніх аспектів. В основу моделі покладено загальнонауковий діяльнісний підхід, суть якого полягає в тому, що психіка людини не тільки проявляється, а й формується в діяльності.

Висновки. У концептуальній схемі моделювання системи формування цифрової компетентності педагога узагальнено теоретичні основи концепції моделювання, визначено пріоритетні концептуальні засади, загальнонаукові підходи та основні принципи, а також базові закономірності цілеспрямованої системності процесу навчання на засадах синергетичного підходу, взаємодії формальної, неформальної та інформальної цифрової освіти педагога, інтегративності змісту тощо. Обґрунтовано вибір ланцюжка моделей, кожна з яких реалізує один або декілька підходів до цифрової освіти у підготовці педагогів: мікромоделі (кібернетична та структурна), мезомоделі (фрактальна та організаційна) та макромоделі (синергетична та функціональна), які інтегруються в узагальнюючу, імітаційну модель, яка впроваджується у реальний навчальний процес.

До подальших напрямів дослідження відносимо розробку інтегральної моделі системи формування цифрової компетентності педагога на основі інтеграції ланцюжкових моделей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриценчук О. Цифрові компетентності: їх складники та сутність. *Моделювання цифрового навчального середовища закладу загальної середньої освіти*: зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 5 березня 2020 р.). Київ: Інститут інформ. технологій і засобів навчання НАПН України, 2020. С. 22–26.
2. Морзе Н. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проект). *Відкрите освітнє середовище сучасного університету*. 2019. Спецвип. С. 5.
3. Стома В.М. Використання комп'ютерного моделювання для розвитку інформаційно-цифрової компетентності у майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (НПК-2018)*: матеріали

Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 6–7 грудня 2018 р.). Суми: [ФОП Цьома С. П.], 2018. Ч. 2. С. 94–97.

4. Федорук, Г.М. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 ; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2015.
5. Ferrari A. IGCOMP: A Framework for Developing and Understanding. *Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 46 p.
6. Kasperski R., Porat E., Blau I. Teaching digital literacy: is there a consistency between teachers' perspectives and actual pedagogy? *Technology Pedagogy and Education*. 2022. Vol. 3. № 5. Pp. 615–635.
7. Rokenes, F. M. (2016). Preparing Future Teachers to Teach with ICT: Thesis for the Degree of Philosophiae Doctor / Norwegian University of Science and Technology. Trondheim, 2016. 328 p.
8. Tomczyk Ł. What kind of support for digital competence development do pre-service teachers expect? *Information Systems Education: Proceedings of the Information Systems Education Conference*. Chicago, 2022. Pp. 72–85. PPN/BEK/2020/1/00176. ISECON 2022.
9. What is Digital Transformation? URL: <http://www.theagileelephant.com/what-is-digital-transformation/>.

REFERENCES

1. Hrytsenchuk O. Tsyfrovі kompetentnosti: yikh skladnyky ta sutnist. [Digital competences: their components and essence]. *Modeliuvannia tsyfrovoho navchalnoho seredovyschcha zakladu zahalnoi serednoi osvity: zb. materialiv vseukr. nauk.-prakt. seminaru* (Kyiv, 5 bereznia 2020 r.). Kyiv: Instytut inform. tekhnolohii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy, 2020. S. 22–26. [In Ukrainian]
2. Morze N. Opys tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka (proekt). [Description of a pedagogical worker's digital competence]. (project). *Vidkryte osvितnie e-seredovyschche suchasnoho universytetu*. 2019. Spetsvyp. S. 5. [In Ukrainian]
3. Stoma V. M. Vykorystannia kompiuternoho modeliuvannia dlia rozvytku informatsiino-tyfrovoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv pryrodnycho-matematychnykh spetsialnostei. [The use of computer modeling for the development of information and future teachers' digital competence in natural and mathematical specialties]. *Naukova diialnist yak shliakh formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnoho fakhivtsia* (NPK-2018): materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Sumy, 6–7 hrudnia 2018 r.). Sumy: [FOP Tsoma S. P.], 2018. Ch. 2. S. 94–97. [In Ukrainian]
4. Fedoruk, H. M. *Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii u protsesi profesiinoi pidhotovky*: [Formation of future technology teachers' information and communication competence in the process of professional training]: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / Vinnytskyi derzh. ped. un-t imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia, 2015 [In Ukrainian].
5. Ferrari A. IGCOMP: A Framework for Developing and Understanding. *Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 46 r.
6. Kasperski R., Porat E., Blau I. Teaching digital literacy: is there a consistency between teachers perspectives and actual pedagogy? *Technology Pedagogy and Education*. 2022. Vol. 3. № 5. Rr. 615–635 [In English].
7. Rokenes, F. M. (2016). Preparing Future Teachers to Teach with ICT: Thesis for the Degree of Philosophiae Doctor / Norwegian University of Science and Technology. Trondheim, 2016. 328 p. [In English].
8. Tomczyk Ł. What kind of support for digital competence development do pre-service teachers expect? *Information Systems Education: Proceedings of the Information Systems Education Conference*. Chicago, 2022. Rr. 72–85. PPN/BEK/2020/1/00176. ISECON 2022 [In English].
9. What is Digital Transformation? URL: <http://www.theagileelephant.com/what-is-digital-transformation/> [In English].

РОЗДІЛ VII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

УДК 373.5.091

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-24>

СУЧАСНИЙ СТАН УПРОВАДЖЕННЯ STREAM-ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Дзина Л. С.

*аспірантка кафедри педагогіки вищої школи
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid.org/0000-0002-1403-9817
dzynalarisa@gmail.com*

Ключові слова: *інноваційний підхід, загальна середня освіта, концепція НУШ, інструменти STREAM, реалізація.*

Стрімкий розвиток технологічних процесів, IT-галузі, нанотехнологій, робототехніки актуалізує потребу у фахівцях, здатних до комплексної науково-інженерної діяльності. Сьогодні пріоритетним є питання надання якісної освіти з природничо-математичних дисциплін та технологічної підготовки здобувачів. Протягом останніх восьми років в Україні впевнено утримує позиції серед освітніх трендів напрям STEM, що «інженерно» поєднує науки і складається із наступних компонентів: Science – наука, Technology – технологія, Engineering – інженерія, Mathematics – математика, зокрема у його методологічних розширених STEAM (Art – мистецтво) та STREAM (Reading + wRiting – читання та письмо), користуючись популярністю у вчителів, науковців і методистів. У роботі розглянуто актуальну проблему впровадження інноваційного напрямку STEM в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти у варіації STREAM з огляду на його універсальність і багатокомпонентність. Мета дослідження – проаналізувати стан упровадження STREAM-освіти, узагальнити основні теоретичні дані і методичні підходи науковців та досвід впровадження STREAM-освіти в контексті реалізації Концепції Нової української школи (НУШ). Підкреслено, що з 2022 року впровадження даного напрямку розпочалося на рівні базової середньої освіти з урахуванням Плану заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року за розробленими модельними програмами. Також зазначено, що у системі загальної середньої освіти виокремлюються 3 етапи реалізації напрямку STREAM у початковій, середній та старшій школі, які здійснюються за рахунок інтеграції традиційних навчальних предметів: математики, фізики, хімії, біології, географії, астрономії, технологій, мистецтва та дисциплін мовно-літературної галузі.

Окреслено переваги впровадження даного напрямку, які передусім полягають у можливості здійснювати компетентнісний підхід на вдосконаленому рівні за рахунок якісної міжпредметної інтеграції та використання потужних засобів навчання. Уточнено, що розвиток STREAM-освіти є пріоритетним і здійснюється через усі форми здобуття освіти в Україні.

CURRENT STATE OF IMPLEMENTATION OF STREAM-EDUCATION IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Dzyna L. S.

Postgraduate Student at the Department of High School Pedagogy

Donbas State Pedagogical University

General Batyuk str., 19, Sloviansk, Ukraine

orcid.org/0000-0002-1403-9817

dzynalarisa@gmail.com

Key words: *innovative approach, general secondary education, NUS concept, STREAM tools, implementation.*

The rapid development of technological processes, the IT industry, nanotechnology, and robotics is driving the need for specialists capable of integrated scientific and engineering activities. Today, the priority is to provide quality education in science and mathematics and technological training for applicants. Over the past eight years, STEM, which combines the sciences in an “engineering” way and consists of the following components, has been a steady trend in Ukraine: Science, Technology, Engineering, Mathematics, in particular in its methodological extensions STEAM (Art) and STREAM (Reading + wRiting), and is popular among teachers, researchers and methodologists.

The paper considers the urgent problem of introducing the innovative STEM direction in the educational process of general secondary education institutions in the STREAM variation, given its versatility and multicomponent nature. The purpose of the study is to analyze the state of implementation of STREAM-education, to summarize the main theoretical data and methodological approaches of scientists and the experience of implementing STREAM-education in the context of the implementation of the Concept of the New Ukrainian School. It is emphasized that since 2022, the implementation of this direction has begun at the level of basic secondary education, taking into account the Action Plan for the implementation of the Concept of Development of Science and Mathematics Education (STEM-education) until 2027 according to the developed model programs. It is also noted that in the system of general secondary education, there are 3 stages of STREAM implementation in primary, secondary and high school, which are carried out through the integration of traditional subjects: mathematics, physics, chemistry, biology, geography, astronomy, technology, art and disciplines of the language and literature field.

The advantages of implementing this area are outlined, which primarily consist in the ability to implement a competency-based approach at an advanced level through high-quality cross-curricular integration and the use of powerful teaching tools. It is specified that the development of STREAM education is a priority and is carried out through all forms of education in Ukraine.

Постановка проблеми. Реформа загальної середньої освіти в Україні, започаткована у 2016 році під Концепцією Нової української школи, ставить на меті перетворити навчання на гнучкий, прозорий процес та спрямована на принципово новий освітній результат: формування ключових компетентностей здобувачів з метою становлення успішної особистості, націленої на постійний саморозвиток [2].

Можна зазначити, що досягнення цієї мети передбачає впровадження в освітній процес нових

підходів, які були б спрямовані не тільки на формування *hard skills* – переліку знань, умінь, навичок, яким можна навчити і які можна виміряти, а і на формування *soft skills* – універсальних навичок, притаманних інтелектуально розвиненій, ініціативній особистості, здатній до нестандартного мислення при розв'язанні навчальних та життєвих задач.

Сучасні дослідники-науковці та українська педагогічна спільнота активно шукають, розробляють та впроваджують ефективні підходи до

формування компетентностей, необхідних для виховання випускника НУШ – особистості, яка усебічно розвинена, здатна до критичного мислення, патріота з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини, це інноватор, який здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя. Одним із таких пріоритетних інноваційних підходів, заснований на принципі інтеграції науки, технологій, інженерії та математики, є напрям STEM, який активно впроваджується в українській освіті, зокрема у його методологічному розширенні STREAM є недостатньо вивченим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади розвитку STEM-освіти в Україні висвітлені в працях Т. Олефіренко, Г. Цветкової [7], особливості впровадження STEM-освіти в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) розкрито у працях Н. Поліхуна, І. Сліпучіної, І. Чернецького. Теоретичні основи та сучасний стан впровадження STEM та STREAM-освіти в Україні також висвітлені у дослідженнях С. Горбенка, О. Коваленко, О. Патрикеевої та ін. [9]. Аспекти впровадження STEM-освіти, як основи STREAM-освіти, досліджуються науковцями та вчителями-практиками С. Пойдою, О. Бутурліною, Д. Васильєвою, С. Кириленко, Л. Клименком, О. Кузьменком, В. Мачуським та ін [10].

Проте така багатокомпонентна динамічна система, як STREAM-освіта, потребує систематичного спостереження і аналізу на етапі впровадження з метою виокремлення переваг, проблем та викликів, що виникають в процесі реалізації засад STREAM у ЗЗСО задля формування цілісного уявлення з даного питання. З огляду на це можна зазначити, що питання хоч і активно досліджується, але залишається відкритим.

Мета статті. Вважаємо, що вагомою рушійною силою в реалізації сучасних підходів до навчання, а саме компетентнісного, інноваційного, особистісно-орієнтованого, інтегрованого і креативного виступає напрям STEM, тому ключовою метою статті визначаємо огляд існуючого на сьогодні стану впровадження STREAM-освіти у діяльності ЗЗСО України, а також окреслення проблем і можливостей, які виникають у даному освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема пошуку та вибору ефективних технологій навчання, які б сприяли підготовці дітей шкільного віку до викликів реального життя, а також розвивали науково-інженерне мислення, у світі ведуться не так вже і давно, у порівнянні із традиційними уявленнями про результати навчаль-

ної діяльності у вигляді знань, умінь, навичок з предмету, що вивчався. Так, наприклад, у США через нестачу кваліфікованих фахівців у сфері технологій у 2001 р. виникає поняття STEM. Це акронім, який означає педагогічний інтегрований процес формування і розвитку творчих якостей молоді, необхідний для конкурентної спроможності на сучасному ринку праці. Технологія, яка зміцнює зв'язки між наукою, творчістю, підприємницькою та інноваційною діяльністю у тісній взаємодії з вивченням природничо-математичних наук. У багатьох технологічно розвинених країнах, наприклад, Австралії, Великобританії, Ізраїлі, Сінгапурі і США сьогодні активно реалізують державні програми в галузі розвитку і популяризації STEM-освіти.

Згодом після виникнення і впровадження STEM-підходу в освіту провідних держав, популярність даного напрямку зароджується і в Україні. У 2015 році Міністерство освіти і науки України, Інститут модернізації змісту освіти спільно з представництвом компанії Intel почали впровадження напрямів STEM-освіти в навчальних закладах України. На сьогодні функціонує державна наукова установа – Інститут модернізації змісту освіти, що працює над впровадженням інноваційних освітніх проектів всеукраїнського рівня, зокрема за напрямком STEM-STEAM-STREAM, в закладах освіти [1].

Від англійської STEM – це акронім слів (Science, Technology, Engineering, Mathematics – природничі науки, технологія, інжиніринг, математика), STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics – природничі науки, технологія, інжиніринг, мистецтво, математика), STREAM (Science, Technology, Reading+WRiting Engineering, Arts, and Mathematics – природничі науки, технологія, читання + письмо, інжиніринг, мистецтво, математика). Як бачимо, природничо-математична освіта (STEM), збагачена мистецтвом – це уже STEAM, а з включенням ключових компонентів читання та письма – STREAM. Отже, STREAM – це цілісний підхід до освіти, який ґрунтується на інтеграції знань, кооперації умінь, залученні великої кількості ресурсів. Важливою особливістю є те, що учні навчаються за темами, а не за предметами. Це відмова від домінуючого підходу до навчання, заснованого на розрізненні, коли предмети викладаються ізольовано. В процесі розв'язання поставленого завдання застосовують теми з низки дисциплін, включаючи природознавство, мистецтво, математику та грамоту, таким чином, можна вважати, що це також виступає фактором успішного формування ключових компетентностей.

Однозначно, що такий підхід, це запорука не тільки розвитку критичного мислення та засво-

ення базових навичок і методів наукового дослідження, а й закріплення у здобувачів стійкого інтересу до навчання, тому ми погоджуємося із думкою дослідників, що напрям STREAM є одним із пріоритетних в умовах ЗЗСО [9].

Впровадження і розвиток STEM-STEAM-STREAM-освіти в нашій країні наразі регламентується основними нормативно-правовими документами:

- Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) № 960-р. затверджена КМУ від 5 серпня 2020 р.

- «План заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року» від 13 січня 2021 р. № 131-р.

- Наказ МОН від 29.04.2020 № 574 «Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій»

- Наказ МОН від 12.08.2022 № 741 «Про реалізацію інноваційного освітнього проєкту за темою «Організаційні та науково-методичні умови створення STEM-центрів» у червні 2022 – травні 2027 років

- Наказ МОН від 31.01.2023 № 103 «Про розширення бази реалізації інноваційного освітнього проєкту за темою «Організаційні та науково-методичні умови створення STEM-центрів» у червні 2022 – травні 2027 років та внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 741.

- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схвалена КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р

Вищезазначені документи спрямовані на розвиток, поширення, вивчення, впровадження й удосконалення означеного напрямку у всіх сферах освітнього процесу нашої держави. Тобто, розвиток STREAM-освіти забезпечений на початковому, базовому, профільному, вищому/професійному рівнях освіти [1].

Важливо також, що STREAM стала однією із основних цілей Нової української школи, у якій зазначається, що STREAM-освіта створює основу для успішної самореалізації сучасної особистості і як фахівця, і як громадянина.

У вересні 2022 року впровадження розпочалося на рівні базової середньої освіти з урахуванням Плану заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року [3]. Модельні навчальні програми стали основою для розроблення нової навчальної та навчально-методичної літератури для 5-6 класів закладів загальної середньої освіти НУШ, зокрема за напрямками STEM-освіти. За сприяння Інституту педагогіки НАПН

України концептуальні засади STEM-освіти були враховані при створенні цілісної системи навчання в 5–6 класах НУШ, в яких узгоджено зміст 20 предметних модельних навчальних програм, навчально-методичне забезпечення, діяльнісний й прикладний характер навчання, зорієнтований на результат [6].

Навчальні програми STEM-освіти спрямовані на задоволення попиту на наукомістку освіту, формування актуальних на ринку праці компетентностей, у тому числі науково-дослідницьких навичок, готовності до інженерної діяльності, розвиток винахідництва, підприємництва, ранньої професійної самовизначеності, популяризацію науково-технічних та інженерних професій.

Провідний принцип інтеграції у STREAM-освіті передбачає також взаємодію ЗЗСО із зовнішніми учасниками, такими, як ЗВО, академічні наукові установи, науково-дослідні лабораторії, наукові музеї, природничі центри, підприємства, бізнес-структури, громадські та інші організації, поєднання формальної та неформальної освіти.

В системі загальної середньої освіти виокремлюються 3 етапи реалізації напрямку STREAM через певну інтеграцію традиційних навчальних предметів: математики, фізики, хімії, біології, географії, астрономії, технологій, мистецтва та дисциплін мовно-літературної галузі на кожному з етапів навчання.

Перед початковою школою постає завдання стимулювання допитливості, підтримки інтересу до навчання і пошуку знань, мотивації до самостійних наукових пошуків, створення простих приладів. Реалізується в контексті навчальних екскурсів, днів науки, творчості, винахідництва, впровадження проєктного навчання, в результаті якого буде здійснюватися формування навичок дослідницької діяльності, закладення основ обізнаності у STREAM-галузях і професіях.

У середній школі в контексті STREAM основне завдання – викликати у дитини стійку цікавість до природничо-математичних наук, дати сукупність практично важливих знань, необхідних для подальшого життя людини у техносфері, глибокого розуміння екології і природи в цілому. Залучення до дослідництва, винахідництва, проведення інтегрованих уроків, тематичних тижнів, навчальних практик, реалізація міждисциплінарних проєктів, участь у спеціалізованих гуртках, конкурсах, фестивалях, що дозволить збільшити відсоток тих, хто стане талановитим ученим, дослідником.

Старша школа сприяє свідомому вибору подальшої освіти STEM-STEM-STREAM профілю, поглибленій підготовці з груп предметів STREAM за рахунок профільного навчання, а також поступовому засвоєнню наукової методології [4].

Для повноцінної реалізації такого підходу розпочався етап обладнання STEM-лабораторій. Згідно із затвердженим у 2020 р. Типовим переліком засобів навчання їх оснащують 3D-принтерами/сканерами/ручками, наборами навчальної електроніки, роботами, навіть гарнітурою віртуальної реальності та необхідним програмним забезпеченням (в тому числі емуляторами, тренажерами тощо). Такі лабораторії можуть бути розміщені безпосередньо в даному ЗЗСО, так і на базі інших установ – STEM-центрів, лабораторій, наукових центрів, хабів.

Заклади освіти успішно використовують в освітньому процесі програми, методичні ідеї, розробки, що було створено та апробовано у рамках Всеукраїнського освітнього інноваційного проекту «Я – дослідник» для якісної природничо-математичної освіти школярів – «Дослідник 2.0», загалом було розроблено близько 30 курсів, зокрема варіативний курс «STEM-Lab» для учнів 5-9 класів, навчально-методичний комплект з наборами мікроелектроніки на основі micro:bit: «Інформатика з micro:bit», міні STEM-лабораторія «Моя STEM лабораторія на основі MICRO:BIT» тощо [6].

Заходи, що реалізуються у ЗЗСО сьогодні в напрямку STREAM, досить різноманітні: STEM-тижні (в тому числі в рамках Всеукраїнського STEM-проекту «Інженерний тиждень»); наукові пікніки; дні науки; фестивалі з мейкерства, науково-технічної творчості тощо; заходи з профорієнтації за форматом популярних проєктів «Професії майбутнього», «Дівчата STEM», «STEM is FEM», «IT-дівчата», враховуючи місцеві потреби ринку праці та можливості підприємств, бізнес-структур регіону.

Варто відзначити, що в під час організації якісного дистанційного та змішаного навчання для виконання завдань STREAM-освіти в умовах цифрового освітнього середовища перелік доцільних інструментів на сьогодні стрімко поповнюється. Із узагальнення досвіду педагогів-практиків серед актуальних і потужних, на нашу думку, можна виділити наступні [5]:

1. PhET Interactive Simulations. Віртуальна лабораторія, у якій представлений набір інтерактивних комп'ютерних симуляцій на основі досліджень для викладання та вивчення фізики, хімії, математики та інших наук.

2. STEM-лабораторія від RobotLAB. Розроблені програми допомагають тим, хто навчається, розвивати такі навички 21-го століття, як вирішення проблем, критичне мислення та співпраця, вивчаючи основні предмети весело та захоплююче.

3. Spark101. Представлені безкоштовні відео для занять, щоб залучити учнів до автентичного вирішення проблем STEM.

4. TRYengineering. Освітні ресурси, які надихають інженерів майбутнього, сприяють розвитку нового покоління технологічних новаторів.

5. STEM Alliance. Стрімко зростаюча мережа зацікавлених сторін у галузі освіти, які працюють над тим, щоб заохочувати та надихати молодих людей шукати кар'єру в галузі STEM.

6. STEM Library Lab. Бібліотека STEM, яка сприяє високоякісному активному навчанню шляхом надання вчителям і учням доступу до обладнання та підтримки на шляху до досягнення успіху в навчанні.

7. STEAM Experiments. Платформа з безліччю експериментів, провідною ідеєю яких є практична підготовка з передачі науки через мистецтво.

Зауважимо, що актуальну/оновлену інформацію з питань організації навчання в умовах мінливого сьогодення за напрямками та проблематикою STREAM освітяни отримують з офіційних сайтів Міністерства освіти і науки України, Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти», Українського державного центру позашкільної освіти, Національного центру «Мала академія наук України», закладів післядипломної педагогічної освіти та інших освітніх установ для оперативного впровадження їх в освітній процес.

Висновки. Отже, напрям STREAM сьогодні набирає обертів і адаптивно впроваджується через усі види освіти – формальну, неформальну, інформальну (на онлайн-платформах, у STEM-центрах/лабораторіях, за допомогою екскурсій, турнірів, конкурсів, фестивалів, практикумів, хакатонів тощо) [3], стає трендом в українській освіті, до переваг якого можна віднести: раннє залучення, STREAM замість STEM, онлайн-навчання, робототехніку, інтегрований ігровий процес, соціальні мережі в навчанні, інклюзивний навчальний простір, навички з медіаграмотності.

Тож впровадження STREAM має позитивні аспекти і доволі успішно імплантується в освітній процес ЗЗСО. Разом з тим сучасний стан загальної середньої освіти в цілому в Україні залишається посереднім, про що свідчать як результати міжнародних досліджень PISA, так і проведені Державною службою якості освіти у грудні 2022 та травні 2023 років моніторинги навчальних прогалів з української мови, математики, історії, фізики та хімії, у яких брали участь учні 8 і 10 класів [8]. Досвід впровадження інноваційних підходів, зокрема STREAM, у поєднанні із традиційними методами навчання доводить, що такі заходи є результативними, бо зможуть допомогти захопити учнів ідеями STREAM, популяризувати науку, сформувані ключові компетентності у випускників НУШ і значно підвищити якість освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень полягають у виборі та/або розробці оптимальних інструментів, а також узагальненні результатів впровадження даного напрямку у освітній діяльності ЗЗСО України.

ЛІТЕРАТУРА

1. STEM-освіта. *Інститут модернізації змісту освіти*. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/>.
2. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.09.2023).
3. Концепція розвитку STEM-освіти до 2027 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-uhvaliv-konceptsiyu-rozvitku-stem-osviti-do-2027-roku> (дата звернення: 20.09.2023).
4. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 20.09.2023).
5. Корисні ресурси для впровадження STEM-орієнтованого підходу у навчанні. *Знайшов*. URL: https://znayshov.com/News/Details/korysni_resursy_dlia_vprovadzhennia_stem-orientovanoho_pidkhodu_u_navchanni (дата звернення: 20.09.2023).
6. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2022/2023 навчальному році /Горбенко С., Василяшко І., Лозова О. К.: ДНУ ІМЗО. 2022. 11 с URL: https://osvita.ua/doc/files/news/871/87129/IMZO_1080.pdf.
7. Олєфіренко Т., Цветкова Г. Концептуальні засади розвитку STEM-освіти в Україні. *Вища освіта України*. 2020. № 1. С. 61–67.
8. Освітні втрати школярів: вимірювання й компенсація на рівні громади й ЗЗСО. *Освітній омбудсмен України*. URL: <https://eo.gov.ua/vymiriuvannia-ta-kompensatsiia-osvitnikh-vtrat-ditey-na-rivni-hromady-ta-zakladu-osvity/2023/01/25/> (дата звернення: 20.09.2023).
9. Патрикєєва О., Горбенко С., Лозова О., Василяшко І. Проблема розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Електронне видання ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». 2021. 2 (95). С. 53–67. URL: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-95.2021.04>.
10. Пойда С.А. STEM, STEAM, STREAM як основа політехнічної освіти сучасного школяра. *Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ*. Вінниця: ВНТУ, 2016. С. 414–418.

REFERENCES

1. STEM-osvita. *Instytut modernizatsiyi zmistu osvity*. [in Ukrainian]. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/>
2. Kontsepsiya Novoyi ukrayins'koyi shkoly. [in Ukrainian]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Kontsepsiya rozvytku STEM-osvity do 2027 roku. [in Ukrainian]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-uhvaliv-konceptsiyu-rozvitku-stem-osviti-do-2027-roku>
4. Kontsepsiya rozvytku pryrodnycho-matematichnoyi osvity (STEM-osvity). [in Ukrainian]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>
5. Korysni resursy dlya vprovadzhennya STEM-orientovanoho pidkhodu v navchanni. *Znayshov*. [in Ukrainian]. URL: https://znayshov.com/News/Details/korysni_resursy_dlia_vprovadzhennia_stem-orientovanoho_pidkhodu_u_navchanni
6. Metodychni rekomendatsiyi shchodo rozvytku STEM-osvity v zakladakh zahal'noyi seredn'oyi ta pozashkil'noyi osvity u 2022/2023 navchal'nomu rotsi /Horbenko S., Vasylashko I., Lozova O. K.: DNU IMZO. 2022. 11 s [in Ukrainian]. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/871/87129/IMZO_1080.pdf
7. Olefirenko T., Tsvyetkova H. (2020) Kontseptual'ni zasady rozvytku STEM-osvity v Ukrayini. *Vyshcha osvita Ukrayiny*. № 1. S. 61–67. [in Ukrainian].
8. Osvitnij ombudsmen Ukrayiny. (23 sichnya 2023). Osvitni vtraty shkolyariv: vymiryuvannya j kompensaciya na rivni gromady j ZZSO. [in Ukrainian]. [in Ukrainian]. URL: <https://eo.gov.ua/vymiriuvannia-ta-kompensatsiia-osvitnikh-vtrat-ditey-na-rivni-hromady-ta-zakladu-osvity/2023/01/25/>
9. Patrykejeva O., Gorbenko S., Lozova O., Vasylashko I. (2021) Problema rozvytku pryrodnycho-matematichnoyi osvity (STEM-osvity). *Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prac'*. Elektronne vydannja DNU «Instytut modernizaciyi zmistu osvity». 2 (95). S. 53–67. [in Ukrainian]. URL: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-95.2021.04>
10. Poyda S.A. (2016) STEM, STEAM, STREAM yak osnova politekhnichnoyi osvity suchasnoho shkol'yara. *Elektronni informatsiyi resursy: stvorennya, vykorystannya, dostup*. Vinnytsya: VNTU, 2016. S. 414–418. [in Ukrainian].

РОЗДІЛ VIII. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.016:[615.85:78](477)

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-25>

СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА В США

Добровольська Р. О.

доктор філософії (PhD),

*старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти*

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, Вінниця, Україна

orcid.org/0000-0002-1414-8861

rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua

Ключові слова: *принципи підготовки, методологічні підходи, музична терапія, мистецька підготовка, країни Європи та США.*

Стаття присвячена дослідженню процесу міжособистісного спілкування, у якому кваліфікований музичний терапевт застосовує музику як терапію та всі її сторони впливу – фізичну, емоційну, інтелектуальну, соціальну, естетичну і духовну – з метою покращення чи збереження здоров'я клієнта. Важливим елементом підготовки музичних терапевтів є дослідження методологічних принципів та підходів у процесі навчання. Музична терапія є досить розвинутою галуззю в США та Європі, і підготовка музичних терапевтів відрізняється в цих регіонах.

У статті висвітлено процеси реформування системи освіти, які відбуваються зараз не тільки в Україні, але й у США та країнах Європи, які призводять до необхідності проектування підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії. Підготовка фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії у професійній діяльності в країнах Європи та США базується на практичному, рефлексивному і міждисциплінарному підходах.

Проаналізовано основні принципи такої підготовки, які включають: 1. Практичний підхід: Фахівці отримують практичні навички використання музики як засобу терапії. Вони навчаються створювати і проводити музичні сеанси, аналізувати та оцінювати їх ефективність. Особлива увага приділяється практичним тренуванням та стажуванням у спеціалізованих установах. 2. Рефлексивний підхід: Фахівці навчаються рефлексувати над своєю роботою та взаємодією з пацієнтами. Вони вивчають власні реакції та емоції, що виникають під час проведення музичних сеансів, і вміють адаптувати свій підхід відповідно до потреб пацієнта. 3. Міждисциплінарний підхід: Підготовка фахівців мистецького спрямування включає в себе елементи з різних дисциплін, таких як психологія, музикотерапія, музикознавство, соціальна робота тощо. Фахівці отримують знання з різних галузей, що допомагають їм розуміти клієнтів, їхні потреби та взаємодіяти з іншими професіоналами у музикотерапевтичному середовищі.

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

MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE TRAINING OF ARTISTS SPECIALISTS FOR THE APPLICATION OF MUSIC THERAPY IN PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE EUROPEAN COUNTRIES AND THE USA

Dobrovolska R. O.

PhD,

*Senior Lecturer at the Department of Vocal and Choral Training,
Theory and Methods of Music Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozhkogo str., 32, Vinnytsia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1414-8861
rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua*

Key words: *training principles, methodological approaches, music therapy, artistic training, Europe and the USA.*

Music therapy is a process of interpersonal communication in which a qualified music therapist uses music and all its aspects of influence – physical, emotional, intellectual, social, aesthetic and spiritual – in order to improve or preserve the client's health. An important element of the training of music therapists is the study of methodological principles and approaches in the learning process. Music therapy is a fairly developed field in the US and Europe, and the training of music therapists differs in these regions.

First of all, the processes of reforming the education system, which are currently taking place not only in Ukraine, but also in the USA and European countries, lead to the need to design the training of specialists in the artistic field for the use of music therapy. The training of specialists in the artistic field for the use of music therapy in professional activities in the countries of Europe and the USA is based on practical, reflective and interdisciplinary approaches.

The main principles of such training include: 1. Practical approach: Specialists get practical skills in using music as a means of therapy. They learn to create and conduct music sessions, analyze and evaluate their effectiveness. Special attention is paid to practical training and internships in specialized institutions. 2. Reflexive approach: Specialists learn to reflect on their work and interaction with patients. They study their own reactions and emotions during music sessions and are able to adapt their approach to the patient's needs. 3. Interdisciplinary approach: The training of artistic specialists includes elements from various disciplines, such as psychology, music therapy, musicology, social work, etc. Professionals gain knowledge from various fields that help them understand clients, their needs, and interact with other professionals in a music therapy environment.

Research into the methodology of training arts professionals to apply music therapy can help set standards in this field and provide a more uniform approach to their training.

Постановка проблеми та аналіз досліджень.

Використання методології забезпечує більш структурований підхід до дослідження або розробки освітньої програми, що дозволяє досягнути більш точних та надійних результатів, а також зменшити час, необхідний для виконання проекту. Крім того, методологія допомагає визначити кращі практики та стандарти, що мають застосовуватися в певній галузі знань. Підготовка музичних терапевтів в США та Європі має свої відмінності та спільні риси. Нижче наведено загальний

огляд основних рис підготовки музичних терапевтів в цих регіонах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Деякі дослідження вивчають ефективність конкретних методів, таких як імпровізація, які використовуються в музичній терапії. Наприклад, Є. Музіо порівнював дві моделі викладання клінічної імпровізації в музичній терапії та дійшов висновку, що інтерактивний та співпрацюючий підхід був більш ефективним у підготовці студентів до клінічної практики [14, с. 190].

Одним зі значних досліджень в цьому напрямку є робота А. Хорне-Томпсон та її колеги, які вивчали ефективність практичної підготовки музичних терапевтів в Університеті Леслі в Бостоні. У дослідженні було проведено опитування студентів та викладачів, а також проаналізовано їхні записи з практичних занять. Дослідники встановили, що практичні заняття, особливо ті, які проводилися в невеликих групах, були надзвичайно ефективними для підготовки музичних терапевтів. Студенти відзначили, що такі заняття дозволяли їм краще розуміти теоретичні концепції та більш успішно застосовувати їх на практиці. Крім того, вони зазначили, що спілкування з колегами та спільна робота над конкретними випадками дозволяли їм більш повно та комплексно розуміти потреби своїх клієнтів [10, с. 587].

В США програми підготовки музичних терапевтів включають в себе теоретичні та практичні заняття з музики, психології та медицини. Майже всі програми музичної терапії в США вимагають проходження стажування в клінічному середовищі, щоб набути практичних навичок роботи з пацієнтами. У США існує Національна асоціація музичних терапевтів (National Association for Music Therapy), яка забезпечує регулювання та сертифікацію професії музичного терапевта [2].

В Європі програми підготовки музичних терапевтів включають в себе теоретичні та практичні заняття з музики, психології та медицини, але можуть також включати інші дисципліни, такі як танець та театр. У Європі існує Координаційний комітет європейських асоціацій музичної терапії (Coordination Committee of the European Music Therapy Associations), який координує роботу між різними національними асоціаціями музичної терапії. Також функціонує Європейська федерація музичної терапії (European Music Therapy Confederation), яка сприяє розвитку музичної терапії в різних країнах Європи. Більшість програм музичної терапії в Європі вимагає стажування в клінічному середовищі, але тривалість та інтенсивність стажування можуть різнитися в залежності від країни [6, с. 28–34].

В багатьох країнах Європи існують національні асоціації музичної терапії, які забезпечують сертифікацію та регулювання професії музичного терапевта в цих країнах. Загалом, як в США, так і в Європі, підготовка музичних терапевтів зазвичай включає в себе досить глибоку теоретичну базу та практичну підготовку з метою підготовки кваліфікованих фахівців, які можуть надавати професійну допомогу людям через музику.

Метою статті є дослідження методологічних підходів підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної психотерапії, що може забезпечити більш ефективну підготовку

та впровадження музичної терапії в різних країнах світу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізувавши структури освітніх та навчальних програм з музичної терапії у країнах Європи та США, а також низку професійних компетентностей, які отримують майбутні фахівці, було визначено декілька основних методологічних підходів підготовки фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії у професійній діяльності, а саме:

- практичний підхід;
- рефлексивний підхід;
- міждисциплінарний підхід.

Практичний підхід у підготовці музичних терапевтів в США передбачає акцент на використанні різноманітних практичних методик, які дозволяють студентам розвивати практичні навички, необхідні для роботи в якості музичних терапевтів. Особливості практичного підходу включають наступні елементи:

1. Клінічні практики: студенти мають можливість взяти участь у практичних клінічних практиках, під час яких вони працюють безпосередньо з пацієнтами в клініках, спеціально призначених для музичної терапії. Це дозволяє студентам отримати практичний досвід роботи з різними категоріями пацієнтів та у різних клінічних ситуаціях.

2. Супервізія: під час практичної роботи студенти зазвичай працюють під наглядом досвідчених музичних терапевтів, які допомагають їм вирішувати практичні проблеми, що виникають під час роботи з пацієнтами.

3. Індивідуальний підхід: кожен студент має свої індивідуальні потреби та інтереси, тому програми підготовки музичних терапевтів в США зазвичай забезпечують індивідуальний підхід до кожного студента. В залежності від інтересів та потреб студента, програма може бути складена з різних практичних та теоретичних елементів.

4. Мультиmodalний підхід: практичний підхід в підготовці музичних терапевтів може включати в себе різноманітні методики [3].

Існує чимало досліджень, які перевіряли ефективність практичного підходу у підготовці музичних терапевтів в Європі та США. Однією з ключових особливостей цього підходу є акцент на практичній роботі та стажуваннях.

Дослідження Б. Стідже з колегами, проведене в цій області, свідчить про те, що студенти музичної терапії, які отримують практичний досвід з роботи з різними групами пацієнтів, мають більшу впевненість у своїх знаннях та навичках, і, як наслідок, більш ефективно працюють зі своїми клієнтами [18, с. 107].

Дослідження К. Брускія підкреслює важливість використання емпатії та активного слухання

в музичній терапії, які можуть бути вивчені тільки через практичний досвід [5, с. 254]. Деякі дослідження також підтверджують важливість навчання студентів ефективним комунікаційним та міжособистісним навичкам, таким як співпраця з іншими фахівцями та зв'язок з різними групами клієнтів [8, с. 461].

Інше цікаве дослідження, присвячене практичній підготовці музичних терапевтів, було проведене в Університеті штату Нью-Йорк у Фредонії. У дослідженні було використано комбінацію методів, зокрема, спостереження, опитування та аналіз студентських робіт. Дослідники встановили, що практична підготовка музичних терапевтів в університеті Фредонії дійсно допомагає студентам розвивати необхідні навички та здібності. Зокрема, студенти отримали позитивні відгуки щодо таких аспектів практичної діяльності, як: налагодження контакту з пацієнтами, професійна взаємодія, вибір стратегії лікування [13, с. 6].

Загальний висновок з проведеного аналізу досліджень полягає в тому, що практичний підхід є дуже ефективним у підготовці музичних терапевтів. Його основні особливості – це активне використання в практичних заняттях різних методів музичної терапії, що дозволяє студентам отримати багато практичного досвіду та розуміння різноманітності потреб клієнтів. Дослідження підтверджують, що студенти, які беруть участь у практичних заняттях з музичної терапії, мають більш високу успішність та готовність до роботи в реальних умовах, ніж ті, хто отримує тільки теоретичні знання. В цілому, практичний підхід допомагає підготувати висококваліфікованих та досвідчених музичних терапевтів, які можуть успішно працювати з різними клієнтами та забезпечувати їм якісну допомогу через музичну терапію.

У багатьох інших країнах Європи також існує сильний акцент на практичній роботі та стажуванні. Це дає студентам можливість отримати цінний досвід та практичні навички, необхідні для ефективної роботи в майбутньому.

Рефлексивний підхід є важливим компонентом підготовки музичних терапевтів в США та Європі. Він базується на ідеї, що професійний розвиток терапевта має бути постійним і повинен відбуватися через постійне саморефлексування та аналіз своєї практики. У підготовці музичних терапевтів в США рефлексивний підхід вимагає від студентів не тільки знання теорії та методів музичної терапії, але і глибокого розуміння власних емоцій, поведінки, думок та досвіду, що вони приносять у свою професійну практику.

Студенти, які отримують підготовку за рефлексивним підходом, повинні вести щоденник або письмовий журнал, де вони аналізують свої власні

реакції на процеси, які відбуваються в їх клієнтах та під час процесу музичної терапії. Вони також працюють з власними психологічними та емоційними блоками, щоб зрозуміти, як ці блоки можуть впливати на їхню практику [16, с. 268].

Рефлексивний підхід є важливим елементом підготовки музичних терапевтів, оскільки він допомагає студентам зрозуміти свої власні потреби та переконання, а також допомагає їм розвивати свою професійну ідентичність та компетентності в музичній терапії. Основні принципи рефлексивного підходу до підготовки музичних терапевтів можуть включати:

1. Саморефлексію: студенти повинні бути готові розглядати свої власні емоції, поведінку та досвід, щоб зрозуміти, як ці чинники впливають на їхню практику музичної терапії.

2. Розвиток критичного мислення: студентам потрібно вміти аналізувати свою власну практику, щоб зрозуміти, як їхні рішення впливають на клієнтів, та розвивати свою професійну компетентність.

3. Інтерактивне навчання: студенти повинні брати участь у взаємодії з іншими студентами та наставниками, щоб зрозуміти різні підходи до музичної терапії та розвивати свої власні навички.

4. Зосередженість на клієнтах: студентам потрібно зосередитися на потребах та цілях своїх клієнтів, а не на власних потребах або рішеннях.

5. Розуміння культурної компетентності: студенти повинні розуміти, як культурні різниці можуть впливати на музичну терапію та розвивати свою культурну компетентність для роботи з різними клієнтами.

6. Постійний розвиток: студенти повинні прагнути до постійного професійного розвитку, постійно покращуючи свої навички та практики.

7. Ці принципи можуть варіюватися в залежності від конкретної програми підготовки музичних терапевтів в США [15, с. 251–253].

Рефлексія – це процес самовизначення та самовдосконалення, який може допомогти музичному терапевту покращити свою ефективність у роботі з клієнтами [9, с. 91]. Існує декілька шляхів, якими рефлексія може підвищити ефективність діяльності музичного терапевта.

Розвиток свідомості про власні емоції та поведінку. Рефлексія допомагає музичному терапевту бути більш свідомим про свої власні емоції та поведінку в роботі з клієнтами. Це дозволяє їм бути більш чутливими та співчутливими до потреб та емоцій клієнта, забезпечуючи більш якісну підтримку.

Розвиток критичного мислення. Рефлексія допомагає музичному терапевту аналізувати свою власну практику, що дозволяє їм виявляти сильні та слабкі сторони своєї роботи, а також виявляти ті

методи, що можуть нести більше користі для клієнта. Критичне мислення може також допомогти музичному терапевту розробити нові підходи та методи роботи з клієнтами, що забезпечить підвищення ефективності їхньої практики.

Розвиток професійної компетентності. Рефлексія допомагає музичному терапевту зрозуміти, які знання, навички та поведінкові риси необхідні для ефективної роботи з клієнтами, та розвивати свою компетентність.

Дослідження, що присвячені ефективності рефлексивного підходу у підготовці музичних терапевтів, часто фокусуються на вивченні впливу рефлексії на розвиток професійних навичок, а також на здатності музичних терапевтів до самоконтролю, самовдосконалення та праці над власним розвитком.

Наприклад, дослідження, проведене А. Теджірані та його колегами в 2017 році, виявило, що рефлексивний підхід у підготовці музичних терапевтів допомагає розвивати їх рефлексивну практику, що забезпечує зміцнення їхньої професійної компетентності та підвищення якості надання музичної терапії [12].

Дослідження С. Алберс та її колег, яке було опубліковане в 2017 році, виявило, що рефлексивний підхід в підготовці музичних терапевтів позитивно впливає на їхню здатність до рефлексії, що дозволяє їм краще розуміти свої емоції, думки та реакції на події під час надання музичної терапії [1].

У дослідженні Р. Іон та його колег, опублікованому в 2020 році, встановлено, що рефлексивний підхід у підготовці музичних терапевтів позитивно впливає на їхню здатність до критичного мислення та аналізу власної практики [11].

Ще одне дослідження, опубліковане в 2018 році в журналі «Music Therapy Perspectives», розглядало ефективність рефлексивного підходу в підготовці музичних терапевтів для роботи з клієнтами з різними формами деменції. Результати дослідження показали, що студенти, які брали участь у рефлексивних практиках, виявили більшу готовність до роботи з клієнтами з деменцією та мали більшу впевненість у своїх професійних здібностях порівняно зі студентами, які не брали участь у рефлексивних практиках [17, с. 75].

Міждисциплінарний підхід у підготовці музичних терапевтів означає, що студенти отримують знання та навички з різних наукових дисциплін, таких як музика, медицина, психологія, соціальна робота та інші. Цей підхід допомагає музичним терапевтам розуміти та працювати з клієнтами з різними потребами та проблемами шляхом поєднання знань з різних галузей [7].

Наприклад, студенти можуть вивчати теорії музики та музичної терапії, а також отримувати

знання про психічне здоров'я, біологію та медичну практику. Крім того, вони можуть навчатися роботі з різними групами клієнтів, такими як діти з особливими потребами, люди з розладами аутистичного спектра, люди з афазією та інші.

Міждисциплінарний підхід є важливим у підготовці музичних терапевтів, оскільки він допомагає студентам розвивати комплексний підхід до роботи з клієнтами та забезпечує їхню готовність до праці в різних областях музичної терапії. Підхід в підготовці музичних терапевтів передбачає співпрацю між різними дисциплінами, що мають відношення до музичної терапії, але зберігається їхній самостійний статус. У цьому підході фахівці з музичної терапії співпрацюють з представниками інших дисциплін, наприклад, психології, медицини, соціальної роботи, щоб забезпечити повну і всебічну підготовку терапевтів та найкращу практичну діяльність.

Інтегративний підхід, з іншого боку, передбачає поєднання різних дисциплін в єдину загальну модель. У цьому підході елементи різних дисциплін зливаються у єдину методологію, що забезпечує глибоку інтеграцію інформації та практичну діяльність у всіх аспектах музичної терапії.

Отже, відмінною рисою міждисциплінарного підходу є збереження самостійності окремих дисциплін, які входять до процесу підготовки музичних терапевтів, тоді як інтегративний підхід передбачає глибоку інтеграцію різних дисциплін в єдину модель.

Обидва підходи використовуються в підготовці музичних терапевтів у США, і кожен з них має свої переваги та недоліки.

Основними принципами міждисциплінарного підходу в підготовці музичних терапевтів є:

1. Інтеграція знань з різних галузей. Музичний терапевт повинен мати знання не тільки в галузі музики, але і в психології, медицині, соціальній роботі та інших дисциплінах.

2. Розуміння взаємодії між фізичним, психологічним та соціальним станом пацієнта. Музичний терапевт повинен мати знання про взаємодію між різними аспектами здоров'я пацієнта та здатність використовувати музику для покращення цієї взаємодії.

3. Уважне вислуховування та спостереження за пацієнтом. Музичний терапевт повинен мати здатність уважно вислуховувати та спостерігати за реакцією пацієнта на музику, щоб змінювати підхід до терапії відповідно до потреб пацієнта.

4. Гнучкість в методах терапії. Музичний терапевт повинен мати здатність використовувати різні методи музичної терапії в залежності від потреб та здоров'я пацієнта.

5. Співпраця з іншими фахівцями. Музичний терапевт повинен мати здатність співпрацювати з

іншими фахівцями (лікарями, психологами, соціальними працівниками та іншими) для забезпечення оптимальної терапевтичної підтримки пацієнта [4, с. 4].

У міждисциплінарному підході в підготовці музичних терапевтів залучаються знання та досвід професійних музикантів з різних галузей музики, таких як класична музика, джаз, рок, етнічна музика тощо. Ці знання та досвід використовуються для формування у майбутніх музичних терапевтів навичок відтворення та імпровізації музики у різних жанрах, а також для розвитку вміння спілкуватися з професійними музикантами, які можуть стати колегами або партнерами у майбутній професійній діяльності.

Крім того, знання професійних музикантів можуть бути використані для розуміння та аналізу структури музики, її ритму, мелодії та гармонії, що є важливим для розуміння та застосування музичної терапії. Застосування музичних елементів та жанрів може бути корисним у роботі з пацієнтами різного віку та з різними рівнями пізнавальної та музичної здібностей.

Знання професійних музикантів також можуть бути використані у формуванні музичної компетентності майбутніх музичних терапевтів, яка включає у себе знання теорії музики, навички гри на музичних інструментах, вміння імпровізувати та компонувати музику [7].

Міждисциплінарний підхід у підготовці музичних терапевтів знайшов визнання не лише серед практиків, але і серед науковців. Було проведено декілька досліджень, що досліджували ефективність міждисциплінарного підходу при підготовці музичних фахівців до музичної терапії в США та Європі.

Одне з досліджень, проведених К. Сендерс та її колегами, вивчало міждисциплінарну підготовку майбутніх музичних терапевтів у рамках програми бакалаврської підготовки. Дослідники дійшли висновку, що така підготовка дозволяє студентам отримувати необхідні знання і навички з музики, психології та медицини, що забезпечує їм комплексний підхід до музичної терапії.

Ще одне дослідження, проведене А. МакКрас, вивчало вплив міждисциплінарної підготовки на професійний розвиток музичних терапевтів. Дослідження показало, що міждисциплінарний підхід дозволяє музичним терапевтам краще розуміти різні підходи та методики, що застосовуються в інших дисциплінах, та використовувати їх у своїй практиці [15, с. 249].

Дослідження також показали, що міждисциплінарний підхід у підготовці музичних терапевтів дозволяє забезпечити належний рівень професійної компетентності у студентів-музикантів, які навчалися на музичних програмах, а також

збільшити їх розуміння музичної терапії як практики. Крім того, було визначено, що міждисциплінарний підхід може сприяти розвитку більш широкого спектру навичок та знань у студентів-музикантів, які підготовлюються до музичної терапії. Зокрема, цей підхід може допомогти студентам розвивати соціальні та міжособистісні навички, які необхідні для роботи з клієнтами, а також вивчати різноманітні теорії та методики, що дозволяє їм бути більш готовими до зустрічі з різноманітними попитамі клієнтів [4, с. 3].

Отже, міждисциплінарний підхід в підготовці музичних терапевтів є важливим кроком до забезпечення високої якості музичної терапії та розвитку професійної компетентності студентів-музикантів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз реалізації основних методологічних підходів до підготовки фахівців мистецького спрямування в США та Європейському Союзі дозволяє визначити спільні риси, що описані нижче.

Акцент на практичну підготовку: як в США, так і в країнах ЄС підготовка музичних терапевтів включає практичну підготовку, що дозволяє студентам набувати практичних навичок роботи з пацієнтами та реалізовувати їх у музичній терапії.

Належна увага до різноманітності: багато програм підготовки музичних терапевтів у США та країнах ЄС акцентують на важливості розуміння різноманітності серед пацієнтів, включаючи культурні, етнічні та соціальні різниці.

Регулювання професії: як у США, так і в країнах ЄС існують організації, які відповідають за регулювання професійної практики та сертифікацію музичних терапевтів.

Міждисциплінарний підхід: багато програм підготовки музичних терапевтів у США та країнах ЄС акцентують на міждисциплінарному підході, що дозволяє збагачувати розуміння музичної терапії за допомогою знань з інших галузей

Етичні стандарти: в програмах підготовки музичних терапевтів в США та країнах ЄС приділяється велика увага етичним стандартам та професійній поведінці в роботі з пацієнтами.

Використання наукових досліджень: багато програм підготовки музичних терапевтів у США та країнах ЄС акцентують на використанні наукових досліджень у галузі музичної терапії для розробки більш ефективних терапевтичних методик.

Використання різних підходів: багато програм підготовки музичних терапевтів у США та країнах ЄС стимулюють використання різних підходів до музичної терапії, включаючи креативні, інтегративні, герменевтичні та інші.

Враховуючи те, що в Україні розвиток професії музичного терапевта знаходиться на початковому рівні, є необхідність у дослідженні та роз-

робці методології навчання фахівців мистецького спрямування до застосування музичної терапії у практичній та професійній діяльності. Музична терапія є потужним інструментом у вирішенні

проблем ментального здоров'я різних вікових категорій населення, тому перспектива розвитку професії музичного терапевта є актуальним питанням для сучасної української освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Aalbers S., Fusar-Poli L., Freeman R.E., Spreen M., Ket J.C., Vink A.C., Gold C. Music therapy for depression. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2017. № 11.
2. American Music Therapy Association. AMTA approved music therapy programs. URL: <https://www.musictherapy.org/careers> (retrieved at 30.04.2023).
3. American Music Therapy Association. AMTA education and clinical training. URL: <https://www.musictherapy.org/about> (retrieved at 30.04.2023).
4. Baines S. Music therapy as an anti-oppressive practice. *The Arts in Psychotherapy*. 2013. № 40(1). P. 1–5.
5. Bruscia K.E. Defining music therapy. Barcelona Publishers 2014. P. 342.
6. Bunt L., Hoskyns S., Swami S. (Eds.). *The handbook of music therapy*. Routledge. 2013. P. 384.
7. Donley J. Multicultural experiential learning in music therapy supervision. In *Voices: A World Forum for Music Therapy* (Vol. 20, № 1). Edwards (Ed.), *The Oxford Handbook of Music Therapy*. Oxford University Press. 2020. P. 273–287.
8. Hahna N.D., Hadley S., Miller V.H., Bonaventura M. Music technology usage in music therapy: A survey of practice. *The Arts in Psychotherapy*. 2012. № 39(5). p. 456–464.
9. Hiller J., Belt C., Gardstrom S., Willenbrink-Conte J. Safeguarding curricular self-experiences in undergraduate music therapy education and training. *Music Therapy Perspectives*. 2021. № 39(1). P. 86–94.
10. Horne-Thompson A., Grocke D. The effect of music therapy on anxiety in patients who are terminally ill. *Journal of palliative medicine*. 2008. № 11(4). P. 582–590.
11. Ion R., Patrick L., Chouliara Z., Marlow E.M. Three issues for mental health nurse educators preparing new preregistration programmes. *Mental Health Practice*. 2020. p. 23(3).
12. Landis-Shack N., Heinz A.J., Bonn-Miller M.O. Music therapy for posttraumatic stress in adults: A theoretical review. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*. 2017. № 27(4). P. 334.
13. Loewy J. Music therapy as a potential intervention for sleep improvement. *Nature and science of sleep*. 2020. P. 1–9.
14. Lovati C., Freddi A., Muzio F., Pantoni L. Binaural stimulation in migraine: preliminary results from a 3-month evening treatment. *Neurological Sciences*. 2019. № 40. P. 197–198.
15. MacRae A. The influences of inter music therapy on music therapists who experience it. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2021. № 30(3). P. 238–260.
16. McDermott O., Ridder H.M., Baker F.A. Indirect music therapy practice and skill-sharing in dementia care. *Journal of Music Therapy*. 2018. № 55(3). P. 255–279.
17. Spiro, N., Tsisis, G., & Cripps, C. A systematic review of outcome measures in music therapy. *Music Therapy Perspectives*. 2018. № 36(1) P. 67–78.
18. Tanguay, C. L. Supervising music therapy interns: A survey of AMTA national roster internship directors. *Journal of music therapy*. *Music Therapy Perspectives*. 2008. № 45(1). P. 52–74.

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРІВ ІНТЕР'ЄРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КНР

Коу Веньбо

*аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
вул. Алчевських, 29, Харків, Україна
orcid.org/0009-0007-4794-5932
kouvenbo@gmail.com*

Ключові слова: зміст, підготовка, дизайнер інтер'єру, Китайська Народна Республіка, заклад вищої освіти, професійний базовий курс.

У статті зроблено аналіз нормативно-правових документів, що стосуються підготовки майбутніх дизайнерів інтер'єру в закладах вищої освіти КНР, деталізовано основні напрями практичної підготовки здобувачів та розкрито інноваційні методи викладання в ЗВО КНР. Зміст програм підготовки майбутніх фахівців у Китаї безпосередньо визначається напрямом працевлаштування та місцем роботи після закінчення навчання, а також є вищим ступенем планування підготовки фахівців, що відіграє роль у якості навчання. Акцентовано, що основними завданнями вищої професійної освіти КНР є підготовка висококваліфікованих фахівців, які мають сформовані професійні компетентності та легко адаптуються до нових соціальних викликів. Наведено аналіз освітніх програм, охарактеризовано основні завдання та виклики, які стоять перед науковцями та дослідниками проблем дизайнерської освіти. Освітні програми підготовки майбутніх фахівців із дизайну інтер'єру включають у себе три категорії, а саме: базові курси, основні курси та додаткові курси. У статті проаналізовано професійні базові курси, які включають: рисунок, колір, три основні композиції (площинна композиція, кольорова композиція та об'ємно-просторова композиція), проєктний рисунок, САД, 3dsMax, техніки виразності в рисунку та історію дизайну. Установлено, що основними проблемами змісту підготовки дизайнерів інтер'єру у КНР є проблеми взаємозв'язку між професійними базовими курсами та професійними основними курсами, а також потреба зміни методів викладання. Зазначено, що особливо цінним є досвід КНР з упровадження таких педагогічних методів, як «одна система – три системи», використання системи асистентів для викладачів, створення моделі «дизайн-студії», «навчання – практика – дія» та проєктно-орієнтоване навчання. Підкреслено важливість використання освітньої методики «дизайн-студії», що сприяє розвитку практичних навичок, де студент – це основний суб'єкт, а викладачі – провідники.

CONTENTS OF THE TRAINING OF INTERIOR DESIGNERS IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF PRC

Kou Wenbo

Postgraduate Student at the Department of Education and Innovative Pedagogy

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Alchevskyyh str., 29, Kharkiv, Ukraine

orcid.org/0009-0007-4794-5932

kouwenbo@gmail.com

Key words: *content, training, interior designer, People's Republic of China, institution of higher education, professional basic course.*

The article analyzes the legal documents related to the training of future interior designers in higher education institutions of PRC, specializes the primary areas of the practical training of applicants and reveals innovative methods of teaching in HEI of PRC. The content of the training programs for future specialists in China is directly determined by place of work after the graduation and is also part of planning of the training of specialists, which matters for the quality of training. It has been emphasized that the main tasks of higher professional education in PRC are the training of highly qualified specialists who have developed professional competences and can easily adapt to new social challenges. An analysis of educational programs has been presented, the main tasks and challenges facing scholars and researchers of design education have been characterized. Educational programs for training future specialists in interior design include three categories: basic courses, main courses and additional courses. The article analyzes professional basic courses, which include drawing, colour, three basic compositions (planar composition, colour composition and volume spatial composition), project drawing, CAD, 3dsMax, expressive techniques and design history. It has been found out that the main problems of the content of the training of interior designers in PRC are the problems of the interconnection between professional basic courses and professional main courses, as well as the need to change teaching methods. It has been noted that the experience of PRC in the implementation of such pedagogical methods as “one system – three systems”, the use of a system of teaching assistants, the creation of a “design studio” model, “learning – practice – action” and project-oriented learning is particularly valuable. The importance of using the “design studio” educational method that is called to develop practical skills, where the student is the main subject and the teachers are the guides, has been emphasized.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток економіки та виробництва, оновлення дизайн-тенденцій у світі зумовлює кардинальні зміни у дизайн-освіті. Дизайн, зокрема дизайн інтер'єру, – це діяльність, що значною мірою залежить від творчої активності людини. Оскільки проблеми проектування є складними й унікальними, звичайні рішення можуть виявитися недостатніми у вирішенні проблеми. З огляду на це невід'ємними складниками професійної діяльності дизайнерів інтер'єру є творчий компонент, інновації та нестандартне мислення з використанням ручних або цифрових інструментів, де зазвичай використовується текст і графіка для візуаль-

ного спілкування.

Для вирішення завдань успішної підготовки дизайнерів інтер'єру важливим є аналіз підготовки зазначених фахівців у різних країнах, зокрема, у КНР, де накопичено важливий та цікавий досвід дизайнерської освіти.

Розвиток виробництва у КНР спричиняє потребу в розробці дизайну упаковки, дизайну фірмового стилю. Із розвитком ІТ-індустрії зростають потреби в дизайні інтерфейсів, дизайні ігор. Розвиток видавництва призводить до збільшення потреб у дизайні поліграфічної продукції та ілюстрації, а розвиток індустрії реклами та медіа – до збільшення потреб у дизайні реклами

та моушн-дизайні. Тобто розвиток різних ланок промисловості спрямовує увагу на імідж продукту та візуальні комунікації, що і є сферою діяльності дизайнера інтер'єру. Отже, виникає потреба у постійному вдосконаленні дизайнерської освіти, зокрема через оновлення змісту підготовки дизайнерів інтер'єру.

Досвід реалізації освітніх програм підготовки дизайнерів інтер'єру у вишах Китайської Народної Республіки буде корисним і для вирішення актуальних завдань дизайнерської освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням практичної підготовки майбутніх дизайнерів інтер'єру та формуванню їхніх професійних компетентностей у закладах вищої освіти КНР присвячено низку праць китайських науковців. Зокрема, дослідниками обґрунтовано методологію проектного навчання здобувачів та запропоновано нові методи співпраці закладів вищої освіти та виробництва (Чжан Сінї, Чен Лімін), розкрито напрями підвищення якості викладання професійних курсів (Чень Гуйкуань, Хуо Лінзюань, Чжао Фучао, Яжан Яо) тощо.

Дотичними до порушеної проблеми є й окремі наукові розвідки українських дослідників. Так, розкрито комплексний підхід до підготовки майбутніх дизайнерів у вишах КНР (Т. Паньок), висвітлено загальні тенденції розвитку сучасного дизайну інтер'єру у КНР (Л. Гнатюк) тощо.

Водночас проблема змісту підготовки дизайнерів інтер'єру у ЗВО КНР вивчена не досить.

Метою статті є аналіз змісту підготовки дизайнерів інтер'єру в закладах вищої освіти КНР.

Виклад основного матеріалу. Дослідження Гуань Юньбо, Ян Юнь, Чень Лімін, Дін Хайсін [1; 2; 5] засвідчують, що підготовка майбутніх фахівців із дизайну інтер'єру в закладах вищої освіти КНР регулюється нормативно-правовими документами, зокрема Законом КНР «Про освіту», Національним планом реалізації реформи професійно-технічної освіти, освітніми програмами підготовки майбутніх фахівців із дизайну [3; 4].

Освітні програми підготовки майбутніх фахівців – це план побудови кар'єри, розроблений для студентів професійними коледжами і університетами [3; 4]. Зміст програм підготовки майбутніх фахівців безпосередньо визначає напрям працевлаштування та місця роботи після закінчення навчання, а також є вищим ступенем планування підготовки фахівців, що відіграє роль у якості навчання. Основними завданнями вищої професійної освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців, які мають сформовані професійні компетентності та легко адаптуються до нових соціальних викликів. Проблемою освітніх програм з дизайну інтер'єру у КНР є те, що інколи ігнорується практичний складник підготовки майбутніх фахівців.

Тому на сучасному етапі розвитку галузі дизайну інтер'єру підготовка дизайнерів має включати залучення студентів до реальних проєктів, розкриваючи свій професійний потенціал.

Розглянемо детальніше зміст підготовки майбутніх фахівців із дизайну на прикладі Сичуанського сучасного професійно-технічного коледжу [5]. Освітні програми підготовки майбутніх фахівців з дизайну інтер'єру мають три категорії, а саме: базові курси, основні курси та додаткові курси.

Професійні базові курси включають рисунок, колір, три основні композиції (площинна композиція, кольорова композиція та об'ємно-просторова композиція), проектний рисунок, CAD, 3dsMax, техніки виразності в рисунку та історію дизайну. Серед цих курсів рисунок і колір мають на меті навчити студентів просторового моделювання та здатності до кольорової виразності; дизайнерський рисунок – це професійний стандарт читання креслень; CAD – спрямований на використання програмних засобів автоматизованого креслення; техніки виразності в рисунку та 3dsMax – орієнтовані на поглиблення професійної виразності рисунка на основі рисунка і кольору, читання картин та малювання.

Основні курси включають дизайн меблів, дизайн житлового середовища, дизайн громадського простору, ескізне архітектурне проектування та дизайн виставкового простору. Основні курси в навчальному плані слідує за професійними базовими, їх взаємозв'язок є надзвичайно важливим.

Додаткові курси – загальноосвітні курси, які включають обов'язкові та факультативні дисципліни, блоки інноваційних та підприємницьких курсів.

Позитивним досвідом підготовки китайських студентів – майбутніх фахівців з дизайну інтер'єру є те, що базова теорія тісно пов'язана з професійною практикою, шляхом застосування інноваційних методів викладання та навчання, зокрема й інтегрованого підходу, та відбувається в чіткій послідовності: «викладання – навчання – виконання – оцінювання».

До основних проблем реалізації освітніх програм у ЗВО можна віднести застарілість змісту та форм («викладач навчає, студенти вчать») викладання, одноманітність методів навчання. Проте, незважаючи на недоліки реалізації освітніх програм, важливим є те, що наявність обов'язкового практичного складника у базовому курсі з архітектурного дизайну інтер'єру визначена професійним стандартом. Викладач представляє кейс, пояснює основні напрями, дає знання, формує навички, окреслює ключові моменти та труднощі проектної практики, а потім демонструє все здо-

бувачам. Це і є викладання. Після цього студенти імітують метод викладача й це є процесом навчання. Але імітувати не досить, важливим є застосування отриманих знань у професійній діяльності. З огляду на це студенти виконують завдання та створюють проекти, використовуючи вивчений матеріал. Під час оцінювання викладач коментує навчальні проекти загалом, а потім кожен студент презентує свою дизайнерську роботу, яку викладач оцінює з професійної точки зору та творчого внеску в цю роботу.

Слід відзначити, що дослідники в галузі вищої освіти КНР перебувають у постійному пошуку інноваційних методів навчання і викладання саме дисциплін базових курсів [1; 2; 5]. Пошук та вибір методів навчання насамперед залежить від підготовленості та потенціалу студентів, які вступають на спеціальності «дизайн інтер'єру». Найбільш поширеними методами навчання і викладання є: а) застосування диференційованого підходу до навчання, наприклад, використання системи асистентів для викладачів (з числа самих здобувачів) для допомоги студентам, які стикаються з проблемами, для організації підтримки студентів молодших курсів; б) проведення конкурсів для заохочення (конкурс наукових робіт, позакласна робота з предметів).

До інноваційних методів навчання можна віднести такі: запис мікроуроків перед заняттям та використання програмного забезпечення, яке дозволяє продемонструвати студентам вплив різних кольорів і візерунків на дизайн-схеми.

Найбільш значущими проблемами змісту підготовки дизайнерів інтер'єру є проблеми взаємозв'язку між професійними базовими курсами та професійними основними курсами, а також потреба зміни методів викладання. Основною причиною розриву між професійними базовими та основними курсами є те, що зміст професійних базових курсів не є специфічним і не має атрибутів професійного курсу з дизайну інтер'єру. Тільки за умови інтеграції змісту цих курсів з основними курсами студенти можуть застосувати на практиці навички, норми і композиційні прийоми, що вони засвоїли на базових курсах, і використовувати їх у конкретних дизайн-проектах [6].

Науковці Чжан Сін'ї, Ян Ян, Юань Я [6] пропонують для тісного взаємозв'язку між професійними основними та базовими курсами використовувати метод «перевернутого класу», адже, на думку авторів, вона може бути використана для багаторівневого навчання здобувачів та дозволяє вивчати теорію онлайн до початку занять і закріплювати знання на практиці. На цьому етапі також є можливим застосування інформаційних технологій задля відстеження кроків здобувачів під час навчання, надання спільного доступу

до екранів і керування дистанційно, щоб вчасно виявляти проблеми і вирішувати їх. Проектне навчання на основі конкретних завдань на основних курсах також можна застосовувати як перехідний етап між базовими та основними курсами. Цей підхід полягає в тому, що знання, які здобувачі отримали на базових курсах, використовуються для розробки конкретних проектів на основних курсах.

На нашу думку, досить цінним є досвід упровадження інноваційної підготовки фахівців із дизайн інтер'єру, представлений Гуань Юньбо та Ян Юнь. Система підготовки фахівців архітектурного дизайну інтер'єру представлена системною моделлю, що інтегрує майстерність у розвиток професійних фахівців у вищій освіті та дає відповіді на питання: «Навіщо навчати?», «Кого навчати?», «Як навчати?». Ця система виділяє основні напрями підготовки дизайнерів інтер'єру, що впливають на якість підготовки: програму підготовки фахівців; навчальний план; методи викладання; систему оцінювання [1]. Не менш цінним є досвід Юньнаньського енергетичного професійно-технічного коледжу, що спеціалізується на підготовці майбутніх дизайнерів інтер'єру. Освітня програма побудована інноваційна диверсифікована модель підготовки фахівців «одна система – три системи», тобто: наставництво; невелика наповненість груп здобувачів; персоналізація та етнічна приналежність, що дозволило розвинути творчі та інноваційні здібності здобувачів. Програма ґрунтується на розвитку галузі дизайну інтер'єру в Юньнані та сусідніх провінціях і попиті на фахівців, а також аналізує вимоги до роботи в цій галузі з метою розвитку якостей студентів, майстерності, професійних компетентностей та можливості працевлаштування [1].

Досвід упровадження такої системи є надзвичайно цінним не тільки для КНР, а для інших країн. Ця програма зосереджена на інтеграції китайської культури та етнічної культури Юньнані в реформу навчальної програми з такими курсами, як: «Дизайн та застосування декоративних візерунків» та «Місцева культура Юньнані», які мають локальний та етнічний характер. Дипломні проекти здобувачів теж присвячені місцевій історії та культури. Завдяки моделі підготовки фахівців «одна система – три системи» здобувачі мають змогу досліджувати, упроваджувати та висвітлювати особливості національних та регіональних культур у свою практичну підготовку та професійні знання.

Загалом зміст практичної підготовки майбутніх фахівців дизайну інтер'єру орієнтується насамперед на професійні завдання та професійні компетенції та реалізується за допомогою виробництва та навчання. Відповідно до професійних

стандартів та з урахуванням аналізу стану в галузі дизайну та реальні потреби підприємств заклади вищої освіти КНР налагоджують постійну співпрацю та створюють спеціальні курси університет-підприємство. Так, у науковій розвідці авторів Чжан Гуанву, Мен Лянчжу, Лі Цюнь [7] наведені основні напрями та узагальнено переваги і недоліки сучасних курсів співпраці між закладами вищої освіти та підприємствами у Китаї, ураховуючи концепцію підготовки майбутніх фахівців із дизайну. Деякі дослідники практику на підприємствах реалізують шляхом упровадження кейс-технологій дизайнерської освіти [8].

Ефективним способом вирішення проблем практичної підготовки майбутніх дизайнерів інтер'єрів є створення моделі навчання майбутніх фахівців «дизайн-студії», що спрямована на професійну практику та сприяє саме формуванню майстерності майбутніх фахівців. Такий спосіб спирається на метод викладання «навчання – практика – дія» та проєктно-орієнтоване навчання. Найбільша відмінність «дизайн-студії» від традиційного способу навчання полягає в акценті на розвиток практичних навичок, де студент – це основний суб'єкт, а викладачі – провідники. Розроблена модель органічно поєднує практичні заняття та проєктний дизайн. Здобувачі навчаються у форматі «клас – майстерня»,

«наставництво – здобувачі», «онлайн – офлайн». Особливістю є також те, що всі проєкти розробляються викладачами та здобувачами спільно [1].

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, реалізація основних завдань вищої професійної освіти під час підготовки дизайнерів інтер'єру у ЗВО КНР включає у себе як невід'ємну складову частину практичну підготовку, що спрямована на формування професійних компетентостей.

Позитивними рисами змісту підготовки дизайнерів інтер'єру у вишах КНР є: підходи та форми до реалізації співпраці ЗВО та виробництва (зокрема, упровадження кейс-технологій дизайнерської освіти); використання інноваційних методів навчання (мікроуроки, «одна система – три системи», асистенти для викладачів, «навчання – практика – дія»); система підготовки майбутніх фахівців (створення моделі «дизайн-студії»). Основний недолік у реалізації змісту підготовки дизайнерів інтер'єру вбачаємо в недостатній готовності професорсько-викладацького складу ЗВО КНР до впровадження нових методів та форм.

Одним із перспективних напрямів подальшого дослідження порушеної проблеми є порівняльний аналіз змісту підготовки дизайнерів інтер'єру у вишах КНР та України.

ЛІТЕРАТУРА

1. 高职建筑室内设计专业3W3N人才培养体系设计[J].关云波;杨云.河北职业教育 2021, 5(05), 76–81 (Гуань Юньбо, Ян Юнь. Розробка системи підготовки талантів 3W3N для спеціальності архітектурний дизайн інтер'єру у вищих професійних коледжах. Хебей: *Професійна освіта*, 2021, 5(05), с. 76–81)
2. 基于岗位能力培养的高职室内软装饰设计课程教学实施报告[J]. 丁海昕. 现代职业教育, 2022 (30) (Дін Хайсін. Звіт про реалізацію викладання курсів дизайну інтер'єру м'якого оздоблення у вищих професійних коледжах на основі професійної підготовки. *Сучасна професійна освіта*, 2022 (30)).
3. 中华人民共和国高等教育法 (Закон про вищу освіту Китайської Народної Республіки). URL: <http://www.npc.gov.cn/npc/c30834/201901/9df07167324c4a34bf6c44700fafa753>. (дата звернення 21.08.2023).
4. 环境艺术设计专业校企合作课程建设探索与实践[J]. 马军. 教育教学论坛, 2020(38) (Ма Юн. Дослідження та практика побудови курсу співпраці між школою та підприємством для спеціальності «Мистецький дизайн навколишнього середовища». *Форум освіти та навчання*, 2020. № 38).
5. 基于实用型人才培养的建筑室内设计专业基础课程改革与实践探析[J].陈丽明. 美术教育研, 2019 (04) (Чень Лімін. Аналіз реформи та практики базової навчальної програми спеціальності «Архітектурний дизайн інтер'єру» на основі розвитку практичних талантів. *Дослідження мистецької освіти*, 2019 (04)).
6. 室内设计专业基础课与核心课衔接困境及教学改善策略[J]. 张心怡;杨洋;袁雅. 科技风, 2021 (19) (Чжан Сін, Ян Ян, Юань Я. Проблеми наступності базових і основних курсів спеціальностей дизайну інтер'єру та стратегій удосконалення викладання. *Наука та технологічний стиль*, 2021 (19)).
7. 建筑室内设计专业现代学徒制工作室项目化教学模式研究[J]. 张光武;蒙良柱;李群. 居业, 2020 (11) (Чжан Гуанву, Мен Лянчжу, Лі Цюнь. Дослідження моделі проєктного навчання сучасної студії за спеціальністю «Архітектурний дизайн інтер'єру». *Цзюйе*, 2020 (11)).
8. 产教融合背景下专业人才培养模式研究 – 以高职建筑室内设计专业为例[J]. 程春雨;张明磊. 辽宁高职学报, 2021(12) (Ченг Чуньюй, Чжан Мінлей. Дослідження моделі навчання професійних талантів на тлі інтеграції промисловості та освіти – на прикладі спеціальності «Архітектурний дизайн інтер'єру» вищих професійних коледжів [J]. *Журнал вищих професійних шкіл Ляоніна*, 2021 (12)).

REFERENCES

1. Guan Yunbo, Yang Yun. (2021). Development of a 3W3H talent training system for the specialty architectural interior design in higher vocational colleges [J]. *Hebei Vocational Education*. Vol. 5(05), P. 76–81.
2. Ding Haixin. (2022). Report on the implementation of the teaching of soft decor interior design courses in higher professional colleges based on professional training [J]. *Modern Vocational Education*, 30.
3. Higher Education Law of the People's Republic of China. Retrieved from: <http://www.npc.gov.cn/npc/c30834/201901/9df07167324c4a34bf6c44700fafa753>.
4. Ma Jun. (2020). Research and practice of building a course of cooperation between the school and the enterprise for the specialty “Artistic design of the environment” [J]. *Education and Training Forum*, 38.
5. Chen Liming. (2019). Analysis of the reform and practice of the basic curriculum of the “Architectural interior design” specialty based on the development of practical talents [J]. *Art education research*, 04.
6. Zhang Xinyi, Yang Yang, Yuan Ya. (2021). Difficulties in connecting basic courses and basic courses of interior design specialties and strategies for improving teaching [J]. *Science and technological style*, 19.
7. Zhang Guangwu, MengLiangzhu, Li Qun. (2020). Study of the project learning model of a modern apprenticeship studio in the specialty “Architectural interior design” [J]. *Juye*, 11.
8. Cheng Chunyu, Zhang Minglei. (2021). Research on the training model of professional talents under the background of integration of industry and education – taking the architectural interior design major of higher vocational colleges as an example. *Journal of Liaoning Higher Vocational Schools*, 12.

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТЯНСЬКИХ ЕКСКУРСІЙ В ІЗРАЇЛІ

Наровлянський О. Д.

кандидат педагогічних наук,

заступник директора

Український державний центр національно-патріотичного виховання,

краєзнавства і туризму учнівської молоді

вул. Павла Пестеля, 5-7, Київ, Україна

orcid.org/0000-0002-5778-7401

al_dan@ukr.net

Ключові слова: *освітні екскурсії, Ізраїль, середня школа, «Шелах».*

Стаття присвячена історії та сучасному досвіду використання екскурсій в освітній системі Ізраїля. Висвітлено історичні витоки освітнього туризму в Ізраїлі. Показана сучасна структура управління освітнянським туризмом. Використано публікації ізраїльських авторів, нормативні акти Міністерства освіти Ізраїля, присвячені екскурсіям в освіті, здійснено інтерв'ю ряду учасників освітнього процесу (керівників освіти, педагогів, учнів, випускників) щодо використання екскурсій в середній освіті Ізраїля. Визначено мету та завдання освітніх екскурсій в Ізраїлі, передбачені нормативними актами. Проаналізовано досвід упровадження в школі курсу «Шелах» («Любов до Батьківщини»), що має переважно виховні завдання з виховання любові до Батьківщини, патріотизму, готовності стати на захист своєї держави, готувати учнів до служби в Збройних Силах Ізраїля, а також формування соціальної активності учнів, їх відповідального відношення до громади, держави, народу. Визначено проблеми в організації освітніх екскурсій. Висвітлено систему підготовки та підвищення кваліфікації викладачів «Шелах», кваліфікаційні вимоги до них. Проаналізовано основні положення циркуляру Міністерства освіти Ізраїля «Поїздки у системі освіти – педагогічні, організаційні, безпекові аспекти», що є основним нормативним актом, що регулює проведення шкільних екскурсій. Розкрито сутність принципу «Кожен має свою роль», що застосовується у підготовці та проведенні екскурсій зі школярами. Вказано на освітні екскурсії, що проводяться в Національному музеї Ізраїлю та Кнесеті (парламенті) держави для різних вікових категорій школярів. Показано роль екскурсій у вивченні Голокосту та використання виховного потенціалу таких екскурсій. Запропоновано шляхи використання досвіду Ізраїля в проведенні освітніх екскурсій у системі виховання школярів України.

EXPERIENCE IN ORGANIZING EDUCATIONAL EXCURSIONS IN ISRAEL

Narovlyanskiy O. D.

Candidate of Pedagogic Sciences,

Deputy Director

Ukrainian State Center for National-Patriotic Education, Local History and Tourism of Students

Pavlo Pestel str., 5-7, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-5778-7401

al_dan@ukr.net

Key words: *field trips, Israel, secondary school, Shelah.*

The article is devoted to the history and current experience of using excursions in the educational system of Israel. The historical origins of educational tourism in Israel are highlighted. The modern structure of educational tourism management is shown. The publications of Israeli authors, regulations of the Ministry of Education of Israel on excursions in education are used, interviews with a number of participants in the educational process (heads of education, pedagogues, students, graduates) on the use of excursions in secondary education in Israel are carried out. The purpose and objectives of educational excursions in Israel, as stipulated by regulations, are determined. The experience of implementing the course 'Shelah' (Love of the Motherland) in schools is analysed, which has mainly educational tasks of fostering love for the Motherland, patriotism, readiness to defend the state, preparing students for service in the Armed Forces of Israel, as well as the formation of social activity of students, their appropriate attitude to the community, state, and people. The problems in organising educational excursions are identified. The system of training and advanced training of Shelah teachers and the qualification requirements for them are highlighted. The main provisions of the circular of the Ministry of Education of Israel 'Trips in the education system – pedagogical, organisational, safety aspects', which is the main regulatory act governing school excursions, are analysed. The essence of the principle of 'Everyone has a role', which is used in the preparation and conduct of excursions with schoolchildren, is revealed. The author points to the educational excursions conducted in the National Museum of Israel and the Knesset (Parliament) of the State for different age categories of schoolchildren. The role of excursions in the study of the Holocaust and the use of the educational potential of such excursions is shown. Ways of using Israel's experience in conducting educational excursions in the system of education of Ukrainian schoolchildren are suggested.

Постановка проблеми. Сучасна українська школа нині перебуває на етапі реформування, пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу, найбільш ефективних методів навчання та виховання. У цих умовах важливе значення має вивчення та аналіз іноземного досвіду виховання школярів. Ізраїль є однією з високорозвинутих держав світу, яка за 75 років свого існування як незалежної держави спромоглася створити ефективну систему середньої освіти, яка успішно вирішує не лише освітні, але й виховні завдання, зокрема виховання громадянина-патріота. Важлива роль у виконанні цього завдання в Ізраїлі

належить освітнім екскурсіям, досвід організації та використання яких, на нашу думку, становить неабиякий інтерес для України.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Досвід організації освітніх екскурсій в Ізраїлі, їх освітньо-виховний потенціал вивчалися ізраїльськими науковцями Гордоном Алією (Gordon Aliya), Гилем Гертелем (Gil Gertel), Ниром Оріоном (Nir Orion), Талі Таль (Tali Tal), Ройі Шаміром (Royi Shamir) та іншими. Ізраїльські автори у своїх дослідженнях вказують на важливу роль екскурсій (Field Trips) та позакласних уроків на природі (outdoor learning) для виховання учнів.

Г. Гертел, висвітливши в своїй дисертації, низці книг та статей історію та сучасний стан освітньо-туристичного туризму в Ізраїлі, вказує на важливу роль екскурсій у патріотичному та моральному вихованні учнів [9]. Н. Орїон у своїх дослідженнях відзначає значення екскурсій для екологічного виховання школярів, формування розуміння ними важливості збереження оточуючого середовища [5, р. 53–60]. Т. Таль вказує на важливість підготовки вчителів до проведення екскурсій з учнями та значні освітні можливості екскурсій при викладанні природничих наук та екологічному вихованні. Водночас в Україні цей досвід практично невідомий. Нами не виявлено жодної вітчизняної публікації, яка б висвітлювала досвід Ізраїлі в цьому питанні.

Метою статті є аналіз досвіду організації освітніх екскурсій в Ізраїлі та визначення можливостей використання цього досвіду в освіті України, вихованні громадян нашої держави.

При написанні статті було використано публікації вказаних та інших ізраїльських авторів, нормативні акти та методичні матеріали Міністерства освіти Ізраїля, а також особисті спостереження та інтерв'ю з учасниками освітнього процесу, здійснені автором під час перебування в Ізраїлі (2018, 2022, 2023).

Виклад основного матеріалу дослідження. Зародження освітньо-туристичного туризму в Ізраїлі відноситься ще до 30-х рр. ХХ століття, коли вчителі-емігранти принесли на землі тодішньої Палестини досвід організації екскурсій з Європи. Варто відзначити, що вже у додержавний період було досягнуто консенсусу, який зберігається донині щодо того, що шкільна екскурсія є загальнодержавною справою та цінністю, заходом, що має посилювати зв'язок учнів з державою, екскурсії розглядаються як частина сіоністського виховання [3, р. 22]. Після виникнення держави освітні екскурсії отримують підтримку новоствореного Міністерства освіти Ізраїля та стають частиною освітньо-виховного процесу шкіл. При цьому поступово відбувається удосконалення організаційної структури, зокрема визначення посадових осіб в Міністерстві освіти Ізраїля та створення відповідних структур, що відповідають за організацію освітніх екскурсій, а також передача функцій з організації поїздок приватним компаніям. В 1997 році було створено екскурсійне управління Міністерства освіти Ізраїля, пізніше в ньому було створено так звану ситуаційну кімнату для оперативного реагування на будь-які нестандартні, зокрема надзвичайні, ситуації [3, р. 54]. Нині у Міністерстві освіти Ізраїлю працює три національних інспектори та чотири спеціалісти, аналогічні відділи створені в управліннях освіти кожного з семи освітніх округів країни [7]. У під-

готовці освітніх екскурсій, їх проведенні, контролі за ними крім безпосередньо керівників та педагогічних працівників шкіл беруть участь регіональні екскурсійні комітети, Бюро по координації освітніх турів, штаб-квартира відділу «Шелах» та «Едіот гаарец» Управління соціальних питань та у справах молоді міністерства освіти, штаб-квартира відділу охорони, безпеки та надзвичайних ситуацій (до якої входять Ситуаційна кімната, Бюро координації поїздок та Група контролю за поїздками) міністерства освіти [8].

Екскурсії є досить поширеним явищем в школах Ізраїля, вони є обов'язковим елементом освітнього процесу. При цьому в нині діючих навчальних програмах з окремих предметів відсутні переліки обов'язкових екскурсій з розподілом по темах та класах, однак протягом навчання в школі кожна дитина повинна познайомитися з різними районами країни. Водночас окремі рекомендації щодо використання екскурсій у вивченні навчальних предметів містяться у циркулярі Генерального директора Міністерства освіти Ізраїлю №0208 від 02.04.2019 «Поїздки у системі освіти – педагогічні, організаційні, безпекові аспекти» [8]. У першому класі на екскурсіях пропонується знайомитися з природою, що оточує школу, з сезонними змінами в природі. У другому класі учнів пропонується ознайомити з впливом людини на природу, з природними матеріалами, що використовуються людиною. Починаючи з третього класу поряд з екскурсіями в природу, пропонується знайомити дітей з районом проживання, населеним пунктом, місцевими підприємствами та професіями жителів. У п'ятому класі рекомендується проведення екскурсії до Єрусалима та знайомство з його минулим та сучасністю. У подальшому для учнів середньої школи пропонується проводити екскурсії в рамках курсів географії (приморська рівнина, північ Ізраїлю, пустеля, різноманітність природи країни, питання екології та стабільності), історії (пам'ятки періоду Другого храму), природничих наук. Ураховуючи специфіку Ізраїлю як держави з сильним впливом релігії, передбачено включення до матеріалу екскурсії біблійських тем, використання біблійних текстів при проведенні екскурсій, зокрема на місця подій, що описані у священній книзі [8].

Поряд з навчальними цілями передбачається вирішення при підготовці та проведенні екскурсій і вихованих та розвиваючих завдань.

Однією з основних ідей в організації екскурсій в школах Ізраїлю є принцип «Кожен учень має відіграти свою роль», яка передбачає участь більшості учнів у проведенні екскурсії, надання їм важливих ролей у її проведенні. Метою такого підходу є, з одного боку, створення умов для реалізації кожним учнем своїх здібностей, мож-

ливостей. Навичок, що знаходяться за межами звичайного освітнього досвіду, а з іншого – створити умови для того, щоб кожен учень відчув себе партнером в організації екскурсії та отримав досвід успіху та відповідальності. Серед пропонованих ролей учнів – група документування екскурсії (фотографування, відеозйомка, збір письмових джерел тощо), група безпеки (контроль за наявністю головних уборів, питної води, станом взуття тощо), група екології та порядку (контроль за станом та чистотою автобусу, місць перебування тощо) та інші [8]. Також рекомендовано організувати волонтерську діяльність учнів під час підготовки та проведення екскурсій залежно від віку учнів. Учні початкових класів після знайомства з природою під час екскурсій залучаються до створення декоративних куточків природи на території школи, більш старших учнів пропонується залучати до активного волонтерства у громаді.

Більшість екскурсій нині проводиться в рамках вивчення предмету, який має назву «Шелах» та походить від аббревіатури слів прогулянка, націоналізм, суспільство на івриті, але також може бути перекладено як предмет «Любов до Батьківщини», що розкриває основну мету та завдання курсу. Метою цього курсу, що впроваджується з 2007 року, є створення емпіричного знайомства між молоддю Ізраїлю та її країною: ландшафтом, природою, людьми, спадщиною, виховання відповідальності учнів і молоді перед суспільством і навколишнім середовищем, заохочення до обрання для створення свого дому та сім'ї Держави Ізраїль, формування ціннісних позицій щодо суспільства та нації, формування бажання та готовності учнів брати на себе відповідальність і діяти у групі, громаді та суспільстві, зміцнення в учнів бажання та здатності наполегливо займатися вивченням країни поза межами шкільного життя. Таким чином, серед основних завдань курсу саме виховні завдання, що, певною мірою, превалюють над освітніми. Як зазначив інспектор-супервайзер Шелах в окрузі Тель-Авів Ідо Харнев під час бесіди з автором статті в січні 2023 року, у більшості шкіл вивчення цього предмету триває два роки, переважно у 8-9 класах. Предмет Шелах викладається одну годину на тиждень, обов'язковим елементом викладання є екскурсії. Виїзди-екскурсії проводяться переважно після закінчення вивчення теми (5–7 уроків), тобто 3–5 одноденних екскурсій на рік [17]. Кількість годин для вивчення цього предмету у школі як правило недостатня для повного завантаження вчителя, тому більшість поєднує викладання Шелах з іншими навчальними предметами. Хоча предмет Шелах є вибірковим, а не обов'язковим, викладання цього предмету в школі є престижним для директора школи та закладу в цілому.

Обов'язковою умовою для цього є наявність вчителя-професіонала, яких не вистачає. Навчання проводиться на спеціальних курсах для тих, хто має ступінь бакалавра відповідного спрямування та сертифікат вчителя. Переважно ці курси закінчують вчителі соціальних та природничих наук, історії, географії [12].

В основу освітнього процесу курсу покладено подорожі, які побудовано за принципом від близького до далекого. Розробленою міністерством програмою було передбачено, що учні мають протягом навчання здійснити цілу низку екскурсій. При цьому в молодшій школі це мають бути щонайменше три одноденних екскурсії протягом року в райони, що знаходяться неподалік від школи, а в старшій – триденний виїзд як правило наприкінці навчального року у віддалені райони Ізраїлю. Екскурсії повинні проводитися таким чином, щоб діти ознайомилися з різними регіонами країни – від Голанських гір до Ейлату, від Середземного до Мертвого моря. Відповідно до рішення Міністерства освіти, кожен учень повинен щонайменше тричі протягом навчання в школі відвідати Єрусалим (по одному разу в молодшій, середній та старшій школі). При цьому пропонувалося включати до програми екскурсій різноманітні за характером об'єкти – природні, історичні, релігійні, промислові тощо [10].

Відповідно до рекомендацій Міністерства освіти Ізраїля освітні екскурсії поділяють на короткострокові (декілька годин), одноденні (протягом одного дня) та щорічні екскурсії. Для учнів 1–4 класів це має бути одноденна поїздка, в 5–6 – 1–2 дні, 7–9 – дводенна поїздка, 10–11 – не менше трьох днів, при цьому щонайменше два з них мають бути безперервними. В дванадцятому класі рекомендується проводити екскурсії на три та більше дні поспіль. За бажанням дітей та педагогів можливе проведення більш тривалої екскурсії і раніше 7 класу [8; 11].

Для вчителів Шелах обов'язковими є академічна освіта в одній із галузей знань, дотичних до предмету (дослідження навколишнього середовища, географія, історія Ізраїлю, археологія, Біблія) та педагогічна освіта (диплом про право на викладання), попередній досвід роботи з молоддю, наявність сертифіката про вміння надавати першу домедичну допомогу. Крім того, необхідні вміння працювати в команді, а також бажання набути навичок роботи вчителя/інструктора/ведучого, педагога який поєднує в собі знання та вміння працювати у формальних та неформальних методах навчання. Таким чином, крім професійних вимог до вчителів цього курсу висуваються високі особистісні вимоги.

Директивами Міністерства освіти Ізраїля передбачено проведення також походів з активними

засобами пересування, однак цього дотримуються не всі школи. При проведенні походів може бути заплановано не більше однієї активності (рафтинг, каякінг, кламбінг тощо). Міністерство заохочує проведення заходів з проживанням в наметах, самостійне приготування їжі, однак 80% шкіл не бажають і не роблять цього, лише 20% проводять такі походи [11]. Основними проблемами, що заважають більш широкому використанню екскурсій в освітньому процесі та вихованні учнів шкіл, є перш за все досить висока вартість екскурсій та нестача коштів (зокрема і батьківських, які залучаються до фінансування поїздок), а також недостатня кількість вчителів, готових до організації та проведення освітніх екскурсій.

Спілкування з учнями, випускниками та вчителями низки шкіл Ізраїлю в різних регіонах країни (Ашдод, Беер-Шева, Єрусалим, Хайфа) підтвердило вказану ситуацію. Так, у школі «Шакед» (м. Ашдод) в молодших класах екскурсії проводяться 1–2 рази на рік. Екскурсії лише одноденні (до садів Ротшильда та до Сталактитової печери), при цьому в цих місцях діти бувають по декілька разів [15]. В школі «Маків-Хет» (м. Ашдод) екскурсійну роботу проводять три вчителі «Шелах», які працюють у цьому закладі освіти. Екскурсії безпосередньо не пов'язані з викладанням окремих предметів, значною мірою поєднують екскурсію та прогулянку. У молодших класах проводяться одноденні екскурсії, однак з виїздом на цілий день, 1–3 рази на рік. У старших класах проводяться триденні поїздки в район Голанських гір, Ейлату тощо. Разом виїжджають всі сім класів паралелі, кожен від 25 до 35 осіб. Учні розташовуються на огороженому майданчику-кемпінгу у наметах, їжу готує самостійно кожен клас за чергуванням. Крім того, класи виконують і інші завдання, зокрема прибирання території. Готують на газових плитах та на грилі, деревне вугілля для якого привозять з собою [14]. У школі «Хайфа Реалі» (м. Хайфа) раз на рік під керівництвом вчителів Шелах проводилися багатоденні, від 3 до 5 днів, походи. Більшість походів проводилися по пустелі. Учні самостійно готували їжу на пальниках, але самостійно переносили лише воду та перекус, а інші речі перевозив автобус [16].

В інтернаті для обдарованої молоді (Israel Center for excellence through education Middle school) поряд з екскурсіями з окремих навчальних предметів проводяться походи, під час яких здійснюється навчання польовому життю – організації бівуака, харчування в природних умовах, яке, зокрема, має на меті підготовку учнів до майбутньої служби в ЦХАКАЛІ (армії Ізраїля), перш за все в бойових частинах та підрозділах [13].

Проведення екскурсій з учнями в Ізраїлі вважається досить кваліфікованим завданням. Для

отримання права на них необхідно отримати спеціальну ліцензію, при цьому не від Міністерства туризму Ізраїля (як звичайному гід), а від Міністерства освіти Ізраїлю. Підготовка триває протягом року (не менше 450 годин), включає, зокрема, місячний інтенсив під час канікул. Крім того, передбачає вивчення не менше п'яти регіонів з десяти, на які поділено територію Ізраїля, для кожного з яких гід отримує дозвіл на проведення екскурсій з відміткою у посвідченні.

У ряді музеїв Ізраїлю створено спеціальні освітні програми, що виконують як навчальні, так і виховні завдання. Наприкінці 2010 року Національним музеєм Ізраїлю було розпочато програма, яка передбачає для кожного учня першого класу, який навчається у Єрусалимі, відвідання Національного музею [1, р. 27–29]. У 2017 році Музеєм Ізраїлю (Єрусалим) було проведено 6281 навчальну екскурсію, в яких взяли участь 80314 учнів різного віку [2, р. 86].

Спеціальні освітні екскурсії розроблено у Кнесеті (парламенті) Ізраїлю. Поряд з оглядовими екскурсіями, які доступні кожному громадянину Ізраїлю та іноземцю (вони проводяться не лише івритом та англійською мовою, але й французькою, німецькою, іспанською, арабською, російською мовами, а за попереднім замовленням – практично будь-якою мовою, включно з українською), існують спеціальні екскурсії призначені саме для школярів різного віку [6]. Метою цих екскурсій є ознайомлення з діяльністю парламенту та виховання громадянських почуттів, соціальної активності, почуття відповідальності за свою країну.

Особливим напрямом навчальних екскурсій є вивчення Голокосту. Спеціальна програма з вивчення цієї надзвичайно болючої для держави теми, була запроваджена з 1988 року. Вона, серед іншого, передбачала обов'язкове відвідування музею Яд-Ва-Шем та інших музеїв Голокосту, а також семиденну подорож до Польщі. У період з 1988 по 2004 р. у таких подорожах, що фінансувалися Міністерством освіти Ізраїля взяло участь близько 150000 учнів. Метою цих екскурсій було ознайомити учнів з довоєнним життям євреїв у Польщі, їх взаємовідносинами з польським народом, навчити цінити героїзм тих, хто не корився трагедію загиблих, поглибити розуміння своєї причетності до єврейської спадщини, любов до Ізраїлю. Екскурсії повинні були сприяти розумінню необхідності побудови сильної держави Ізраїль, підштовхнути до розуміння необхідності захисту демократії та боротися проти всіх форм расизму [4], виконуючи таким чином важливі виховані завдання.

Висновки. Таким чином, екскурсії в Ізраїлі є важливим елементом виховного процесу. Вони

відіграють велику, а часом вирішальну роль, у формуванні патріотизму, почуття гордості за свою державу, готовності захищати її. Водночас тематика та методика проведення екскурсій сприяють соціалізації учнів, формуванню громадянської активності. Цікавим, на нашу думку, є досвід упровадження спеціального курсу, подібного до ізраїльського курсу «Шелах», що, значною мірою, спирається на екскурсії, та направлений на ознайомлення з

державою, формування на цій основі любові до рідної землі, її історії та культури, та, водночас, поваги до всіх народів, що проживають в країні. На нашу думку, варто розглянути можливість запровадження подібного курсу в українській школі з широким використанням освітніх екскурсій. Заслугує на увагу досвід організації вивчення болочих сторінок історії народу та держави та використання цього для виховання молодого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Annual Report. The Israel museum journal. Volume XXX. 2012.
2. Annual Report. The Israel museum journal. Volume XXXVII. 2018.
3. Gertel G. School Field Trips and Their Signification for Educators and Students during the Period 1920-1980. Thesis submitted for degree PhD. Tel Aviv University. Faculty of Humanitaries School of Education, 2002. 136 p.
4. Lazar A., Chaitin J., Gross T., Dan Bar-On. A journey to the Holocaust: models of understanding among Israeli adolescents who visited Poland. Educational Review (Birmingham). Vol. 56, num. 1, February 2004. P. 13–33.
5. Orion N. Nature as a Teaching Resource and the Nature of Learning (2022). Enhancing Environmental Education Through Nature-Based Solutions.
6. Tours for Education System – Democracy in Action. <https://main.knesset.gov.il/EN/activity/Pages/Visit/AllBuildingTours.aspx>.
7. הכרע רוקמ דוק תכירע[Shellax] מירום לש הרשכה תינכות (Shelax teacher training program). Ministry of Education of Israel. 2018.
8. מיינוחטיבו מיינוחטיבו מיינוחטיבו – ךוניחה תכרעמב תוירפס-תיב-תויוליעפו מילויטב (Excursions and activities-home- library in the educational system – pedagogical, organizational, safety and security aspects. Ministry of Education of Israel. URL: <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=244> (02.09.2023).
9. עבטה ךרד לטרג ליג – תיעבטה היגוגדפה – יכוניחה לויטהו (Gertel G. The way of nature – natural pedagogy and educational journey). 2010.
10. תדלומה תבהאו ןראה תרכלה הבילה תינכות The core program for the knowledge of the land and the love of the homeland (Основна програма пізнання Батьківщини та любові до неї). Ministry of Education of Israel. 2008.
11. Інтерв'ю Shamir R., заступника інспектора Шелах (м. Тель-Авів).
12. Інтерв'ю Гертеля Г., викладача педагогічного коледжу м. Реховот.
13. Інтерв'ю Григорія М., вихователя інтернату для обдарованої молоді (Israel Center for excellence through education Middle school), м. Єрусалим.
14. Інтерв'ю Даниеля І., 16 років, «Маків-Хет», м. Ашдод.
15. Інтерв'ю Максима І., 11 років, школа «Шакед», Ашдод.
16. Інтерв'ю Ревіталії З., випускниці Realy School, м. Хайфа.
17. Інтерв'ю Харневу І., інспектора-супервайзера Шелах (м. Тель-Авів).

REFERENCES

1. Annual Report (2012). The Israel museum journal. Volume XXX. P. 27–29.
2. Annual Report (2018). The Israel museum journal. Volume XXXVII. P. 86.
3. Gertel G. (2002). School Field Trips and Their Signification for Educators and Students during the Period 1920-1980. (PhD Thesis). Tel Aviv University. Faculty of Humanitaries School of Education.
4. Lazar A., Chaitin J., Gross T., Dan Bar-On. (2004). A journey to the Holocaust: models of understanding among Israeli adolescents who visited Poland. Educational Review (Birmingham). Vol. 56, № 1. Pp. 13–33.
5. Orion N. (2022). Nature as a Teaching Resource and the Nature of Learning Enhancing Environmental Education Through Nature-Based Solutions.
6. Tours for Education System – Democracy in Action. Retrieved from: <https://main.knesset.gov.il/EN/activity/Pages/Visit/AllBuildingTours.aspx>
7. Core Programme for Country Awareness Core Program for Country awareness. (2018). Ministry of Education of Israel. (in Hebrew).
8. Excursions and activities-home- library in the educational system – pedagogical, organizational, safety and security aspects. (2019). Ministry of Education of Israel. (in Hebrew). Retrieved from: <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=244>.

9. Gertel G. (2010) The way of nature – natural pedagogy and educational journey. (in Hebrew).
10. The core program for the knowledge of the land and the love of the homeland (2008). Ministry of Education of Israel. (in Hebrew).
11. Interviu Shamir R., zastupnyka inspektora Shelakh (Tel-Aviv).
12. Interviu Gertel G., vykladacha pedahohichnoho koledzhu Rekhovot
13. Interviu Hryhoriia M., vykhovatelja internata dlia obdarovanoi molodi (Israel Center for excellence through education Middle school), Yerusalyim
14. Interviu Danielia I., 16 rokiv, shkola «Makiv-Khet», Ashdod.
15. Interviu Maksyma I., 11 rokiv, «Shaked», Ashdod.
16. Interviu Revitalii Z., vypusknytsi Realy School, Khaifa.
17. Interviu Kharnevu I., inspektora-supervaizera Shelakh (Tel-Aviv).

Науковий журнал

Педагогічні науки: теорія та практика

№ 3 (47), 2023

Комп'ютерна верстка – М.С. Михальченко
Коректура – В.В. Ізак

Підписано до друку: 25.10.2023.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 22,79.
Замов. № 1123/700. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 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.