

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 5 (225) травень 2024

Видається з лютого 2002 року

УДК 051 Журнал “Молодь і ринок” внесений до переліку наукових фахових видань України (категорія “Б”) у галузі педагогічних наук: 011 – Освітні педагогічні науки, наказ Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 № 886 (додаток 4). Спеціальності: 012 – Дошкільна освіта; 013 – Початкова освіта; 014 – Середня освіта (за предметними спеціалізаціями); 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями); 016 – Спеціальна освіта, наказ МОН України від 24.09.2020 № 1188 (додаток 5).

Засновник і видавець: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Україна, 82100, Львівська область, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24
Видання зареєстровано Національною радою України з питань телебачення і радіомовлення.
Рішення Національної ради від 26.10.2023 № 1155, ідентифікатор медіа R30-01827

ISSN 2308-4634 (Print) “Молодь і ринок” індексується у таких базах даних: Google Scholar; Polish Scholarly Bibliography (PBN); **ERIH PLUS**; **Index Copernicus** (ICV 2018: 80.20; ICV 2019: 85.80; ICV 2020: 82.12; ICV 2021: 85.55; ICV 2022: 80.94)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.5/225.2024>

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор: Микола ГАЛІВ – *д.пед.н., проф., Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Іван БАХОВ – *д.пед.н., проф., Міжрегіональна академія управління персоналом*

Наталія БИШЕВЕЦЬ – *к.пед.н., Національний університет фізичного виховання і спорту України*

Галина БЛАВИЧ – *д.пед.н., проф., ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”*

Ірина ЗВАРИЧ – *д.пед.н., проф., Київський національний торговельно-економічний університет*

Микола ПАНТЮК – *д.пед.н., проф., Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

Тетяна ПАНТЮК – *д.пед.н., проф., Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

Лукаш ТОМЧИК – *д.соц.н. (педагогіка), Педагогічний університет в Кракові, Польща*

Надія Лаура СЕРДЕНЦЮК – *к.пед.н., Сучавський університет імені Штефана чел Маре (м. Сучава, Румунія)*

Даніель УОЛЛЕР – *д.філос.н., Університет Центрального Ланкаширу (м. Престон, Великобританія)*

Марія ЧЕПІЛЬ – *д.пед.н., проф., академік АНВО України, Заслужений діяч науки і техніки України, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

Сергій ШАРОВ – *к.пед.н., Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного*

Олександра ЯНКОВИЧ – *д.пед.н., проф., Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; д.таблїт., проф., Куявсько-Поморська Академія (м. Бидгощ, Польща)*

Адреса редакції: Україна, 82100, Львівська область, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24

Тел. +38 (068) 502-45-49; e-mail: molodirynok@gmail.com; веб-сайт: <http://mir.dspu.edu.ua>

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету
(протокол № 5 від 30.05.2024)

Посилання на публікації “Молодь і ринок” обов’язкові

Редакція зберігає за собою право скорочувати і виправляти матеріали. Статті, підписані авторами, висловлюють їх власні погляди, а не погляди редакції.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв, статистичних даних та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Youth & market

MONTHLY SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL JOURNAL

No. 5 (225) May 2024

Published since February 2002

UDC 051 The journal “Youth and market” is included into the list of scientific professional publications of Ukraine (**category “B”**) in the field of pedagogical sciences: 011 – Educational, pedagogical sciences, the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 02.07.2020 No. 886 (Appendix 4). Specialties: 012 – Preschool education; 013 – Primary education; 014 – Secondary education (due to subject specializations); 015 – Professional education (according to specializations); 016 – Special education, order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 09.24.2020 No. 1188 (Appendix 5).

Founder and published: Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Ivan Franko Str., 24, Drohobych, Lviv Region, Ukraine, postal code 82100
Edition is registered in the National Council of Ukraine for Television and Radio Broadcasting.
Decision of the National Council dated 26.10.2023 No. 1155, **media identifier R30-01827**

ISSN 2308-4634 (Print) “Youth and market” is indexed in such databases: Google Scholar; Polish Scholarly Bibliography (PBN); **ERIH PLUS**; **Index Copernicus** (ICV 2018: 80.20; ICV 2019: 85.80; ICV 2020:82.12; ICV 2021: 85.55; ICV 2022: 80.94)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.5/225.2024>

EDITORIAL BOARD

Head editor: Mykola HALIV – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

EDITORIAL BOARD MEMBERS

Ivan BAKHOV – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Interregional Academy of Personnel Management*

Nataliya BYSHEVETS – *Candidate of Pedagogic Sciences, National University of Physical Education and Sports of Ukraine*

Halyna BILAVYCH – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., SHEE “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”*

Iryna ZVARYCH – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Kyiv National University of Trade and Economics*

Mykola PANTYUK – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

Tetyana PANTYUK – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

Lukasz TOMCZYK – *Doctor of Social Sciences (Pedagogic), Pedagogical University of Cracow, Poland*

Nadia Laura SERDENCUC – *Candidate of Pedagogic Sciences, Stefan cel Mare University from Suceava (Romania)*

Daniel WALLER – *Doctor of Philosophy Sciences, University of Central Lancashire (Preston, UK)*

Mariya CHEPIL – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Academician of the Academy of Higher Education of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

Sergii SHAROV – *Candidate of Pedagogic Sciences, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University*

Oleksandra YANKOVYCH – *Doctor of Pedagogic Sciences, Prof., Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University*

Editorial office: Ukraine 82100, Lviv region, Drohobych, Ivan Franko, 24 str,
Tel. +38 (068) 502-45-49; e-mail: molodirynok@gmail.com; website: <http://mir.dspu.edu.ua>

Recommended for publication by Academic Council of Drohobych State Pedagogical University
(protocol No. 5, 30.05.2024)

Links to the publication of “Youth and market” obligatory

Edition reserves the right to shrink and correct the matter. Articles signed by author express their own point of view.

Authors of publications are responsible for the accuracy of facts, quotations, private names, geographical names, statistics etc.

Молодь і ринок

№ 5 (225) травень 2024

ЗМІСТ

Вікторія Жигір, Сергій Онищенко Застосування активних методів навчання у викладанні дисциплін електроенергетичного циклу в закладах вищої освіти	7
Микола Галів Система середньої професійної освіти в Хорватії (1991–2023): реформування, проблеми і перспективи	12
Віта Хіміч, Ірина Квасниця, Наталія Демченко Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури у процесі навчання спортивно-хореографічних дисциплін	21
Тетяна Пантюк, Олег Кекош Етнопедagogічні засади формування особистості у творчості письменників Закарпаття 20–30-х рр. XX ст.	26
Тетяна Цегельник, Ганна Захарова, Юлія Силенко Потенціал застосування цифрових технологій в освітньому середовищі ЗВО при підготовці майбутнього педагога	30
Оксана Карабін Теоретико-методологічні засади розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики.....	34
Nataliia Kalashnik, Dmytro Kostenko Optimization of mastering language means of communication through interactive teaching methods	39
Тетяна Валько Психологічні аспекти сексуального виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах сім'ї	50
Алла Кондратюк, Валентина Малик Застосування інноваційних освітніх технологій при викладанні іноземної мови для здобувачів вищої освіти	54
Ольга Ілішова, Володимир Товстоган, Євген Козлов Формування готовності майбутніх педагогів до проєктної діяльності як необхідна умова підвищення рівня професійної компетентності	61
Олександр Лішафай, Сергій Поляков, Кирило Хренов Особливості звукорежисерських практик у сучасному аудіовізуальному виробництві	66
Ігор Барба, Олег Барабаш, Антон Цвілій Новітні технології запису звуку, обробки вокалу та інструментального супроводу в створенні композиції сучасного музичного кліпу	72
Надія Бондарець, Василь Гуменчук, Владислав Петрик Гармонія та дисонанс: аналіз використання музичного супроводу для підсилення емоційного впливу у сучасному кінематографі	77
Євгенія Шуневич Специфіка прочитання канонічних текстів Богородичної тематики галицькими композиторами кінця XIX – початку XX ст.	83

Олена Семенова Методика навчання педагогічного рисунка: історичний досвід та сучасна практика	87
Крістіна Петрик Упровадження сучасних технологій під час підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах релокації університету	92
Анжеліка Лесик, Катерина Сапранкова Імплементація арт-терапевтичних методів у систему Нової української школи як ефективних засобів розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти	98
Ольга Канарова, Юлія Семеняко, Олександра Шикиринська Забезпечення інформаційної безпеки дітей дошкільного віку в умовах сучасного медіапростору	104
Наталія Матвєєва, Ігор Бай Основні підходи щодо розвитку творчих здібностей молодших школярів з особливими освітніми потребами	109
Ольга Андрійчук Особливості використання інструментів формувального оцінювання на уроці: переваги та виклики (за результатами опитування вчителів)	114
Оксана Вінтоняк Розвиток фахової передвищої освіти за умов воєнного стану	122
Марина Кубай, Ярослав Коляска Особливості опанування іншомовної лексики студентами немовних вищих закладів освіти	128
Вікторія Цибульська, Галина Безверхня, Світлана Сорокіна, Ірина Кулик Вплив засобів оздоровчої аеробіки на функціональні можливості підлітків	134
Євген Судніков Інформаційно-комунікаційна компетентність ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю	141
Микола Семенов, Ольга Єсіпова Поняття професійна компетентність майбутнього офіцера у контексті педагогічної теорії	150
Світлана Цибульська Чинники становлення і розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні (70–80-ті рр. ХХ ст.)	155
Марія Буняк Розуміння вчителем учня у конфліктній ситуації	164
Ірина Оришак Особливості адаптації старшокласників до нових умов навчання у ліцеї	173
Владислав Григоренко Активні методи навчання у формуванні цифрової компетентності бакалаврів з інженерії програмного забезпечення	180
Арсен Немцев Музично-філософська візія катарсичних мотивів Великого Канону Андрія Критського	183
Катерина Кубікова Використання штучного інтелекту в навчанні біології	189
Наталка Лібак Організаційні засади професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури ...	194

Youth & market

No. 5 (225) May 2024

CONTENTS

Victoriaia Zhyhir, Serhii Onyshchenko Application of active teaching methods in teaching disciplines of the electrical power cycle in higher education institutions	7
Mykola Haliv The system of secondary vocational education in croatia (1991–2023): reforms, problems and prospects	12
Vita Khimich, Iryna Kvasnytsya, Natalia Demchenko Formation of pedagogical skills of future teachers of physical culture in the process of learning sports and choreographic disciplines	21
Tetiana Pantiuk, Oleh Kekosh Ethno-educational principles of personality formation in the creativity of Transcarpathian writers of the 20s-30s of the 20th century	26
Tetiana Tsehelnik, Hanna Zakharova, Yuliia Sylenko The potential of the application of digital technologies in the educational environment of the institution of higher education in the training of the future teacher	30
Oksana Karabin Theoretical and methodological basis of the development of critical thinking of future it teachers	34
Nataliia Kalashnik, Dmytro Kostenko Optimization of mastering language means of communication through interactive teaching methods	39
Tetiana Valko Psychological aspects of sexual education for adolescents with intellectual disabilities in a family setting	50
Alla Kondratiuk, Valentyna Malyk The use of innovative educational technologies in teaching a foreign language to students of higher education	54
Olha Hishova, Volodymyr Tovstohan, Yevhen Kozlov Forming the readiness of future teachers for project activities as a necessary condition for increasing the level of professional competence	61
Oleksandr Lishafai, Sergey Polyakov, Kyrylo Khrenov Peculiarities of sound engineering practices in modern audiovisual art	66
Ihor Barba, Oleg Barabash, Anton Tsvilyi The latest technologies of sound recording, vocal processing and instrumental accompaniment in the creation of a modern music video clip	72
Nadiia Bondarets, Vasyl Humenchuk, Vladyslav Petryk Harmony and dissonance: an analysis of the use of musical accompaniment to enhance emotional impact in modern cinema	77
Yevheniya Shunevych The peculiarity of the Theotokos theme canonical text reading by Galician composers of the late XIX – early XX centuries	83

Olena Semenova	
Teaching methodology of pedagogical drawing: historical experience and modern practice	87
Kristina Petryk	
Introduction of modern technologies in the training of future primary school teachers in the context of university relocation	92
Angelika Lesyk, Kateryna Saprankova	
Implementation of art therapeutic methods in the system of the New Ukrainian school as an effective means of developing the emotional intelligence of primary school students	98
Olha Kanarova, Yuliia Semeniako, Oleksandra Shykyrynska	
Ensuring information security of preschool children in the conditions of the modern media space	104
Nataliia Matveieva, Igor Bai	
Main approaches to the development of creative skills of young school students with special educational needs	109
Olha Andriichuk	
Features of using formative assessment tools in the lesson: advantages and challenges (according to the results of the teachers' questionnaire)	114
Oksana Vintoniak	
Development of the vocational previous education under the condition of martial state	122
Maryna Kubai, Yaroslav Kolyaska	
Features of learning foreign language vocabulary by students of non-speaking higher education institutions	128
Victoriia Tsybul'ska, Halyna Bezverkhnia, Svitlana Sorokina, Iryna Kulyk	
The effect of health aerobics on the functional capabilities of adolescents	134
Yevhen Sudnikov	
Information and communication competence of military lyceum cadets in specialized secondary education institutions of military orientation	141
Mykola Semenov, Olha Yesipova	
The concept of professional competence of the future officer in the context of pedagogical theory	150
Svitlana Tsybul'ska	
Factors of the establishment and development of postgraduate teaching education in Ukraine (1970–1980s)	155
Maria Buniak	
The teacher's understanding of the student in a conflict situation	164
Iryna Oryshchak	
Peculiarities of adaptation of high school students to new conditions of study at the lyceum	173
Vladyslav Hryhorenko	
Active learning methods in the formation of digital competence of bachelors in software engineering	180
Arsen Nemtsev	
A musical and philosophical vision of the catarcis motifs of the Great Canon of St. Andrew of Crete	183
Kateryna Kubikova	
Use of artificial intelligence in teaching biology	189
Natalka Libak	
Organizational principles of professional training of future teachers of Ukrainian language and literature	194

ЗАСТОСУВАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИЧНОГО ЦИКЛУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 378.064.2.091.33:621.31

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304896>

Вікторія Жигірь, доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету фізико-математичної,
комп'ютерної та технологічної освіти
Бердянського державного педагогічного університету
Сергій Онищенко, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійної освіти,
трудового навчання та технологій
Бердянського державного педагогічного університету

ЗАСТОСУВАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИЧНОГО ЦИКЛУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему застосування активних методів навчання здобувачів освіти спеціальності 015.33 "Професійна освіта (Енергетика, електротехніка та електромеханіка)" під час вивчення дисциплін професійно-практичної підготовки електроенергетичного циклу відповідно до гносеологічної формули процесу пізнання.

Характеризовано особливості використання спостереження, вимірювання, демонстрації, абстрагування, ідеалізації, моделювання, індуктивних та проблемних методів навчання при вивченні дисциплін "Електротехніка", "Теоретичні основи електротехніки", "Електричні системи та мережі", "Основне електрообладнання виробництва", "Нелінійні елементи електричних кіл", "Перехідні процеси в енергосистемах" та ін. Визначено, що використання в освітньому процесі активних методів пов'язано з необхідністю навчання студентів через отримання власного досвіду, відчуття своєї значущості в майбутній професійній діяльності. Активні методи навчання стимулюють різні види мислення, характеризуються високим ступенем мотивації та інтересу до майбутньої професії.

Ключові слова: професійна підготовка; теорія пізнання; дисципліни електроенергетичного циклу; активні методи навчання.

Літ. 11.

Victoriia Zhyhir, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Dean of the Faculty of Physics and Mathematics,
Computer and Technological Education,
Berdyansk State Pedagogical University
Serhii Onyshchenko, Ph.D. (Pedagogy),
Associate Professor of the Vocational Education,
Labor Training and Technologies Department
Berdyansk State Pedagogical University

APPLICATION OF ACTIVE TEACHING METHODS IN TEACHING DISCIPLINES OF THE ELECTRICAL POWER CYCLE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article examines the problem of using active methods of training students of speciality 015.33 "Professional education (Energy, electrical engineering and electromechanics)" during the study of the disciplines of professional and practical training of the electrical power cycle according to the gnoseological formula of the process of cognition.

The essence of the concept of "teaching method" is defined, which is increasingly interpreted by modern scientists as an operational means of a chosen learning strategy to achieve certain goals with the use of various educational resources (information transfer, education and development during training, management of students' educational activities). It is the tool with which the teacher forms competences and achieves the set goals both in a specific lesson and in the process of holistic professional training of students.

Features of the use of observation, measurement, demonstration, abstraction, idealization, modelling, inductive and problem-based teaching methods in the study of the disciplines "Electrical engineering", "Theoretical foundations of electrical engineering", "Electrical systems and networks", "Main electrical production equipment", "Nonlinear elements of electrical engineering circuits", "Transient processes in power systems" and others are characterized. It was determined that the use of active methods in the educational process is connected with the need for students to learn through their own experience, a sense of their importance in future professional activities. Active learning methods stimulate different types of thinking and are characterized by a high degree of motivation and interest in the future profession.

It was concluded that based on the theory of knowledge of objective reality, which promotes the development of abstract and creative thinking of students, their effective perception of educational information and the formation of professional competences in general, it is advisable to introduce various methods of active learning of electrical energy disciplines into the educational process.

Keywords: professional training; theory of knowledge; disciplines of the electric power cycle; active learning methods.

Постановка проблеми. Сучасне високо-технологічне, інформаційне суспільство висуває підвищені вимоги до інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців та потребує змін у системі їхньої підготовки. Сьогодні більш значущими й ефективними для успішної професійної діяльності є не розрізнені знання, а узагальнені вміння та навички, що виявляються у здатності виконувати складні професійні завдання, постійно самовдосконалюватися та самостверджуватися, самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність. Виходячи з цього, перед закладами вищої освіти поставили завдання, пов'язані з активізацією пізнавальної активності студентів, орієнтованої на формування й розвиток професійної компетентності. Розв'язання цих завдань убагачаємо в доповненні традиційних методів навчання майбутніх фахівців активними, які стимулюють різні види мислення, характеризуються високим ступенем мотивації та залучають студентів до активної навчальної діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема методів навчання в освітньому процесі вищої коли виступає предметом дослідження багатьох науковців (А. Алексюк, Г. Ващенко, З. Курлянд, П. Лузан, М. Фіцула, Д. Чернілевський та ін.). Різні аспекти упровадження методів навчання технічних і, зокрема електроенергетичних дисциплін, досліджено в працях С. Березенської, В. Белікова, І. Богданов, О. Дерези, С. Дерези, А. Дідик, О. Коваленко, В. Кондель, М. Лазарева, А. Литвин, В. Цапенка, О. Філімонової та ін.

Мега статті – схарактеризувати особливості застосування активних методів навчання у викладанні дисциплін електроенергетичного циклу для студентів спеціальності 015.33 “Професійна освіта (Енергетика, електротехніка та електромеханіка)” в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Філософське трактування терміна “метод” “зводиться до сукупності певних правил, прийомів, способів, норм пізнання та діяльності” [11, 184]. Він забезпечує просування до істини, мети діяльності та забезпечує розв'язання конкретного завдання найкоротшим шляхом, регулюючи пізнавальну та інші форми діяльності людини [11].

Український педагогічний словник дає таке визначення методу: “спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта” [4, 205].

Сучасні словники метод навчання визначають як систему послідовних взаємопов'язаних дій викладача й студентів, які забезпечують засвоєння змісту освіти; спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності студента [8].

Науковці по-різному тлумачать “методи навчання” як: “способи цілеспрямованої роботи викла-

дачів і студентів, за допомогою яких останні здобувають знання, уміння і навички, формуються їхній світогляд і поведіння, розвиваються пізнавальні здібності” [2, 26]; сукупність педагогічних прийомів, які використовуються для полегшення навчального процесу та можливості залучення студентів до активної пізнавальної діяльності в процесі оволодіння предметним змістом відповідно до освітніх та професійних вимог [3; 9] та ін.

У реаліях сучасної освіти метод навчання все частіше трактують як операційний засіб обраної стратегії навчання задля досягнення певних цілей із використанням різних освітніх ресурсів (передача інформації, виховання та розвиток під час навчання, управління навчальною діяльністю студентів тощо), який багато в чому визначає кінцеві результати освітнього процесу. В упорядкованій педагогічній діяльності метод навчання є тим інструментом, за допомогою якого педагог формує компетентності та досягає поставлених цілей як на конкретному занятті, так і в процесі цілісної професійної підготовки студентів.

У процесі професійної підготовки здобувачів освіти спеціальності 015.33 “Професійна освіта (Енергетика, електротехніка та електромеханіка)” під час вивчення дисциплін професійно-практичної підготовки електроенергетичного циклу застосовуємо низку репродуктивних і активних методів навчання.

Репродуктивні методи навчання передбачають алгоритмічну “пасивну” діяльність студентів за правилами, інструкціями, коли, наприклад, під час стандартної лекції викладач доводить студентам інформацію “в готовому вигляді”, пояснює її, ілюструє, а вони виступають пасивними слухачами. Такі методи є доцільними за умови, що ця інформація є унікальною, рідкісною, а викладач виступає експертом зі значним досвідом роботи у своїй галузі. Щоб постійно утримувати увагу аудиторії, він має володіти навичками ораторської майстерності. Проте останнім часом кількість інформації постійно зростає, а завдяки Інтернету вона дуже швидко стає загальнодоступною, тому перевагу в навчанні все частіше надаємо активним методам.

Використання в освітньому процесі активних методів пов'язано з необхідністю навчання студентів через отримання власного досвіду, відчуття своєї значущості в майбутній професійній діяльності. Ці методи навчання передбачають широку комунікацію, діалог студентів один з одним, з викладачем, а також самостійне оволодіння знаннями та вміннями в процесі активної пізнавальної та практичної діяльності.

Погоджуємося з А. Дідик, який зазначає, що “процес навчання в активній формі сприяє напруженій розумовій роботі суб'єкта навчання, стимулює самостійність, активність, розвиває творче мислення” [5, 100].

У процесі викладання дисциплін електроенергетичного циклу ставимо за мету сформувати в студентів професійні компетентності, які передбачають не лише засвоєння знань, умінь і навичок, а й розвиток різних видів мислення, здатність приймати рішення у стандартних та нестандартних ситуаціях й нести за це відповідальність, орієнтуватися в мінливих умовах професійної діяльності тощо. У зв'язку з цим акценти у вивченні студентами спеціальності 015.33 Професійна освіта (Енергетика, електротехніка та електромеханіка) дисциплін “Електротехніка”, “Теоретичні основи електротехніки”, “Електричні системи та мережі”, “Основне електрообладнання виробництва”, “Нелінійні елементи електричних кіл”, “Перехідні процеси в енергосистемах” та ін. переносяться на процес пізнання, результативність якого залежить від пізнавальної активності самого студента, а отже, від того, які, відповідно до логіки пізнання та мислення людини, методи використовують у процесі навчання – спостереження, узагальнення, вимірювання, абстрагування, аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, моделювання, експериментування. При цьому застосування методів навчання відповідає основній логіці пізнання об'єктивної реальності – сприйняття, осмислення та застосування знань, умінь та навичок [6, 10]. Це, так звана гносеологічна формула процесу пізнання, коли студенти спочатку отримують факти, потім висувають гіпотези, роблять певні теоретичні узагальнення та висновки й лише потім приступають до наукового експерименту, який підтверджує чи спростовує ці теоретичні висновки [10].

Процес пізнання розпочинається зі спостереження за об'єктами вивчення (електричні прилади, пристрої, машини, устаткування та ін.), електромагнітними явищами (електромагнітна індукція, електрична провідність, електричний удар та ін.) чи процесами (електромагнітне випромінювання, електромагнітна емісія, перенапруга та ін.). Це спостереження та безпосереднє сприйняття студентами нової інформації здійснюється на лекціях, екскурсіях, практичних і лабораторних заняттях під час експерименту, відповідно до чітко визначеної мети, плану спостережень й орієнтовано на результат дослідження. Воно також здійснюється за допомогою фіксації наукових фактів, які є основою формування уявлення про те, що вивчається.

Одним з видів фіксації наукових фактів є вимірювання, яке надає не лише якісні, а й кількісні характеристики наукових об'єктів і явищ. Вимірювання є процедурою встановлення однієї величини за допомогою іншої, прийнятої за еталон.

Особливістю електроенергетичних дисциплін є необхідність вивчення багатьох електромагнітних процесів (холостий хід, коротке замикання, робочі й номінальні режими роботи електричних машин і апаратів та ін.) непрямым шляхом – за допомогою

вимірювання різними приладами (амперметр, вольтметр, ватметр та ін.).

Деякі моменти не засвоюються студентами за допомогою лише спостереження, пояснення чи розповіді, тому використовуємо демонстрацію наочності, відео за допомогою природних чи технічних засобів навчання, динамічних стендів, без яких важко зрозуміти принцип дії електроенергетичних об'єктів, конструкцію різних приладів, взаємодію їхніх деталей і механізмів.

У результаті спостереження за науковими фактами здійснюється їхнє порівняння, аналіз, і на цій основі студенти можуть приходити до емпіричних узагальнень на основі індуктивних висновків, які більшою мірою є ймовірнісними, бо результати одного спостереження не можуть бути достатньою підставою для отримання висновку. Завжди потрібно підтверджувати отримані результати за допомогою інших спостережень чи джерел.

Індуктивні методи пізнання широко застосовуємо на початкових етапах навчання дисциплін електроенергетичного циклу. Зокрема, це здійснюється при поясненні нового матеріалу через евристичну бесіду, обговорення результатів фронтальних лабораторних робіт та ін. Наприклад, при поясненні залежності сили струму від напруги під час експерименту з різними провідниками, спостереження дають можливість студентам зробити висновок про те, що сила струму в провіднику прямо пропорційна напрузі на його кінцях. Такий висновок є типовим емпіричним узагальненням, що демонструє механізм індуктивних методів.

Зміст дисциплін електроенергетичного циклу передбачає вивчення реальних електротехнічних пристроїв, у яких відбуваються досить складні для засвоєння процеси і явища. За певних припущень їх прийнято спрощувати – абстрагувати.

Метод абстракції застосовуємо, коли суб'єкт пізнання має справу з безліччю властивостей досліджуваного об'єкта. Для того, щоб спростити таке дослідження, вдаються до “відвертання уваги в думках від несуттєвих властивостей, зв'язків, відношень предметів і виділення декількох сторін, що цікавлять дослідника” [1, 39]. Такі наукові абстракції мають теоретичне та практичне значення. За їхньою допомогою в електроенергетиці створюють схеми заміщення – ідеалізовані моделі, які дають змогу розв'язувати електротехнічні завдання різного ступеня складності – від аналізу режиму роботи пристрою до з'ясування реальних причин несправностей чи пошкоджень електроустаткування.

Наприклад, під час вивчення дисципліни “Нелінійні елементи електричних кіл” використовуємо побудову схем заміщення електричного кола, яке містить нелінійні елементи (нелінійний резистор, тиристор, транзистор, електронні лампи, електровакуумні прилади, газорозрядні прилади, фотоеле-

ЗАСТОСУВАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИЧНОГО ЦИКЛУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

менти та ін.) та в якому реальні елементи замінюють ідеальними. На схемах заміщення джерело енергії можна подати без внутрішнього опору, якщо він малий порівняно з опором приймача.

Прикладом абстрагування також може бути завдання, пов'язане з розрахунком основних характеристик котушки з феромагнітним осередком, яку підключено до джерела змінного синусоїдного струму. Розрахунки її характеристик при синусоїдній напрузі джерела електрорушійної сили (ЕРС) спочатку роблять, уважаючи її ідеальною, тобто нехтують петлею гістерезису, активним опором і магнітним потоком розсіювання. Однак важливо пам'ятати, що будь-яка схема заміщення електричного ланцюга має певні межі застосування. Створення схеми заміщення є досить серйозним електротехнічним завданням, яке завжди розв'язують з урахуванням певних умов.

Наступним етапом у навчанні студентів електроенергетичних дисциплін, відповідно до процесу пізнання, є використання методів ідеалізації, спрямованих на “уявне конструювання об'єктів, які практично нездійсненні. Внаслідок ідеалізації реальні об'єкти позбуваються деяких властивостей” [7, 12]. Наприклад, досліджуючи характеристики та процеси, які відбуваються в електричних машинах, використовуємо таку ідеалізацію, як ідеальний трансформатор – це уявний трансформатор, в якого відсутні втрати енергії на нагрівання обмоток та потоки їх розсіювання. Такий трансформатор всю енергію, що надходить з первинного ланцюга, трансформує в магнітне поле і, потім, в енергію вторинного ланцюга, тобто енергія, що надходить, дорівнює перетвореній енергії.

Розуміння студентами методів ідеалізації дозволяє їм перейти до наступного етапу пізнання дійсності – моделювання, коли реальний електротехнічний об'єкт замінюється математичною, фізичною або комп'ютерною імітаційною моделлю, що зберігає у собі його необхідні властивості та взаємозв'язки і дає змогу шляхом різних маніпуляцій з цією моделлю отримувати нові знання. Комп'ютерне моделювання уможливило переробку великих обсягів інформації у складі математичних моделей складних електротехнічних об'єктів та цілих систем. За підсумками математичної моделі розробляється комп'ютерна програма моделювання.

Студенти займаються моделюванням електротехнічних об'єктів, процесів та явищ на практичних і лабораторних заняттях, використовують інструменти інформаційно-комунікаційних технологій під час створення комп'ютерних імітаційних моделей у системах MathCAD, MatLAB. Наприклад, під час аналізу складних електричних кіл, які містять нелінійні елементи (з навчальної дисципліни “Нелінійні елементи електричних кіл”) використовують

математичне моделювання, оперують математичними моделями, які більш точно описують реальні процеси, що відбуваються в електротехнічних системах.

Під час вивчення дисциплін електроенергетичного циклу широко застосовуємо ескізи та схеми пристроїв, без яких важко вивчити конструкцію різних приладів, апаратів, електроенергетичних машин. Також використовуємо векторні діаграми для кращого розуміння та розрахунків основних і додаткових параметрів цих пристроїв, будемо їх за допомогою EXCEL (для ланцюгів змінного струму без зазначення напрямку векторів); графічні форми завдання електричних величин, за допомогою яких у наочній та доступній формі вдається пояснити, наприклад, основні параметри змінного струму, такі як частота, фаза, зсув фази, амплітуда коливання, період та ін.).

Активну роль у діяльності здобувачів освіти розвиваємо при виконанні різноманітних проблемних завдань та ситуацій у процесі експериментальних досліджень, розв'язанні технічних завдань у процесі виконання лабораторних робіт.

Сутність проблемного методу викладання навчального матеріалу полягає у тому, що викладач не лише надає студентам певну інформацію з теми заняття, а й вводить їх до процесу розв'язання тієї чи тієї технічної проблеми, показує послідовність і логічність умовиводів, руху думки від одного етапу наукового пізнання до іншого, ілюструє різного роду протиріччя.

Зміст електроенергетичних дисциплін містить значну кількість інформації, яку доцільно подавати з використанням проблемного методу. Наприклад, з дисципліни “Основне електрообладнання виробництва” за темою “Трансформатори: принцип дії, режим роботи, ККД і втрати” проблемні питання можуть стосуватися вибору трансформатора за потужністю, схеми з'єднання обмоток трансформатора, способу регулювання його напруги. Основними критеріями вибору є техніко-економічні характеристики електричної машини. В процесі аналізу студентами проблеми вибору потужності трансформатора логіка мисленнєвої діяльності має створити можливість її визначення з міркувань допустимого додаткового теплового зносу ізоляції трансформатора за час аварійного режиму з урахуванням температури охолоджувального середовища та форми добового графіка навантаження в аварійних умовах. Маючи конкретні вихідні дані, можна зробити вибір двома способами: за заданим добовим графіком навантаження, враховуючи пору року для нормальних та аварійних режимів чи за розрахунковою потужністю для тих самих режимів.

На лекційних заняттях за темою “Лінії електропередач” викладач, розповідаючи про повітряні лінії електропередач, характеризує основні види

ЗАСТОСУВАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИЧНОГО ЦИКЛУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ізоляції та пропонує студентам розв'язати проблеми щодо усунення пошкоджень на тих, які зумовлені перенапругою завдяки: 1) блискавичному розряду; 2) включенню чи відключенню перемикачів; 3) різкій зміні температури повітря; 4) забрудненню повітря тощо.

На лабораторних заняттях використовуємо розв'язання проблемних ситуацій на кшталт: чому під час роботи в електрогенераторах потужністю 1000 МВт та напругою 20 кВ, частіше ніж у менш потужних, виходять з ладу обертальні елементи? Назвіть і обґрунтуйте декілька причин такої ситуації (викладач при цьому може вказати напрями аналізу: підвищення виділення теплоти, навантаження на обмотки статора, підвищення ймовірності ушкодження ізоляції та підшипників, підвищена вібрація тощо).

Проблемне навчання дає змогу активізувати пізнавальну діяльність студентів, стимулює їх думати, зіставляти факти, оцінювати результати дослідів, самостійно робити висновки, виконувати практичні дії.

Висновки. Таким чином, спираючись на теорію пізнання об'єктивної реальності, яка сприяє розвитку абстрактного й креативного мислення студентів спеціальності 015.33 “Професійна освіта (Енергетика, електротехніка та електромеханіка)”, ефективному сприйняттю ними навчальної інформації та загалом формуванню професійних компетентностей, упроваджуємо в освітній процес різні методи активного навчання електроенергетичних дисциплін. Як результат, у студентів з'являється інтерес до предмету та майбутньої продуктивної професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Важинський С.Е., Щербак Т.І. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. 260 с.
2. Волошин М.Д. Конспект лекцій з дисципліни “Методика викладання у вищій школі” для студентів спеціальності 8.05130101 “Хімічна технологія неорганічних речовин”. Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2012. 80 с.
3. Головенкін В.П. Педагогіка вищої школи. Київ : НТУУ “КПІ”, 2009. 406 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь. 1997. 376 с.
5. Дідик А.О. Використання інтерактивних методів при викладанні курсу “Електротехніка та електроніка” для майбутніх педагогів професійної освіти : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка. Сер. Педагогічна. 2018. С. 100–102.
6. Петрушенко В.Л. Епістемологія як філософська теорія знання. Львів : Вид-во Нац. ун-ту “Львівська політехніка”, 2000. 296 с.
7. Самсонов В.В., Сільвестров А.М., Тачиніна О.М. Методологія наукових досліджень та приклади її використання : навч. посібник. Київ : НУХТ, 2022. 385 с.

8. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад.: Л.М. Михайлова, О.В. Пагава, О.В. Проніна ; за заг. ред. Л.М. Михайлової. Северодонецьк, 2020. 194 с.

9. Цвіркун Л.О. Формування проектно-конструкторської компетентності майбутніх інженерів у процесі графічної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. Кременчук, 2017. 287 с.

10. Цофнас А.Ю. Гносеологія. Київ : Алерта, 2005. 232 с.

11. Щербак С.П., Щедрін В.К., Заглада О.А. Філософія : навч. посібник. Київ : МАУП. 2004. 216 с.

REFERENCES

1. Vazhynskiy, S.E. & Shcherbak, T.I. (2016). *Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen: navchalnyi posibnyk* [Methodology and organization of scientific research]. Sumy, 260 p. [in Ukrainian].
2. Voloshyn, M.D. (2012). *Konspekt lektsii z dystsypliny “Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli” dlia studentiv spetsialnosti 8.05130101 “Khimichna tekhnolohiia neorhanichnykh rehovyn”* [Synopsis of lectures on the discipline “Teaching methodology in higher education” for students of specialty 8.05130101 “Chemical technology of inorganic substances”]. Dniprodzerzhinsk, 80 p. [in Ukrainian].
3. Holovenkin, V.P. (2009). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of high school]. Kyiv, 406 p. [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, 376 p. [in Ukrainian].
5. Didyk, A.O. (2018). *Vykorystannia interaktyvnykh metodiv pry vykladanni kursu “Elektrotekhnika ta elektronika” dlia maibutnykh pedahohiv profesiinoi osvity* [The use of interactive methods in teaching the course “Electrical engineering and electronics” for future teachers of professional education]. *Collection of scientific works of the Kamianets-Podilskyi National University named after I. Ohienko*. pp. 100–102. [in Ukrainian].
6. Petrushenko, V.L. (2000). *Epistemolohiia yak filofska teoriia znannia* [Epistemology as a philosophical theory of knowledge]. Lviv, 296 p. [in Ukrainian].
7. Samsonov, V.V., Silvestrov, A.M. & Tachynina, O.M. (2022). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen ta pryklady yii vykorystannia: navchalnyi posibnyk* [Methodology of scientific research and examples of its use]. Kyiv, 385 p. [in Ukrainian].
8. *Slovyk terminiv i poniat suchasnoi osvity* (2020). [Dictionary of terms and concepts of modern education]. (Eds.) L.M. Mykhailova, O.V. Pahava & O.V. Pronina. Severodonetsk, 194 p. [in Ukrainian].
9. Tsvirkun, L.O. (2017). *Formuvannia proektno-konstruktorskoj kompetentnosti maibutnykh inzheneriv u protsesi hra-fichnoi pidhotovky* [Formation of design and construction competence of future engineers in the process of graphic training]. *Candidate's thesis*. Kremenchuk, 287 p. [in Ukrainian].
10. Tsoufnas, A.Iu. (2005). *Hnoseolohiia* [Epistemology]. Kyiv, 232 p. [in Ukrainian].
11. Shcherba, S.P., Shchedrin, V.K. & Zhlada, O.A. (2004). *Filosofia* [Philosophy]. *Tutorial*. Kyiv, 216 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.04.2024

СИСТЕМА СЕРЕДНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ХОРВАТІЇ (1991–2023): РЕФОРМУВАННЯ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 377.014.5(497.5)“1991/2023”

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304894>

Микола Галів, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри історії України та правознавства
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

СИСТЕМА СЕРЕДНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ХОРВАТІЇ (1991–2023): РЕФОРМУВАННЯ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ¹

У статті розкрито процеси реформування системи середньої професійної освіти в Хорватії у 1991–2023 рр., з'ясовано проблеми і перспективи розвитку зазначеної ланки освіти, виокремлено рекомендації для України щодо використання хорватського досвіду. Встановлено, що від часу здобуття незалежності Хорватії в країні проводилися освітні реформи, які стосувалися, зокрема, й сфери середньої професійної освіти. Загалом можна виділити декілька етапів реформування: 1) 1991–2001 рр. – відмова від соціалістичної спадщини, насамперед “спрямованої освіти”, відновлення структури професійного шкільництва, яка діяла до 1975 р., впровадження механізму учнівства (“навчання у праці”, дуальної освіти); 2) 2001–2013 рр. – курс на європеїзацію освіти, утворення нових інституцій для управління освітою (Агентство професійної освіти та освіти дорослих), прийняття Закону про професійну освіту та Стратегії розвитку системи професійної освіти; 3) 2013–2023 рр. – продовження реформ, спрямованих на поглиблення якості середньої професійної освіти, оптимізації закладів освіти і освітніх програм, акцент на інклюзії, інтернаціоналізації, цифровізації професійної освіти, розширення дуальної освіти тощо. Водночас у системі професійної освіти Хорватії накопичилися певні суперечності. З одного боку, великий відсоток здобувачів освіти, порівняно з гімназіями, але з іншого – чимале безробіття випускників закладів професійної освіти, їх влиття у систему вищої освіти. Для України корисним буде хорватський досвід щодо впровадження правових, фінансових, організаційних механізмів дуальної освіти; утворення інституцій забезпечення якості освіти, зокрема Агентства професійної освіти та регіональних центрів компетентностей; оптимізації закладів професійної освіти та освітньо-професійних програм; підвищення привабливості професійної освіти серед молоді.

Ключові слова: професійна (професійно-технічна) освіта; реформи освіти; освітня політика; післявоєнна відбудова; європеїзація; освітньо-професійні програми.

Літ. 27.

Mykola Haliv, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the History of Ukraine and Law Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN CROATIA (1991–2023): REFORMS, PROBLEMS AND PROSPECTS

The article reveals the processes of reforming the system of secondary vocational education in Croatia in 1991–2023, elucidates the problems and prospects for the development of the specified link of education, highlights recommendations for Ukraine regarding the use of Croatian experience. It has been established that since the independence of Croatia, educational reforms were carried out in the country, which concerned, in particular, the sphere of secondary professional education. In general, several stages of reform can be distinguished: 1) 1991–2001 – rejection of the socialist heritage, primarily “directed education”, restoration of the structure of vocational schooling, which operated until 1975, the introduction of the apprenticeship mechanism (“learning on the job”, dual education); 2) 2001–2013 – a course on the Europeanization of education, the formation of new institutions for the management of education (the Agency for Vocational Education and Training and Adult Education), the adoption of the Law on Vocational Education and the Strategy for the Development of the Vocational Education System; 3) 2013–2023 – continuation of reforms aimed at deepening the quality of secondary vocational education, optimization of educational institutions and educational programs, emphasis on inclusion, internationalization, digitalization of vocational education, expansion of dual education, etc. At the same time, certain contradictions have accumulated in the professional education system of Croatia. On the one hand, there is a large percentage of people getting an education, compared to gymnasiums, but on the other hand, there is considerable unemployment among graduates of vocational education institutions, their influx into the system of higher education. The Croatian experience will be useful for Ukraine, namely: the introduction of legal, financial, and organizational mechanisms for dual education; formation of institutions for ensuring the quality of education, in particular, the Agency for Vocational Education and regional competence centers; optimization of professional education institutions and educational and professional programs; increasing the attractiveness of professional education among young people.

Keywords: vocational education; education reforms; educational policy; post-war reconstruction; Europeanization; educational and vocational programs.

¹ Стаття підготовлена у рамках проекту фундаментального дослідження “Освіта і наука як чинники післявоєнної відбудови: історичний досвід, уроки для України” (державний реєстраційний номер: 0124U000787).

Постановка проблеми. Вивчення досвіду реформування системи освіти європейських країн є необхідною умовою продовження освітніх трансформацій в Україні, перед якою зараз постають завдання особливої складності. З одного боку, важливо виконувати умови щодо європейської інтеграції, проводити необхідні реформи, зокрема й освітні, а з іншого – вести війну з російськими окупантами та водночас розробляти і навіть започаткувати реалізацію процесів відбудови різних секторів суспільного життя. Післявоєнна відбудова неодмінно вимагатиме від України продовження реформи професійно-технічної освіти, яка набуває особливого значення з огляду на надзвичайно гостру потребу у кваліфікованих робітниках. Тож досвід Республіки Хорватія, яка також вела війну за незалежність, переживала період відбудови, євроінтеграції, а відтак і масштабних реформ, є неоціненним для нашої країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед праць хорватських науковців, які займаються проблематикою реформування професійної освіти, відзначимо студії Т. Жіляка [26], В. Перін [14], І. Жіліча [25], Н. Буковіча [5], А. Вісковіч [22], Ю. Зрно [27]. Українські вчені у декількох працях підкресливали досвід Хорватії щодо популяризації професійної освіти [1], формування системи оцінювання якості освіти [2], а також інституційного забезпечення розвитку цієї освітньої ланки [3]. Загалом констатуємо відсутність в українській науці праць, присвячених аналізу реформування середньої професійної освіти в Хорватії.

Мета статті – розкрити процеси реформування системи середньої професійної освіти в Хорватії у 1991–2023 рр., з'ясувати проблеми і перспективи розвитку зазначеної ланки освіти, виокремити рекомендації для України щодо використання хорватського досвіду. Відзначимо, що об'єктом нашої уваги є професійна освіта середнього рівня, тому ми не торкатимемося питань професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Республіка Хорватія здобула незалежність у 1991 р., успадкувавши систему освіти від соціалістичної Югославії. На той час ланка середньої професійної (професійно-технічної) освіти була представлена закладами та змістом, сформованими у результаті шкільних реформ 1975–1978 рр. Раніше після закінчення обов'язкової восьмирічної початкової школи, молоді люди могли продовжувати навчання у середніх закладах: гімназії, технікумі, мистецькій, торговій, професійній (ремісничій), учительській школі або в середній військовій школі. Тривалість навчання у середній професійній школі залежала від типу школи: від трьох років для ремісничих / професійних шкіл для кваліфікованих робітників, до п'яти років для вчителів, але в середньому близько чотирьох років.

Після успішного закінчення середньої школи та отримання диплома студенти могли вступити до вищого навчального закладу або вийти на ринок праці [25, 9].

У другій половині 1970-х рр. усі середні школи Хорватії були перетворені на т. зв. шкільні центри, де освітній процес складався з двох рівнів. На першому, який передбачав дворічну освіту, навчалися учні після закінчення початкової школи. Навчальний план на цьому рівні складався на 85 % із загальноосвітніх дисциплін (державна мова, хімія, біологія, фізика, географія, математика, історія), а також додавалися нові предмети: основи марксизму, виробничо-технічна освіта, основи оборони країни та суспільного самозахисту, теорія і практика самоврядного соціалізму [15, 30]. Після завершення першого рівня учні могли вступати на ринок праці або продовжити освіту на другому рівні, який передбачав професійну підготовку. Загалом, вибір складався з освітніх програми для 36 спеціальностей і понад 350 професій (професійних кваліфікацій). Тривалість програм на другому рівні різнилася: одно- або дворічні. Всі учні, які завершили перший рівень, могли подати заявку на будь-яку програму другого рівня, але відбір проводився на основі на оцінки, отриманої учнем на першому рівні [25, 10]. По суті, це була професійно-орієнтована освітня система, яка отримала назву “спрямована освіта” (“Usmjereno obrazovanje”).

Ця система мала декілька особливостей. По-перше, обидва рівні учень міг здобути в одному шкільному центрі, або ж після першого рівня перейти в інший шкільний центр на освітні програми другого рівня. По-друге, якщо раніше після закінчення початкової школи учень міг вступити, для прикладу, у трирічну професійну школу, щоб здобути конкретну робітничу професію, то тепер потрібно було закінчити перший дворічний (загальноосвітній) рівень, а спеціальність здобувати на другому рівні. Загалом, реформа зменшила ймовірність вступу до університету передовсім для чоловіків, які, отримавши професію, скоріше вливалися у ринок праці [25, 11–12, 29].

У 1991–1995 рр. Хорватія вела війну за незалежність. Бойові дії негативно вплинули на стан освіти через руйнування частини інфраструктури, переміщення великої кількості людей, у тому числі учнів, студентів, учителів і викладачів. У Хорватії в 1990-х рр. відбулося поступове відродження гімназій як закладів середньої освіти і скасування спрямованої освіти. Відтак відновлено структуру середньої професійної освіти, яка існувала до 1975 р. Однак відбулося це не одразу. Ще в 1991 р. хорватський парламент – Собор – прийняв Закон про спрямовану освіту, яка залишала чинну систему, однак позбавляла її самоврядного характеру, передаючи під контроль Міністерства культури та

СИСТЕМА СЕРЕДНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ХОРВАТІЇ (1991–2023): РЕФОРМУВАННЯ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

освіти. За законом, Міністерство відтепер визначало програми, форми, обсяг, якість спрямованої освіти, а також встановлювало норми її фінансування. Визнавалося право громад, неурядових організацій, фізичних та юридичних осіб засновувати заклади освіти. Закон також передбачав право для здобувачів освіти змінювати освітні програми одного рівня за умови їх спорідненості [5, 105–106].

У 1992 р. було схвалено Закон про середню освіту, який, по суті, відновив структуру середнього шкільництва, яка існувала до реформи 1975 р.: гімназії, чотирирічні професійні школи (технічні, медичні, економічні, торгівельні, сільськогосподарські, мистецькі) та трирічні професійні школи, які поділялися на індустріальні (промислові) і ремісничі [5, 107]. Законом про професії 1993 р. передбачалися зміни до трирічних освітніх програм із ремісничих спеціальностей, згідно з якими впроваджувалася широка практична складова освіти на робочому місці (т.зв. “учнівство”). Це наблизило такі програми до дуальної освіти в німецькомовних країнах [5, 108]. Як зауважив Т. Жіляк, дуальна система підготовки фахівців впроваджувалася у Хорватії, починаючи з 1995/96 н. р., на основі досвіду та підтримки Баварської ремісничої палати [26, 11]. У 2001 р. було внесено зміни до законодавства, які визначали порядок ліцензування працедавцями провадження практичної частини освітньої програми – “учнівства” [5, 108], що посилювало вплив працедавців на зміст професійної освіти, наближення його до вимог ринку.

Крім того, у 2001 р. було внесено зміни до Закону про середню освіту, якими започатковано децентралізацію цієї ланки освіти. Уводився розподіл фінансової відповідальності за середню освіту між центральним і регіональним рівнями влади, а також запроваджено механізми регіонального врегулювання освітніх і господарських потреб. Тож місцева влада відтепер отримала право засновувати державні середні школи у Хорватії. Натомість ліцензування викладацького та професійного персоналу у всіх типах середніх шкіл передавалося до державного Національного центру зовнішнього оцінювання освіти [23]. Як відзначив Н. Букович, таким чином не було передбачено механізми залучення недержавних стейкхолдерів до цього важливого елемента професійної освіти [5, 109–110]. Ще одна новація полягала в запровадженні доступу до державної матури (іспиту зрілості) після закінчення чотирирічних програм середньої професійної освіти, натомість випускники трирічних програм були позбавлені такої можливості [23]. Це звісно, створювало певні перешкоди для вертикальної мобільності здобувачів освіти.

Наголосимо, що з 2001 р. Хорватія взяла курс на вступ до Європейського Союзу. Тож, намагаючись виконати відповідні вимоги, уряд прагнув провести

реформи, зокрема і в сфері освіти. У 2005–2010 рр. було прийнято низку основоположних документів для розвитку середньої професійної освіти в Хорватії: План розвитку системи виховання і освіти у 2005–2010 рр. (2005), Стратегія розвитку системи професійної освіти в Республіці Хорватія у 2008–2013 рр. (2008), Закон про професійну освіту (2009). Так, План розвитку системи виховання і освіти у 2005–2010 рр. ставив за мету змінити професійну освіту так, щоб вона стала менш спеціалізованою, але адаптованою до потреб учнів та ринку праці. Основними завданнями визначалися: адаптація профілю та освітньо-професійних програм до ринку праці, соціально-економічних потреб; модернізація змісту та методів професійної освіти; забезпечення можливості продовження освіти після закінчення професійної школи [16, 26].

Стратегія розвитку системи професійної освіти в Республіці Хорватія у 2008 – 2013 рр. наголошувала на потребі європеїзації професійної освіти, приведення її у відповідність до європейських стандартів. Документ передбачав п'ять основних цілей реформи професійної освіти: 1) розвивати кваліфікації на основі компетентностей і результатів навчання; 2) постійно узгоджувати освіту з потребами ринку праці; 3) побудувати систему професійної освіти, яка дає змогу реалізувати навчання протягом життя та освітню мобільність; 4) визначити ролі вчителів у системі, орієнтованій на результати навчання; 5) створити систему забезпечення якості [18, 12]. Зокрема, перша ціль конкретизувалася завданнями до кінця 2012 р. розробити: а) всі професійні кваліфікації (з чіткими позначеннями національного та європейського рівня – EQF), б) систему кредитних балів професійної освіти.

Зауважимо, що Міністерство науки, освіти і спорту Хорватії у 2007 р. затвердило 14 освітніх секторів (галузей) професійної освіти: 1) сільське господарство, харчування та ветеринарія; 2) лісове господарство, переробка та деревообробка; 3) геологія, гірнична справа, нафтова та хімічна технологія; 4) текстиль та обробка шкіри; 5) графічні та аудіовізуальні технології; 6) машинобудування, суднобудування та металургія; 7) електротехніка та обчислювальна техніка; 8) будівництво та геодезія; 9) економіка, торгівля та бізнес-адміністрування; 10) туризм і громадське харчування; 11) транспорт і логістика; 12) охорона здоров'я і соціальний догляд; 13) персональні послуги, послуги захисту та інші послуги; 14) мистецтво [13]. За цими галузями ведеться підготовка у закладах професійної освіти Хорватії.

На 2008 р. система професійної освіти Хорватії охоплювала 70,9 % загальної кількості середніх шкіл. Загалом середню професійну освіту здобували 135 930 учнів у 290 освітніх закладах. Чотирирічну професійну освіту за 83 освітніми програ-

СИСТЕМА СЕРЕДНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ХОРВАТІЇ (1991–2023): РЕФОРМУВАННЯ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

мами здобували 85370 учнів, що становило 62,8 % від загальної кількості учнів закладів професійно-технічної освіти, або 44,5 % від загальної кількості старшокласників. Трирічну промислово-ремісничу освіту за 93 освітніми програмами здобували 49 560 учнів, або 36,5 % від загальної кількості учнів закладів професійної освіти, чи 25,9 % від загальної кількості старшокласників. Однорічну та дворічну професійну освіту за 23 освітніми програмами здобували 1000 учнів – 0,7 % від загальної кількості учнів закладів професійної освіти, або 0,5 % від загальної кількості старшокласників [18, 8]. Значна увага присвячувалася освітньо-професійним програмам, спрямованим для підготовки фахівців для туристичної галузі. На 2012 р. у Хорватії діяв 91 заклад освіти, що мав освітні програми туристично-готельного профілю, за якими здобували освіту 11 % усіх учнів середніх шкіл [21, 12–13].

У 2009 р. Собор ухвалив Закон про професійну освіту, який визначив такі цілі: дати змогу здобувачам освіти набути базових і професійних компетентностей для отримання кваліфікації, необхідної на ринку праці, подальшої освіти впродовж життя, а також для розвитку особистості та економічного й загального розвитку суспільства; забезпечити міжнародну порівнюваність отриманих професійних кваліфікацій; забезпечити розроблення відкритих освітніх програм. Згідно з ним, створювалися галузеві ради для узгодження кваліфікації з потребами суспільства та ринку праці [24].

Наголошувалося, що професійна освіта реалізується на основі національної освітньої програми, освітньо-професійної програми та шкільної програми. Під час першого року навчання 60 %, а в наступні роки не менше 40 % її змісту має забезпечувати формування базових компетентностей. Загальноосвітня частина програми охоплює загальноосвітні предмети, які є обов'язковими для певного рівня кваліфікації, а спеціальна професійна частина – професійні предмети / модулі, які пов'язані з певною професійною кваліфікацією. Спеціальна професійна частина освітньої програми поділяється на обов'язкову та факультативну складові. Причому факультативна складова навчального плану має бути пов'язана з професійним стандартом, і студент / учень обирає її відповідно до своїх інтересів. Професійним школам надавалася можливість самостійно коригувати 15 % спеціального та факультативного змісту освітньо-професійної програми за попередньою консультацією з місцевими стейкхолдерами [24].

Закон про професійну освіту також визначив розмір оплати за роботу учнів, які, навчаючись у рамках дуальної освіти, практичну частину навчання проходять на виробництві. Згідно з ними, працедавець повинен виплачувати 10 % середньої заробітної плати здобувач освіти першого року навчан-

ня, 20 % – другого року, 25 % – наступних років навчання. Щоправда, такі норми критикуються європейськими партнерами, які заявляють, що таким низьким рівнем винагороди Хорватія порушує положення Європейської соціальної хартії. Водночас лише невелика кількість працедавців виплачують таку суму повністю та регулярно [5, 112–113].

Водночас проводилися реформи у напрямі формування інституційних осередків управління та моніторингу професійної освіти. Ще у 2005 р. було створено Агентство професійної освіти, яке у 2010 р. об'єднало з Агентством освіти дорослих [26, 16]. Згідно із Законом про професійну освіту 2009 р., Агентство є державною установою, а його діяльність спрямована на реалізацію таких завдань: аналітична, дослідницька робота у сфері професійної освіти; контроль, співпраця та участь у реалізації програм і проєктів, що стосуються сфери професійної освіти; проведення професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у сфері професійної освіти; створення та підтримка інформаційної системи професійної освіти; участь у процедурах оцінювання, самооцінювання і зовнішнього оцінювання; ведення реєстрації персональних даних учнів, директорів, викладачів, фахових співробітників, а також матеріальних цінностей закладів, в яких реалізуються освітні програми для здобуття професійних кваліфікацій; розроблення методики створення професійних стандартів та освітніх програм; участь у визначенні пропозицій щодо мережі закладів і навчальних планів; підготовка пропозицій до професійних стандартів тощо [24].

У 2013 р. Хорватія приєдналася до ЄС, що теж позначилося на подальших запитах держави та громадськості до професійної освіти. Того ж року було прийнято новий Закон про професії, який посилює роль урядових структур у сфері впливу на дуальну освіту. Так, облік договорів учнівства відтепер передавався до Міністерства підприємництва та ремесел (раніше цим займалася Хорватська реміснична палата), а проведення допоміжних іспитів передавалося до Агентства професійної освіти та освіти дорослих і Національного центру зовнішнього оцінювання освіти. За Хорватською ремісничою палатою залишилося лише ліцензування ремісничих майстерень (підприємств), де відбувається практична частина учнівства [5, 114].

На 2014 рік у Хорватії діяло 299 закладів професійної освіти, на кожен з яких в середньому припадало 400 учнів і 10 освітніх програм. Загалом навчалася майже 140 тис. осіб, які здобували освіту на 279 освітньо-професійних програмах. У тому ж році 66,25 % учнів були зараховані на чотирирічні (і одну п'ятирічну) програми, 32,17 % – на трирічні програми, 1,58 % – на дво- і однорічні програми.

Загалом спостерігалось зменшення кількості здобувачів освіти на трирічних освітніх програмах: з 21 тис. осіб у 1998 р. до 11710 у 2014 р. Крім того, значна частина випускників закладів середньої професійної освіти (понад 60 %) вступали до закладів вищої освіти. У період з 2010 до 2015 р. серед зареєстрованих безробітних переважали особи із закінченою середньою освітою [17]. Загалом ці показники вказували серйозну проблему: дві третини випускників закладів середньої професійної освіти не потрапляли на ринок праці через продовження навчання на освітніх програмах у вищій школі, або ж не могли працевлаштуватися.

Певний, однак навряд чи значний вплив на розвиток середньої професійної освіти в Хорватії мала Стратегія освіти, науки і технологій, схвалена парламентом у 2014 р. У ній відзначалися деякі проблеми у структурі професійної освіти. Зокрема, наголошувалося що їх мережа не відповідає потребам економіки і ринку праці. Однакові або схожі освітні програми реалізуються у багатьох закладах, без урахування реальних потреб, заснованих на демографічній та географічній різноманітності. Така система визнавалася надто дорогою й неспроможною забезпечити однакову якість по всій Хорватії. Відтак профільному міністерству та місцевому самоврядуванню доручалося: а) провести аналіз відповідності освітньо-професійних програм до потребам розвитку округів / регіонів, а також аналіз необхідних професій, пов'язаних з потребами розвитку округів (регіонів), і запропонувати розробку нових кваліфікаційних стандартів та відповідних освітніх програм (при цьому їх треба консолідувати, тобто чинні програми з кількох суміжних професій об'єднати в одну); б) проаналізувати матеріально-технічні умови праці та можливості розвитку професійних закладів освіти за округами (жупаніями), й оцінити регіональні можливості для проведення практичних занять та зв'язку професійної освіти зі "світом праці"; в) сформулювати план необхідних змін у регіональній мережі професійних закладів освіти освітньо-професійних програм (відтак утворити проект мережі закладів освіти і програм та впровадити його на практиці, показавши рівень скорочення кількості та підвищення ефективності діючих закладів) [11, 113–114]. По суті, йшлося про оптимізацію закладів професійної освіти під гаслами наближення до вимог ринку і економічних потреб, однак одну з ключових причин відіграла необхідність економії коштів на утримання великої мережі освітніх інституцій.

З метою реалізації зазначеної Стратегії уряд Хорватії затвердив Програму розвитку системи професійної освіти на 2016–2020 рр., яка визначала ключові завдання на найближчі п'ять років. Зокрема, йшлося про необхідність ухвалити та реалізувати Національну навчальну програму про-

фесійної освіти, а також галузеві навчальні плани, створити цілісну систему забезпечення якості професійної освіти, модернізувати моделі самооцінювання, посилити спроможність закладів професійної освіти щодо впровадження єдиної системи забезпечення якості освіти, забезпечити підвищення кваліфікації викладачів професійно-технічних дисциплін і наставників учнівства у працевлаштування, підвищити привабливість професійної освіти та удосконалити систему профорієнтації, сприяти інтернаціоналізації профосвіти, збільшенню можливостей для мобільності учнів і викладачів [17].

Одним із важливих для подальшого розвитку хорватської системи середньої професійної освіти рішень, які декларувалися у згаданих Стратегії та Програмі, було утворення регіональних центрів компетентності (далі – РЦК) як осередків передового досвіду професійної освіти. Передбачалося, що у них реалізовуватимуться програми регулярної професійної освіти, професійного розвитку та освіти впродовж життя, а також інші різновиди формальної та неформальної освіти (навчання на роботі, конкурси та презентації знань і вмій тощо) [17]. Однак утворення РЦК дещо затягнулося, бо потрібен був час, щоб внести відповідні зміни до законодавства.

Загалом засади утворення мережі РЦК було затверджено у травні 2018 р. Вони мали формуватися на основі закладів професійної освіти, які відзначалися високим освітнім, кадровим, матеріальним потенціалом тощо. РЦК рівномірно розподілялися на території Хорватії, а їхня кількість не повинна була перевищувати 20 % від загальної кількості закладів професійної освіти певної галузі (підгалузі) в країні. Кожен РЦК у своїй діяльності повинен керуватися планом, який передбачав не лише спрямування освітньої складової, але й інноваційний розвиток, співпрацю з іншими центрами, закладами освіти (зокрема і ЗВО) та аналіз інвестицій в модернізацію освітніх програм. Відтак було сформовано чітку методологію оцінювання роботи центрів, визначено їх можливості з урахування кількості студентів / учнів у закладах професійної освіти. Територію Хорватії умовно поділено на п'ять частин (у складі від трьох до п'яти жупаній кожна), в межах яких кількість студентів і учнів закладів професійної освіти коливалася від 17 до 27 тис. осіб. На першому етапі планувалося створити від 15 до 25 РЦК, тобто по три-п'ять на кожну з п'яти пріоритетних підгалузей [12].

У 2018 р. було впроваджено Національну програму професійної освіти. Документ визначав мету, цінності, завдання і принципи професійної освіти. У ньому наголошувалося на формуванні й загальних компетентностей, які об'єднано у три групи: 1) форми мислення (вирішення проблем і прийняття рішень, метакогніція, критичне мислення, твор-

СИСТЕМА СЕРЕДНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ХОРВАТІЇ (1991–2023): РЕФОРМУВАННЯ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

чість та інновації; 2) особистий та соціальний розвиток (самоуправління, управління освітнім і професійним розвитком, зв'язок з іншими, активна громадянська позиція); 3) форми роботи та використання інструментів (спілкування, співпраця, інформаційна грамотність, цифрова грамотність) [8, 20].

Національна програма передбачала можливість здобуття учнями п'яти кваліфікаційних рівнів (від другого до п'ятого, але четвертий поділявся на дві частини). Для здобуття другого і третього кваліфікаційних рівнів треба пройти навчальну програму, яка складалася із загальноосвітнього (до 20 %) та професійного компонентів (від 80 %). При цьому більша частина (понад 2/3) професійного компонента стосується “навчання у праці”. А от здобуття п'ятого кваліфікаційного рівня (вузькоспеціальної кваліфікації) взагалі не передбачає загальноосвітнього компонента, але теоретична частина професійного компонента має складати до 50 %, а практична – понад 50 % навчального плану [8, 22–24].

Відзначимо, що на 2017/18 н. р. в Хорватії понад 68 % учнів середньої школи навчалися за однією з 249 програм професійної освіти (решта – у загальноосвітніх гімназіях). У 306 закладах середньої професійної освіти здобували освіту 130 931 осіб. Відтак у середньому на один заклад припадало приблизно 340 учнів. 72 % учнів закладів професійної освіти навчалися на чотирирічних освітніх програмах та одній п'ятирічній (йдеться про програму підготовки медичної сестри / медичного техника), 27,4 % – на трирічних, 0,6 % – на дворічних, однорічних й освітніх програмах для людей з обмеженими можливостями. На той час більшість освічених людей у Хорватії (75 %) мали саме професійну освіту [12].

Хорватія має меншу частку низькокваліфікованого населення, ніж загалом в ЄС (14,9 % порівняно з 21,8 %), але й меншу частку населення з високим рівнем освіти (25,4 % порівняно з 32,2 %). Саме тому уряд робить наголос на потребі скорочення частки учнів у професійній освіті до 60 % до 2024 року на користь загальної, а відтак і вищої освіти [19, 18–19]. На сьогодні зарахування учнів до середньої освіти здійснюється через централізовану електронну систему. Для вступу на освітньо-професійну програму потрібен сертифікат про повну початкову освіту та відповідні психофізичні здібності. Щоб завершити звичайну програму професійної освіти й отримати кваліфікацію, усі студенти повинні підготувати та захистити випускові роботи. Оцінювання організовують і проводять заклади професійної освіти. Після захисту учень здобуває кваліфікацію середньої школи та отримує сертифікат про випускову роботу. Для вступу до закладу вищої освіти необхідно скласти іспит зрілості (державну матуру). До нього допускаються

особи, які закінчили чотири- або п'ятирічні освітні програми професійної освіти денної форми навчання. Іспит зрілості проводить Національний центр зовнішнього оцінювання освіти [19, 26–27]. Відомо, що державну матуру успішно складають близько 78 % випускників чотирирічних професійних шкіл, а майже 60 % випускників системи профосвіти вступають на освітні програми закладів вищої освіти [10, 31].

Упродовж 2017–2023 рр. Агентство професійної освіти та освіти дорослих реалізувало проект “Модернізація системи професійної освіти та учнівства”. На початок вересня 2023 р. у результаті проекту було розроблено 108 стандартів професій, з яких 104 внесено до реєстру Хорватської рамки кваліфікацій. Також розроблено 140 кваліфікаційних стандартів, з яких 117 внесено до згаданого реєстру, та 94 освітньо-професійні програми з відповідними методичними рекомендаціями для викладачів щодо їх застосування [20].

У березні 2023 р. хорватський уряд прийняв Національний план розвитку системи освіти до 2027 року. У цьому документі констатувалися такі проблеми на рівні середньої професійної освіти: зменшення інтересу молоді до вступу на трирічні освітньо-професійні програми та значний надлишок чотирирічних програм; недостатня спроможність роботодавців щодо організації та впровадження “навчання у праці” (дуальної освіти); відсутність регулярних досліджень щодо майбутніх потреб ринку праці в певних секторах та результатів працевлаштування осіб, які нещодавно закінчили заклади професійної освіти; неадекватна мережа закладів освіти і пропозиції освітньо-професійних програм на регіональному рівні; повільне пристосування освітньо-професійних програм до потреб ринку праці; недостатня участь викладачів закладів професійної освіти у безперервному професійному розвитку, недоліки в оцінюванні якості роботи педагогів та ін. [9, 18–19].

Національний план ставить завдання забезпечити вищий рівень працевлаштування осіб з кваліфікацією шляхом підвищення якості та актуальності професійної освіти. Для цього пропонується до 2027 р.: 1) продовжити реалізацію реформи програм професійної освіти; 2) підтримувати заклади професійної освіти у впровадженні нових освітніх програм, адаптуванні чинних програм і загалом змісту освіти до потреб здобувачів освіти і вимог економіки; 3) надавати адресну підтримку вже створеним РЦК (йдеться про підвищення професійного потенціалу працівників центрів, створення мережі центрів із установами-партнерами та господарськими суб'єктами на місцевому й національному рівнях); 4) розробити та впровадити систему фінансової підтримки учнів, які навчаються на пріоритетних і важливих для економічного та

регіонального розвитку освітніх програмах (мається на меті збільшення кількості здобувачів освіти на таких програмах); 5) підтримувати зміцнення механізмів “навчання у праці” (дуальної освіти) через підвищення мотивації працедавців до участі в таких програмах; 6) продовжити впровадження підвищення кваліфікації викладачів та наставників у працедавців, зокрема апробація моделі комбінованої роботи спеціалістів з якості освіти – і в закладах освіти, і на підприємствах; 7) підвищити видимість та привабливість професійної освіти; 8) здійснювати подальшу інтернаціоналізацію професійної освіти (зокрема через участь учнів і викладачів у програмах Erasmus+, залучення до реалізації транснаціональних проектів); 9) створити цілісну систему забезпечення якості професійної освіти з визначенням показників якості, розробкою нових інструментів і механізмів, удосконаленням процесів самооцінювання [9, 50–54]. Значний акцент у рамках сучасної професійної освіти в Хорватії робиться на інклюзію до навчання осіб з особливими потребами, а також на цифровізацію освіти.

Вагомого значення у Хорватії набувають заходи для популяризації професійної освіти. Серед них доцільно відзначити такі: національний конкурс для учнів професійних навчальних закладів World Skills Croatia 2019; Загребський ярмарок ремесел; Акція “Приходь о восьмій, Загреб тебе кличе!”; виставка інновацій “Ivančić-Grad IG”; Конкурс “Підприємці майбутнього” Хорватської асоціації працедавців [6]. Однак, на нашу думку, значну роль відіграють традиційна для більшості хорватів освітня траєкторія, яка склалася історично і досі зумовлює перевагу середньої професійної освіти перед вищою.

Необхідно згадати, що реформи середньої професійної освіти Хорватії на сучасному етапі зустріли опір частини педагогів і науковців, які протестують проти зменшення обсягу загальноосвітніх дисциплін, передусім історії. Професор Школи природничих наук у Спліті А. Ніколіч з цього приводу поставила риторичне запитання “Реформа професійної освіти забиває гол Історії?” [10]. Викладачі історії закладів професійної освіти об’єдналися у неформальну ініціативу і наприкінці 2023 р. виступили з петицією “Припинити скорочення уроків історії в хорватських школах”. Цим вони висловили свою незгоду з пропозицією реформи професійної освіти, яку підготувало Агентство професійної освіти та освіти дорослих. Пропонованою реформою кількість годин історії в середніх професійних школах, планується скоротити удвічі [4]. Згідно з чинними навчальними планами, історія Хорватії XVIII – XX ст. у професійних школах вивчається на першому і другому роках навчання (три- і чотирирічні освітні програми), а загальний обсяг дисципліни складає 140

год. (по 70 год. на рік) [7]. Тепер же пропонується залишити один рік навчання, що, на думку педагогів, цілковито маргіналізує дисципліну й не сприятиме формуванню відповідальних членів суспільства, громадян і патріотів.

Висновки. Отже, від часу здобуття незалежності Хорватії в країні проводилися освітні реформи, які стосувалися, зокрема, й сфери середньої професійної освіти. Загалом можна виділити декілька етапів реформування: 1) 1991–2001 рр. – відмова від соціалістичної спадщини, насамперед “спрямованої освіти”, відновлення структури професійного шкільництва, яка діяла до 1975 р., впровадження механізму учнівства (“навчання у праці”, дуальної освіти); 2) 2001–2013 рр. – курс на європеїзацію освіти, утворення нових інституцій для управління освітою (Агентство професійної освіти та освіти дорослих), прийняття Закону про професійну освіту та Стратегії розвитку системи професійної освіти; 3) 2013–2023 рр. – продовження реформ, спрямованих на поглиблення якості середньої професійної освіти, оптимізації закладів освіти і освітніх програм, акцент на інклюзії, інтернаціоналізації, цифровізації професійної освіти, розширення дуальної освіти тощо. Водночас у системі професійної освіти Хорватії накопичилися певні суперечності. З одного боку, великий відсоток здобувачів освіти, порівняно з гімназіями, але з іншого – чимале безробіття випускників закладів професійної освіти, їх влиття у систему вищої освіти. Для України корисним буде хорватський досвід щодо впровадження правових, фінансових, організаційних механізмів дуальної освіти; утворення інституцій забезпечення якості освіти, зокрема Агентства професійної освіти та регіональних центрів компетентностей; оптимізації закладів професійної освіти та освітньо-професійних програм; підвищення привабливості професійної освіти серед молоді. Водночас не варто повторювати деякі кроки хорватських реформаторів щодо оптимізації змісту професійної освіти за рахунок зменшення обсягу дисциплін (зокрема історії), які відповідають за формування загальних компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леснікова М.В. Популяризація професійної (професійно-технічної) освіти серед молоді: європейський досвід та кроки з її підвищення в Україні. *Освітня аналітика України*. 2022. № 4 (20). С. 49–66.
2. Системи оцінювання якості професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: монографія. Житомир: “Полісся”, 2018. 216 с.
3. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід: монографія. Київ: ІПТО НАПН України, 2018. 223 с.
4. Blagojević J. Rezanje povijesti iz strukovnih škola: Nastavnici se pobunili i za Narod.hr otkrili što traže 2024. URL: <https://narod.hr/hrvatska/rezanje-povijesti-iz-strukovnih-skola-nastavnici-se-pobunili-i-za-narod-hr-otkrili-sto-traze>

5. Buković N. Razvoj institucionalnog ustroja hrvatske politike strukovnog obrazovanja *Političke perspektive: časopis za istraživanje politike*. 2019. Vol. 9. No. 2. S. 99–122.
6. Filić J., Lemaic K., Sabol M. Promocija i popularizacija strukovnog obrazovanja. 2020. URL: <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2020/01/31/promocija-i-popularizacija-strukovnog-obrazovanja/>
7. Graditeljska tehnička škola. URL: <http://ss-graditeijska-zg.skole.hr/smjerovi>
8. Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje. Zagreb, 2018. 41 s. URL: [https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/Nacionalni%20kurikulum%20za%20strukovno%20obrazovanje%20\(objavljeno%209.%207.%202018\).pdf](https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/Nacionalni%20kurikulum%20za%20strukovno%20obrazovanje%20(objavljeno%209.%207.%202018).pdf)
9. Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine. Zagreb, 8 s.). URL: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/AkcijскиiNacionalniPlan/Nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf>
10. Nikolić A. Strukovna reforma zabija gol Povijesti? *Poučavanje povijesti*. 2022. God. I. Broj 2. S. 31–37.
11. Nove boje znanja. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Zagreb, 2015. 262 s. URL: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>
12. Odluka o donošenju Mreže regionalnih centara kompetentnosti u strukovnom obrazovanju. 2018. URL: https://na.rodne-novine.nh.hr/clanci/sluzbeni/2018_05_45_854.html
13. Odluka o uspostavi obrazovnih sektora u strukovnom obrazovanju. 2007. URL: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/Odluka%20o%20uspostavi%20obrazovnih%20sektora%20u%20strukovnom%20obrazovanju,%202014.%20prosinca%202007.pdf>
14. Perin V. Kvaliteta srednjoškolskog strukovnog obrazovanja – “mjerjenje” kvalitete. *Acta Iadertina*. 2012. No. 9. S. 25–32
15. Perišić H. Reforma srednjoškolskog obrazovanja u Hrvatskoj sedamdesetih godina 20. stoljeća. Diplomski rad, Zagreb, 2019. 52 s.
16. Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005–2010 [Education system development plan 2005–2010]. Zagreb, 2005, 38 s.
17. Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (2016–2020). URL: https://www.asoo.hr/UserDocsImages/Program%20SOO_HR.pdf
18. Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008–2013. Zagreb, 2008. 20 s.
19. Strukovno obrazovanje i osposobljavanje u Hrvatskoj. Kratki pregled. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije, 2020. 70 s. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/4181_hr.pdf
20. Tekuće reforme i razvoj politike. URL: <https://eur-ymce.ec.europa.eu/national-education-systems/croatia/ongoing-reforms-and-policy-developments>
21. Tomljenović R., Čorak S. Prijedlozi za unapređenje srednjoškolskog obrazovanja za potrebe turizma u Hrvatskoj. Zagreb, 2012. 35 s.
22. Visković A. Samovrednovanje strukovnih škola u funkciji osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja. Disertacija. Zadar : Sveučilište u Zadru, 2021. 340 s.
23. Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o srednjem školstvu. 2001. URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_06_59_959.html
24. Zakon o strukovnom obrazovanju. 2018. URL: https://kliper.hr/wp-content/uploads/2018/06/Zakon_o_strukovnom_obrazovanju.pdf
25. Žilić I. General versus Vocational Education: Lessons from a Quasi-Experiment in Croatia. *Radni materijali EIZ-a*. 2016. No. 8. P. 5–27. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=247784
26. Žiljak T. Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik*. 2013. Vol. 17. (1). S. 7–25.
27. Zrno Ju. Obrazovanje strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i Europskim zemljama. *Andragoški glasnik*. 2012. Vol. 16 (1), S. 43–54.

REFERENCES

1. Liesnikova, M.V. (2022). Populiyarizatsiia profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity sered molodi: yevropeyskiy dosvid ta kroky z yii pidvyshchennia v Ukraini [Popularization of professional (vocational) education among young people: European experience and steps to increase it in Ukraine]. *Educational analytics of Ukraine*. No. 4 (20). pp. 49–66. [in Ukrainian].
2. Systemy otsiniuvannia yakosti profesiinoi osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: monohrafiia (2018). [Quality assessment systems of professional education and training in the countries of the European Union]. Zhytomyr, 216 p. [in Ukrainian].
3. Suchasni modeli profesiinoi osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: porivnialnyi dosvid: monohrafiia (2018). [Modern models of professional education and training in the countries of the European Union: comparative experience: monograph]. Kyiv, 223 p. [in Ukrainian].
4. Blagojević, J. (2024). Rezanje povijesti iz strukovnih škola: Nastavnici se pobunili i za Narod.hr otkrili što traže [Cutting history from vocational schools: Teachers rebelled and revealed to Narod.hr what they were looking for]. Available at: <https://narod.hr/hrvatska/rezanje-povijesti-iz-strukovnih-skola-nastavnici-se-pobunili-i-za-narod-hr-otkrili-sto-traze> [in Croatian].
5. Buković, N. (2019). Razvoj institucionalnog ustroja hrvatske politike strukovnog obrazovanja [Development of the institutional structure of the Croatian vocational education policy]. *Političke perspektive: časopis za istraživanje politike*. Vol. 9. No. 2. pp. 99–122. [in Croatian].
6. Filić, J., Lemaic, K. & Sabol, M. (2020). Promocija i popularizacija strukovnog obrazovanja [Promotion and popularization of vocational education]. Available at: <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2020/01/31/promocija-i-popularizacija-strukovnog-obrazovanja/> [in Croatian].
7. Graditeljska tehnička škola (2024). [Construction technical school]. Available at: <http://ss-graditeijska-zg.skole.hr/smjerovi> [in Croatian].
8. Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje (2018). [National curriculum for vocational education]. Zagreb, 41 p. Available at: [https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/Nacionalni%20kurikulum%20za%20strukovno%20obrazovanje%20\(objavljeno%209.%207.%202018\).pdf](https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/Nacionalni%20kurikulum%20za%20strukovno%20obrazovanje%20(objavljeno%209.%207.%202018).pdf) [in Croatian].
9. Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine (2023). [National education system development plan for the period until 2027]. Zagreb, 81 p.). Available at: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/AkcijскиiNacionalniPlan/Nacionalni-plan-razvoja-a-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf> [in Croatian].

10. Nikolić, A. (2022). Strukovna reforma zabija gol Povijesti? [Vocational reform scores a goal for History?]. *Poučavanje povijesti*. God. I. Broj 2. pp. 31–37. [in Croatian].
11. Nove boje znanja. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2015). [New colors of knowledge. Education, science and technology strategy]. Zagreb, 2015. 262 p. Available at: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf> [in Croatian].
12. Odluka o donošenju Mreže regionalnih centara kompetentnosti u strukovnom obrazovanju (2018). [Decision on adoption of the Network of Regional Competence Centers in Vocational Education]. Available at: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_05_45_854.html [in Croatian].
13. Odluka o uspostavi obrazovnih sektora u strukovnom obrazovanju (2007). [Decision on the establishment of educational sectors in vocational education]. Available at: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/Odluka%20o%20uspostavi%20obrazovnih%20sektora%20u%20strukovnom%20obrazovanju,%2014.%20prosinca%202007.pdf> [in Croatian].
14. Perin, V. (2012). Kvaliteta srednjoškolskog strukovnog obrazovanja – “mjerjenje” kvalitete [Quality of secondary school vocational education – “measurement” of quality]. *Acta Iadertina*. No. 9. pp. 25–32. [in Croatian].
15. Perišić, H. (2019). Reforma srednjoškolskog obrazovanja u Hrvatskoj sedamdesetih godina 20. stoljeća. [Reform of secondary school education in Croatia in the 70s of the 20th century]. *Diplomski rad*, Zagreb, 52 p. [in Croatian].
16. Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005–2010 (2005). [Education system development plan 2005–2010]. Zagreb, 38 p. [in Croatian].
17. Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (2016–2020) (2016). [Vocational education and training system development program (2016–2020)]. Available at: https://www.asoo.hr/UserDocsImages/Program%20SOO_HR.pdf [in Croatian].
18. Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008–2013 (2008). [Strategy for the development of the vocational education system in the Republic of Croatia 2008–2013]. Zagreb, 20 p. [in Croatian].
19. Strukovno obrazovanje i osposobljavanje u Hrvatskoj. Kratki pregled (2020). [Vocational education and training in Croatia. Brief overview]. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije, 70 p. Available at: https://www.cedefop.europa.eu/files/4181_hr.pdf [in Croatian].
20. Tekuće reforme i razvoj politike (2023). [Ongoing reforms and policy development]. Available at: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/croatia/ongoing-reforms-and-policy-developments> [in Croatian].
21. Tomljenović, R. & Čorak, S. (2012). Prijedlozi za unapređenje srednjoškolskog obrazovanja za potrebe turizma u Hrvatskoj [Proposals for the improvement of secondary education for the needs of tourism in Croatia]. Zagreb, 35 p. [in Croatian].
22. Visković, A. (2021). Samovrednovanje strukovnih škola u funkciji osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja [Visković A. Self-evaluation of vocational schools in the function of ensuring the quality of vocational education]. *Disertacija*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 340 p. [in Croatian].
23. Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o srednjem školstvu. (2001). [Law on Amendments to the Law on Secondary Education]. Available at: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_06_59_959.html [in Croatian].
24. Zakon o strukovnom obrazovanju (2018). [Law on Vocational Education]. Available at: https://kliper.hr/wp-content/uploads/2018/06/Zakon_o_strukovnom_obrazovanju.pdf [in Croatian].
25. Žilić, I. (2016). General versus Vocational Education: Lessons from a Quasi-Experiment in Croatia. *Radni materijali EIZ-a*. No. 8. pp. 5–27. Available at: https://hrcaak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=247784 [in English].
26. Žiljak, T. (2013). Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. [Two phases of educational policy in Croatia after 1990]. *Andragoški glasnik*. Vol. 17. (1). pp. 7–25. [in Croatian].
27. Zrno, Ju. (2012). Obrazovanje strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i Europskim zemljama [Education of vocational teachers in Croatia and European countries]. *Andragoški glasnik*. Vol. 16 (1), pp. 43–54. [in Croatian].

Стаття надійшла до редакції 16.04.2024



“Чим ціннішим видається людині результат її дії, тим з більшою ймовірністю вона повинна відтворити цю дію”.

Джордж Хоманс
американський соціолог

“Кожний новий крок на шляху прогресу дає нову надію і пов’язаний із подоланням нових труднощів”.

Клод Леві-Строс
французький антрополог, етнограф, соціолог і культуролог



УДК 378.147:796.012.656

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304925>

Віта Хіміч, доктор філософії, доцент кафедри
теорії і методики фізичного виховання і спорту
Хмельницького національного університету

Ірина Квасниця, доктор філософії, доцент кафедри
теорії і методики фізичного виховання і спорту
Хмельницького національного університету

Наталія Демченко, старший викладач кафедри теорії і
методики фізичного виховання і спорту
Хмельницького національного університету

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СПОРТИВНО-ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті здійснено теоретичний аналіз вітчизняних досліджень, щодо тлумачення поняття “педагогічна майстерність” з метою визначення його сутності. Проаналізовано й охарактеризовано педагогічна майстерність майбутніх учителів фізичної культури з урахуванням вимог сьогодення. Визначено та обґрунтовано процес формування педагогічної майстерності вчителя фізичної культури у процесі навчання спортивно-хореографічних дисциплін. Зазначено, що для підвищення педагогічної майстерності зі спортивно-хореографічних дисциплін майбутнім учителям фізичної культури були запропоновані теоретичні та практичні заняття, на яких вони ознайомилися зі значенням, сутністю, структурою педагогічної діяльності та вмінням роботи аналіз. Відображено, що на практичних заняттях гімнастики з методикою викладання демонструвалися навчально-практичні заняття, формувалися професійні уміння, пояснювалися помилки, а також зверталася увага на методичні вказівки, які можуть виникати під час проведення занять.

Ключові слова: педагогічна майстерність; майбутні вчителі фізичної культури; спортивно-хореографічні дисципліни; гімнастика з методикою викладання.

Літ. 11.

Vita Khimich, Doctor of Sciences (Philosophy), Associate Professor of the
Theory and Methods of Physical Education and Sport Department,
Khmelnyskiy National University

Iryna Kvasnytsya, Doctor of Sciences (Philosophy), Associate Professor of the
Theory and Methods of Physical Education and Sport Department,
Khmelnyskiy National University

Natalia Demchenko, Senior Lecturer of the Theory and
Methods of Physical Education and Sport Department,
Khmelnyskiy National University

FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE IN THE PROCESS OF LEARNING SPORTS AND CHOREOGRAPHIC DISCIPLINES

The article reveals the theoretical foundations of the formation of pedagogical skill of future physical culture teachers in the process of teaching sports and choreographic disciplines.

In the work, a theoretical analysis of domestic research on the interpretation of the concept of “pedagogical skill” was carried out in order to determine the essence. The pedagogical skill of future physical culture teachers was analyzed and characterized, taking into account the requirements of today. The process of formation of pedagogical mastery of a physical culture teacher in the process of teaching sports and choreographic disciplines is defined and substantiated. The article states that in order to improve pedagogical skill in sports and choreographic disciplines, theoretical and practical classes were offered to future teachers of physical education, during which they familiarized themselves with the meaning, essence, structure of pedagogical activity and the ability to do analysis. It is shown that practical exercises in gymnastics with teaching methods were demonstrated, professional skills were formed, mistakes were explained and attention was paid to methodical instructions that may arise during classes.

It was found that the formation of pedagogical skills of future physical culture teachers in the process of teaching sports and choreographic disciplines and the content of lecture material on the discipline of gymnastics with teaching methods was supplemented with information about the facts of pedagogical skills of personal and developmental training, as well as the content, methodology and organization of practical classes differed using elements of choreography, developmental training aimed at the formation of pedagogical abilities.

Keywords: pedagogical skills; future physical culture teachers; sports and choreographic disciplines; gymnastics with teaching methods.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реформа вітчизняної системи освіти вимагає розв'язання завдань при постійному оновленні змісту підготовки майбутніх фахівців, які не можуть бути звичайними передавачами знань, умінь і навичок. Майбутній учитель фізичної культури має бути творчим, активним і креативним, покликаний розкривати нові можливості особистості учня відповідно до сучасних вимог.

Як зазначає науковець О. Стасенко: “формування національної системи фізичного виховання школярів потребує нового змісту та пошуку ефективних форм, засобів і методів підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, створення відповідного навчально-методичного забезпечення. В основі педагогічної майстерності вчителя лежать знання з предмета викладання фізичної культури та його методики, і вкрай важливо, щоб кожен студент усвідомив, що найсуттєвішим у методиці є рівень індивідуальної майстерності педагога” [8].

Майбутній учитель фізичної культури має володіти педагогічною майстерністю, яка ґрунтується на поєднанні психолого-педагогічного мислення, професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, професійно особистісних якостей, що дає йому змогу ефективно реалізувати фахові функції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, який володіє сучасними інноваційними технологіями навчання, використовує нові варіативні модулі фізичної культури та спроможний здійснювати професійну діяльність із урахуванням сучасних вимог, є предметом дослідження багатьох науковців. Зокрема, деякі питання професійної майстерності майбутнього вчителя розглядали у своїх роботах такі науковці, як П. Рибалко, Г. Тітова, В. Маслюк, В. Шандригось, С. Кремець, Т. Мочан та ін. У дослідженнях Д. Бермудес, В. Сосіної, А. Чернишової, Т. Кравчук, Н. Санжарової, Ю. Голенкової та ін. піднімалися питання особливостей підготовки майбутніх учителів фізичної культури засобом хореографічних елементів, які використовуються на заняттях з фізичної культури. Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури у своїх дисертаційних роботах розглядали Є. Павлюк, Л. Сущенко, О. Солтик, Н. Степанченко та ін.

Модернізація національної освіти і науки вимагає готовності майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності, відповідно до реалізації Національної доктрини розвитку освіти України і положень Болонської конвенції [6, 10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Враховуючи вищевикладений аналіз, усе ж зауважуємо, що проблема формування педагогічної майстерності майбутніх учителів

фізичної культури у процесі навчання спортивно-хореографічних дисциплін розкрита недостатньо. Саме тому вона стала предметом нашого наукового пошуку.

Метою даної статті є визначення ефективності методики формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури у процесі навчання спортивно-хореографічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Сьогоднішня висуває перед майбутнім учителем фізичної культури високі вимоги, оскільки він має бути конкурентоспроможним на ринку праці. На думку Б. Шияна, для того, щоб учитель фізичної культури став майстром у розв'язанні педагогічних завдань, йому необхідно цілеспрямовано розвивати свої загальнопедагогічні й спеціальні здібності. Праця вчителя фізичної культури, незважаючи на велике значення рухового компонента, є розумовою. Результати його професійної діяльності залежить певним чином, від широти і гнучкості розуму. Для того, щоб стати професіоналом, учитель фізичної культури повинен багато знати та уміти [11].

У Законі України “Про фізичну культуру і спорт” зазначено, що “фізична культура в сфері освіти має на меті забезпечити розвиток фізичного здоров'я учнів та студентів, комплексний підхід до формування розумових і фізичних здібностей, вдосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя, професійної діяльності на принципах індивідуального підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, широкого використання різноманітних засобів та форм фізичного виховання і масового спорту, безперервності цього процесу протягом усього життя” [3].

У європейських країнах теоретики та практики вищої школи зауважують, що вчитель фізичної культури є вагомим ланкою між здоров'ям, фізичною формою та емоційно-вольовим аспектом учня у сучасному суспільстві.

Для того, щоб розглянути сутність поняття “педагогічна майстерність” необхідно проаналізувати його трактування у науково педагогічній і довідковій літературі. Термін “педагогічна майстерність” розглядається різними авторами досить широко і є відносно стійким у педагогіці.

У термінологічному словнику основ педагогічної творчості і майстерності вказується, що педагогічна майстерність: “1) комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності; 2) характеристика високого рівня педагогічної діяльності; 3) сукупність певних якостей особистості вчителя, які обумовлені високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально вирішувати педагогічні задачі; 4) доведена до вищого ступеня досконалості навчальна та виховна вправність, що відбиває особливу

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СПОРТИВНО-ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

відточеність методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується високий рівень ефективності навчально-виховного процесу; 5) синтез педагогічних знань, умінь, навичок, методичного мистецтва та особистих якостей учителя; 6) синтез індивідуально-ділових якостей і властивостей особистості, що визначають високу ефективність педагогічного процесу; 7) досконале творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва; 8) як взаємодія почуття та техніки, що веде до цілісного, образного впливу педагога на учня, перетворення дійсності” [9].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки за редакцією А. Семенової вказано, що словосполучення “професійна майстерність” – це діяльність вчителя високого професійного рівня, виняткова розвиненість узагальненнях умінь та необхідних якостей особистості. Зазначається, що “педагогічна майстерність складається з багатьох компонентів, які у той же час час виступають як чинники, що забезпечують цю майстерність: 1) любов до дітей і висока педагогічна культура в тісному поєднанні з наполегливістю, витримкою та педагогічним тактом; 2) високий рівень сформованості національної самосвідомості, знання національної психології і характеру народу, його культурно-історичної та морально-етичної спадщини; 3) знання вчителя: свого предмету, методичних, психолого-педагогічних, анатомо-фізіологічних, суміжних наук, тобто всього, що забезпечує високий рівень професійної підготовки, широкий кругозір та наукову ерудицію; 4) вміння вчителя: організаторські, дидактичні, конструктивні, комунікативні; 5) здібності вчителя: загальні та педагогічні (перцептивні, комунікативні, конструктивні, експресивні, дидактичні, організаторські); 6) ідейна спрямованість вчителя, який виступає як носій загальнолюдських та національних цінностей, культурно-історичних національних традицій української етнопедагогіки; 7) властивості та якості особистості вчителя: швидкість переходу від процесу збудженості до гальмування і, навпаки, здібність зосереджувати увагу і розподіляти її, рухливість нервових процесів, вміння добре пояснювати матеріал, знання свого предмету, розуміння учнів, вимогливість, доброта та справедливість; 8) культура мовлення вчителя: бездоганне володіння мовою, мистецьке володіння словом, вміння точно, дохідливо, емоційно, образно передавати власні думки, логічність, якість мовлення, багатство словника і та ін.; 9) творчість учителя: постійний пошук нового, впровадження досягнень науки, самостійний пошук та експеримент; узагальнення, аналіз і використання передового досвіду, творча реалізація принципів національного неперервного виховання; 10) індивідуальний стиль діяльності вчителя як прояв творчості” [7].

А. Макаренко зазначає, що “педагогічна майстерність не є справою талановитих людей, майстром може зробитися кожний, якщо йому допоможуть і якщо він сам буде працювати”. Педагог уважав, що секрет педагогічної майстерності полягає у знанні особливостей педагогічного процесу, умінні його побудувати і надати йому руху. Тому оволодіння педагогічною майстерністю доступне кожному педагогу, якщо він працює над собою, оскільки основою її формування є передовсім практичний досвід [4].

Науковці Л. Кайдалова, Н. Щокіна, Т. Вахрушева трактують поняття “педагогічна майстерність, як високу культуру організаторської, управлінської, виховної, трудової, ігрової і громадської діяльності викладача, наділеного якостями творчої особистості, що дозволяє вирішувати всі питання навчально-виховної роботи разом зі студентами в умовах співдружності та співтворчості, враховуючи інтереси і рівень вихованості кожного, а також індивідуальні та психологічні особливості кожного” [4].

Проведений аналіз наукової літератури доводить, що досліджуються різні аспекти педагогічної майстерності учителів, що дало змогу уточнити сутність поняття: на нашу думку, педагогічна майстерність залежить від наполегливості, витримки та педагогічного такту вчителя. Він повинен мати високий рівень національної свідомості, знати досконало свій предмет, бути комунікабельним, гарним організатором, мати гарну культуру мовлення, бути творчим та постійно самоудосконалюватися.

Дослідники Т. Матвійчук, В. Соловійов виділяють найголовніші компоненти у процесі навчання у закладі вищої освіти та відповідно до складових педагогічної майстерності розглядають методичні підходи до їх формування. Процес розвитку педагогічного потенціалу фахівців фізичного виховання і спорту розглядають як перший етап формування педагогічної майстерності, проте цей процес полягає у безперервному підвищенні рівня професійної підготовки вчителя фізичної культури. Для розвитку особистісних функцій студентів використовують продуктивні методи навчання: проблемний виклад матеріалу, евристичні, дослідницькі методи. Основною процесуальною характеристикою особистісно орієнтованої освіти є навчальна ситуація, конструювання якої передбачає подання елементів змісту освіти у вигляді різнорівневих особистісно орієнтованих завдань; засвоєння змісту в умовах діалогу, що забезпечує суб’єктно-сміслову спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості; імітацію соціально-рольових ситуацій, які потребують прояву професійних функцій особистості в умовах внутрішньої конфліктності, змагання (імітаційні ігри) [5].

Враховуючи необхідний обсяг і рівень теоретичних знань та професійних умінь у процесі нав-

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СПОРТИВНО-ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

чання спортивно-хореографічних дисциплін, нами були розроблені навчально-практичні заняття, що сприяють формуванню у студентів закладу вищої освіти (галузі середня освіта (фізична культура)) однієї зі складових педагогічної майстерності.

Для підвищення педагогічної майстерності зі спортивно-хореографічних дисциплін ми запропонували майбутнім учителям фізичної культури теоретичні та практичні знання, на яких вони ознайомилися зі значенням, сутністю, структурою педагогічної діяльності та вміли робити аналіз.

На практичних заняттях гімнастики з методикою викладання демонструвалися навчально-практичні заняття, формувалися професійні уміння, пояснювалися помилки та зверталася увага на методичні вказівки, які можуть виникати під час проведення занять. Студенти застосовували на занятті хореографічні елементи, адже, як зазначає дослідниця Д. Бермудес, “хореографічна дисципліна та хореографічне мистецтво в цілому сприяють естетичному вихованню учнів, формуванню вольових якостей і рухових навичок. Як вважає науковець хореографічні елементи формують правильну поставу, гарну ходу, розвивають ритмічність, координацію, легкість і пластичність рухів. Танцювальні вправи урізноманітнюють уроки фізичної культури, підвищують її естетично-виховне значення. Танцювальні елементи дуже варіативні та багатofункціональні, тому їх потрібно використовувати в навчальній роботі” [1].

Дослідник І. Гончаренко зауважує: “всі чинники як фізичного виховання так і спорту з хореографією сприяють формуванню особистості учня. Власне педагогічний аспект питання про роль педагога у становленні особистості полягає в тому, що він стимулює емоційний та інтелектуальний розвиток індивіда, сприяє його духовному збагаченню, прилученню до загальнолюдського досвіду. Педагог має бути людиною творчою, інтелектуально розвиненою та володіти вмінням привабити учня вивчати спортивно-хореографічні дисципліни. Потенційна духовна цінність реалізується, коли воно органічно включене в життєдіяльність особистості, стає художньо-образним пізнанням дійсності, її конкретно-чуттєвим відтворенням у процесі художньої творчості. Звернемо увагу яким саме має бути педагог який намагається сформувати особистість учня засобами спортивно-хореографічних дисциплін” [2].

Майбутні вчителі фізичної культури отримували з дисципліни гімнастика з методикою викладання практичні завдання та під керівництвом викладача аналізували виконану роботу, обговорення їх переваг та недоліків. На практичних заняттях студенти проводили цілісне заняття, що передбачало усвідомлення ролі педагогічної майстерності для отримання власного педагогічного досвіду,

який забезпечує професійно-адаптаційні процеси в підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

Підсумовуючи розгляд питання формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури у процесі навчання спортивно-хореографічних дисциплін, зазначимо, що зміст лекційного матеріалу з дисципліни гімнастика з методикою викладання доповнювався інформацією про факти педагогічної майстерності особистісного та розвивального навчання, а також зміст, методика й організація практичних занять відрізнялися використанням елементів хореографії, розвивального навчання, спрямованого на формування педагогічних здібностей.

Висновки. Отже, можемо зробити такий висновок, що завданням закладів вищої освіти є поліпшення якості підготовки майбутніх учителів фізичної культури, здатних до активної творчої діяльності, до саморозвитку та самовдосконалення. Фізична культура та спорт, спортивно-хореографічні дисципліни – важливий фактор формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури у процесі навчання спортивно-хореографічних дисциплін.

Проведене дослідження не вичерпує усіх проблем формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури у процесі навчання спортивно-хореографічних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бермудес Д.В. Основи хореографії. Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. С. 46
2. Гончаренко І.С. Роль педагога в системі формування особистості учня засобами спортивно-хореографічних дисциплін. *Наукові записки, Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 206. С. 109–113.
3. Закон України “Про фізичну культуру і спорт” від 24.05.2017. № 2074. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12#Text> (дата звернення: 20.04.2024)
4. Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б., Вахрушева Т.Ю. Педагогічна майстерність викладача : навчальний посібник. Харків : Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
5. Матвійчук Т.Ф., Соловйов В.Ф. Методика формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів фізичної культури у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 50, URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4997> (дата звернення: 20.04.2024)
6. Національна доктрина розвитку освіти. *Фізичне виховання в школі*. 2004. № 4. С. 6–8.
7. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. С. 221
8. Стасенко О.А. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в процесі професійної підготовки. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Вип. LXXXIII. Том 2. 2016. С. 113–117.
9. Термінологічний словник, основи педагогічної творчості і майстерності. URL: <https://osvita.ua/school/method/348/> (дата звернення: 20.04.2024)

**ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СПОРТИВНО-ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

10. Указ Президента України “Про щодо вдосконалення системи заходи освіти України”. № 199/2004, 17.02.2004 р.

11. Шиян Б.М. Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття. Зб. наук. праць “Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні”. Рівне : Принт Хауз, Вип. 2. 2001. С. 371–374.

REFERENCES

1. Bermudes, D.V. (2017). *Osnovy khoreografii* [Basics of Choreography]. Sumy, 46 p. [in Ukrainian].

2. Honcharenko, I.S. (2022). Rol pedahoha v systemi formuvannia osobystosti uchnia zasobamy sportyvno-khoreografichnykh dystsyplin [The role of the teacher in the system of forming the student’s personality by means of sports and choreographic disciplines]. *Scientific Notes, Series: Pedagogical Sciences*. Issue 206, pp. 109–113. [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy “Pro fizychnu kulturu i sport” [Law of Ukraine “On Physical Culture and Sports”] dated 05.24.2017. No. 2074. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12#Text> (Accessed 20 April 2024) [in Ukrainian].

4. Kaidalova, L.H., Shchokina, N.B. & Vakhrusheva, T.Yu. (2009). *Pedahohichna maisternist vykladacha: navchalnyi posibnyk* [Pedagogical mastery of the teacher: Study guide]. Kharkiv, 140 p. [in Ukrainian].

5. Matviichuk, T.F. & Soloviov, V.F. (2018). *Metodyka formuvannia pedahohichnoi maisternosti u maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u protsesi vyvchennia psykhologo-pedahohichnykh dystsyplin* [Methodology of formation of pedagogical skill in future teachers of physical culture in the process of studying psychological and pedagogical disciplines]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory,*

experience, problems. Issue 50. Available at: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4997> (Accessed 20 April 2024) [in Ukrainian].

6. Natsionalna doktryna rozvytku osvity [National doctrine of education development]. *Physical education at school*. 2004. Vol. 4. pp. 6–8. [in Ukrainian].

7. *Slovyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky* [Dictionary-handbook of professional pedagogy]. Ed. A.V. Semenova. Odesa, 2006. p. 221. [in Ukrainian].

8. Stasenko, O.A. (2016). *Formuvannia pedahohichnoi maisternosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury v protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of pedagogical skill of future teachers of physical culture in the process of professional training]. *Collection of scientific works. Pedagogical sciences*, issue LXXXIII. Vol. 2. pp. 113–117. [in Ukrainian].

9. *Terminolohichni slovnyk, osnovy pedahohichnoi tvorchosti i maisternosti* [Terminological dictionary, basics of pedagogical creativity and skill]. Available at: <https://osvita.ua/school/method/348/> (Accessed 20 April 2024)

10. Указ Президента України “Pro shchodo vdoskonalennia systemy zakhody osvity Ukrainy” [Decree of the President of Ukraine “On the improvement of the educational system of Ukraine”]. No. 199/2004, February 17, 2004. [in Ukrainian].

11. Shyian, B.M. (2001). *Pidhotovka vchytelia fizychnoi kultury tretoho tysiacholittia* [Training of a physical culture teacher of the third millennium]. *Coll. Sciences Proceedings “Concept of the development of the field of physical education and sports in Ukraine”*, Rivne, Vol. 2. pp. 371–374. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.04.2024



“Багато чого не зробиш, поки не вивчишся. Але багато треба зробити, щоб навчитись”.

Конфуцій
давньокитайський філософ

“Вірте в талант і творчі сили кожного вихованця. Людина – неповторна”.

Василь Сухомлинський
український педагог, публіцист

“Найвище завдання будь-якої творчості – знайти незвичайне в звичайному і звичайне у фантастичному”.

Дені Дідро
французький філософ



**ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
У ТВОРЧОСТІ ПИСЬМЕННИКІВ ЗАКАРПАТТЯ 20–30-х рр. ХХ ст.**

УДК 37.035:39(=161.2):821(477.83/.86).09(092)
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304978>

Тетяна Пантюк, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Олег Кекош, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧОСТІ
ПИСЬМЕННИКІВ ЗАКАРПАТТЯ 20–30-х рр. ХХ ст.**

У статті обґрунтовується проблема реалізації завдань національного виховання, пошук виховного ідеалу, завдяки чому повинно відбуватися становлення дитини на гуманістичних та національних цінностях. Проблема становлення і розвитку особистості посідає чільне місце у народознавстві, літературознавстві та педагогічній науці. Вагомим доробком у цьому сенсі є творча спадщина українських письменників Закарпаття 20–30-х рр. ХХ ст. (В. Гренджа-Донський, Ф. Потушняк, Ю. Станинець та ін.)

Ключові слова: дитина; українська етнопедагогіка; виховання; формування особистості; фольклор; родинно-побутова культура; письменники Закарпаття; Василь Гренджи-Донський; Федор Потушняк; Юрій Станинець.

Літ. 13.

Tetiana Pantiuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Oleh Kekosh, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Social Pedagogy and Correctional Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

**ETHNO-EDUCATIONAL PRINCIPLES OF PERSONALITY FORMATION IN THE
CREATIVITY OF TRANSCARPATHIAN WRITERS
of the 20s-30s of the 20th century**

The article justifies the problem of implementing the tasks of national education, the search for an educational ideal, thanks to which the formation of a citizen of the country should take place on the basis of humanistic and national values, in a close connection of education with the national soil and national sources, in an organic combination of education with national history and positive features of the Ukrainian mentality and national – household culture are also determined by the complex and dramatic social circumstances that Ukraine is experiencing.

The problem of personality formation and development occupies a prominent place in ethnology, literary studies, and pedagogical science. In this sense, the creative work of Ukrainian writers of Transcarpathia in the 20s and 30s of the 20th century is a significant achievement (Vasyl Grendzhy-Donskiy, Fedor Potushnyak and Yuriy Stanynets, etc.).

Transcarpathian writers of the 20s–30s of the 20th century address questions of the meaning of human life; explore the character and mentality of their heroes, outline their national identity; determine ways to overcome social and personal problems. The people consider the most important problems of education to involve children in the system of values of goodness, honour, humanity, and love. The embodiment of the ideas of folk pedagogy in the works of writers makes it possible to expand the possibilities of popularizing this knowledge and experience, to convey ethno-pedagogical knowledge to a wide audience.

Today, the works of Ukrainian writers and poets, which are based on folk-pedagogical principles, reflect the age-old experience of the people in raising children, their concern for the younger generation and the construction of such an educational model, where the child would feel protected and happy, need to be rethought.

Keywords: child; Ukrainian ethnopedagogy; education; personality formation; folklore; family culture; writers of Transcarpathia; V. Grendzhy-Donskiy; F. Potushnyak; Yu. Stanynets.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Дослідження проблеми розвитку етнопедагогіки в Україні в умовах сьогодення детермінується віковим прагненням української нації до самостійності, автентичності, самобутності, оригіналь-

ності. Тенденції до посилення національного виховання, пошук виховного ідеалу, завдяки чому повинно відбуватися становлення громадянина країни на гуманістичних та національних цінностях, у тісному зв'язку освіти з національним ґрунтом і народними джерелами, в органічному поєднанні виховання з національною історією, позитивними

рисами української ментальності та народно-побутової культури визначаються також складними і драматичними суспільними обставинами, які переживає Україна.

Важливою складовою цілісного процесу виховання, його засадничим підґрунтям є етнопедагогічні знання. Народна педагогіка – це досвід народнопедагогічного виховання, комплекс емпіричних знань, умінь і навичок щодо мети, завдань, змісту виховання, навчання, освіти та розвитку людини засобом народної мудрості та народних засобів (етнографії, традицій, свят, обрядів, сімейно-побутової культури) [1; 9; 10; 11; 12].

У народній педагогіці як самобутньому вияві життя народу проявляється його духовність та ціннісні орієнтири. Народ є наймудрішим учителем, і цей учитель вивчає людину, формує виховну мудрість, утверджує мораль і духовність, творить, зберігає, удосконалює народні та загальнолюдські цінності.

Проблема становлення і розвитку особистості посідає чільне місце у народознавстві, літературознавстві та педагогічній науці. Вагомим доробком у цьому сенсі є творчий доробок українських письменників Закарпаття 20–30-х рр. ХХ ст. (Василь Гренджа-Донський, Федор Потушняк, Юрій Станинець та ін.) [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. В основі засадничої тематики їхніх прозових творів перебуває особистість у її психологічному, соціальному, психоемоційному, духовному, сенсі. Письменники Закарпаття 20–30-х рр. ХХ ст. звертаються до питань сенсу людського життя; досліджують характер і ментальність своїх героїв, окреслюють їхню національну самобутність; визначають шляхи подолання суспільних і особистісних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В історії розвитку педагогічної науки були різні періоди, неодноразово відбувалися звернення до етнопедагогічної мудрості у вихованні дітей. Зокрема, у творчій спадщині української національної думки цінним є спадок доробок П. Беринди, Й. Борещького, З. Копистенського, С. Зизанія, І. Гізеля, І. Галятовського, К. Острозького, С. Яворського, Ф. Прокіповича, О. Духновича, К. Ушинського. Вони будували свої погляди на традиційних цінностях народу, зважали на його мудрість і досвід у справі виховання, доводили необхідність урахування пласту народної мудрості у вихованні дітей.

Українські науковці – О. Воропай, М. Стельмахович, Є. Сявавко та ін. [1; 9; 10; 11], також акцентують увагу на необхідності організації виховної роботи в системі освіти на основі засвоєння національних духовних цінностей, традицій, бережливого ставлення до них. Учені вказують, що виховання дитини без урахування досвіду народної педагогіки не може мати успіху [1; 9; 10; 11].

У літературному доробку закарпатських письменників народнопедагогічні знання та досвід також займають чільне місце і визначають пріоритетну тематичну лінію їхніх творів. Серед значимих постатей літературного Закарпаття 20–30-х рр. ХХ ст. необхідно, передовсім, назвати В. Гренджу-Донського, Ф. Потушняка, Ю. Станинця [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Метою статті є обґрунтування змісту й особливостей етнопедагогічних засад формування особистості у творчості письменників Закарпаття 20–30-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Головне завдання народної педагогіки протягом усього часу існування етносу – навчити відчувати і розуміти сутність людського життя на ґрунті добра, справедливості, честі, шляхетності, любові, співчуття, прощення. Етнопедагогічна традиція українців прагне до забезпечення єдності між загальнолюдським і національним становленням дитини; її моральним та духовним вихованням; формуванням любові до рідного краю і прилученням особистості до рідної мови, традицій, обрядів.

Народне виховання протягом віків спрямовується на те, щоб людина не тільки розуміла красу і гуманізм людських взаємин, а й активно вносила це у навколишній світ, побут, працю, вміла розрізняти добро і зло в сім'ї і суспільстві. За визначенням Д. Чижевського, нашому народові генетично притаманні “емоціоналізм”, “чутливість на ліризм, які виявляються в естетизмі народного життя українців, їх обрядовості” [13, 19]. Українська обрядовість сюжетно-образним характером, емоційно-психологічним ладом впливає на чуттєво-емоційну сферу особистості, її моральні судження, життєву культуру.

Яскравими народними образами, автентичністю виховної традиції, щирим співчуттям автора до важкої долі своїх героїв пронизані твори українських літераторів Закарпаття (20–30-ті рр. ХХ ст.). Цінності людського життя і складні суспільні та особистісні обставини стають канвою для автобіографічної повісті В. Гренджі-Донського “Ілько Липей – карпатський розбійник” [2]. Складні споконвічні проблеми та суперечності моралі і права, конфлікту поколінь, сімейних стосунків, злочину і кари у цьому творі мають за мету формувати у читача виваженість, розсудливість, життєву мудрість. Автор звертається і до дітей, і до дорослих з тим, щоб створити умови для легшого, кращого, справедливішого життя народу, зокрема найуразливішої його частини – дітей. За пріоритет В. Гренджі-Донський визначає цінності свободи, справедливості, гідності особистості. Засадничим підґрунтям твору є сенс людського буття.

Дитячі оповідання В. Гренджі-Донського відзначаються філософським змістом, не містять пря-

мого моралізаторства, проте спонукають дитину замислитися над щоденним життям, його подіями, місцем людини у всесвіті [3].

Письменник прагне також плекати релігійні почуття дитини, звертається до символіки народного життя, де Бог завжди перебуває на вершині людських цінностей. Зокрема, в оповіданні “Оси” описується зустріч хлопчика зі змією, яка його не вкусила, лише налякала. На що бабуся, яка побачила це, дає просте традиційне пояснення: “змія нічого не зробить”, бо “дитина до сьоми років – ангелик” [3]. Такі народні знання були звичною традицією і завжди вселяли надію на Божу справедливість.

Вияв глибини сутності і змісту етнопедагогічної традиції українців простежується у системі звичаїв та обрядових дій. Вони супроводжують людину усе її життя і допомагають долати життєві труднощі і перешкоди. Спільні обряди, виважені традиції, багата родинно-побутова культура допомагала українцям долати складні життєві виклики, зберігати етнос та будувати народ і націю.

У літературній творчості Закарпаття 20–30-х рр. ХХ ст. спостерігається тенденція системного звернення до фольклорних традицій та народного епосу. Її сутність й етнопедагогічний характер Ф. Потушняк визначив так: “художня література Закарпаття мала виразно етнографічний характер”, адже її представники “завжди зверталися до соціальних проблем села” та “свої ідейні й мистецькі засоби черпали з фольклору”. “Високої мети” вони перед собою не ставили, але “картини життя... передавали вкрай реалістично, писали правду” [4]. Принагідно зазначимо, що попри простоту, іноді примітивність народнопедагогічних знань і традицій, вони мають глибоке сенсове коріння і смисл, який відображає вічні цінності любові, добра, справедливості, мудрості, честі. Етнопедагогічне знання українців успішно виконує освітню, виховну, розвивальну, дидактичну, соціалізуючу функції протягом усього часу існування народу.

Народна педагогіка вчить дитину уміння любити людей і все живе навколо себе, дає досвід тактовної комунікації, привчає дітей бути шанобливими до старших, ввічливими під час розмови, визначає важливість ставлення людини до всього, що її оточує. Народні поради виражаються у коротких фольклорних жанрах, таких як прислів'я, приказки, примовки, загадки, наприклад: “Що маєш казати, то наперед обміркуй”, “Слово не горобець – вилетить – не ввіймаєш”, “Дав слово – виконуй його”, “Слухай тисячу разів, а говори один раз”, “Сім раз відмір, один – відріж”, “На дерево дивись як родить, а на чоловіка – як робить”, “Що посієш – те і пожнеш” тощо.

Найважливішими проблемами виховання народ вважає прилучення дітей до системи цінностей добра, честі, людяності, любові. Цими ідеями про-

низана творчість Ф. Потушняка [5]. Його драматичні новели “Верба”, “Невдаха”, “Голод” та низка дитячих оповідань відображають складне, бідне, драматичне, часом трагічне життя закарпатців. Письменник співчуває своїм героям, змальовує їхні долі для того, щоб дорослі не повторювали своїх помилок у вихованні дитини, давали їй можливість жити повноцінним дитячим життям, хоча обставини часу часто не сприяли такій можливості.

Подібно до П. Потушняка болем соціальної несправедливості пронизана творчість для дітей Ю. Станинця. Серед найвідоміших його творів є оповідання “Дарунок Миколая” [6]. Його головний герой – Петрик – завжди “сумненький”, бо не має “ні доброго плащика, блюзка латана, і черевики діряві, і з штанів коліна вилазять...”, “...ні книжечки... немає”, “в хаті зимно, а дрова дороги”.

Дитячі переживання і страждання посилюються ще й через те, що інші діти, які “дуже злі і не вчаться”, “злодійкувати і великі розбишаки”, “менших від себе б'ють” отримують подарунки від святого Микола, а Петрик – “такий чемний все в школі й удома” – ні. Така несправедливість сіє в душі дитини розпач, сум, образу, глибоку психічну травму. Ця проблема залишається актуальною і вимагає розуміння з боку дорослих, а народнопедагогічні традиції мають значимий виховний потенціал для її вирішення.

Саме завдяки глибинному потенціалу народної педагогіки у дитини закладаються уявлення про добро і зло, честь і безчестя, красиве і потворне. Від того, які цінності, судження, смаки будуть сформовані в дитини сімейним середовищем, багато в чому залежать її подальший розвиток та можливість його вдосконалення.

Українська етнопедагогіка створила чималий спектр виховних та розвивальних засобів, які використовуються для формування дитини. Увесь їх потенціал спрямований на те, щоб успішно реалізувати мету народної педагогіки – виховати справжню людину, з притаманними їй високими моральними цінностями. Усі, без винятку, народно педагогічні засоби позитивно впливають на психічний, фізичний, моральний, духовний розвиток особистості. Засобом казки, прислів'я, приказки, легенди, заклички, примовки, народної пісні, народної гри, забавлянки тощо дитина соціалізується, формуються її почуття і воля, виховується цілісна особистість з міцним характером і щирою душею.

Висновки та перспективи наступних досліджень. Отже, використання народних традицій, звичаїв та обрядів у процесі виховання дитини є тим благодатним джерелом, що може підтримувати високий моральний і духовний рівень формування особистості.

Втілення ідей народної педагогіки у творах письменників дає можливість розширити можли-

**ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
У ТВОРЧОСТІ ПИСЬМЕННИКІВ ЗАКАРПАТТЯ 20–30-х рр. ХХ ст.**

вості популяризації цих знань та досвіду, донести етнопедагогічні знання до широкої аудиторії. Такі зразки бачимо на прикладі творів письменників Закарпаття 20–30-х рр. ХХ ст.: В. Гренджі-Донського, Ф. Потушняка, Ю. Станинця. Їхні твори пронизані турботою про дитину, любов'ю до неї, прагненням зробити світ кращим, справедливим, добрішим, досконалішим, де б дитина почувалася щасливою.

Сьогодні потребують переосмислення твори українських письменників та поетів, що ґрунтуються на народно-педагогічних засадах, відображають віковий досвід народу щодо виховання дітей, його турботи про підростаюче покоління і побудову такої виховної моделі, де б дитина почувалася захищеною і щасливою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воропай О. Звичаї нашого народу. Мюнхен: Українське видавництво, 1958. 310 с.
2. Гренджа-Донський В. Ілько Ліпей – карпатський розбійник. Львів: Видавець Іван Тиктор, 1936. 128 с.
3. Гренджа-Донський В.С. Зібрання творів: В 12-ти томах / збрала і впорядкувала Зірка Гренджа-Донська. Вашингтон: Карпатський Союз. Т. 3. Тв. для дітей і молоді. Поезії. 677 с.
4. Потушняк Ф. Закарпатська українська етнографія: значення, історіографія, завдання, проблеми та їх вирішення, елементи та їх розміщення. Ужгород: Гражда, 2010. С. 163–254.
5. Потушняк Ф. Твори: роман, оповідання, поезії / ред. Л.Г. Кореневич. Київ: Дніпро, 1980. 495 с.
6. Станинець Ю. Дарунок Миколая. Мандрівка святого Миколая: Антологія. Легенди, казки, оповідання / упоряд. З. Жук. Львів: Свічадо, 2008. С. 71–76.
7. Станинець Ю.І. Нова шапка. *Закарпатська література для дітей ХХ століття*. Ужгород, 2004. С. 114–121.
8. Станинець Ю. Червона йонатаночка: вибрані твори / передмова Н. Ребрик. Ужгород: Гражда, 2011. 640 с.
9. Стельмахович М.Г. Сім'я і родинне виховання в Україні з найдавніших часів до 19 ст. *Рідна школа*. 1992. № 3–4. С. 14–19.
10. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. Київ, 1997. 231 с.
11. Сявавко Є.І. Етнодидактика, етнопедагогіка, етнопсихологія, народна педагогіка. *Українська фольклористика. Словник-довідник. Посібник для студентів*. Тернопіль, 2008. 231 с.
12. Сявавко Є.І. Українська етнопедагогіка в історичному розвитку. Київ, 1971. 150 с.

13. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. 2-е вид. Мюнхен. 1983. С. 19.

REFERENCES

1. Voropai, O. (1958). *Zvychai nashoho narodu* [Customs of our people]. Miunkhen, 310 p. [in Ukrainian].
2. Grendzha-Donskyi, V. (1936). *Ilko Lipei – karpatskyi rozbiinyk* [Ilko Lipey is a Carpathian robber]. Lviv, 128 p. [in Ukrainian].
3. Grendzha-Donskyi, V.S. *Zibrannia tvoriv: V 12-ty tomakh* [Collection of works: In 12 volumes]. (Ed.). Zirka Grendzha-Donska. Vashinhton, Vol. 3. Works for children and young people. Poetry. 677 p. [in Ukrainian].
4. Potushniak, F. (2010). *Zakarpatska ukrainska etnografii: znachennia, istoriografii, zavdannia, problemy ta yikh vyryshennia, elementy ta yikh rozmishchennia* [Transcarpathian Ukrainian ethnography: meaning, historiography, tasks, problems and their solutions, elements and their placement]. Uzhhorod, pp. 163–254. [in Ukrainian].
5. Potushniak, F. (1980). *Tvory: roman, opovidannia, poezii* [Works: novels, short stories, poems]. (Ed.). L.H. Korenevych. Kyiv, 495 p. [in Ukrainian].
6. Stanynets, Yu. (2008). *Darunok Mykolaia. Mandrivka sviatoho Mykolaia: Antolohiia. Lehendy, kazky, opovidannia* [A gift from Nicholas. Journey of St. Nicholas: An Anthology. Legends, tales, stories]. (Ed.). Z. Zhuk. pp. 71–76. [in Ukrainian].
7. Stanynets, Yu.I. (2004). *Nova shapka* [New hat]. *Transcarpathian literature for children of the 20th century*. Uzhhorod, pp. 114–121. [in Ukrainian].
8. Stanynets, Yu. (2011). *Chervona yonatanochka: vybrani tvory* [Red Yonatanochka: selected works]. (Ed.). N. Rebryk. Uzhhorod, 640 p. [in Ukrainian].
9. Stelmakhovych, M.H. (1992). *Simia i rodyne vykhovannia v Ukraini z naidavnishykh chasiv do 19 st.* [Family and family education in Ukraine from ancient times to the 19th century]. *Native school*. No. 3–4. pp. 14–19. [in Ukrainian].
10. Stelmakhovych, M.H. (1997). *Ukrainska narodna pedahohika* [Ukrainian folk pedagogy]. Kyiv, 231 p. [in Ukrainian].
11. Siavavko, Ye.I. (2008). *Etnodydaktyka, etnopedahohika, etnopsykholohiia, narodna pedahohika. Ukrainska folklorystyka* [Ethnopedagogy, ethnopsychology, folk pedagogy]. *Ukrainian folkloristics. Dictionary-reference. A guide for students*. Ternopil, 231 p. [in Ukrainian].
12. Siavavko, Ye.I. (1971). *Ukrainska etnopedahohika v istorychnomu rozvytku* [Ukrainian ethnopedagogy in historical development]. Kyiv, 150 p. [in Ukrainian].
13. Chyzhevskiy, D. (1983). *Narysy z istorii filosofii na Ukraini* [Essays on the history of philosophy in Ukraine]. The 2nd edition. Miunkhen, p. 19. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 23.04.2024



“Секрет гарного викладання в тому, щоб розглядати інтелект дитини як родюче поле, в якому можуть бути посіяні насіння щоб вирости в теплі палаючого уяви”.

*Марія Монтессорі
італійський педагог, лікар, філософ*



**ПОТЕНЦІАЛ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926>

Тетяна Цегельник, доктор філософії, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Ганна Захарова, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Криворізького державного педагогічного університету
Юлія Силенко, аспірант ОНП
015 Професійна освіта (теорія та методика професійної освіти),
асистент кафедри педагогіки педагогічного факультету
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**ПОТЕНЦІАЛ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ
СЕРЕДОВИЩІ ЗВО ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

У статті авторами обумовлено сучасність та важливість адаптації сучасних фахівців до умов цифровізації ринку освітніх послуг, що зумовлено пандемією, а згодом і воєнним станом в Україні. Наголошено, що сучасні педагоги повинні адаптуватись до вимог сучасного освітнього простору, де оволодіння цифровими технологіями є стратегічними завданнями системи освіти та визначають інформаційно-цифрову компетентність. Зазначено, що в особистій практиці авторами застосовується цілий спектр цифрових технологій задля створення віртуального і фізичного контенту (Moodle, Google Class, Google Drive, LearningApps.org, Wordwall.net, Kahoot, MindMeister, Coggle, Miro, Padlet, MentiMeters, Worditout.com, Camva). Зазначені цифрові технології, як зазначається авторами, застосовуються на різних етапах діяльності, а також розвивають метанавички, що уможлиблює проектування змісту майбутньої освітньої діяльності.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність; медіаграмотність; цифрова грамотність; метанавички; зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів; відкрите освітнє середовище ЗВО; віртуальний та фізичний контент; інноваційне мислення; адаптація майбутніх педагогів до умов цифровізації.

Лім. 9.

Tetiana Tschelnyk, Doctor of Sciences (Philosophy), Associate Professor,
Associate Professor of the Special and Inclusive Education Department,
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University
Hanna Zakharova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Primary School Education Department,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
Yuliia Sylenko, Postgraduate Student of Educational and Scientific Program
015 Professional Education (Theory and Methods of Professional Education),
Assistant of the Pedagogy Department,
Faculty of Pedagogy,
Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University

**THE POTENTIAL OF THE APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES
IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
IN THE TRAINING OF THE FUTURE TEACHER**

The article considers the potential of using a range of digital technologies in the educational environment of a higher education institution in the preparation of a future teacher. The authors determined the modernity and importance of the adaptation of modern specialists to the conditions of digitization of the educational services market, which was caused by the pandemic, and later by the state of war in Ukraine. It is emphasized that modern teachers must adapt to the requirements of the modern educational space, where the mastery of digital technologies is a strategic task of the education system in the conditions of digital transformation (which is determined by a number of regulatory and legal documents). The authors summarized that the content of the professional and pedagogical training of future teachers should form not only fundamental but also special (professional) knowledge, which will allow mastering the methodology of using digital technologies, tools, devices with the possibility of adaptation to market transformations based on their own qualifications and professional competence in conditions of formal, informal and informal education. One of the promising competencies is information-digital. This competence includes understanding the nature of information, the ability to effectively find, evaluate, process, create and communicate it using information and communication technologies, and have innovative thinking.

ПОТЕНЦІАЛ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

It is noted that the authors use a range of digital technologies in their personal practice to create virtual and physical content (Moodle, Google Class, Google Drive, LearningApps.org, Wordwall.net, Kahoot, MindMeister, Coggle, Miro, Padlet, MentiMeters, Worditout.com, Canva). The mentioned digital technologies, as noted by the authors, are used at various stages of activity – from lectures, seminars, practical, laboratory classes to the organization of independent and research work of students and are able to ensure the development of professional competence in future teachers, as well as develop meta-skills, which makes it possible to design the content of educational activities and the use of various technologies within the framework of an open educational environment in professional and pedagogical activities.

Keywords: *information and digital competence; media literacy; digital literacy; meta-skills; content of professional and pedagogical training of future teachers; open educational environment of a higher education institution; virtual and physical content; innovative thinking; adaptation of future teachers to digitalization conditions.*

Постановка проблеми дослідження. У сучасному світі, що характеризується трансформаційними змінами у зв'язку із урізноманітненням технологій та стрімким розвитком інформаційного суспільства, запровадження цифрових засобів в освітньо-науковий процес закладу вищої освіти (далі – ЗВО) стає необхідністю, а не просто варіантом модернізації. Студенти, що навчаються на педагога, зростають як майбутні фахівці в умовах цифровізації. Це зумовлює те, що інтеграція цифрових інструментів в освітній процес поліпшуватиме залучення та підвищуватиме мотивацію здобувачів освіти до оволодіння ними, що сприятиме розширенню професійно-особистісних можливостей фахівців, індивідуалізації та реалізації особистісних потреб й мотивів у навчанні. Натомість реалізація освітнього контенту засобами цифровізації дасть змогу сформувати у суб'єктів навчання відповідної цифрової компетентності та медіаграмотності.

Аналіз останніх публікацій та досліджень показує, що питання реформування вищої освіти та підготовки майбутніх педагогів у ЗВО ґрунтовно окреслюється у дослідженні О. Ісаєвої [3], Н. Лазаренко [5], О. Самойленко [7] та ін.; проблеми цифровізації змісту освіти розглядається у роботах Р. Гуревича, Л. Коношевського і Н. Опушко [2], Ю. Силенко [8] та ін. Розгляд інформаційно-цифрової компетентності як інструмента побудови професійного розвитку зосереджено у праці О. Барліт, В. Могілевської та О. Сібіль [1]; О. Сисоєвої [9] та інших. У студії В. Калініна та Л. Калініної [4] розглядається інформаційно-цифрова компетентність як ключова Нової української школи. Однак поза увагою науковців залишились питання розкриття комплексного розгляду потенціалу застосування цифрових технологій в освітньому середовищі ЗВО при підготовці майбутнього педагога.

Мета дослідження – розглянути потенціал застосування цифрових технологій в освітньому середовищі закладу вищої освіти при підготовці майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Процес цифрової трансформації у змісті підготовки пришвидшила пандемія Covid-19, а згодом воєнний стан в Україні зумовив перехід традиційного навчання на дистанційний режим, де для забезпечення та підтримки

рівня освіти всім працівникам (професорсько-викладацькому складу) та здобувачам освіти треба було опанувати нові цифрові технології й інструменти забезпечення цифровізації в освіті, а відтак – адаптуватись до вимог сучасного освітнього простору. Натомість ринок освітніх послуг потребує кваліфікованих фахівців-педагогів, що володітимуть системою знань із можливостями їх реалізації в освітньо-цифровому просторі закладу освіти, а також фахівців, що будуть здатні до швидкої адаптації відповідно до технологічних змін й готовими до постійного самоудосконалення та самореалізації.

Доцільно зазначити, що зумовленість змін, спрямованих на забезпечення якості та конкурентоспроможності майбутніх педагогів визначається стратегічними завданнями системи освіти в умовах цифрової трансформації, що відображено у Законі України “Про освіту” (2017), у Законі України “Про вищу освіту” (2014), у Розпорядженні Кабінету Міністрів України “Деякі питання цифрової трансформації” (2021) та схвалених “Пріоритетних напрямках та завданнях (проектах) цифрової трансформації на період до 2023 р.”, у наказі Міністерства освіти і науки України “Про затвердження дорожньої карти з інтеграції науково-інноваційної системи України до європейського дослідницького простору” (2021), у проєкті “Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 р”. Відтак, одним із завдань системи освіти є підготовка науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти до співпраці в інформаційно-освітньому середовищі на умовах ефективної педагогічної взаємодії на основі прозорості та відкритості. Це дає підставу узагальнити, що зміст професійної підготовки майбутнього педагога повинен формувати фундаментальні та спеціальні знання, які допоможуть оволодіти методологією застосування цифрових технологій, інструментів, пристроїв з можливістю адаптації до ринкових перетворень на основі власної кваліфікації та професійної компетентності.

Ми розуміємо, що сьогодні педагог – це ментор, тьютор, модератор та фасилітатор освітнього процесу, що стає носієм компетентностей, сформованих в умовах формальної, неформальної, інформальної освіти. У сьогоднішніх умовах він має володіти компетентностями, що дають змогу володіти

ПОТЕНЦІАЛ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

високим рівнем інформаційно-цифрової компетентності, а це, зі свого боку, уможливить розв'язання завдань в умовах цифрового суспільства.

Під інформаційно-цифровою компетентністю наукові розуміють “здатності розуміти та використовувати інформацію в різних форматах від мережеских комп'ютерних джерел та включає навички розшифровки мультимедійних образів, звуків і тексту” (О. Сисоева, К. Гринчишина) [9, 356–358]. Натомість В. Калінін та Л. Калініна пропонують виокремити необхідні та достатні вміння інформаційно-цифрової компетентності, що дають можливість розробити “специфічні траєкторії навчання: знаходити необхідну інформацію, використовуючи інформаційні фільтри, схеми та таблиці для фіксації результатів; систематизувати й узагальнювати отриману інформацію; конструювати інформаційні бази з різних джерел, спираючись на вміння збирати та оцінювати факти та судження – з позиції достовірності, точності, достатності та аналізувати отриману інформацію; поповнювати індивідуальні знання, вміння та навички з доступних джерел та накопичувати власний банк знань за рахунок особистіснозначущої інформації; працювати з інформацією індивідуально; співпрацювати з іншими учнями під час роботи із запропонованими ІКТ; використовувати результати самостійного пошуку, аналізу і оцінки інформації для прийняття власних рішень; створювати власні джерела інформації, використовуючи сучасні технології” [4, 86–87].

Ми ж трактуємо поняття “інформаційно-цифрова компетентність” як сукупність знань, навичок, умінь і вмінь, необхідних для ефективного використання інформаційних і комунікаційних технологій для досягнення особистих, професійних та соціальних цілей у сучасному інформаційному суспільстві. Ця компетентність включає розуміння природи інформації, уміння ефективно її знаходити, оцінювати, обробляти, створювати та спілкуватися за допомогою ІКТ, мати інноваційне мислення.

Конкурентоздатний фахівець-педагог має володіти інноваційним мисленням, що допоможе сформувати складні навички розв'язування педагогічних проблем та упроваджувати сучасні активні методи навчання. А отже, новими спеціалізованими навичками, що дозволять суб'єкт-суб'єкту взаємодію, проєктування технології та їх реалізацію, виступають метанавички, тобто такі, які дають змогу майбутньому фахівцеві ефективно керувати власним навчанням та розвитком. Це не лише навички засвоєння конкретної інформації, але й уміння планувати, оцінювати та коригувати свій навчальний процес для досягнення поставлених цілей.

Доцільно зазначити, що у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Криворізькому державному педагогічному університеті та Українському держав-

ному університеті імені Михайла Драгоманова реалізується цілий спектр цифрових технологій, зокрема в особистій практиці авторів для створення віртуального та фізичного контенту. До того ж, зазначені цифрові технології застосовуються на різних етапах діяльності – від лекційного, семінарського, практичного, лабораторного заняття до організації самостійної та науково-дослідницької роботи студентів.

Так, реалізація освітнього процесу відбувається за допомогою навчальної платформи Moodle, деякі викладачі також використовують сервіси Google Class. Для створення текстових даних, організації самостійної роботи, узагальнення вивченого матеріалу та підбиття підсумків застосовується Google Drive, що уможливує також зберігання інформації на серверах у хмарі. До Google Drive широко входять різні компоненти, зокрема Google Документи, Таблиці та Презентації, які уможливають спільне створення, редагування даних.

В умовах дистанційного навчання набув популярності сервіс LearningApps.org, за допомогою якого здійснюється перевірка знань та закріплення матеріалу. Також альтернативним сервісом слугує Wordwall.net, який здійснює інтеракцію між учасниками у вигляді ігор, кросвордів, вікторин, флеш-карток, встановлення відповідностей тощо. Цікавою також є ігрова платформа Kahoot, що уможливує створення, відтворення дидактичних ігор.

Унікальним інструментом для організації групової та колективної роботи чи здійснення рефлексії слугує сервіс MindMeister та Coggle. Ці сервіси надають змогу створювати інтелект-карти (ментальні карти), що створює можливість для узагальнення матеріалу, отримання зворотного зв'язку. Для створення онлайн-дошок та презентаційного контенту застосовуються сервіси Miro та Padlet. Також особливої уваги набувають сервіси для створення хмари слів – MentiMeters, Worditout.com. Також необхідно зазначити, що для створення презентаційного матеріалу, зокрема професійних резюме майбутніх педагогів, відеооглядів чи розробки віртуальних турів життя і творчості письменників та поетів застосовується сервіс Canva. Однак це не є вичерпною можливістю цього ресурсу.

Отже, під особливими умовами для реалізації такого спектру цифрових технологій у змісті підготовки майбутніх педагогів розуміємо наявність електронного контенту, забезпечення технологій електронної комунікації та колаборації. Необхідно зазначити, що така особлива увага до цих умов зростає в умовах організації змішаного та дистанційного навчання у ЗВО.

Зокрема, застосування цифрових технологій при підготовці майбутніх педагогів уможливує інтеграцію цих технологій у зміст навчальних програм у вигляді відеоуроків, інтерактивних вправ, онлайн-

ПОТЕНЦІАЛ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

курсів, вебсеінарів, що дозволяють розширити базу знань і поглибити навички у майбутніх педагогів. Наступним аспектом є забезпечення ефективності навчання шляхом використання відкритих освітніх ресурсів, платформ для спільної групової роботи над проєктами, онлайн-інструментів для оцінювання знань тощо. Ще одним аспектом (і найголовнішим) є розвиток цифрової компетентності у майбутніх педагогів, що включає не лише оволодіння конкретними інструментами, але й розвиток вмінь критично мислити щодо використання спектру технологій у навчальному процесі. Наступним стратегічним аспектом з перспективним розглядом виступає стимулювання у майбутніх педагогів розвитку інноваційного мислення і заохочення до інноваційних досліджень, що передбачає проведення дослідницьких проєктів, створення інноваційних програм навчання, підтримку студентських ініціатив у цифровій освіті тощо. Такий спектр цифрових технологій формують у майбутніх педагогів професійні компетентності та розвивають метанавички, що уможливають проєктування змісту та застосування різних технологій у межах відкритого освітнього середовища у професійно-педагогічній діяльності.

Висновки. Отже, зміст професійної підготовки майбутніх педагогів засобами цифрових технологій дає змогу реалізувати потенціал формування професійної компетентності (зокрема її складової – інформаційно-цифрової компетентності) майбутніх педагогів, що зумовлено гнучкістю процесу, де суб'єкти навчання можуть обирати час, місце, темп навчання; адаптивністю, що зумовлює урахування здатностей, потреб, запитів, стилів сприйняття; персоналізацію й індивідуалізацію; інтерактивність навчання. А невичерпність цифрових технологій дозволяє забезпечити цей процес, зокрема розширює можливості професійно-особистісного характеру майбутнього педагога з можливістю розвитку у нього інноваційного мислення, що є перспективною метою наявності останньої у сучасних фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барліт О.О., Могілевська В.М., Сібіль О.І. Інформаційно-цифрова компетентність як інструмент вибудовування індивідуальної траєкторії професійного розвитку. *Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету"*. 2022. № 13. С. 62–74.
2. Гуревич Р., Коношевський Л., Опушко Н. Цифровізація освіти сучасного суспільства: проблеми, досвід, перспективи. *Освітнологічний дискурс*. 2022. № 3–4 (38–39). С. 22–46.
3. Ісаєва О. Вектор реформування вищої освіти в умовах глобалізації. *Молодь і ринок*. 2021. № 7–8 (193–194). С. 29–32.
4. Калінін В.О., Калініна Л.В. Формування інформаційно-цифрової компетентності учнів старшої школи за-

собами іноземної мови як ключової компетентності Нової української школи. *Молодь і ринок*. 2018. № 9 (164). С. 85–90.

5. Лазаренко Н.І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції: монографія. Вінниця: ТОВ "Друк плюс", 2019. 365 с. URL: <https://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/5281/1/Монографія.pdf>

6. Морзе Н., Буйницька О., Варченко-Троценко Л. Створення сучасного електронного навчального курсу в системі Moodle: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький. 2016. 232 с.

7. Самойленко О.А., Міршук О.Є., Силенко Ю.В. Професійно-педагогічна підготовка фахівця у контексті сучасних реалій відкритого освітньо-наукового простору ЗВО. *Молодь і ринок*. 2023. № 5 (213). С. 83–89. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838> (дата звернення: 01.05.2024).

8. Силенко Ю., Романцова Я., Лисицька О., Гарбич Я. Інформаційне освітнє середовище як платформа реалізації інформаційно-комунікаційних технологій у ЗВО. *Молодь і ринок*. 2023. № 6–7 (214–215). С. 60–68. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287944> (дата звернення: 01.05.2024).

9. Сисоєва О.А., Гринчишина К.А. Формування цифрової інформаційної компетентності у майбутніх вчителів технологій засобами мультимедіа. *Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти*: зб. наук. пр. Вінниця, 2010. Вип. 7. С. 356–358.

REFERENCES

1. Barlit, O.O., Mohilevska, V.M. & Sibil, O.I. (2022). Informatsiino-tyfrova kompetentnist yak instrument vybudovuvannya indyvidualnoi traiektorii profesiinoho rozvytku [Information and digital competence as a tool for building an individual trajectory of professional development]. *Electronic scientific publication "Open educational e-environment of a modern university"*, No. (13), pp. 62–74. [in Ukrainian].
2. Hurevych, R., Konoshevskiy, L. & Opushko, N. (2022). Tsyfrovizatsiia osvity suchasnoho suspilstva: problemy, dosvid, perspektyvy [Digitization of education in modern society: problems, experience, prospects]. *Educational discourse*, No. 3–4 (38–39), pp. 22–46. [in Ukrainian].
3. Isaieva, O. (2021). Vektor reformuvannya vyshchoi osvity v umovakh hlobalizatsii [The vector of higher education reform in the conditions of globalization]. *Youth & market*. Monthly scientific and pedagogical magazine. Drohobych, No. 7–8 (193–194), pp. 29–32. [in Ukrainian].
4. Kalinin, V.O. & Kalinina, L.V. (2018). Formuvannya informatsiino-tyfrovoi kompetentnosti uchniv starshoi shkoly zasobamy inozemnoi movy yak kliuchovoi kompetentnosti Novoi ukrainskoi shkoly [Formation of informational and digital competence of high school students by means of a foreign language as a key competence of the New Ukrainian School]. *Youth & market*. Monthly scientific and pedagogical magazine. Drohobych, No. 9 (164), pp. 85–90. [in Ukrainian].
5. Lazarenko, N.I. (2019). Profesiina pidhotovka vchyteliv u pedahohichnykh universytetakh Ukrainy v umovakh yevrointehratsii: monohrafiia [Professional training of teachers in pedagogical universities of Ukraine in the conditions of European integration: monograph]. Vinnytsia, 365 p. Available at: <https://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/5281/1/Монографія.pdf> [in Ukrainian].

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

6. Morze, N., Buinytska, O. & Varchenko-Trotsenko, L. (2016). Stvorennia suchasnoho elektronnoho navchalnoho kursu v systemi Moodle [Creation of a modern e-learning course in the Moodle system]. *Education manual*. Kamianets-Podilskyi, 232 p. [in Ukrainian].

7. Samoilenko, O.A., Mirshuk, O.E. & Sylenko, Yu.V. (2023). Profesiino-pedahohichna pidhotovka fakhivtsia u konteksti suchasnykh realii vidkrytoho osvitho-naukovoho prostoru ZVO [Professional and pedagogical training of a specialist in the context of modern realities of the open educational and scientific space of higher education institutions]. *Youth & market*. Monthly scientific and pedagogical magazine. Drohobych, No. 5 (213), pp. 83–89. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838> (Accessed 01 May 2024) [in Ukrainian].

8. Sylenko, Yu., Romantsova, Ya., Lysytska, O. & Garbych, Ya. (2023). Informatsiine osvithne seredovyshe yak

platforma realizatsii informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u ZVO [Informational educational environment as a platform for the implementation of information and communication technologies in higher education institutions]. *Youth & market*. Monthly scientific and pedagogical magazine. Drohobych, No. 6–7 (214–215), pp. 60–68. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287944> (Accessed 01 May 2024) [in Ukrainian].

9. Sysoieva, O.A. & Hrynchyshyna, K.A. (2010). Formuvannia tsyfrovoi informatsiinoi kompetentnosti u maibutnikh vchyteliv tekhnolohii zasobamy multymedia [Formation of digital information competence in future technology teachers by means of multimedia]. *Actual problems of mathematics, physics and technological education: coll. of science*. Vinnytsia, No. 7, pp. 356–358. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 01.05.2024

УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304716>

Оксана Карабін, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики та методики її навчання
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

У статті розглянуто проблему розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики. З'ясовано, що із урахуванням пріоритетів модернізації освіти, національних концептуальних ідей передового педагогічного досвіду критичне мислення майбутніх учителів інформатики виступає індикатором розвитку суб'єктів освіти, базисом інтелектуальної майстерності педагога. Обґрунтовано та розкрито теоретико-методологічні засади розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики. Визначено, що процес розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики зініційований взаємодією теоретичних і методологічних засад із урахуванням філософії освіти, наукових теорій та підходів, фундаментальних педагогічних явищ і принципів, освітніх процесів і практичних основ професійної підготовки майбутніх учителів інформатики.

Ключові слова: заклад вищої освіти; фахова підготовка; освітній процес; розвиток критичного мислення; критичне мислення; майбутні учителі інформатики.

Літ. 14.

Oksana Karabin, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the
Computer Science and Methods of its Teaching Department,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF FUTURE IT TEACHERS

The article deals with the problem of developing critical thinking of future informatics teachers. It was analyzed that the development of critical thinking of future informatics teachers is an important component of strengthening professional skills and expertise. It is noted that the acquisition of critical thinking for a modern teacher brings improvement of intellectual and creative abilities, creative competencies for professional activity. It was determined that, taking into account the priorities of education modernization, national conceptual ideas of advanced pedagogical experience, the critical thinking of future informatics teachers acts as an indicator of the development of subjects of education, the basis of intellectual mastery of analysis, evaluation, interpretation, explanation, formulation of conclusions, self-development and self-regulation. The ability to think critically causes subjects of education to use scientific analysis on a methodological basis, to show expertise and professional competence. Acquiring the ability to think critically by future computer science teachers is a valuable tool for analyzing things and events based on a research approach, thorough explanation and evaluation of judgments, taking into account interpretations, formulating conclusions based on conceptual considerations. It has been analyzed that the theoretical foundations of the development of critical thinking of future teachers of computer science substantiate the philosophy of pedagogical education, establish the general scientific theoretical provisions of prospective trends in the professional development of future teachers, deepen the scientific foundations of knowledge of the world, take into account

scientific and pedagogical regularities, mutually determine pedagogical processes aimed at solving developmental educational tasks. It is substantiated that the methodological principles of the study of the problem of the development of critical thinking of future computer science teachers are fundamental scientific approaches taking into account generalized theoretical provisions based on general scientific and scientific-methodological foundations, pedagogical concepts and laws, methodological background and modelling of the development of critical thinking of future specialists, methodological approaches and bringing teaching methodologies for the adoption of optimal solutions to professional tasks, decisions, judgments. It was found that the professional training of future informatics teachers is focused on the improvement of scientific pedagogical principles, unity and integration of methodological connections, modelling of the theoretical and methodological foundations of such a process, taking into account personal, system, activity, competency-oriented, integration, and synergistic approaches. The substantiation of the problem of the development of critical thinking of future informatics teachers in the context of the digitalization of education in the process of professional training requires further work.

Keywords: institution of higher education; professional training; educational process; development of critical thinking; critical thinking; future computer science teachers.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх учителів інформатики у ХХІ ст. має відповідати запитам світового освітнього простору, стратегії розвитку національної системи освіти, вимогам часу. Сучасні трансформації удосконалення української освіти зазначаються у вітчизняних нормативно-правових документах: Законі України “Про освіту” (2015) [5], Законі “Про вищу освіту” (2014) [4], Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) [3]. Унаслідок цього реформування освіти зорієнтоване на підготовку компетентного й конкурентоздатного на ринку праці майбутнього фахівця. У цьому аспекті професійний розвиток майбутніх учителів інформатики, формування професійної компетентності, гармонійне становлення фаховості уможливило у здобувачів освіти важливість розвитку критичного мислення на високопродуктивну педагогічну діяльність. Позаяк розвиток критичного мислення майбутніх учителів інформатики є важливим компонентом посилення професійної майстерності та фаховості. Сучасному педагогові надбання критичного мислення створює можливість для удосконалення інтелектуальних і креативних здібностей, творчих компетенцій до професійної діяльності.

Загально визнаним є положення, що освіта має зміцнювати пізнавальну активність і самостійність мислення майбутніх фахівців через поглиблення загального та предметного мислення до розв’язання неординарних практичних задач. Через це уміння оволодівати новими методами пізнавальної та практичної діяльності, прикладання вольових зусиль для розв’язування проблем характеризується цілеспрямованістю, особистим розміркованням, усвідомленням, обґрунтуванням, самостійністю виходу із утруднень, контрольованістю подій із саморефлексією розв’язання завдань. У рамках окреслення проблеми вважаємо, що надбання цілеспрямованого пошуку альтернатив, ретельного обмірковування, генерування міркувань, здатності неординарно приймати рішення, прояв гнучкості мислення, упровадження інновацій у мисленнєву

діяльність, обґрунтоване привнесення суджень та умовиводів, розв’язання і ухвалення рішень, розкриття різнобічності професійної підготовки із розвитком критичного мислення майбутніх учителів інформатики і є одним із вагомих завдань освітнього процесу закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади розвитку критичного мислення студентів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки розкриваються у психолого-педагогічних працях науковців: М. Астаф’єва, О. Пометун, В. Прошкіна, С. Радченко, І. Сущенко. Упровадження форм, методів, засобів розвитку критичного мислення у майбутніх учителів у різних його аспектах були предметом вивчення широкого кола вітчизняних науковців, з-поміж яких: О. Бабенко, Я. Вольченко, О. Гусакова, С. Шехавцова. Проблеми підготовки майбутніх учителів інформатики у закладах вищої освіти студіювали багато науковців (Л. Білоусова, І. Булах, Т. Вакалюк, А. Верлань, Р. Гуревич, А. Гуржій, І. Зязюн, М. Жалдак, С. Жуковський, В. Кремень, В. Лаптев, С. Овчаров, Ю. Рамський, С. Семеріков, Я. Сікора, О. Співаковський, Ю. Триста, М. Швецький та ін.). Питання розвитку критичного мислення здобувачів освіти у процесі фахової підготовки та його вплив на формування професійної компетентності аналізували: Т. Воропай, А. Мінькович, О. Пометун, І. Сущенко та ін. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності та розвиток їх особистості у вітчизняній науці вивчали науковці: О. Кузьмінська, О. Марченко, А. Мінькович, В. Черненко, А. Химинець, Ю. Трис. Розвиток критичного мислення майбутніх учителів інформатики висвітлено в роботах В. Бикова, Н. Вукіної, Н. Дементієвської. Деякі аспекти теоретичного та практичного напрацювань і досліджень розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки висвітлювали М. Жалдак, Н. Морзе, Ю. Рамський, С. Семеріков, О. Співаковський, О. Спирін, О. Кузьмінська. Водночас проблема дослідження теоретико-методологічних

засад розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики залишається недостатньо дослідженою.

Метою статті є теоретично обґрунтувати та розкрити теоретико-методологічні засади розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики. Завдання дослідження: 1. Проаналізувати стан розробленості проблеми розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики. 2. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики. 3. Розкрити теоретико-методологічні засади розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики.

Виклад основного матеріалу. З урахуванням пріоритетів модернізації освіти, національних концептуальних ідей передового педагогічного досвіду критичне мислення майбутніх учителів інформатики виступає індикатором розвитку суб'єктів освіти, базисом інтелектуальної майстерності аналізу, оцінки, інтерпретації, пояснення, формулювання висновків, саморозвитку та саморегулювання. Здатність критично мислити спонукає суб'єктів освіти задіювати науковий аналіз на методологічній основі, проявляти фаховість та професійну компетентність. Набуття майбутніми учителями інформатики умінь критично мислити є вагомим інструментом для аналізу речей і подій на основі дослідницького підходу, ґрунтовного пояснення і оцінки суджень, урахування інтерпретацій, формулювання висновків на основі концептуальних розмірковувань.

Заслугує на увагу позиція Пітер А. Фасоне щодо становлення професійного фахівця, що мислить критично: "... ідеальний критичний мислитель тямущий, добре інформований, розумно довірливий, неупереджений, гнучкий, справедливий в оцінках, чесно визнає власні слабкості, розсудливий при прийнятті рішень, готовий переглянути свою точку зору, має чітке уявлення про предмет, спокійний у складних ситуаціях, наполегливий у пошуках потрібної інформації, розумний у виборі критеріїв, спрямований на пізнання й отримання результатів, які настільки є точними, наскільки цього потребують обставини й предмет дослідження" [12, 16–18]. На думку дослідниці І. Кореневої, розвиток критичного мислення нині є важливим аспектом у системі підготовки майбутніх фахівців. Вона, зокрема, зазначає, що "... особливо важливою компетентністю сучасної людини є вміння критично мислити, що забезпечує суспільству прогрес і є основою демократії [8, 93–95].

Проведений аналіз напрацювань психолого-педагогічних досліджень науковців [1; 2; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13] дав підставу на інноваційній основі констатувати, що процес розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики зні-

щений взаємодією теоретичних і методологічних засад із врахуванням філософії освіти, наукових теорій та підходів, фундаментальних педагогічних явищ і принципів, освітніх процесів і практичних основ професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Враховуючи наукові дослідження [8; 12] зазначимо, що теоретико-методологічні засади розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки варто розглядати на рівні: науково-педагогічних і фундаментальних концептів філософії, педагогіки, методики навчання; загальнонаукових і науково-методологічних основ, педагогічних концепцій та закономірностей; взаємодії фундаментальних наукових і методологічних підходів, принципів, функцій, ознак, властивостей, компонентів, критеріїв, педагогічних умов, технологій та етапів розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики. Із огляду на це вважаємо, що актуальними показниками розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики виступають:

– забезпечення цілісності сприйняття наукової картини світу, спрямованість на формування критичного мислення й вибудовування перспективних тенденцій фахового розвитку з метою критично аналізувати, опрацьовувати, оцінювати, приймати рішення на досягнення освітнього результату в професійній діяльності;

– адаптація освітнього процесу до проявлення інтелектуальних та креативних здібностей критичного мислення, творчої праці та фаховості на досягнення освітнього результату в професійній діяльності;

– упровадження інноваційних методик навчання розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики;

– цілеспрямоване удосконалення знань, умінь і компетентностей, посилення розвитку гнучкості мислення та розумової діяльності;

– оволодіння майбутніми фахівцями технологією розвитку критичного мислення у здобувачів освіти;

– удосконалення методології розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки;

– опанування інтелектуальних та креативних здібностей до фахової діяльності, надбання компетенцій критичного мислення на усвідомлення проблематики дослідження, розуміння та логічне обґрунтування дослідження проблеми, генерування та вибудовування суджень, ухвалення рішень на оптимальне виконання професійних завдань.

Теоретичні засади розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики обґрунтують філософію педагогічної освіти, узагальнюють загальнонаукові теоретичні положення перспективних тенденцій фахового розвитку майбутніх

учителів, поглиблюють наукові основи пізнання світу, урахують науково-педагогічні закономірності, взаємозумовлюють педагогічні процеси спрямовані на реалізацію розвивальних освітніх завдань [1, 12]. Взаємодія навчання, виховання та розвитку майбутніх учителів інформатики з урахуванням філософських, наукових і психолого-педагогічних концепцій виступає багатовекторним процесом підвищення якості системи освіти, оновлення змісту освіти, розроблення освітньо-професійних програм на удосконалення підготовки професійних кадрів, розвиток освіченої особистості й активної молоді. Новаторство в навчально-виховній, методичній, науковій роботі за умови приведення рівня перспективних соціальних потреб, наукового прогресу, адаптованості до ринку праці сприятиме забезпечення розвитку професійних і критично мислячих майбутніх фахівців. Так, на думку О. Спіріна, розбудова педагогічної система освіти на підготовку навчання, виховання, розвиток, адаптацію майбутніх фахівців до ринку праці потребує фахового новаторства, розвитку наукової діяльності, підвищення якості освіти на компетентнісному підході [10, 78; 14, 343–345]. Відзначимо, що проблематика розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики відображає взаємозумовленість удосконалення структури, змісту і організації освітнього процесу із удосконаленням фундаментальних концептів філософії та наукових теорій, взаємодії методологічних підходів і принципів, теоретико-методологічних засад розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики, посилення освітнього процесу на підготовку кваліфікованих майбутніх кадрів, здатних до творчої праці та професійного розвитку.

Методологічні засади дослідження проблеми розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики становлять фундаментальні наукові підходи (філософські категорії та їх основні функції, ознаки, закономірності організації, властивості, концепції пізнання світу, взаємозв'язки людини, суспільства, природи), узагальнені теоретичні положення на загальнонаукових і науково-методологічних основах, педагогічні концепції та закономірності (науково-педагогічні підходи, принципи, властивості, ознаки, функції процесу підготовки до фахової педагогічної діяльності), привнесення методологічного підґрунтя та моделювання розвитку критичного мислення майбутніх фахівців (необхідність обґрунтування організаційно-педагогічних умов, удосконалення змісту та організації освітнього процесу, посилення навчально-методичного супроводу фахової підготовки майбутніх учителів інформатики), методологічні підходи (упровадження методологічних рівнів фахової підготовки майбутніх учителів інформатики, посилення основних видів пізнавальної діяльності та

критичного мислення (усвідомлення, аналіз, систематизація, опрацювання та об'єктивне оцінювання інформації на вирішення фахових завдань, ефективне прийняття рішень на забезпечення освітнього результату), привнесення методології навчання на ухвалення оптимальної реалізації професійних завдань, рішень, суджень (посилення методологічної системи: наукові засади, педагогічні явища, методологічні підходи, принципи із використанням методологічних рівнів професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики, закони, поняття, категорії, компоненти, методики, методологічні зв'язки, інноваційні методи, засоби, прийоми, форми, які сприятимуть розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики).

Уважаємо, що фахова підготовка майбутніх учителів інформатики центрується на вдосконаленні наукових педагогічних засадах, єдності та інтеграції методологічних зв'язків, моделюванні теоретико-методологічних засад такого процесу з врахуванням особистісного (розширення особистісного потенціалу розвитку і застосування критичного мислення в професійній діяльності, забезпечення розвитку суб'єктом особистісних психічних якостей на розвиток критичного мислення), системного (систематизація усіх складових: змісту, мети, цілей, завдань, методології, організації освітнього процесу, побудови освітньої траєкторії, методичного забезпечення (підходи, принципи, форм, прийоми, засоби, етапи розвитку критичного мислення) на досягнення освітнього результату), діяльнісного (вибудовування успішного навчання критично мислити, активне включення у процес розвитку критичного мислення у власній професійній практиці, набуття фахового потенціалу критичного мислення), компетентнісно зорієнтованого (усвідомлення важливості розвитку критичним мисленням, оволодіння технологією розвитку критичного мислення у здобувачів освіти, застосування критичного мислення в фаховій діяльності), інтеграційного (управління освітньою діяльністю на основі результативного та продуктивного навчання, задіяння методів розвитку критичного мислення на досягнення позитивних результатів діяльності, інтеграція в практику елементів критичного мислення у власній професійній діяльності), синергетичного (взаємозв'язок теоретичних уявлень з набутими навичками і технологіями реалізації творчого потенціалу на розвиток критичного мислення, всебічне досягнення критичного мислення на ухвалення продуктивних незалежних рішень) підходів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У рамках нашого дослідження відзначимо, що розвиток критичного мислення майбутніх учителів інформатики обумовлений концепцією наукового пізнання, ініційований аналізом й синтезом

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

мисленнєвої діяльності, інтенсифікований введенням елементів критичного мислення у власну педагогічну практику на поглиблення виважених та усвідомлених суджень, генерування ідей, приведення аргументованості та виваженості міркувань у прийнятті альтернативного рішення, зумовлення розроблення та продукування нових суджень, умовиводів, ідей спрямованих на вирішення професійних завдань. У процесі дослідження з'ясовано, що процес розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики зумовлений взаємодією теоретичних і методологічних засад із врахуванням філософії освіти, наукових теорій та підходів, фундаментальних педагогічних явищ і принципів, освітніх процесів і практичних основ професійної підготовки майбутніх педагогів. Вважаємо, що теоретико-методологічні засади розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики узасадничують загальнонаукові теоретичні положення, науково-методологічні основи, педагогічні концепції й закономірності, методологічні підходи та принципи, методологічне підґрунтя розвитку критичного мислення майбутніх фахівців. Орієнтуючись це дослідження, важливою проблемою постає з'ясування розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики в контексті цифровізації освіти у процесі фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березюк О.С., Смоляр В.І. Шляхи модернізації освітньої системи України. *Тенденції модернізації національних освітніх систем*: збірн. наук. праць / за ред. О.С. Березюк, О.М. Власенко. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 158 с.
2. Бодак В., Пантюк Т., Пантюк М., Гамерська І. Глобалізація та інтеграція освіти України як індикатори її оптимізації і розвитку. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2021. № 11–12. С. 6–11.
3. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття): Постанова Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 № 896. Київ: Райдуга, 1994. 53 с.
4. Закон України “Про вищу освіту”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 20.03.2024).
5. Закон України “Про освіту”. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi> (дата звернення: 20.03.2024).
6. Карабін О.Й. Використання доповненої реальності у підготовці майбутніх вчителів інформатики в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія і практика*: вісник Запорізького національного університету. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. № 3(36), ч. 2. С. 68–72.
7. Карабін О.Й., Шуль М.В. Формування цифрових компетентностей здобувачів освіти в контексті нової української школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 29, т. 1. Одеса, С. 140–144.
8. Коренева І.М. Розвиток критичного мислення майбутніх учителів біології як необхідна умова підготовки до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. *Педаго-*

гіка формування творчої особистості у вищій і загальній школах. 2018. № 61, т. 2. Запоріжжя, С. 92–96.

9. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. Київ: Шкільний світ, 2001. 24 с.

10. Спирін О.М. Методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією: монографія / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т інформ. технологій і засобів навч. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 181 с.

11. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2008. 205 с.

12. Facione P.A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instuction: Executive Summary “The Delphi Report” / Peter A. Facione. Millbrae: The California Academic Press, 1990. 19 p.

13. Shovkun V. The role of quasi-professional activities in preparation of future teachers of computer science. *Information technologies in education*: collection of science work; (Ed.). Spivakovskiy O.V. and others. Kherson: Department of KhSU, 2016. P. 243–253.

14. Spirin O. Informatics teachers training standards, programs and curricula in Ukraine. *Information Technologies at School*: Second International Conference “Informatics in Secondary Schools: Evolution and Perspectives”: proceedings (selected papers); eds.: V. Dagiene, R. Mittermeir. Vilnius: Institute Mathematics and Informatics, 2006. P. 340–348.

REFERENCES

1. Bereziuk, O.S. & Smoliar, V.I. (2014). Shliakhy modernizatsii osvითnoi systemy Ukrainy [Ways of modernization of the educational system of Ukraine]. *Modernization trends of national educational systems*. Zhytomyr, 158 p. [in Ukrainian].
2. Bodak, V., Pantyuk, T., Pantyuk, M. & Hamerska, I. (2021). Hlobalizatsiia ta intehratsiia osvითy Ukrainy yak indykatory yii optymizatsii i rozvytku [Globalization and integration of Ukrainian education as indicators of its optimization and development]. *Youth & market*. Drohobych, No. 11–12, pp. 6–11. [in Ukrainian].
3. Derzhavna natsionalna prohrama “Osvითa” (Ukraina XXI stolittia). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 03.11.1993 № 896 [State national program “Education” (21st century Ukraine). Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine 03.11.1993 No. 896]. Kyiv, 1994. 53 p. [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvითu” [Law of Ukraine “On Higher Education”]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Accessed 20 March 2024). [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy “Pro osvითu” [Law of Ukraine “On Education”]. Available at: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi> (Accessed 20 March 2024). [in Ukrainian].
6. Karabin, O.Y. (2020). Vykorystannia dopovnenoї realnosti u pidhotovtsi maibutnykh vchyteliv informatyky v umovakh dystantsiinoho navchannia [The use of augmented reality in the training of future computer science teachers in the conditions of distance learning]. *Scientific Journal “Pedagogical Sciences: Theory and Practice”*. Zaporizhzhia, No. 3 (36), part 2, pp. 68–72. [in Ukrainian].

OPTIMIZATION OF MASTERING LANGUAGE MEANS OF COMMUNICATION THROUGH INTERACTIVE TEACHING METHODS

7. Karabin, O.Y. & Shul, M.V. (2020). Formuvannia tsyfrovikh kompetentnosti zdobuvachiv osvity v konteksti novoi ukrainskoi shkoly [Formation of digital competences of education seekers in the context of the new Ukrainian school]. *Innovative Pedagogy*. No. 29, part 1. Odesa, pp. 140–144. [in Ukrainian].

8. Koreneva, I.M. (2018). Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv biolohii yak neobkhidna umova pidhotovky do realizatsii funktsii osvity dlia staloho rozvytku [Development of critical thinking of future biology teachers as a necessary condition for preparation for implementation of the functions of education for sustainable development]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*. No. 61, part 2. Zaporizhzhia, pp. 92–96. [in Ukrainian].

9. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy v XXI stolitti [National doctrine of education development of Ukraine in the 21st century]. Kyiv, 2001. 24 p. [in Ukrainian].

10. Spirin, O.M. (2013). Metodychna systema bazovoi pidhotovky vchytelia informatyky za kredytno-modulnoi

tekhnohiiieiu [Methodical system of basic training of informatics teachers using credit-module technology]. Zhytomyr, 181 p. [in Ukrainian].

11. Furman, A.V. (2008). Ideia profesiinoho metodolohuvannia [The idea of professional methodology]. Ternopil, 205 p. [in Ukrainian].

12. Facione P.A. (1990). Critical Thinking : A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction : Executive Summary “The Delphi Report”. Millbrae, 19 p. [in English].

13. Shovkun V. (2016). The role of quasi-professional activities in preparation of future teachers of computer science. *Information technologies in education : collection of science work ;* (Ed.). Spivakovsky O.V. and others. Kherson, pp. 243–253. [in English].

14. Spirin O. (2006). Informatics teachers training standards, programs and curricula in Ukraine. *Information Technologies at School : Second International Conference “Informatics in Secondary Schools : Evolution and Perspectives”*. Vilnius, pp. 340–348. [in English].

Стаття надійшла до редакції 23.04.2024

UDC 378.091.33

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304916>

Nataliia Kalashnik, *Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Ukrainian Studies Department, Vinnytsya Mykola Pyrohov National Medical University*
Dmytro Kostenko, *Doctor of Sciences (Philosophy) of Public Administration, Ph.D. (Pedagogy), Assistant of the Foreign Languages of Mathematical Faculties Department, Educational and Scientific Institute of Philology of Kyiv Taras Shevchenko National University, Associate Professor of the Language Training Department, Institute of Public Administration and Research in Civil Protection, Doctoral Student of the Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine*

OPTIMIZATION OF MASTERING LANGUAGE MEANS OF COMMUNICATION THROUGH INTERACTIVE TEACHING METHODS

The article substantiates the importance of proper mastery of language means of communication by future specialists with higher education in universities of Ukraine, which is based on learning a foreign language. Emphasis is placed on the need to use interactive methods in the educational process, which have recently received considerable attention in pedagogical science and practice.

The publication reveals the features, specifics and technology of creating visual aids; the use of visualization technologies in modern educational trends is highlighted; the principles to which visualization must comply, taking into account its main functions, are clarified. It is indicated that the combination of reproductive and creative exercises is important in the formation of students' speech communication. Educational-gaming activity was noted as one of the most effective interactive methods, the essence of the most common games in pedagogical practice was revealed. The authors recommend using the technology of interactive visualization (“augmented reality”, abbreviated AR), which supplements the image of the real world with virtual elements, where augmented reality can “revive” almost any educational materials – illustrations in books, models, diagrams, maps, drawings in albums, etc.

The following directions for using computers in education were singled out: 1) the computer as an object of study; 2) the computer as a means of learning; 3) the computer as a component of the system in the board of public education; 4) the computer as an element of scientific research methodology. In addition, the importance of modular rating control of educational achievements of students in the process of mastering language means of communication is emphasized.

Keywords: student; higher education; language means of communication; interactive learning methods; educational and game activity; visualization technologies; modular training; modular rating control.

Ref. 18.

Наталія Калашнік, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства
Вінницького національного медичного університету імені М.І.Пирогова
Дмитро Костенко, доктор філософії в галузі державного управління, кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів
Навчально-наукового інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
доцент кафедри мовної підготовки
Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту,
докторант Інституту проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України

ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВОЄННЯ МОВНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ ЧЕРЕЗ ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано важливість належного оволодіння майбутніми фахівцями з вищою освітою у ЗВО України мовними засобами комунікації, в основі чого лежить засвоєння іноземної мови. Акцентовано на необхідності застосування у навчальному процесі інтерактивних методів, яким останнім часом у педагогічній науці і практиці приділяється значна увага.

Розкрито особливості, специфіку та технологію створення візуальних засобів; висвітлено використання технологій візуалізації у сучасних освітніх трендах; з'ясовано принципи, яким має відповідати візуалізація, враховуючи її основні функції. Вказано, що важливим у формуванні мовленнєвої комунікації студентів є поєднання репродуктивних і творчих вправ. Відзначено як один найбільш ефективних інтерактивних методів навчально-ігрової діяльності, розкрито сутність найбільш поширених у педагогічній практиці ігор. Авторами рекомендовано застосовувати технологію інтерактивної візуалізації ("augmented reality", скор. AR), яка доповнює зображення реального світу віртуальними елементами, де доповнена реальність може "оживити" практично будь-які навчальні матеріали – ілюстрації у книгах, моделі, схеми, карти, малюнки в альбомах тощо.

Викремили такі напрями використання комп'ютерів в освіті: 1) комп'ютер як об'єкт вивчення; 2) комп'ютер як засіб навчання; 3) комп'ютер як складова частина системи управління народною освітою; 4) комп'ютер як елемент методики наукових досліджень. Додатково наголошено на важливості модульно-рейтингового контролю навчальних досягнень студентів у процесі оволодіння мовними засобами комунікації.

Ключові слова: студент; вища освіта; мовні засоби комунікації; інтерактивні методи навчання; навчально-ігрова діяльність; візуальні засоби навчання; модульне навчання; модульно-рейтинговий контроль.

Introduction. During the entire period of study at the university, foreign students study the Ukrainian language, which is necessary for their communication in Ukraine. The main task of teachers is to ensure that they acquire the level of language knowledge required for professional activity. Linguistic competence is a kind of preamble to the generation of statements in a foreign language and is realized through speech. The content of linguistic competence is the assimilation of categories and units of language and their functions, the study of patterns and rules for mastering system-structural formations of a semantic, syntactic, morphological, phonological nature, which are necessary for understanding and constructing speech, it is the ability to understand and implement the grammatical nature of speech.

Optimizing the educational process for mastering language communication by future specialists is a universal problem today. A special emphasis in solving this problem is placed on the skillful application of a set of interactive learning methods, the use of opportunities and tools inherent in them.

Ukrainian scientists I. Hryshchenko, O. Pometun and L. Pyrozhenko [3], N. Lalak [11], T. Peresunko, S. Sysoeva [14] and others have devoted their work to various issues of the implementation of interactive technologies in education. This problem is widely

covered in foreign pedagogy. Various aspects of the study of theoretical and methodological conditions of studying foreign students are considered by H. Bochev, T. Dementieva, M. Dudchenko, O. Lysak, O. Rezvan, H. Shevchuk, M. Shcherbyak and other scientists [6].

The purpose of the article is to reveal the possibilities of using interactive learning methods to optimize the acquisition of language means of communication by students-future specialists with higher education.

Review of sources. The information saturation of the modern world requires special preparation and certain adaptation of educational material before presenting it to students, in order to provide basic or necessary information in a visually accessible form that will be understandable and easily accessible. Such activities require clear planning, consideration, and the right selection of tools for their implementation. The creation of such resources requires the teacher to have psychological-pedagogical, methodological, technological knowledge and skills, as well as knowledge of the step-by-step technology of designing digital didactic visual aids.

Features of the implementation of computer technologies in the educational process were studied by R. Gurevich, M. Zhaldak, N. Zhitenova [17, 18], M. Kademiya, N. Kalashnik [5, 6], V. Lapinskyi, S. Peipert,

O. Pinchuk, O. Chaikivska and others. The problems of professional education are highlighted in the works of R. Gurevich, N. Nychkalo, M. Smetanskyi, A. Kalenskyi, N. Kalashnik [7; 8; 9] and others. In particular, the issue of philological higher education was reflected in the researches of G. Kytaigorodska, T. Matsko, K. Svyatchyk, and others [6].

A teacher-speaker cannot independently organize work on the study of professional terminology as a system that serves as a basis for mastering a future profession, find informative texts by specialty, select from a large number of terms the most used in a certain field of production. Therefore, we see prospects for getting out of this situation in the close cooperation of teachers of the Ukrainian language (with a professional orientation) with teachers of profiling professional disciplines, in the creation of integrated methodical manuals on the Ukrainian language, filled with texts that carry basic knowledge for future specialists, saturated with the most used professional terminology, creation of minimal translation dictionaries of professional terms and professional compounds that would describe professional terminology in the term system, that is, taking into account all generic-species and logical-conceptual connections. It would be desirable to teach professionally oriented disciplines in the national language, increase the number of Ukrainian-language textbooks, branch translation and explanatory dictionaries.

R. Gurevich, M. Zhaldak, N. Zhitenova, M. Kademiya, V. Lapinskyi, S. Peypert, O. Pinchuk and others studied the peculiarities of the introduction of computer technologies into the educational process [1; 3; 5; 6; 11; 12; 14; 15; 17; 18]. The problems of professional education are highlighted in the works of R. Gurevich, N. Nychkalo, M. Smetanskyi, and others. In particular, the issues of philological higher education were reflected in the researches of H. Kytaigorodskaya, T. Matsko, K. Sviatchyk and others [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11].

Thus, V. Yukalo [16] in his manual developed a system of exercises and tasks aimed at developing the language culture of a medical student. "Dictionary of Difficulties of = RussianUkrainian Translation" helps students correct common mistakes (especially Russianisms in Ukrainian) that are used in doctors' professional language: "круглодобово/цілодобово"; "алоє/алоє"; "синець/синяк" etc.

The author paid considerable attention to the assimilation of language stereotypes of the doctor's communication, correcting errors in the application of these stereotypes ("head of the department/head of the department"; "cardiogram/cardiogram of the heart"), accentuation norms: "wAlking/walkIng"; "asymmEtry/asymmetrY" etc. Such work contributes to the optimization of communication in the medical field.

Presentation of the material. The formation of language competence of students-future specialists with

higher education depends in many cases on the work of lexicographers in language classes. For this purpose, we offer the use of the method of test control of language competence, the study of the most common language constructions of the professional language of a doctor during the performance of various tasks and exercises. Folk creativity, art, non-equivalent vocabulary, etc. are important means of forming students' communicative culture. This determines the introduction of certain didactic material into the educational process.

The productivity of assimilation of terms and their active use in oral and written professional speech largely depends on a suitable system of preparatory exercises, consistently aimed at both translation and thoughtful assimilation of terminology, as well as activation of speaking and listening skills necessary for the application of this terminology in specific working situations.

A combination of exercises of both a reproductive nature, which perform an informative function, and creative ones, which contribute to the active independent use of terminological vocabulary in accordance with the professional situation, is effective.

Among the large number of reproductive exercises, it is effective to use the following: give oral interpretation of professional terms; match the terms to the proposed definitions; compile a terminological dictionary for the text from the specialist textbook, explaining the terms; retell the material of the previous lecture, paying attention to the pronunciation and use of professional terminology.

Exercises of creative direction should be more complex and involve greater independence of the student during their execution, for example: use a dictionary to choose synonyms for terms, make pairs of them, enter synonymous terms into sentences, taking into account the nuances of their meanings; with the help of a dictionary, choose antonyms for the terms, make sentences with them; make an oral statement of a professional direction, using professional terminology; compose a dialogue on a production topic, saturated with your professional terminology; read the text, correct the terms used with a meaning that is not characteristic of them.

Undoubtedly, the most expedient for the formation of professional speaking competence on the basis of scientific and professional terminology is the use of texts from the specialty, small in volume, accessible in content, saturated with words, stable word combinations and grammatical constructions characteristic of the language of the specialty. Only at the level of the text, the professional terms studied appear as a complete communicative system, suitable for use in certain work situations.

For example, foreign and domestic students, respectively, can be offered to use English texts with

professional terminology for translation. The teacher's task is to provide students with appropriate texts, to study the minimum vocabulary of the topic. As a result, future specialists enrich their vocabulary with professional terminology.

In the modern world, in connection with the expansion of globalization processes and the deepening of international interaction, the importance of intercultural competence for representatives of all countries is increasing. This need can be realized with the help of a set of interactive methods of teaching students. These methods ensure the comprehensive assimilation of not only theoretical knowledge, but also practical skills and abilities necessary for effective communication.

One of the most effective methods is educational and game activity. This is confirmed by its psychological and pedagogical features (freedom, competition, conditional role performance, imitation); the communicative nature of the game, which is close to the specifics of the discipline "Foreign Language" – addressing another culture. In the role-playing game, the emphasis is on interpersonal interaction [14]. Participants "play" roles and situations that are important to them in real life, while the game nature of the situation frees the players from the practical consequences of its solution, which expands the boundaries of the search for ways of behavior, and gives space for creativity. After the game, a psychological analysis is conducted by the group together with the coach. In our work, we use games common in pedagogical practice [6]:

– If I were a teacher. "The content of the game is that: the teacher offers students a text to study; after the end of the allotted time, students should be able to ask such problematic questions to other members of the group, so that with their help, in the role of a teacher, you can check the degree of understanding of the content of the read text".

– "Competition of connoisseurs". The study group is divided into two or three teams that work on solving the problem. Students study additional literature, analyze and discuss the information received. After that, each group offers its presentation of the topic. For this purpose, one representative of each team acts. Opponents, representatives of other groups, ask questions, clarifying the depth of awareness and presentation of the problem. All team members participate in the answers.

– "Detectives". The teacher prepares a text on the studied problem in advance. Before handing it out to future doctors, he names only the title and invites the participants of the future game to comment on the possible problems of the text. After that, the group is divided into two teams. One team receives a text that lacks quite important concepts, without which understanding the content is difficult (important words are pasted over). The second command has the full text. After reading the text, the members of the first team ask

the following questions about the content in order to fill in the missing information after receiving an answer from the other team. After the work is completed, there is an exchange of ideas, which allows for a deeper and wider discussion of the text problem.

– "Deepening the essence". Players are divided into two teams. Each of them receives for study small texts united by one topic. Team members should consider the essence of the phenomenon being studied, write down a few words about the most important thing, comment on the most important information. Team representatives announce their version of the essence of the problem. Only positive thoughts are allowed for discussion, i.e. development, continuation, deepening, generalization of what was said. Then a summary is given, it is analyzed which understanding and presentation of the essence was deep.

– "Generalization". The organizer offers students to combine excerpts of texts on one topic according to a variety of features. Future doctors make various notes, trying to come up with their own version of the generalization of these passages of texts. Then those who want to tell by what principle they combine these passages.

– "Brain storm". The teacher offers students to jointly solve the problem: "What is common and what is different between two certain objects or phenomena". Students read a selection of texts on this topic and after discussion in groups of 3–5 people offer versions of the solution. The teacher writes ideas on the board, in the process of collective discussion of proposals, the most accurate options for solving the problem are determined.

– "Ask a question". The task is that one player whispers a question in the ear of his neighbor, he answers this question out loud, and all other participants of the game must guess what question was asked and formulate it. Players receive one point for each guessed and correctly constructed question. The winner of the game is the one who scored the maximum number of points.

– "Incarnation in a role". The game involves acting out a dialogue based on a ready-made pattern. Students get acquainted with the text – a dialogue of a certain topic in advance and memorize it, play roles, developing a strategy and tactics of their behavior in accordance with practical experience. Another version of this game is possible. The study group is divided into two teams, each of which receives its own scenario. After instruction on acting out the scenes, students independently prepare a game task in the after-school time. During the lesson, before acting out the situation, the teams formulate a problem that the opposing team must solve after watching the scene.

According to our observations, the trainings "Share with me", "Visual sensation" and "I understand you" were the most interesting for students:

– Exercise “Share with me”. The purpose of the exercise: empathic diagnosis of personal qualities, expansion of the repertoire of ways of mutual understanding. Training participants are invited to write down 10 qualities on a card: tenderness, the ability to sympathize (empathy), the ability to create a good mood, emotionality, benevolence, intelligence, organizational skills, firmness of character, determination, creativity. The list may be changed depending on the composition of the group and the goals of the lesson. If necessary, the teacher explains the meaning of these qualities. Then each participant must decide which quality is present in someone from the group to a greater extent than he and approach this person with the phrase: “Please share with me, for example, your ability to empathize”. The participant to whom the request was addressed marks this quality on the card. Thus, it is necessary to go around the whole group, asking everyone for a quality (or several). Each participant’s card will have notes on what qualities others demanded of him, and what qualities he himself demanded. 20 minutes are allotted for the exercise. After completing the task, the participants sit in a circle for discussion. The results can be discussed both quantitatively and qualitatively.

– “Visual sensation” procedure. The purpose of the exercise: improvement of perceptual skills of perception and representation of each other. Everyone sits in a circle. The leader asks everyone to look carefully at the faces of the rest of the participants, and after 2–3 minutes, everyone should close their eyes and try to imagine the faces of the other members of the group. Within 1–2 minutes, it is necessary to fix in memory the face that was best imagined. After the exercise, the group shares its impressions and repeats the exercise. Task: each of the participants must try to recreate in their memory as many faces of their partners as possible.

– Exercise “I understand you”. Purpose: formation of the ability to give feedback, development of skills to understand the state of another person by non-verbal manifestations. Each member of the group chooses a partner, then within 4–5 minutes. Verbally describes his state, mood, feelings, desires at the moment. The one whose condition the partner describes must either confirm the correctness of the assumptions or refute them. The work can be done both in pairs and in a general circle. Studying such intercultural dialogues opens up great prospects for the modern student: he takes the first step towards other cultures; gives knowledge and understanding of other cultures; discovers the theoretical and practical wealth of other cultures; allows you to understand the significance of the need to learn from other people, to be enriched by their experience, to understand similarities and differences in cultures [8].

Conducting trainings contributes to the improvement of professional skills and skills in solving a

number of pedagogical tasks. During trainings, teachers practice the skills and abilities of the teacher’s pedagogical technique: first of all, speech technique, psychotechnique, mimicry, pantomime, communication; techniques for restoring physical and mental well-being, overcoming psychological barriers, overcoming conflicts, preventing professional burnout, managing attention, skills for activating educational and cognitive activities and acting, etc. are mastered. In our opinion, it would be appropriate for both teachers and students to create a language training program aimed at developing communicative skills, lecturing skills, pedagogical techniques, improving the methods of conducting classes, including in foreign languages, etc. The following trainings are common in the professional development system: “Pedagogical communication”, “Voice training”, “Lecture skills”, “Overcoming problems in pedagogical activities”, etc.

The strategy of the communicative approach is the practical goal of preparing future specialists with higher education for professional and communicative interaction in professional activities thanks to the mastery of foreign language communication [9].

Computer technologies make it possible to develop and reproduce methodological support for the educational process, to create electronic catalogs of departmental resources. The use of the latest information technologies allows non-philology students, processing non-traditional sources of information, to perform tasks creatively, independently, to consolidate professional skills. The teacher has the ability to quickly update the content of educational programs, design the learning environment, develop various problematic and creative tasks, and develop the personality of students.

Augmented reality is one of the bright and very effective solutions to these issues in order to constantly be “in trend”, one step ahead and constantly surprise students. Augmented reality (“augmented reality”, abbreviated AR) is an interactive visualization technology that supplements the image of the real world with virtual elements. Today, thanks to the widespread use of mobile devices, all you need to do is download a special application that overlays digital information (3D models, video, audio, etc.) on the real-world image received from the camera and displays the result on the screen. Due to the minimum requirements for 11 equipment (only a computer or laptop or a mobile phone, which every organization and every child has today), this technology can be used by everyone, in addition, the child can continue to work on projects in a familiar environment at home in any minute Augmented reality can “revive” almost any educational materials – illustrations in books, models, diagrams, maps, drawings in albums, etc. Such technology develops student’s interest in learning, because not every lesson allows you to hold the planets in the palm of your hand, put a spaceship on the desk, recreate historical events and

watch the progress of the battle. The listed aspects show that augmented reality allows you to learn, process and create large volumes of information much faster, which positively affects the optimization of the learning process [17].

Let's consider computer-based learning technologies, since now they are the focus of the organization and implementation of the educational process. Among the advantages of computer technologies for their use in the educational process, we highlight the following: informative and scientific support, flexibility in planning and organization of education, the possibility of prompt updating of educational materials, giving the student the opportunity to combine and choose means and forms of education and independently monitor his process, modeling the analysis of professional situations and interaction with students, providing online communication between the teacher and the student, multimedia educational information, operational and appropriate control over the process of formation of professionally significant abilities and skills, personal approach, the possibility of effective dissemination of accumulated experience, suitability for the implementation of the model of continuous education, creation of a useful discourse environment and effective specialization of participants of virtual working groups, creation of an environment of competition of training courses, reduction of time costs, savings on consumables, creation of additional means of motivation for learning, education of perseverance, diligence and respect for work. M. Fitsula singles out the following areas of use of computers in education: "1) the computer as an object of study; 2) the computer as a means of learning; 3) the computer as a component of the system in the board of public education; 4) the computer as an element of scientific research methodology" [2, 142].

We will analyze in more detail modern technological trends used in modern education and reveal the possibilities of their application for visual presentation of information. For a long time, the leading position was occupied by the Windows operating system. However, non-free software constrains the possibilities of its application, especially in the educational process. Today, an increasing number of educators prefer freeware and strive to use appropriate operating systems, including various versions of Linux (Ubuntu, Kubuntu, Debian, etc.), OpenSolaris, FreeBSD, KolibriOS and others. But the use of other operating systems in the educational process encounters certain difficulties, the main of which is the lack or insufficient functionality of the corresponding software. Therefore, the question of such software, which could function on different platforms, becomes relevant. Today, there is quite a lot of appropriate software, among which the most popular are the programming languages C, C++, Free Pascal, the GIMP graphics editor, OpenGL, an open graphics

library for creating two-dimensional and three-dimensional graphics applications, Mozilla Firefox, Opera, and many others. To the tools used when creating sites, include a browser (it provides the ability to change the logo, standard images, site theme, debug web parts and connect new components), Microsoft SharePoint Designer (SPD) – free editor and program for web design (it allows you to choose the format and content of SharePoint pages using asp.net technologies, current web standards such as xhtml, and cascading style sheets; create interactive web pages without programming; create work processes). The toolkit also includes Microsoft Visual Studio – an environment for developing and configuring websites based on Windows SharePoint Services. It helps to create Windows programs, console applications and class libraries, web applications for work in a browser (so-called asp.net websites). The platform is based on such technologies as:

- Microsoft asp.net (for the development of additional functions);
- xml (for data exchange);
- html (to reproduce the site pages);
- xslt (for interaction with xml data);
- Microsoft ado.net (for receiving data from server systems);
- Microsoft Visual Basic.net, or any other language compatible with the Microsoft.net Framework;
- Microsoft JScript or JavaScript code (for developing user-side functionality) [12, 15].

Considering the features of the modern digital generation, one should not forget about the use of mobile gadgets, where the idea of creation is to establish the next technotrend of mobile learning. The idea is that learning takes place regardless of location and takes place using portable technologies. Mobile learning technologies are closely related to educational mobility in the sense that students can organize mobile classes and have the opportunity to participate in educational activities without limitations in time and space. The ability to study anywhere and at any time is a common trend of human life in the information society. Today, one of the most popular and convenient mobile devices for learning is a tablet, the use of which makes it possible to transmit information to the tablets with the help of animation and interactive actions, making the learning process interesting and exciting. For example, to turn a set of incomprehensible and abstract mathematical formulas into a meaningful and interesting process, where the student will see not only the formula of a parabola, but will be able to superimpose its graphic formula on the built bridge. Visualize physical laws and rules, and then "the force of action is equal to the force of opposition" will no longer be just incomprehensible words. The mobile learning environment, which includes multimedia lessons, modern teaching methods and knowledge presented in a digital format, becomes for the student a whole world filled with new

opportunities. Students not only get unlimited access to scientific materials, but the learning process itself changes, which becomes fundamentally different, because the acquisition of knowledge, its understanding and verification changes before our eyes, becomes lightning-fast and interactive. However, it should be noted that any innovation in education, any new educational method must successively go through several stages: analysis, design, development, implementation and evaluation. In order to use the new possibilities of mobile learning in the educational process, organizational, research and methodical work is needed to implement modern strategies, forms and methods of mobile learning in the educational process, and only such an approach will allow organizing high-quality education [17].

As a result of the analysis of literary sources, it was found that at the moment there are no principles that a teacher should follow when creating and selecting visual didactic materials. Let's consider in more detail the principles that visualization must comply with, taking into account its main functions [17, 18]: transmission of large verbal descriptions in a compact and concentrated format, adequacy to the psychophysiological characteristics of the child, support of a high pace of learning and reduction of its ineffective phases and ensuring the speed of interpretation of information and, accordingly, awareness and assimilation of knowledge. Let's consider these principles in more detail. The principle of brevity, which involves taking into account the characteristics of modern youth, who have a "clip" thinking and perceive the world literally "on the fly" as a series of practically unrelated events and facts, think globally, ask questions rather than receive answers to them, spend with electronic devices more time than with peers. This pace of today's life requires the teacher to present educational material in the form of concise, but meaningful, clear, bright and interesting images. This principle is based on the fact that visual aids should convey the teacher's opinion, omitting everything random and secondary, be as simple as possible and should not contain unnecessary elements, and the information provided should be clear, specific and short, convenient for perception and further processing. The principle of autonomy, which provides a clear limitation of each piece of information and the completeness of each of its blocks. Given that each block carries its own semantic load, it is perceived and remembered in a generalized, concise form. The principle of autonomy implies the need to separate information blocks from each other, which must be clearly separated from others and, in accordance with the principle of structurality, have a complete structure that is easy to remember and differs from others. The principle of autonomy is based on the fact that the content should reflect the character of the object, its main properties and take into account the fact that when

perceiving and memorizing objects, a person's short-term working memory is limited and a large amount of information is practically not remembered. The principle of structurality, the essence of which consists in combining key points into logically connected semantic blocks, simplified for understanding the main elements that make up the entire array of information, as well as the logic of the interconnection of these elements. This principle is based on the fact that the visualization should contain associative series, have various mnemonics that make it easier to remember information. As a result of such simplification, logically structured material is easier to remember, longer stored in memory and faster to reproduce. The principle of anchoring, the essence of which is the creation of special visual anchors on the main semantic elements that reveal the meaning and essence of the researched question. This principle is based on the fact that in order to focus attention in the right places and to organize information, the visualization should single out the most significant elements from the point of view of perception by the observer, which should be clearly depicted, emphasized by sizes, changes in proportions, shape, selection of words, color blocks, using 3D graphics, color and tonal gradients, etc. The principle of phasing, which involves displaying information in a strictly defined sequence. The correct sequence of presentation of visual material facilitates the learning process and makes it more effective. This principle is based on the fact that each stage of visualization must be detailed and logically thought out and built taking into account certain general rules for the presentation of educational material, for example, such as the transition from easy to difficult, from simple to complex, from known to new, use of practical situations, which require students to independently see, understand and comprehend, etc. The principle of aesthetics, the essence of which is to create the emotional and psychological comfort of the student in the process of presenting educational material. Visual materials should develop sensorimotor stimuli, influence the emotional sphere of students, activate the emotional-figurative component of thinking, the contextual inclusion of cultural elements, facilitate the child's knowledge of the world, the phenomena being studied, ensure the student's success, his comfort and the safety of the educational process. This principle is based on the fact that visualization should be provided by special means of design, traditional and new elements of the culture of educational materials. The principle of simplicity and accessibility, the essence of which is to create or select such a visualization that will be simple and easy to understand, based on the student's existing knowledge of the subject. This principle is based on the fact that it is necessary to take into account the peculiarities of information perception, so that the visualization is understood "correctly" and carries the semantic load

laid down by the author. Data should be encoded so that visual decoding occurs as accurately as possible without special mental loads. The principle of influencing the maximum number of senses, the essence of which is that visualization should engage all senses. The emotional component is a very important component of a successful educational process, because when a child works with emotional stress, the learning process becomes very effective. This principle is based on the fact that visualization can be implemented by various artistic techniques, animation, use of robotics for manipulation, have sound accompaniment, 3D graphics, immersion in virtual worlds, etc. [18].

In the training of future specialists with higher education, we recommend holding such games in foreign language classes, where the entire scenario of the event is of a foreign language character. This approach gives a double didactic effect: the speaking skills are polished and the communication style between the subjects is developed.

The interactive nature of the activities of students with higher education in foreign language classes is due to the creation of educational and language situations that motivate students to the need for foreign language communication in conditions similar to natural ones. The educational-linguistic situation is defined as a set of linguistic conditions necessary for the student to correctly perform the linguistic action in accordance with the communicative task. The situations can be constructed on the basis of the Ukrainian texts being studied and considered in connection with the work on them, or they can be created independently of the texts and included in the classes as exercises for the development of educational and language activities. The language situation allows you to determine the relevance of language activity on the basis of the topic, to ensure its communicative motivation, to identify aspects of communicative communication using conditional modeling (agree – disagree; doubts – affirmation; unequivocal statement – free discussion, etc.); on the basis of the structural components of the language situation (formulation of communicative tasks) to exert an influence that encourages communication, the intention of statements [6, 26].

The content of the language in various social spheres of activity (domestic, business, educational, political, industrial, etc.) is determined by the topic of the message. Within the scope of solving the task of forming the language communication ability of foreign students, we will consider approximate variants of situations that will be able to bring them closer to establishing contacts with native speakers:

– The situation of a business meeting with native speakers in connection with the discussion of plans for joint work, acceptance of obligations to conclude possible contracts, etc. The following linguistic intentions are possible: to show one's interest in the topic of con-

versation; to support the judgment of foreign-speaking partners on the discussed issue; express your point of view; express disagreement with the interlocutor's position, want to reject it or find a compromise solution to the issue; to feel satisfaction with the nature of the conversation, its result.

– The situation of a meeting with business partners at an exhibition-presentation of new equipment in a certain field of production, supply of equipment, various preparations created by domestic associations.

– We use such linguistic intentions as: to express the desire to interest native speakers in purchasing some exhibition objects; to give an opportunity to feel your desire for a positive outcome of the meeting; to force to give an assessment of what is presented at the exhibition: to offer to substantiate one's point of view with more arguments; to ask to repeat what was said at a slow pace, to ask the meaning of words and expressions unknown to you; to give the other side the opportunity to feel firm in defending your position on some aspect of your issue; to give an opportunity to feel your partial satisfaction with the intentions of native speakers, to postpone negotiations for a later time; show willingness to compromise; to thank native speakers for their participation in the exhibition-presentation.

– The situation of staying in a foreign-speaking family. Linguistic intentions that encourage communication: you want to express your admiration for the reception shown to you, the hospitality of the hosts, the beauty of the interior of the house and the surrounding landscape; apologize for insufficient knowledge of the language; do not agree with a remark about some of your manners, which do not correspond to the etiquette of the country of the native speakers; your reaction if you consider yourself offended by any of the family members (peers); try to show interest in the statements of the owners, their information about important places of the city; your reaction if you have no desire to visit the monuments; want to get interested in your country (hometown), your family, its customs, traditions; you are not surprised by something that, from the point of view of the hosts, is important, worthy of attention; your behavior, the nature of expressions, if you do not share the emotional feelings of the hosts; you want your communication to strengthen in the future, bring pleasure to both parties.

In our opinion, the successful formation of intercultural communicative competence largely depends on properly organized control. Control or verification of results is a mandatory component in the learning process, it is present at all stages of the learning process, but it acquires special importance after studying a certain section of the program and completing the degree. The essence of checking the learning results is not only to identify the level of knowledge mastery by students, which must meet the educational standard for a given program, subject, but also to determine the

internal state of the student, the presence of an attitude to success. During the final control, written work should be carried out, which allows you to get a more complete picture of the achieved results. To obtain an objective assessment of control works, it is advisable to:

- divide the control work into elements according to the number of tasks;
- evaluate each task with a certain number of points (depending on the difficulty of the task);
- determine the total number of points for the control work;
- to determine the absorption coefficient, that is, the ratio of the number of points received in accordance with the total number of points [1].

In modern pedagogy, such concepts as “testing the results of knowledge”, “control” have a rather broad meaning. Often in didactics, the second concept is replaced by the concept of “pedagogical diagnosis”. The latter is understood by us as a process during which, based on the necessary scientific quality criteria, the teacher observes students and conducts questionnaires or tests, processes observation and survey data and reports the results obtained in order to determine the level of success, describe behavior, explain its motives or predict the behavior of students in the future.

Based on the analysis of theoretical sources, we determined the following requirements for control: purposefulness, objectivity, systematicity, representativeness. In order for the control to be purposeful, the teacher must set a specific task for himself, it is necessary to think about what type, form and means of control he will choose to carry out the control action. This is done on the basis of mapping species, forms and means with controlled objects. The purposefulness of control is ensured by the clarity and directionality of all its links, their logical connection and interdependence.

To get a valid picture of the result, the control must be objective. Objectivity plays an important role in the verification and evaluation process. If the content and techniques of control correspond to the nature of the controlled object, then it can be safely said that the control is objective. If the teacher sets himself the goal of checking the vocabulary, then the object should have tasks that control the vocabulary.

One of the necessary requirements for control is its systematicity, which can be expressed by the following characteristics: cycle, time factor, skill, material. If we are talking about a cycle, then control is necessary after the end of a certain number of classes, which complete the amount that students should have mastered at a certain time. For example, during several classes, students learn new vocabulary from a certain topic, practice it, write dictionary dictations, etc., and at the final stage, the correct use of this vocabulary is monitored in various tasks.

Scientists distinguish two main types of test tasks: open and closed. In open test tasks, after each question

there is a place for students to answer (a word, an ending, part of a sentence, etc.). In a closed test task, several answer options are presented after the question, among which the student chooses the correct one. Methodologists emphasize that the increase in the number of tasks in closed tests to 50 and the presence of 4–5 options in the answers excludes the student from guessing the answer and believe that this type of test work is a fairly effective form of monitoring the students' educational activities. Therefore, the test control of knowledge is quite objective, saves the teacher's time for checking, makes it possible to individualize the learning process and predict the pace and performance of each student. Criterion-oriented tests, which are created on the basis of logical-psycho-logical structures and psychological correspondence, are gaining particular popularity during foreign language learning. Each task in tests of this type is built on the basis of key concepts and terms that students must master. The use of criterion-oriented tests is effective for both current and final attestation of students [7; 10].

We agree with the statement of N. Kalashnik, who in her article: “Interactive training of foreign medical students for verbal communication in the process of learning the Ukrainian language” (2019) assigns a regulatory role in relation to the control process to didactic principles, which are introduced into the pedagogical practice of control as a set of theoretical rules that contribute to the effective implementation of control over the cognitive activity of students. The purpose of their implementation is to achieve the highest control efficiency to improve the quality of education. The leading ones are:

- the principle of scientificity, since it primarily determines the possibility of effective control. This principle requires the use in the practice of control of scientifically based means of assessing students' knowledge, and also provides for checking the compliance of the tests with the criterion of reliability, which reflects the characteristics of the tests from the point of view of accuracy and stability of the measurement results. Considering the student's knowledge level as an object of measurement, it is possible to distinguish two main groups of factors affecting the accuracy of pedagogical assessments. The first group has a pronounced random character. It includes psychological and physiological factors, the influence of which on the control results cannot be predicted. The second group consists of non-random factors that reflect the peculiarities of the methods and means of measurement chosen for control;
- the principle of efficiency involves the selection of a certain method of conducting control, which ensures the full implementation of control functions with minimal expenditure of time, effort and resources on the part of the teacher. Improving efficiency is facilitated by the fulfillment of a set of requirements, on the basis of which the search for a solution is carried

out for choosing the best possible combination of forms and methods of control: optimal performance of educational, educational and developmental functions of knowledge control; achieving objectivity when performing the diagnostic function of knowledge control; the minimum required expenditure of time and effort of teachers, provided that the maximum effect is achieved in the control process; application of quantitative methods and reliable tests to assess the level of preparedness of students;

– compliance with the principle of hierarchical organization aims at a certain hierarchy of knowledge, abilities and skills when selecting the content of control. This principle is focused only on the field of practical development of measuring devices, it aims at selecting the most important, aggregated requirements of the standards for displaying them in tests. Compliance with it must be constant. For example, it is impossible to be guided by this principle only in the final certification process, otherwise individual excellent students will suddenly end up among uncertified students. In general, the principle of hierarchical organization directs teachers to systematically control the level and quality of educational work with foreign students in accordance with the requirements of educational standards;

– the principle of systematic pedagogical control depends on its planning. An uneven increase in the frequency of inspections, their unexpectedness creates additional nervous and emotional tension in students, a decrease in the number of control inspections also leads to negative consequences. Systematic control is especially important for those who are not serious about learning and are used to studying poorly;

– the principles of objectivity and justice are closely related, since objectivity is a necessary condition of justice. Before solving questions about the choice of methods of implementation of the principles, it is necessary to introduce an idea about objective assessments. The problem of objectification of assessments is given special importance in connection with the attempt to implement the ideas of cooperation between the teacher and students in the educational process. This is far from an accidental combination, since biased grades are perceived by students as unfair, and the latter are the main cause of confrontation in the educational process. Therefore, the objectification of control results can be considered a necessary, but not sufficient, condition for establishing a relationship of cooperation between the teacher and students;

– the principle of comprehensiveness emphasizes the need for careful selection of the control content, which should representatively reflect the content of educational work. Tasks intended for the final inspection should not duplicate each other, and cover as much as possible the entire range of issues subject to control. The main focus is on checking the acquisition of basic

knowledge, skills and abilities, and secondary elements are excluded from those that are checked [6].

Results and prospects. A significant role is played by the connection between control and the quality of education. If control is organized well, the learning results are always higher. Objective control creates additional incentives in the teacher's work, encourages students to study the subject more deeply. Therefore, pedagogical control is a means of improving the quality of education. Improving the quality of education is inextricably linked to the improvement of the control system, bringing its means and methods to the ideas of teacher-student cooperation.

In order to achieve the set goal in the educational process in higher education, the most objective, accessible and one that combines the advantages of all types and forms of control organization is, in our opinion, a modular rating system for assessing student achievements [5, 220]. The analysis of educational practice shows that ensuring the formation of foreign language communicative competence and successful learning becomes possible through the modular construction of the system of professional training of future specialists. The term "module" in the etymological sense means compression, arrangement of knowledge in a form convenient for use. In pedagogy, we consider a module to be a complete block of information, which contains a target program of actions and scientific and methodological support, which determines the achievement of the educational goal.

Since the 1990s, Ukraine has been developing and implementing modular education in various pedagogical systems. Thus, a pedagogical experiment was conducted on the implementation of modular developmental training, which is based on the optimization of "complex processes of psychosocial development of participants in developmental pedagogical interaction", "which is achieved through the modular organization of developmental flows that are formed by combining the appropriate psychological and pedagogical potential (content) the main components of the educational space" [13]. At the same time, Ukrainian higher education institutions are developing and implementing ideas for modular training, which is based on the formation of professional knowledge, abilities, skills and professional qualities of higher education graduates. The works of T. Alekseenko, A. Alekseyuk, V. Bondar, I. Bogdanova, P. Husak, I. Romanyuk, L. Romanyshina, M. Seredyuk, V. Sushank, V. and others are known in this field.

In modern conditions, various means are used to create a modular system. Features of the modular organization of the educational process are: rational division of the subject material into modules and verification of mastering the theoretical and practical content of each module; systematic review of the quality of student preparation for each practical session; use of a wider

OPTIMIZATION OF MASTERING LANGUAGE MEANS OF COMMUNICATION THROUGH INTERACTIVE TEACHING METHODS

scale of knowledge assessment; stimulation of systematic individual and independent work of students throughout the semester and improvement of the quality of their knowledge; increasing the objectivity of assessing students' knowledge; competition in education; identification and development of creative abilities of students.

The final component consists in involving students in a collective discussion of the didactic tools developed by them, evaluating them from the point of view of the system of requirements for visual content for educational purposes, clarifying the expediency of choosing an implementation tool, developing a proposal for possible ways of improving the presented presentation or development for the purpose of optimization mastering of students – future specialists with higher education in language means of communication through interactive teaching methods.

Conclusions. Thus, informatization of the professional training of future specialists with higher education through linguistic means of communication through interactive teaching methods is a necessary step in reforming this education in accordance with modern requirements of society and the market. This process is manifested in the introduction of modern educational information technologies and electronic platforms into the educational process. The latter provide opportunities to form an active, creative specialist who is able to learn independently, make appropriate decisions, and act in difficult professional situations.

During interactive learning, all students during the educational process, they interact with each other, exchange information, write questions together, model situations, evaluate the actions of colleagues and their own behavior, immersing themselves in a friendly atmosphere business cooperation for communication problems according to their interests, needs and requests. At the same time, there is a gradual change in the types of educational activities: games, discussions, work in small groups, mini-lectures, etc. Therefore, the use of the entire set of interactive methods of teaching students-future specialists with higher education makes it possible to arouse their interest in obtaining a specialty and to motivate information-creative activity according to their capabilities and abilities.

Modular rating control of educational achievements of students in a higher educational institution is particularly effective if it is given a systemic nature and only then control becomes an important factor in the process of training future specialists with higher education.

REFERENCES

1. Bilan, L.V. & Gutsulyak, Y.V. Modern methods of quality control of students education. Available at: elibrary.nubip.edu.ua/5487/1/10blw.pdf. Name from the screen.
2. Fitsula, M.M. (1997). Pedagogy: teaching. manual. Ternopil, 192 p.
3. Interactive learning technologies: theory, experience.

Method. manual / automatic layout O. Pometun, L. Pyrozhenko. Kyiv, 2002. 136 p.

4. Hryshchenko, I.V. (2018). Communicative accents of teaching the Ukrainian language as a foreign language. *Scientific notes of the Drohobyt'sk State Pedagogical University named after I. Franko. Series "Philological sciences. Linguistics"*. No. 10. pp. 26–28.

5. Kalashnik, N. (2016). Diagnostics of levels of formation of intercultural communicative competence of foreign medical students. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems. Coll. of science works.* Issue 45. Kyiv – Vinnytsia, pp. 219–223.

6. Kalashnik, N. (2019). Interactive training of foreign medical students for verbal communication in the process of learning the Ukrainian language. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences.* Vol. 4 (99). pp. 56–66. DOI 10.35433/pedagogy 4(99).

7. Kalashnik, N.G. et al. (2005). Independent work is a powerful means of modern education and training: teaching method a manual on the formation of aesthetes tastes student youth in education and training process. Zaporizhia: Zaporizhia, 326 p.

8. Kalashnik, N., Vovchasta, N. & Lenha, E. (2021). Teaching foreign students Ukrainian language communication educational and professional spheres. *Modern information technologies and innovations of methods of studying and preparation specialists: methodology, theory, information, problems.* Issue 59, Kyiv-Vinnitsya, pp.105–114.

9. Kalashnik, N., Shastko, I. & Pobirchenko, O. (2024). Readiness for foreign language communication in a professional environment. *Youth & market.* No. 3 (223), pp. 66–72.

10. Kushnir, V.S. (2011). Peculiarities of criterion-oriented testing in the study of a foreign language of professional direction in higher education. Proceedings of the 1-2nd All-Ukrainian Conference "Modern methods of teaching a foreign language of professional orientation in higher education", March 21–25. Kyiv. Available at: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1030>. Name from the screen.

11. Lalak, N.V. (2011). Interactive model of student education: problems and prospects. *Scientific Bulletin of the Uzhgorod National University: Series "Pedagogy. Social work"*. Issue 20. pp. 69–70.

12. MS SQL, II S, and Perl – Windows Servers. Available at: www.daniweb.com/hardware-and-software. Name from the screen.

13. Solodka, A. (2005). Multicultural upbringing and education – a step towards the integration of Ukrainian education into a single general cultural space. *Scientific Bulletin of the Mykolaiv State University. Coll. Works.* pp. 212–217.

14. Syssoeva, S. (2011). Interactive technologies for teaching adults: teaching method. manual. Kyiv, 324 p.

15. The best online e-learning and e-teaching tools & resources – WizIQ. Available at: www.wiziq.com. Name from the screen.

16. Yukalo, V.Ya. (1999). Language culture. Ternopil, 77 p.

17. Zhytenyova, N.V. (2019). Visual didactic tools: Creation and use in educational practice. Educational and methodological manual. Kharkiv, 89 p.

18. Zhytenyova, N.V. (2017). Principles of visualization as the basis of didactic design. *Scientific Journal "Science-Rise: Pedagogical Education"*. No. 3 (11). ISSN 2519-4984 (Online), ISSN 2519-4976 (Print). pp. 11–14.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2024

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СЕКСУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СІМ'Ї

УДК 159.922.7-053.2/.3-053.6:613.88

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304893>

Тетяна Валько, доктор філософії, асистент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СЕКСУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СІМ'Ї

У статті представлено результати дослідження поглядів батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями на проблему сексуального виховання останніх в умовах сім'ї. Охарактеризовано психологічні аспекти особливостей його реалізації, зокрема: розкрито ставлення респондентів до цієї проблеми та перспективи введення окремого курсу для здійснення сексуального виховання підростаючого покоління в умовах закладу спеціальної/інклюзивної освіти, визначено рівень готовності батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями спілкуватись з власними дітьми на теми сексуальності, описано виховний потенціал родин. Встановлено, що незважаючи на позитивне ставлення та розуміння значення здійснення сексуального виховання у частини респондентів, у більшості опитаних батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями бракує знань та досвіду реалізації цього напрямку виховної роботи в межах власної сім'ї.

Ключові слова: сексуальне виховання; батьки; сім'я; підлітки з інтелектуальними порушеннями.

Лім. 5.

Tetiana Valko, Doctor of Sciences (Philosophy), Assistant of the
Special and Inclusive Education Department,
Kamianets-Podilskiy Ivan Ohiyenko National University

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SEXUAL EDUCATION FOR ADOLESCENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES IN A FAMILY SETTING

The article addresses an important issue concerning the psychological aspects of implementing sexual education for adolescents with intellectual disabilities in a family setting. The author presents the results of a study on the views of parents of adolescents with intellectual disabilities on the issue of sexual education for their children within the family. An analysis of the psychological aspects of its implementation has been conducted, including the respondents' attitudes towards this issue and the prospects of introducing a separate course for sexual education of the younger generation within the framework of special/inclusive education institutions, as well as determining the readiness of parents of adolescents with intellectual disabilities to communicate with their own children on matters of sexuality and describing the educational potential of families.

The significance of the family environment as the primary setting for shaping adolescents' perceptions of sexuality and relationships for those with intellectual disabilities is scientifically substantiated. It is determined that parents play a key role in creating an open and supportive atmosphere conducive to the healthy development of sexual self-awareness and behaviour in their children. However, to ensure effective sexual education within the family, it is also necessary to provide parents with access to educational resources and establish partnership cooperation with educational institutions.

Despite the positive attitudes and understanding of the importance of sexual education implementation among some respondents, the majority of surveyed parents of adolescents with intellectual disabilities lack knowledge and experience in implementing this aspect of educational work within their own families. Most respondents expressed doubts and uncertainty about their readiness for such conversations, indicating the need for support and training for parents in this area.

The author argues for the necessity of a comprehensive approach to sexual education for adolescents with intellectual disabilities, which takes into account the importance of family support, individualized educational methods, and the use of partnership approaches with student families in educational institutions.

Keywords: sexual education; parents; family; adolescents with intellectual disability.

Постановка проблеми. Реформування спеціальної освіти передбачає системне вивчення багатьох проблем, особливо тих, які довгий час замовчувались та нівелювались. У цьому контексті актуальною є проблема психосексуального виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями у сім'ї. Попри значний інтерес науковців-теоретиків, практична реалізація сексуальної просвіти та превентивної роботи у цьому напрямі в Україні реалізується на недостатньому

рівні. Однією із причин є стигматизація проблеми. Для багатьох батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями сексуальне виховання пов'язане з "незручними" питаннями, на які у них немає чіткої відповіді. Відсутність одноставної та послідовної позиції щодо перспектив реалізації цієї проблеми спонукає дорослих до викривлення інформації та ігнорування питань психосексуального розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями у загальній системі сімейного вихо-

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СЕКСУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СІМ'Ї

вання, що не є конструктивним варіантом їх вирішення.

Зважаючи на особливості психофізичного розвитку, підлітки з інтелектуальними порушеннями не завжди спроможні самостійно осмислити вікові зміни власного тіла; природу людських потреб, потягів, бажань; свою сексуальність та культуру стосунків з протилежною статтю; репродуктивну відповідальність тощо [5]. Якщо підліток з нормативним розвитком може отримати інформацію з альтернативних джерел (однолітки, школа, інтернет), то старшокласник з інтелектуальними порушеннями часто перебуває в інформаційному вакуумі, де основним джерелом інформації є батьки.

Проблемі статевого виховання та психосексуального розвитку дітей з ООП присвячені дослідження: Т. Валько (про гендерні стереотипи та особливості уявлень про інтимні аспекти самостійного сімейного життя у підлітків з інтелектуальними порушеннями [1]); О. Вишневської (про сексуальне виховання дітей і підлітків з особливими освітніми потребами); А. Грабовик (про психосексуальність, стать та виховання дітей і підлітків з ООП); А. Іваненко (про статево-рольову ідентифікацію підлітків з інтелектуальними порушеннями [2]); В. Левицького (про особливості статево-рольового виховання учнів молодшого шкільного віку в умовах спеціальних закладів освіти [3]); А. Шиделко (про підготовку фахівців до здійснення сексуального виховання, сексуальної просвіти та превентивної діяльності в Україні); Ю. Ярмоленко (про статево виховання дітей з особливими освітніми потребами) та ін. Водночас недостатньо вивченими є психологічні аспекти сексуального виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями у сім'ї.

Мета статті – здійснити аналіз психологічних аспектів сексуального виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до відомостей, які наводить ЮНІСЕФ, сексуальністю вважається вроджена фізіологічна функція та потреба людського організму, що є аналогічною та рівнозначною з процесами травлення, дихання тощо. Кожна людина від народження має певний фізіологічний сексуальний потенціал. Надалі вона формується у межах індивідуального життєвого досвіду. Сексуальністю є сукупність внутрішніх та зовнішніх ознак, які роблять одну людину привабливою для іншої [4]. Загальновідомо, що сексуальність змінюється з віком, незмінно присутня протягом усього життя людини та у багатьох ситуаціях зумовлює її соціальну поведінку. Сексуальність перманентно забезпечує репродуктивну, комунікативну та гедоністичну функції. Відповідно до психологічного підходу, компонентами сексуальності є: чуттєвість

(усвідомлення власного тіла, фізіологічне та психологічне задоволення); статева ідентичність (усвідомлення приналежності до певної статі); інтимність (здатність відчувати емоційну близькість до іншої людини); репродукція (ставлення людини до продовження роду). Сексуальне виховання розглядається як виховання у молодого покоління адекватного ставлення до власного тіла, сексуальності та сексуальних стосунків, формування у них безпечної і відповідальної поведінки.

З метою дослідження особливостей реалізації сексуального виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах сім'ї було проведено анонімне анкетування батьків учнів з легким ступенем інтелектуального порушення з метою вивчення їх ставлення до цієї проблеми та перспективи введення окремого курсу для здійснення сексуального виховання підростаючого покоління в умовах закладу спеціальної/інклюзивної освіти, визначення рівня готовності батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями спілкуватись з власними дітьми на теми сексуальності та виховного потенціалу родин. У межах організації дослідження виникали суттєві труднощі, зокрема: значна частина респондентів відмовлялись відповідати на питання анкети, довідавшись про їх зміст, висловлювали занепокоєння й обурення. Вочевидь для частини батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями ця тема є табуованою.

Аналіз анкет респондентів, які погодились взяти участь у дослідженні особливостей реалізації сексуального виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах сім'ї, дозволяє констатувати їхню розгубленість та відсутність однострійної стратегії щодо реалізації цього напрямку виховання. На запитання про те, що таке сексуальне виховання, батьки підлітків відповідали: *“Сексуальне виховання – це процес навчання наших дітей про здоровий і безпечний спосіб виявлення своєї сексуальності та встановлення границь у відносинах”, “Для нас сексуальне виховання означає навчити наших дітей про важливість збереження інтимності та розуміння власного тіла та меж у відносинах з іншими людьми”, “Сексуальне виховання – це процес, у якому ми навчаємо наших дітей про фізіологію та емоційні аспекти стосунків, про значення взаємодопови та відповідальності”, “Для нас сексуальне виховання означає відкрите спілкування з нашими дітьми про сексуальність та виховання їх у понятті здорових стосунків і безпечної поведінки”*. Серед батьків були і ті, які не дали відповіді на це запитання. Зауважимо декілька вірогідних причин, цього, а саме:

– Недостатня обізнаність. Респонденти не володіють знаннями щодо сексуального виховання через відсутність знань або доступу до інформаційних ресурсів на цю тему.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СЕКСУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СІМ'Ї

– Культурні та релігійні чинники. Вплив культурних чи релігійних переконань може призвести до уникнення обговорення сексуальних тем в деяких сім'ях, що призводить до відсутності відкритого спілкування та розуміння поняття сексуального виховання.

– Психологічні бар'єри. Батьки можуть відчувати страх або невпевненість у власних знаннях та навичках, що ускладнює відкрите обговорення сексуальності зі своїми дітьми.

У 44,4 % опитаних батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями виявлено негативне ставлення до ідеї реалізації сексуального виховання у сімейному середовищі. Ці респонденти висловили стурбованість та обурення щодо обговорення цих тем у межах сім'ї, вважаючи їх непристойними чи неактуальними для підлітків з інтелектуальними порушеннями. Батьки всерйоз збентежені ідеєю відкритого обговорення сексуальних тем у контексті сімейного виховання і переконані, що ця ініціатива може призвести до неадекватного сприйняття та розвитку у них неприпустимих поглядів на сексуальність, зокрема: *“розмови на подібні теми є неприпустимими і спонукатимуть підлітків з порушеннями у розвитку до раннього сексуального життя”*, *“провокуватимуть негативні прояви поведінки”* та ін. Водночас сексуальне виховання, навпаки, є превентивною мірою, яка здатна убезпечити підлітків з інтелектуальними порушеннями від життєвих помилок.

33,3 % охоплених дослідженням батьків мали сумніви та невизначеність стосовно цієї ініціативи, вказуючи на складність і специфічні аспекти сексуального виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. Вони вказали на свою недостатню підготовку та розуміння того, як найкраще надати підтримку своїм дітям. 22,2 % респондентів висловили позитивне ставлення до цієї ініціативи, вказуючи на необхідність адаптації сексуального виховання до потреб та можливостей їхніх дітей. Зокрема, відзначили важливість відвертого спілкування з дітьми на цю тему, а також наголосили на потребі індивідуального підходу до кожної дитини з урахуванням її особливостей та рівня розвитку. Ставлення респондентів може вказувати на готовність цієї частини батьків активно взяти участь у процесі сексуального виховання дітей з інтелектуальними порушеннями та сприяти їхньому гармонійному розвитку у сімейному середовищі.

Аналіз відповідей батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями дає підставу констатувати спільні тенденції та підходи, а саме: батьки висловили бажання мати доступ до спеціалізованої інформації та навчальних ресурсів з питань сексуального виховання дітей з особливими потребами. Крім того, вони наголосили на важливості включення таких аспектів, як безпека, гігієна та взаємоповага, у контекст сексуального виховання, щоб допомогти дітям зрозуміти й розвинути здо-

рове ставлення до свого тіла та взаємин з іншими. Вочевидь частина батьків розуміють важливість інклюзивного підходу до сексуального виховання та готові активно співпрацювати з освітніми та соціальними установами для забезпечення цієї підтримки в сімейному середовищі. Водночас відповіді респондентів вказують на складність і різноманітність поглядів батьків на проблему, що може виникати внаслідок індивідуальних особливостей кожної сім'ї, освітнього рівня, культурних уявлень та інших чинників. Відсутність однозначної позиції у частини респондентів підкреслює необхідність подальших обговорень та освітніх заходів з метою розробки більш загальноприйнятних стратегій сексуального виховання для підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Відповіді батьків на запитання, як вони оцінюють свою готовність здійснювати сексуальне виховання в умовах сім'ї були різними. Лише 11,1 % з них висловили впевненість у здатності ефективно спілкуватися зі своїми дітьми на теми сексуального виховання, наголошуючи на важливості відкритості та довіри. Вони вважають, що здатні забезпечити своїх дітей необхідною інформацією та підтримкою для розвитку здорових і збалансованих уявлень про сексуальність. 99,9 % батьків висловили сумніви та невпевненість у своїй готовності до таких спілкувань. Вони почуваються себе незручно чи невпевнено через відсутність досвіду, відчуття неузгодженості з культурними нормами. Ці батьки можуть потребувати додаткової підтримки та ресурсів для удосконалення своїх навичок спілкування на ці теми.

Наступним етапом опитування було визначення психологічних бар'єрів, що перешкоджають батькам підлітків з інтелектуальними порушеннями здійснювати сексуальне виховання. Встановлено, що одним із таких є відчуття невпевненості та страху щодо подальшої реакції та поведінки дитини після обговорення сексуальних тем. Зокрема, респонденти побоюються викликати негативну або неприйнятну реакцію підлітка з інтелектуальними порушеннями, що може призвести до відчуття невдачі та нездатності впоратися з цією ситуацією. Опитані батьки також вказують на страх щодо можливих наслідків відкритого обговорення сексуальності, таких як розвиток небажаних поведінкових реакцій або подальша втрата контролю над ситуацією. Респонденти вагаються, чи варто відкрито говорити про сексуальні теми зі своїми дітьми з опори на ці страхи та переконання, що це може бути шкідливим для їх психоемоційного стану. Частина батьків не заперечують, що мають власні психологічні бар'єри, пов'язані з особистим досвідом виховання у батьківській родині та ставленням до сексуальності. Наприклад, вони можуть переносити власні негативні досвіди чи переконання на виховання своїх дітей, що ускладнює відкрите спілкування на ці теми.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СЕКСУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СІМ'Ї

Усунення цих психологічних бар'єрів вимагає ретельного аналізу та розвитку підходів, спрямованих на підтримку батьків у відкритому й конструктивному спілкуванні з підлітками з інтелектуальними порушеннями щодо сексуального виховання. Інтерактивні тренінги можуть стати ефективними методами навчання батьків навичок ефективного спілкування з підлітками на сексуальні теми. Крім того, важливо проводити інформаційні зустрічі та консультації для батьків, де вони матимуть можливість отримати фахову підтримку та відповіді на свої запитання щодо сексуального виховання. Це може передбачати ознайомлення з корисними ресурсами, які допоможуть батькам розібратися у складних аспектах сексуальної освіти та знайти способи подолання їхніх власних обмежень та страхів.

88,8 % опитаних респондентів висловили бажання, щоб був уведений курс сексуального виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах закладу освіти. Вони переконані, що це дасть позитивний результат, оскільки фахівці, які працюють в спеціальних та інклюзивних закладах освіти, володіють необхідними компетентностями для реалізації цього напрямку виховання. Батьки вважають, що такий курс може бути корисним для підлітків з інтелектуальними порушеннями, допомагаючи їм зрозуміти важливі аспекти сексуальності та розвивати навички безпечних і здорових стосунків. Однак у 22,2 % респондентів було негативне ставлення щодо цієї ідеї. Батьки переконані, що сексуальне виховання є сферою, за яку відповідальні найближчі члени сім'ї. Респонденти вважають питання сексуального виховання непристойними або неприйнятними для підлітків з інтелектуальними порушеннями через їх особливу вразливість, незрілість та навіюваність у порівнянні з однолітками з нормотиповим розвитком.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Результати дослідження психологічних аспектів сексуального виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах сім'ї вказують на важливість індивідуального та комплексного підходу до розв'язання цієї проблеми. Зокрема необхідно враховувати особливості сімейної ситуації, в якій виховується підліток з інтелектуальними порушеннями, а саме: рівень інтелектуального розвитку батьків, виховний потенціал родини, її релігійні та культурні уявлення тощо. Важливо забезпечити сприятливе психологічне середовище для спілкування про сексуальність у сімейному колі. Родинна підтримка, довіра та розуміння є ключовими факторами для успішного сексуального виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Результати опитування батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями вказують на відсутність одностайної позиції щодо необхідності реалізації сексуального виховання, наявність низки психологічних бар'єрів та переважне бажання делегувати цю функцію фахівцям спеціаль-

них/інклюзивних закладів освіти. У цьому контексті, наголошуємо на важливості формування партнерської співпраці закладів освіти з батьками підлітків з інтелектуальними порушеннями, за якої батьки отримують не лише доступ до інформації але і зможуть підвищити рівень своєї практичної компетентності.

Перспективою розгортання дослідження в зазначеному напрямі є розробка змісту та методів підготовки батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями до реалізації сексуального виховання в умовах сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валько Т.І. Формування уявлень про сім'ю у підлітків з інтелектуальними порушеннями : дис... докт. філософії: 016 : Спеціальна освіта. Кам'янець-Подільський, 2023. 229 с. URL: https://science.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/10/valko_dysertatsiia-pdf-a.pdf (дата звернення: 08.04.24).
2. Іваненко А.С. Формування уявлень про майбутню сім'ю у розумово відсталих підлітків : дис... канд. псих. наук : 19.00.08. Київ, 2016. 254 с. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Ivanenko.pdf (дата звернення: 29.03.2024).
3. Левицький В.Е. Особливості підготовки учнів старших класів з порушеним інтелектом до сімейного життя : зб. наук. праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: Медобори, 2006. 348 с.
4. Миронова С.П. Матвеева М.П. Статеве виховання у допоміжній школі : посібн. для вчит. Кам'янець-Подільський, 1996. 30 с.
5. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини : підручник, Київ : Знання, 2008. 359 с.

REFERENCES

1. Valko, T.I. (2023). Formuvannia uiaвлен pro simiu u pidlitkiv z intelektualnymy porushenniamy [Formation of perceptions about family among adolescents with intellectual disabilities]. *Doctor's thesis*. Available at: https://science.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/10/valko_dysertatsiia-pdf-a.pdf (Accessed 08 Apr. 2024) [in Ukrainian].
2. Ivanenko, A.S. (2016). Formuvannia uiaвлен pro maibutniu simiu u rozumovo vidstalykh pidlitkiv [Forming ideas about the future family of mentally retarded adolescents]. *Candidate's thesis*. Available at: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Ivanenko.pdf (Accessed 29 Mar. 2024) [in Ukrainian].
3. Levytskyi, V.E. (2006). Osoblyvosti pidhotovky uchniv starshykh klasiv z porushenym intelektom do simeinoho zhyttia [Peculiarities of training senior students with impaired intelligence before family life]. *Medobory*, 348 p. [in Ukrainian].
4. Myronova, S.P. & Matvieieva, M.P. (1996). Stateve vykhovannia u dopomizhnii shkoli [Articles education at secondary schools]. *Teacher's guide*. 30 p. [in Ukrainian].
5. Synov, V.M., Matvieieva, M.P. & Khokhlina O.P. (2008). Psykhoholohiia rozumovo vidstaloj dytyny [Psychology of a mentally retarded child]. *Kyiv*, 359 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.04.2024

Алла Кондратюк, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова
Валентина Малик, викладач іноземних мов
кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу особливостей застосування інноваційних освітніх технологій при викладанні іноземної мови для здобувачів вищої освіти. Зважаючи на те, що великі масиви науково-технічних знань під впливом інноваційних процесів перетворилися практично на основу нової постіндустріальної цивілізації, доведено, що використання інноваційних технологій у сфері вищої освіти не лише розв'язує завдання традиційної освіти, а й озброює студента баченням перспективи розвитку професійної галузі, механізмів та технологій одержання якісно підготовлених фахівців, нових результатів на основі використання інноваційних форм, методів і технологій навчання. Зазначено, що сучасна вища освіта має орієнтуватися не лише на традиційні цінності науки, а й цінності інтегрального синтезу, цінності інноваційні, серед яких особливо варто виділити інноваційну динаміку, що відбиває фази і стадії процесу, методи і способи перетворення початкового наукового знання в результуючий інноваційний продукт.

Ключові слова: вища освіта; іноземні мови; інновації; освітній процес; здобувачі вищої освіти; освітня технологія.

Літ. 15.

Alla Kondratiuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Foreign Languages Department,
National Pirogov Memorial Medical University
Valentyna Malyk, Lecturer of Foreign Languages of the
Ukrainian and Foreign Languages Department,
Vinnytsia National Agrarian University

THE USE OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION

The article is devoted to the analysis of the features of the application of innovative educational technologies in teaching a foreign language to students of higher education. Taking into account the fact that large masses of scientific and technical knowledge under the influence of innovative processes have practically become the basis of a new post-industrial civilization, it has been proven that the use of innovative technologies in the field of higher education not only solves the tasks of traditional education, but also equips the student with a vision of the prospects for the development of professional industry, mechanisms and technologies of obtaining qualitatively trained specialists, new results based on the use of innovative forms, methods and technologies of training. It is noted that modern higher education should focus not only on the traditional values of science, but also on the values of integral synthesis, innovative values, among which it is especially worth highlighting the innovative dynamics that reflect the phases and stages of the process, methods and ways of transforming initial scientific knowledge into the resulting innovative product. Taking into account the fact that modern integration processes in Ukraine open opportunities for students to familiarize themselves with and directly participate in the cultural, economic, medical and other achievements of world civilization, the study and knowledge of a foreign language as a means of communication, and which is an important tool, is of primary importance in this process for the integration of students and as a means of discovering and learning about the world and innovations in the professional field of training. Modern education should develop human potential, human intelligence. Complex interdisciplinary knowledge, necessary for development, can be obtained only in the conditions of the integral synthesis of intellectual systems, that is, in the conditions of the civilization of knowledge. The main and priority task of learning foreign languages is the development of communication skills, i.e. language learning as a real means of communication between specialists of different countries and in different fields of knowledge.

Keywords: higher education; foreign languages; innovation; educational process; higher education applicants; educational technology.

Постановка проблеми. Становлення інноваційної освіти у закладах вищої освіти України є одним із найважливіших державних завдань. Це пов'язано з переходом

до нової соціально-економічної системи, демократичних цінностей і переваги людського капіталу над усіма іншими його видами. Масова підготовка інноваційних спеціалістів для всіх сфер життє-

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

діяльності може здійснюватися лише на основі нових освітніх програм, укладених на інноваційних засадах.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі інноваційності у ЗВО присвячено чимало наукових праць вітчизняних дослідників, серед яких ми можемо назвати таких: Р. Гуревич, М. Кадемія (інноваційні освітні технології у закладах вищої освіти), Л. Дудікова (сучасні підходи до викладання іноземних мов на нефілологічних спеціальностях вищих навчальних закладів), І. Белкін (коучинг як інноваційний метод навчання, культурна етика ділового спілкування), Р. Кравець (особливості традиційних та інноваційних педагогічних технологій полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі), С. Стрілець (проблеми та перспективи інноваційних технологій і методи навчання у вищій школі) та ін., проте специфіка застосування інноваційних освітніх технологій при викладанні іноземної мови потребує уточнення.

Мета статті – проаналізувати особливості застосування інноваційних освітніх технологій при викладанні іноземної мови для здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Організація освітнього процесу у закладах освіти країни здійснюється згідно з положеннями Конституції України, законів України “Про вищу освіту”, “Про освіту”, “Про наукову і науково-технічну діяльність” та інших нормативно-правових актів, міжнародних договорів України, укладених в установленому законом порядку, державних стандартів освіти та інших актів законодавства України, пов’язаних з питаннями освіти [14].

Організація навчально-виховного процесу здійснюється на засадах автономії закладів вищої освіти, що забезпечує самостійність, незалежність та відповідальність університетів у прийнятті рішень щодо розвитку академічної свободи, організації освітнього процесу, наукових досліджень та проведення іншої діяльності, відповідно до чинного законодавства України.

Освітній процес – інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти та науки, яка здійснюється у ЗВО через систему науково-методичних та педагогічних заходів і спрямована на передачу, засвоєння, відтворення та використання знань, навичок й інших компетентностей здобувачів, а також для гармонійного розвитку особистості загалом [14; 15].

Освітній процес забезпечує здобуття вищої освіти як сукупності системних знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних та громадянських якостей, морально-етичних цінностей, а також інших компетентностей, набутих в університетах (наукових установах) у сфері відповідних знань згідно з кваліфіка-

цією на рівні вищої освіти, що є складнішим, ніж рівень повної загальної середньої освіти.

Здобувачі вищої освіти – це особи, що навчаються в університеті на певному рівні вищої освіти з метою здобуття відповідного освітнього ступеня та кваліфікації. Навчально-виховний процес здійснюється з метою забезпечення здобуття вищої, післядипломної освіти та задоволення інших освітніх потреб здобувачів й інших осіб.

Навчально-виховний процес ґрунтується на наукових засадах, гуманізмі, демократизмі, ступеневості, неперервності та безперервності освіти, єдності навчальної та наукової діяльності [1; 6; 7; 14].

Здобувач вищої освіти – це особа, яка навчається у ЗВО на певному рівні вищої освіти з метою отримання відповідної кваліфікації. Здобувачами є студенти й аспірант [14].

Поняття “**освітні технології**” трактується порізно. Освітні технології – це комплексне поняття, що включає освітні технології, до яких входять навчально-виховні технології та технології управління. Особлива група освітніх технологій – інформаційні, які є наскрізними, перетинають виокремлені групи технологій, використовуються в освітньому процесі [14].

Найчастіше освітні технології визначають як засіб навчання; модель організації освітнього процесу відповідно до встановлених цілей; проведення низки відповідних заходів. Педагогічні технології становлять спосіб управління педагогічним процесом і взаємодію суб’єктів та об’єктів. Однак між ними все-таки є певні відмінності. **Освітня технологія** – це спосіб оптимального досягнення мети педагогічного процесу за допомогою необхідних методів. Технологію можна визначити як послідовність спільних дій викладача і студентів, що супроводжуються педагогічною діагностикою та спрямовані на забезпечення відповідності поставленим результатам і цілям. **Метод** – це спосіб спільної діяльності суб’єктів та об’єктів педагогічного процесу, що може бути використаний в одній або кількох технологіях. Методика становить комплекс заходів для досягнення локальних результатів, що не супроводжуються суворою діагностикою досягнутих цілей [2; 14].

До нормативно-правових актів, що контролюють функціонування освітніх технологій, входять такі: Конституція України від 28 червня 1996 року, закони України: “Про освіту” від 23 травня 1991 року, “Про вищу освіту” від 01 липня 2014 року, Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 03 листопада 1993 року; Національна доктрина розвитку освіти України, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року; Указ Президента України

“Про забезпечення подальшого розвитку вищої освіти в Україні” від 25 вересня 2008 року; Указ Президента України “Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні” від 30 вересня 2010 року; Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні (роз’яснення Міністерства юстиції України) від 14 жовтня 2011 року; План заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року, затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затверджена Указом Президента України від 25 червня 2013 року; План заходів з реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів України 04 вересня 2013 року тощо [14].

Розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки і практики дослідження та впровадження нових методів навчання і виховання студентів. Теоретичним осмисленням і класифікацією педагогічної інноватики займається нова галузь педагогічних знань – педагогічна інноватика (лат. *innovation* – оновлення, зміна). Під інноваціями в галузі освіти розуміються загальний процес у суспільстві, глобальні проблеми, інтеграція (лат. *integration* – відновлення, об’єднання окремих компонентів у ціле), знання та форма суспільного буття.

Сучасна освіта продовжує реагувати на нові виклики та суспільні реалії, враховуючи тенденції і перспективи розвитку людства. Однак оновлення освітніх практик часто відстає від темпів цивілізаційного розвитку та суспільних запитів. На ранніх етапах розвитку людства ця проблема не поставала так гостро, як в індустріальну й постіндустріальну (інформаційну) епоху. Означена проблема проявила себе у другій половині ХХ ст., що зумовлювалося колосальним проривом у науково-технічному розвитку, радикальною зміною традиційних уявлень про світ, життя, його цінності та майбутнє цивілізації [13; 14].

Освітня інновація – це усвідомлений процес часткових змін, що призводить до зміни цілей, змісту, методів, форм навчання та виховання, адаптації навчально-виховного процесу до нових вимог [4].

У педагогіці термін “інновація” вживається в таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- комплекс нових професійних дій викладачів, спрямованих на розв’язання актуальних проблем виховання та навчання з позиції особистісно зорієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нових практичних засобів у

галузі техніки, технологій, педагогіки і наукових досліджень;

– результат інноваційного процесу.

Інноваційність як принцип педагогіки створює умови для розвитку особистості, реалізації її права на індивідуальний творчий внесок, особисту ініціативу та свободу саморозвитку.

Одним із найважливіших аспектів педагогічної інноватики є новизна педагогічних засобів. **Новизна** виступає одним із основних критеріїв оцінки педагогічних досліджень; основним результатом творчого процесу. В освітній практиці, як і в інших сферах діяльності, новизна відносна як в особистісному, так і в історичному плані [14].

Крім новизни, новація повинна мати інноваційний потенціал – здатність давати корисні результати в довгостроковій перспективі завдяки її використанню.

Вітчизняні дослідники вважають особистісно орієнтовану педагогіку інноваційною. Інноваційною вона є лише для нашої педагогічної системи, оскільки інші країни вже тривалий час розвивають свою освітню систему в гуманістичному напрямі, поступово трансформуючись у нову систему взаємовідносин загалом. Нині педагогічна інноватика за кордоном відбувається через розвиток інноваційних процесів у техніці, матеріальному виробництві тощо.

На сучасному етапі розвитку суспільства є потреба в людях, готових жити в суспільстві, що постійно змінюється, цілеспрямованих та здатних створювати нове у своїй діяльності, прискорити процес інноваційної освіти, забезпечити вихід на новий рівень, гарантує стабільність і розвиток людства [14].

Динаміка соціально-економічного процесу в сучасному світі радикально визначає проблему інноваційного потенціалу нації однією із заповорок її стабільного становища у світовому співтоваристві, успішної відповіді на різноманітні виклики цивілізації. **Інноваційність** є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Зважаючи на це, нова освітня парадигма базується на принципі збереження та розвитку творчого потенціалу особистості з акцентом на самовизначенні, стабільному активному житті в мінливих соціальних умовах та готовності відчувати і виконувати нові завдання. **Педагогічна інноватика** – це дослідження створення, оцінки, розвитку та використання педагогічних новацій [14].

Педагогічна інноватика базується на постійному пошуку й впровадженні нових, найбільш ефективних технологій навчання та виховання. Результатом має стати формування творчої особистості, яка вміє аналізувати і долати труднощі на своєму шляху.

Вища освіта здійснюється на основі освітніх ресурсів. У розвинутих країнах темпи оновлення

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ресурсів ЗВО постійно зростають, тобто термін оновлення знань постійно скорочується. В умовах міжнародного науково-технічного й економічного співробітництва (спільних підприємств) ця тенденція впливає також на вітчизняну вищу освіту, знаходячи практичну реалізацію у двох формах: традиційній системі освіти; дистанційній формі навчання [5].

Проте на цьому інноваційні проблеми вітчизняних закладів вищої освіти не вичерпуються. Потрібні механізми та технології для впровадження “інноваційної парадигми мислення” в університетах. Інакше кажучи: важливо визначити зміст інноваційної освіти, а також механізм, форму й організацію її реалізації (інноваційний менеджмент). Як приклад наведемо освітню модель “перевернутого навчання”.

Ця модель передбачає, що типова діяльність студентів в аудиторіях та поза ними змінюється на протилежну. Якщо в традиційному освітньо-виховному процесі новий матеріал студентам пояснюється, то в моделі “перевернутого навчання” все відбувається навпаки: перше знайомство студентів з темою відбувається поза аудиторією. Освоювати матеріал можна з літератури, відеолекцій та з допомогою Інтернет-ресурсів, а в аудиторії обговорюються спірні питання та розв’язуються професійні завдання. Широке використання ІКТ дає змогу студентам використовувати під час навчання аудіо- та відеоресурси.

Відзначимо переваги застосування освітньої моделі “перевернуте навчання”:

- на заняття в аудиторію приходять підготовлені студенти, з якими можна розв’язувати задачі, обговорювати проектну діяльність, вести обговорення або дискусії;
- підвищує можливість ведення активної діяльності студентів;
- змінено роль академічного лектора на консультанта та організатора діяльності;
- значно підвищується активність студентів, розвивається їхня індивідуальність [5].

Під час “перевернутого навчання” розв’язуються складні завдання, викладач перетворюється на консультанта.

Варто зазначити, що звичайне професійне мислення відрізняється від інноваційного. Традиційне професійне навчання спрямоване на набуття знань, умінь і навичок у професійній діяльності, пов’язаних з різноманітною продукцією та результатами діяльності. Використання інноваційних технологій у ЗВО дає змогу бути не лише професійно підготовленою людиною (із необхідними знаннями, вміннями, навичками), а й сприяє розвитку професійного мислення. Тому послугоування інноваціями має базуватися на освітніх ресурсах, які можна організувати як когнітивний простір, що

відображає якісні зміни в тій чи тій професійній сфері [5].

Основним недоліком традиційної системи освіти є невміння та небажання студентів вчитися, несформоване ціннісне ставлення до власного розвитку і навчання. Подолання кризи сучасної освіти можливе завдяки її інтенсивному реформуванню відповідно до вимог часу та в процесі створення принципово нової системи загальної освіти, яка поступово замінить традиційну.

Особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації освітнього процесу – традиційної та інноваційної. Терміни “традиційна (нормативна) освіта” та “інноваційна освіта” були запропоновані групою науковців у доповіді Римському клубу (1978), яка звернула увагу світової наукової спільноти на недоречність тогочасних традиційних освітніх принципів [14].

Інноваційне навчання в ній визначається як процес і результат освітньої діяльності, що стимулюють прогресивні зміни в культурі та соціальному середовищі. Основна увага приділяється формуванню готовності особистості до динамічних змін у суспільстві через розвиток творчих здібностей, різноманітних форм мислення та вміння взаємодіяти з іншими людьми. **Інноваційне навчання** – це освітня діяльність, спрямована на динамічні зміни навколишнього середовища, заснована на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей і високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Особливостями інноваційного навчання є:

- відкритість майбутньому;
- здатність робити прогнози на основі постійної переоцінки цінностей;
- готовність до конструктивних дій у мінливих умовах.

Розвиток освітніх систем і змісту навчання у сучасному світі відбувається в контексті світових освітніх трендів, основними з яких є:

- масовість освіти та її безперервність як нова якість;
- важливість освіти для особистості та суспільства;
- спрямованість на активний розвиток особистості методами пізнавальної діяльності;
- адаптація освітнього процесу до індивідуальних побажань і потреб;
- спрямованість навчання на деталі, надання можливості для самовдосконалення [14].

Ці тенденції свідчать про те, що головну функцію освіти становить передусім розвиток людини.

Розпочалося формування нової парадигми (грец. *para-deigma* – приклад, зразок) освіти, спрямованої на входження нашої країни у світовий освітній простір, поглиблюється тенденція освітньої диференціації. Реалізація принципу варіатив-

ності дозволяє педагогічному колективу закладу освіти підбирати та проектувати педагогічний процес за будь-якою моделлю, у тому числі авторською. Це супроводжується значними позитивними змінами в теорії та практиці освіти. Це – розробка різноманітних варіантів змісту освіти з використанням можливостей сучасної дидактики для підвищення ефективності освітніх структур; впровадження наукового прогресу та практичне обґрунтування нових педагогічних ідей і технологій [11; 12; 14].

Вивчення іноземних мов на нефілологічних спеціальностях є важливим аспектом формування професійного рівня та світогляду студентів ЗВО та наступною ланкою у вивченні іноземних мов на базі середньої школи і в процесі безперервного вивчення іноземних мов [8; 9; 10].

Процес сучасної інтеграції в Україні – це відкрита можливість для студентів ознайомитися з культурними, економічними, медичними та іншими досягненнями світової цивілізації та безпосередньо долучитися до них. Тому вивчення та знання іноземних мов як засобу спілкування є дуже важливим у цьому процесі, оскільки це важливий інструмент для інтеграції студентів та для пізнання світу й інновацій з професійної точки зору [10].

У вивченні іноземних мов професійного спрямування можна виокремити чотири напрями: іноземна мова для спеціальностей технічного спрямування; іноземна мова для спеціальностей економічного спрямування; іноземна мова для спеціальностей суспільно-гуманітарного спрямування; іноземна мова для інших предметних спеціальностей. Кожен напрям, зі свого боку, поділяється на спеціальності: іноземна мова для академічних цілей; іноземна мова для спеціалістів кожної професії, що належить до певного напрямку.

Звертаючи особливу увагу на вивчення іноземної мови “для спеціальних цілей”, важливо визнати, що сьогодні це є необхідністю як основа методичного та дидактичного розвитку. Це відповідає сучасному підходу до навчання: опанування іноземних мов на нефілологічних спеціальностях ЗВО у поєднанні зі спеціальними професійними потребами.

З проголошенням незалежності України та встановленням нею курсу на євроінтеграцію докорінно змінився підхід до викладання та вивчення іноземних мов у ЗВО. Методика навчання спочатку базувалася на розробках зарубіжних методистів. У 1998 р. за підтримки Британської Ради в Україні було розроблено курс “Ділова англійська мова”, але це лише частково розв’язало проблему досконалого володіння англійською мовою і лише для спеціальностей економічного напрямку [10]. Професійна спрямованість вивчення іноземної мови на нефілологічних спеціальностях виконує декілька завдань

щодо розвитку професійних навичок студентів: оволодіння професійною лексикою, оволодіння комунікативними навичками професійного спілкування, формулювання власної точки зору стосовно професійних питань тощо. Основним завданням і пріоритетом при вивченні іноземної мови є розвиток комунікативних навичок, тобто вивчення мови як реального засобу спілкування між фахівцями різних країн і різних галузей знань з урахуванням таких функцій спілкування як:

Інформаційно-комунікативна функція, що складається з низки різних форм і засобів обміну та передачі інформації завдяки таким аспектам, як збагачення досвіду, накопичення знань, оволодіння діяльністю та формування взаєморозуміння між учасниками спілкування.

Перцептивно-комунікативна функція характеризується насамперед сприйняттям і пізнанням ділових партнерів у процесі спілкування один з одним і встановленням взаєморозуміння між ними в цьому контексті.

Регулятивно-комунікативна (інтерактивна) функція передбачає не тільки обмін інформацією та пізнання суб’єктами комунікації один одного, а й характерну особливість взаємодії між ними, тобто своєрідну регуляцію поведінки суб’єкта та їх спільну діяльність. Це може бути пов’язано з різними факторами, в тому числі: переконанням, хвилюванням, навіюванням, наслідуванням, обміном діями, інструкціями тощо. Прийнято визначати два ключові типи взаємодії: а) співпраця (об’єднання) відбувається, коли обидва партнери мають однакові цілі; б) суперництво – цілі різні. Другий тип може включати конфлікти, розбіжності, дебати та дискусії.

Емоційно-комунікативна функція пов’язана з емоційною стороною життя людини. У процесі ділової співпраці між партнерами виникає багато емоцій і почуттів, що є цілком нормальним явищем. Їхня роль полягає у тому, щоб спробувати створити якийсь баланс у процесі спілкування між ними [3].

Отож враховуючи функції спілкування та особливості їх реалізації іноземною мовою, викладання іноземної мови на нефілологічних спеціальностях спочатку потребує зосередженості та зусиль на читанні фахової літератури. Цілеспрямоване читання є необхідною передумовою того, що студенти за відносно короткий час зможуть набути достатнього для професійної діяльності рівня комунікативної компетенції. Професійна спрямованість у навчанні читання відображає не тільки тематику текстів, а й тип вправ, які є основою навчання. Методичні матеріали з вивчення іноземних мов повинні базуватися на текстових вправах, що носять мають проблемний характер, містять запитання, на які в підручнику немає готової відповіді.

У такий спосіб створюється проблемна ситуація. Саме подібні вправи ставлять студентів в інтелектуальну безвихідь, спонукають до аналізу та спрямовують їхні зусилля на те, щоб зрозуміти і оцінити текстову інформацію та знайти відповідь. Використовуючи дослідження, зроблені науковцями в галузі вивчення іноземних мов на нефілологічних спеціальностях закладів вищої освіти, доцільно зазначити, що це складний і неоднозначний процес, який потребує дуже виваженої і копіткої роботи. Кожна спеціальність по-своєму унікальна й неповторна, а тому має специфіку вивчення іноземних мов, що базується на профільному понятійному апараті та “спеціальних цілях” [10].

Вправи з проблемним навантаженням, що розвивають уміння розпізнавати лексичні одиниці за формальними ознаками, швидко знаходити структурно-семантичні відмінності іноземної та рідної мови, змушують студентів через активний пошук до самостійних висновків, усвідомлення і стійкого запам’ятовування. При розробках методичних матеріалів необхідно надавати значну увагу підбору виразів та цитат, які дуже часто вживаються, що, з одного боку, ілюструють особливості граматики, а з іншого, розширюють загальнокультурний кругозір студентів і залучають їх до знання глобальних цінностей цивілізації. Оволодіння студентами лексичним матеріалом іноземної мови зі спеціальності вимагає від викладача розробки словників-мінімумів, що базуються на найчастіше вживаних у спеціальних текстах загальнонаукових та спеціально-наукових утворень “заготовок”, необхідних для чіткої і точної передачі навчально-наукової інформації. Незважаючи на це, останнім часом читання іншомовних джерел професійного спрямування залишається дуже важливим, тому цей вид мовленнєвої діяльності дає змогу студенту не тільки черпати інформацію, а й створює засоби оволодіння усною і письмовою іноземною мовою.

Висновки. Отже, ми наголосили на тому, що організація освітнього процесу у закладах освіти України здійснюється згідно з нормативно-правовими актами. Довели, що організація навчально-виховного процесу здійснюється на засадах автономії закладів вищої освіти, що забезпечує їх самостійність. Пояснили такі поняття, як освітній процес, здобувач вищої освіти, освітні технології, освітні інновації. Охарактеризували освітню модель “перевернутого навчання” та виокремили її переваги. Зокрема треба звернути увагу на те, що використання інноваційних технологій у ЗВО дає змогу студенту бути не лише професійно підготовленою людиною, а й розвивати професійне мислення. Особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчально-виховного процесу – традиційної та інноваційної.

Ці тенденції свідчать, що головною функцією освіти є передусім розвиток людини, а опанування іноземними мовами базується на комунікативному аспекті із врахуванням таких функцій спілкування: інформаційно-комунікативна, перцептивно-комунікативна, інтерактивна, емоційно-комунікативна. Враховуючи перелічені функції спілкування та особливості їх реалізації іноземною мовою, було охарактеризовано викладання іноземної мови на нефілологічних спеціальностях відповідно до сучасних тенденцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акімова О.В. Мотивація досягнення у структурі творчої діяльності студентів. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2021. № 8. С. 3–9.
2. Белкін І.В. Коучинг – інноваційний метод навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 47. С. 119–123.
3. Белкін І.В., Гонтарук Я.В., Трапаїдзе С.М. Культурна етика ділового спілкування як основа взаємодії між основними учасниками на ринку. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. 2022. № 36. С. 45–49.
4. Волкова П. Педагогіка: посібник. Київ: Академія, 2001. 560 с.
5. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інноваційні освітні технології у вищих навчальних закладах. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр.* Харків: НТУ “ХП”, 2016. С. 266–274.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
7. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін: зб. наук.-метод. праць*. Житомир: ЖДУ, 2004. С. 3–14.
8. Дудікова Л., Марлова А. Особливості англійського медичного сленгу та ознайомлення з ним студентів вищих медичних навчальних закладів як засіб мотивування до вивчення іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2018. № 9. С. 22–27.
9. Дудікова Л., Кондратюк А., Терещенко Л. Елементи гнучкого навчання іноземної мови в умовах кризового стану. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім “Гельветика”, 2023. Вип. 59. Том 3. С. 242–248.
10. Дудікова Л.В. Сучасні підходи викладання іноземних мов на нефілологічних спеціальностях вищих навчальних закладів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”*. 2012. № 6. С. 59–61.
11. Кравець Р.А. Модернізація системи вищої аграрної освіти в умовах полікультуризації суспільства. *Молодь і ринок*. 2013. № 8 (103). С. 69–73.
12. Кравець Р.А. Особливості традиційних та інноваційних педагогічних технологій полікультурної освіти

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

майбутніх фахівців аграрної галузі. *Молодь і ринок*. 2015. № 4 (123). С. 120–125.

13. Малик В.М. Підходи до визначення структури іншомовної комунікативної культури. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 56. Т. 2. С. 175–82.

14. Михайліченко М.В., Рудик Я.М. Освітні технології: навчальний посібник. Київ: ЦП “КОМПРИНТ”, 2016. 583 с.

15. Стрілець С.І. Інноваційні технології і методи навчання у вищій освіті: проблеми та перспективи. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Чернігів: ЧДПУ, 2011. Вип. 90. С. 204–209.

REFERENCES

1. Akimova, O.V. (2001). Motyvatsiia dosiahnennia u strukturi tvorchoi diialnosti studentiv [Achievement motivation in the structure of students' creative activity]. *Scientific notes of Ternopil State Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Series: Pedagogy*, No. 8, pp. 3–9. [in Ukrainian].

2. Bielkin, I.V. (2016). Kouchynh – innovatsiyni metod navchannia [Coaching as an innovative method of training]. Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems, No. 47, pp. 119–123. [in Ukrainian].

3. Bielkin, I.V., Hontaruk, Ya.V. & Trapaidze, S.M. (2022). Kulturna etyka dilovoho spilkuvannia yak osnova vzaiemodii mizh osnovnymy uchasnykamy na rynku [Cultural ethics of business communication as a basis of interaction between the main participants in the market]. *Eastern Europe: Economy, Business and Management*, No. 36, pp. 45–49. [in Ukrainian].

4. Volkova, P. (2001). Pedahohika [Pedagogy]. Kyiv, 560 p. [in Ukrainian].

5. Hurevyeh, R.S. & Kademiia, M.Iu. (2016). Innovatsiini osvichni tekhnolohii u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Innovative educational technologies in higher educational institutions]. *Problems and prospects of the formation of the national humanitarian and technical elite*. Kharkiv, pp. 266–274. [in Ukrainian].

6. Dychkivska, I.M. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv, 352 p. [in Ukrainian].

7. Dubaseniuk, O.A. (2004). Innovatsiini navchalni tekhnolohii – osnova modernizatsii universytetskoï osvity [Innovative educational technologies are the basis of modernization of university education]. *Innovative educational technologies in the process of teaching academic disciplines*. Zhytomyr, pp. 3–14. [in Ukrainian].

8. Dudikova, L. & Marlova, A. (2018). Osoblyvosti anhliiskoho medychnoho slenhu ta oznaiomlennia z nym studentiv vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladiv yak zasib motyvuvannia do vyvchennia inozemnoi movy [Peculiarities of English medical slang and familiarization with it for students of higher medical educational institutions as a means of motivation to study a foreign language]. *Youth & market*, No. 9, pp. 22–27. [in Ukrainian].

9. Dudikova, L., Kondratiuk, A. & Tereshchenko, L. (2023). Elementy hnuchkoho navchannia inozemnoi movy v umovakh kryzovoho stanu [Elements of flexible foreign language learning in crisis conditions]. *Current issues of the humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*. Vol. 3. Drohobych, pp. 242–248. [in Ukrainian].

10. Dudikova, L.V. (2012). Suchasni pidkhody vykladannia inozemnykh mov na nefilolohichnykh spetsialnostiakh vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Modern approaches to teaching foreign languages in non-philological specialties of higher educational institutions]. *Collection of scientific works of the Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of the University “Ukraine”*, No. 6, pp. 59–61. [in Ukrainian].

11. Kravets, R.A. (2013). Modernizatsiia systemy vyshchoï ahrarynoï osvity v umovakh polikulturyzatsii suspilstva [Modernization of the system of higher agrarian education in the conditions of polyculturalization of society]. *Youth & market*, No. 8 (103), pp. 69–73 [in Ukrainian].

12. Kravets, R.A. (2015). Osoblyvosti tradytsiynykh ta innovatsiynykh pedahohichnykh tekhnolohii polikulturnoi osvity maibutnykh fakhivtsiv ahrarynoï haluzi [Peculiarities of traditional and innovative pedagogical technologies of multicultural education of future specialists in the agricultural industry]. *Youth & market*, No. 4 (123), pp. 120–125. [in Ukrainian].

13. Malyk, V.M. (2023). Pidkhody do vyznachennia struktury inshomovnoi komunikativnoi kultury [Approaches to determining the structure of foreign language communicative culture]. *Innovative pedagogy*, No. 56, Vol. 2, pp. 175–182. [in Ukrainian].

14. Mykhailichenko, M.V. & Rudyk, Ya.M. (2016). Osvitni tekhnolohii [Educational technologies]. Kyiv, 583 p. [in Ukrainian].

15. Strilets, S.I. (2011). Innovatsiini tekhnolohii i metody navchannia u vyshchii osviti: problemy ta perspektyvy [Innovative technologies and teaching methods in higher education: problems and prospects]. *Bulletin of the Chernihiv State Pedagogical University*. Chernihiv, No. 90, pp. 204–209. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.04.2024



“В силу самої своєї природи наука і логічне мислення ніколи не здатні судити, що можливо, а що – ні. Їх єдине призначення – пояснювати те, що було зафіксовано досвідом і спостереженнями”.

Рудольф Штайнер
австрійський вчений, філософ



**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК
НЕОБХІДНА УМОВА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

УДК 378.011.3-051:373.091.31

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304913>

Ольга Ілішова, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету
Володимир Товстоган, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти
Комунального вищого навчального закладу “Херсонська академія неперервної освіти”
Євген Козлов, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри ділової іноземної мови та перекладу
Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

У статті проаналізовано сутнісні особливості проєктної діяльності та визначено її структуру (передпроєктний етап, етап реалізації проєкту, отримання та внутрішня оцінка проєктного продукту, рефлексивний та післяпроєктний етапи). Обґрунтовано основні структурні компоненти формування готовності майбутніх педагогів до проєктної діяльності (особистісний, когнітивний та діяльнісний). Акцентовано на значущості сформованості у майбутніх фахівців досвіду здійснення проєктної діяльності як складової професійної компетентності.

Ключові слова: професійна підготовка; майбутній педагог; проєктна діяльність; готовність до проєктної діяльності.

Літ. 11.

Olha Ilishova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Preschool Education Department,
Berdyansk State Pedagogical University
Volodymyr Tovstohan, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Theory and Methodology of
Education Psychology and Inclusive Education Department,
Communal Higher Educational Establishment “Kherson Academy of
Continuing Education” of the Kherson Regional Council
Yevhen Kozlov, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the
Business Foreign Languages and Translation Department,
National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”

**FORMING THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR PROJECT ACTIVITIES
AS A NECESSARY CONDITION FOR INCREASING THE LEVEL OF PROFESSIONAL
COMPETENCE**

The article analyzes the essential features of project activity; the main structural components of the formation of the readiness of future teachers for project activities are substantiated

The structure of the project activity is determined through the unity of the following components: - the presence of a need for the implementation of the project activity; - pre-project stage (diagnosis, problematization, conceptualization, goal setting, value-meaning self-determination, project formatting); - the stage of project implementation (clarification of the purpose, functions, tasks and work plan by each of the project participants; step-by-step implementation of the planned project actions; correction of the project progress and actions of its participants based on feedback; - receipt and internal evaluation of the project product, presentation of the final results works and their external examination; - reflexive stage (reflection on the idea of the project, its progress and results); - post-project stage (approbation, distribution of project activity results).

The structure of the future teacher's readiness for project activities (in the unity and interconnection of personal, cognitive and activity components) is substantiated.

The key characteristics of a specialist, necessary for the implementation of project activities, are defined as: the ability to have a systemic and holistic vision of the problem, the ability to analyze, synthesize and integrate knowledge, the need for self-education. It has been proven that project activity, being an integrative type of activity and acting as a universal source of training, upbringing, creative interaction of participants in the educational process, is the basis of the formation of most professional competencies of future specialists.

It is emphasized that as a professionally significant characteristic of a teacher's personality and activity, readiness for project activity contributes to the creation of effective professional experience, the emergence of new motives and value orientations of a specialist.

Keywords: professional training; future teacher; project activity; readiness for project activity.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкими змінами, що відбуваються у різних сферах життя: політичній, економічній та науково-технічній. Актуальним перетворенням для реальної економіки стає підготовка затребуваних кваліфікованих кадрів, що зумовлює підвищення вимог до підготовки фахівців вищої кваліфікації. Відтак, виникло гостре протиріччя між традиційною освітньою системою та запитом сучасного соціуму щодо змісту і якості підготовки фахівців. Розв'язати його можна шляхом активного перетворення педагогічних систем та впровадження в освітній процес інноваційних технологій. Однією з таких, спрямованих на розвиток у здобувачів освіти дослідницьких умінь, творчих здібностей, логічного мислення шляхом залучення до розв'язання практико орієнтованих завдань, є проєктна технологія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософсько-методологічні основи теорії і практики проєктної діяльності започатковані у працях Дж. Дьюї, У. Кілпатріка, Е. Коллінгса.

У наукових розвідках педагогів-сучасників проєктна діяльність розглядається у контексті інноваційних методів навчання (Н. Браташ, О. Кобернік, В. Радул, Л. Савченко, Н. Самойленко, Л. Феденко та ін.).

Теоретичні засади проєктної діяльності майбутніх педагогів розкрито у роботах О. Зосименко. Значення методу проєктів у контексті життєвих результатів діяльності учнів актуалізував І. Єрмаков.

Натомість К. Свідло, О. Жулінська досліджували використання методу проєктів при підготовці фахівців в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Застосування проєктної діяльності в практиці вищої педагогічної школи студіювала Л. Савченко.

Мета статті – на рівні теоретичного аналізу обґрунтувати доцільність формування готовності майбутніх педагогів до проєктної діяльності, яка є необхідною складовою професійної компетентності сучасного фахівця.

Виклад основного матеріалу. Зміст поняття “проєктна діяльність” пов'язаний з такими науковими поняттями та категоріями, як “проєкт”, “діяльність”, “творчість”. Л. Лук'янова зауважує, що “проєктна діяльність спрямована на розвиток пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати знання, що отримані з різних джерел у процесі теоретичного і практичного навчання” [7, 19].

Доповнюючи попереднього автора, Н. Іванова додає, що “проєктна діяльність є фактором формування соціально-значимих знань і умінь, які створюють підґрунтя для подальшої успішної професійної реалізації майбутніх фахівців та сприятимуть усві-

домленню ними необхідності навчатися впродовж життя” [1, 99].

Близькою щодо розуміння ролі проєктів у процесі фахової підготовки є позиція К. Свідло та О. Жулінської, які зазначають, що “позитивним чинником у застосуванні даної педагогічної технології (методу проєктів) у вищій школі є те, що така організація навчального процесу дозволяє особистості самореалізуватися і самостверджуватися як фахівцю в умовах взаємодії з викладачем і членами студентського колективу. Особистісно орієнтована спрямованість методу проєктів дозволяє виявити пріоритет інтересів і запитів та забезпечити умови для вияву здібностей студентів, врахувати своєрідність їх можливостей, рівень реалізації та самореалізації, розвиток рефлексії” [12].

Завдяки проєктній діяльності у студентів закладів вищої освіти розвивається здатність до:

- застосування наявних знань та умінь у практичній діяльності;
- самоорганізації та самоосвіти;
- роботи у команді, толерантного сприйняття соціальних, етнічних та культурних відмінностей.

При цьому Л. Лук'янова слушно зауважує, що “участь у проєктній діяльності надає можливість здобувачу освіти самовдосконалюватися, а також відкриває можливості вибору особистої ролі в системі відносин колективу учасників проєкту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор) або залишає право вибору на індивідуальну роботу, і в цьому випадку виконавець проєкту поєднує усі ролі в одній особі” [7, 18].

Крім того, у проєктній діяльності у студентів формується лідерська, активна, самостійна, ініціативна позиція; розвиваються вміння творчо підходити до проблем, презентувати результати роботи, вступати у дискусії, аргументувати та доводити свою думку.

Архіважливим аспектом активного використання проєктної технології у процесі фахової підготовки є її практична спрямованість. Т. Комар стверджує, що “в основу використання в якості педагогічної умови практичного досвіду проєктної діяльності в професійній підготовці покладено ідею організації доцільної діяльності здобувачів освіти для реалізації висунутої мети, раціональне поєднання під час розв'язання конкретних проблем теоретичних знань з практичним досвідом майбутніх фахівців, урахування їхніх особистих інтересів і потреб” [4, 105].

Проведений аналіз першоджерел уможливив узагальнити ключові характеристики фахівця, необхідні для реалізації проєктної діяльності. Зпоміж них: соціальність, соціальність, здатність до системного та цілісного бачення проблеми, здатність до аналізу, синтезу та інтеграції знань, потреба у самоосвіті. Означені характеристики

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

виявляють сутність підготовки кваліфікованого фахівця з урахуванням творчої продуктивної діяльності суб'єкта, здатного успішно діяти в нестандартних ситуаціях, виявляючи творче мислення. При цьому проєктна діяльність, будучи інтегративним видом діяльності та виступаючи універсальним джерелом навчання, виховання, творчої взаємодії учасників освітнього процесу, є основою формування більшості професійних компетенцій майбутніх фахівців.

У структурі проєктної діяльності більшість науковців виділяють такі компоненти:

– наявність потреби у здійсненні проєктної діяльності (залежить від рівня розвитку суспільства, а також від специфічних соціальних умов професійної або навчальної діяльності) та мотивів, які спонукають до неї (заради чого вона відбувається) і зумовлюють визначення мети;

– передпроєктний етап (діагностика, проблематизація, концептуалізація, цілепокладання, ціннісно-смісловне самовизначення, форматування проєкту);

– етап реалізації проєкту (уточнення мети, функцій, завдань та плану роботи кожним із учасників проєкту; покрокове виконання запланованих проєктних дій; корекція ходу проєкту та дій його учасників на основі зворотного зв'язку);

– отримання та внутрішня оцінка проєктного продукту, презентація остаточних результатів роботи та їх зовнішня експертиза;

– рефлексивний етап (рефлексія з приводу задуму проєкту, його ходу та результатів);

– післяпроєктний етап (апробація, поширення результатів та продуктів проєктної діяльності; вибір варіантів його продовження).

Аналізуючи процес підготовки майбутніх фахівців до самостійної проєктної діяльності як цілісного процесу (від постановки мети, реалізації певних операцій та дій і до оцінки результатів та рефлексії), Н. Іванова зауважує, що “так формуються проєктні вміння (здатність виконувати проєктні дії), які можуть виявлятися на різних рівнях знання, у відповідності до ступеня володіння здобувачами освіти проєктною діяльністю. Кінцевою метою формування проєктних умінь є здатність майбутніх фахівців ефективно застосувати їх у практичних ситуаціях майбутньої професійної діяльності, самостійно здобувати знання, а також формування прагнення до постійної самоосвіти” [1, 98].

Найбільш ефективними навчальними прийомами, які можуть використовуватися у процесі реалізації проєктної технології, О. Косович вважає такі: “критичне обговорення наукових і публіцистичних статей; рецензування своїх і чужих творчих робіт; створення проєктів аналітичного характеру з виявленням та порівнянням різних поглядів на проблему; розв'язання логічних задач, що ґрунтуються на застосуванні критики та самокритики;

обговорення помилок, яких припустились студенти при розв'язанні проблем у дискусіях під час презентації проєкту; формування вмінь аргументовано спростовувати висунуті помилкові гіпотези під час проведення роботи над проєктом; організація та проведення дискусій, як форми презентації проєкту, з будь-яких актуальних проблем сучасності з подальшим критичним аналізом їхнього перебігу” [6, 77].

З'ясуємо сутність поняття “готовність до проєктної діяльності”.

Наприклад Л. Прудка зауважує, що категорія “готовності” залежить від відповідного рівня професійної компетентності особистості, професійної майстерності, а також її здатності до саморегуляції, налаштованості на відповідну соціальну діяльність, уміння мобілізувати свій професійний (духовний, особистісний та фізичний) потенціал на розв'язання поставлених завдань у відповідних умовах [9].

Зі свого боку, О. Сакалюк під готовністю розуміє складне, інтегроване, особистісне утворення, яке містить у собі психологічний, когнітивний та функціональний компоненти для виконання професійних завдань, що потребують урахування етнокультурних, соціо-психо-лінгвістичних, педагогічних та інших чинників [10].

Як вважає Л. Кондрашова, готовність до професійної діяльності є “складним особистісним утворенням, що включає в себе моральні і професійні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, оптимізм, налаштування на працю; спроможність до подолання труднощів, самооцінку результатів праці, потребу у професійному самовихованні, що забезпечує високі результати праці” [5, 148].

Досліджуючи категорію “готовності до професійної діяльності” майбутніх економістів, О. Поплавська визначає її як “цілісне особистісне утворення, інтегративну якість особистості, яка виявляється у формах активності та комплексно відображає сукупність особистісних і професійних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності, й дозволяє виконувати відповідні типові завдання професійної діяльності, прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямі” [8, 574].

У структурі готовності вчена виділяє такі компоненти: мотиваційний – відображає зацікавленість пізнавальною діяльністю, професією; когнітивний – система знань, умінь і навичок, яка містить три складові: інтелектуальний розвиток – забезпечує у студента розвиток мислення, знання теоретичних основ, необхідних для розв'язання фахових завдань, відповідно до вимог сучасного суспільства; сформованість практичних навичок; інформаційний – відображає сформованість умінь використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі розв'язання поставлених завдань [8, 577].

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Як засвідчує проведений аналіз, у роботах науковців готовність до професійної діяльності розглядається як мета і результат процесу підготовки фахівця, як оволодіння компетенціями для виконання професійних завдань, як здатність до самооцінки та рефлексії, як психічний стан, передстартова активізація людини, що включає усвідомлення своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найімовірніших способів дії; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, ймовірності досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіювання у досягненні професійних цілей.

Узагальнюючи, можна визначити готовність як потенційний рівень професійного становлення особистості, що передбачає сформованість цілісної структурованої системи мотиваційних, когнітивних, емоційних, вольових, операційно-поведінкових та інших її властивостей, які забезпечують спеціалісту умови для оптимального виконання функцій, адекватних потребам професійної діяльності. Готовність – властивість особистості, що розвивається в результаті накопичення життєвого досвіду, який базується на формуванні позитивного ставлення до такої діяльності, усвідомлення мотивів і потреб.

О. Коберник доводить, що “підготовка майбутнього педагога до проєктної діяльності може розумітися як процес засвоєння теоретичних знань про проєктну технологію і формування спеціальних умінь, необхідних для здійснення даного процесу в сучасній школі; як результат зазначеного процесу, що характеризується певним рівнем розвитку особистості школяра, сформованості педагогічних, психологічних і методичних знань, умінь і навичок; як педагогічна система, що має певний зміст і структуру” [3, 102]. Науковець констатує, що “ця підготовка становить собою складну, впорядковану, цілісну, динамічну систему, що функціонує відповідно до мети, завдань та принципів діяльності вищої школи, спрямовується на формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентів, системи їхніх знань, умінь та навичок, розвиток творчого підходу до проєктування педагогічної діяльності” [3, 103].

Отже, у науковій літературі структура готовності педагога до проєктної діяльності в узагальненому вигляді представлена як сукупність особистісного, когнітивного та діяльнісного компонентів.

Проаналізуємо їх. Так, особистісний компонент включає: мотивацію, яка передбачає вмотивованість на успішне здійснення проєктної діяльності; ціннісні орієнтації як прагнення поліпшити професійне середовище за рахунок перетворення дійсності за допомогою здійснення проєктної діяльності; вольовий потенціал, необхідний для реалізації проєктів, а також такі необхідні особистісні характеристики як толерантності, товариськість, вміння працювати у команді, креативність; здат-

ність до саморозвитку. Л. Жиле вважає, “що формування готовності до проєктної діяльності базується на таких професійних якостях педагога: - усвідомлення змісту та цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи; - вміння формулювати освітні цілі з урахуванням сучасного розвитку педагогічної науки; - здатність поєднувати традиційне навчання з вимогами особистісно-орієнтованої освіти; - формування навичок виокремлювати індивідуальні здібності дітей і визначати методи навчання відповідно до їх особливостей; - знання технологій, форм і методів інноваційного, зокрема, проблемного, навчання; - особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій під час навчального процесу” [2, 101].

Когнітивний компонент включає комплекс знань про сутність і дидактичні особливості проєктної діяльності і є сукупністю таких складових: метазнання – свого роду знання про шляхи та способи пізнання навколишньої дійсності; способи пізнання навколишньої дійсності через сформованість розвинених пізнавальних умінь; знання сутності і логіки здійснення проєктної діяльності та професійні знання, необхідні для здійснення проєктної діяльності відповідно до специфіки професії.

Діяльнісний компонент готовності може бути охарактеризований через сукупність таких складових: проєктувальні вміння, наявність яких є необхідною умовою успішного здійснення будь-якого виду діяльності, особливо проєктної; організаторські вміння як сукупність практичних прийомів та способів організації проєктної діяльності; виконавські вміння, орієнтовані на реалізацію запланованої роботи у межах здійснення проєктної діяльності; оцінні вміння, що передбачають оцінку відповідності отриманих результатів заданим цілям та завданням.

Значені компоненти готовності до проєктної діяльності потребують процесів самореалізації та самовдосконалення як у процесі фахової підготовки, так і в системі безперервного підвищення кваліфікації. Як професійно значуща характеристика особистості та діяльності педагога, готовність до проєктної діяльності сприяє створенню результативного професійного досвіду, появі нових мотивів та ціннісних орієнтацій фахівця, які є необхідними для перспективного орієнтування у професійній діяльності.

Висновки. Здатність і готовність випускника розв’язувати завдання його професійно-практичної діяльності в умовах інформаційного суспільства та формування глобального економічного середовища безпосередньо залежать від отриманих у процесі освіти професійних знань, практичного досвіду та розвиненого творчого мислення. Проєктна діяльність є одним зі шляхів формування і вдоскона-

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

лення професійної компетентності, оскільки заснована на власній мотивації особистості та набутті нею досвіду планування завершеної логічної траєкторії розв'язання професійних завдань.

У перспективах подальших досліджень – розробка змістового, методичного та технологічного забезпечення процесу формування готовності майбутніх педагогів до проєктної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванова Н.А. Проєктна діяльність як педагогічна умова формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Вісник післядипломної освіти. Серія "Педагогічні науки"*. Вип. 12 (41). 2020. С. 91–105.

2. Жиле Л.І. Формування готовності вчителів-філологів до проєктної діяльності. *Педагогіка безпеки*. 2017. № 2. С. 98–103.

3. Коберник О. Підготовка майбутніх учителів до застосування проєктної технології у професійній діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6 (3). С. 98–105.

4. Комар Т.В. Методологія проєктної діяльності: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2013. № 2 (8). С. 102–107.

5. Кондрашова Л.В. Концепція "Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму". *Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд*. Кривий Ріг, 2006. 327 с.

6. Косович О.В. Проєктна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка, соціальна робота"*. Вип. 22. 2011. С. 76–78.

7. Лук'янова Л. Технологія організації проєктної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 16–21.

8. Поплавська О.А. Сутність та структура формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності в умовах дистанційного навчання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*: зб. наук. пр. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 41, ч. 3. С. 573–579.

9. Прудка Л. Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". Київ, 2013. 24 с.

10. Сакалюк О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2012. 20 с.

11. Свідло К.В., Жулінська О.В. Використання методу проєктів при підготовці фахівців в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. *Збірник наукових праць: Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків, УІПА. 2008. Вип. 20. С. 210–217.

REFERENCES

1. Ivanova, N.A. (2020). Proiektna diialnist yak pedahohichna умова formuvannia proiektnoi kompetentnosti maibutnix fakhivtsiv z informatsiinoi, bibliotечноi ta arkhivnoi spravy [Project activity as a pedagogical condition for the formation of project competence of future specialists

in information, library and archival affairs]. *Bulletin of postgraduate education. "Pedagogical Sciences" series*. Vol. 12 (41). pp. 91–105. [in Ukrainian].

2. Zhyle, L.I. (2017). Formuvannia hotovnosti vchyteliv-filolohiv do proiektnoi diialnosti [Formation of readiness of philology teachers for project activities]. *Security pedagogy*. No. 2. pp. 98–103. [in Ukrainian].

3. Kobernyk, O. (2012). Pidhotovka maibutnix uchyteliv do zastosuvannia prektnoi tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Preparation of future teachers for the use of practical technology in professional activities]. *Problems of modern teacher training*. No. 6 (3). pp. 98–105. [in Ukrainian].

4. Komar, T.V. (2013) Metodolohiia proiektnoi diialnosti: teoretychnyi aspekt [Project activity methodology: theoretical aspect]. *Collection of scientific works of the Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*. No. 2 (8). pp. 102–107. [in Ukrainian].

5. Kondrashova, L.V. (2006). Kontsepsiia "Vzaiemodii moralnykh i psykhologichnykh yakosteï u zmistï pedahohichnoho profesionalizmu" [The concept of "Interaction of moral and psychological qualities in the content of pedagogical professionalism"]. *Professional formation of the future teacher: a monographic review*. Kryvyi Rih, 327 p. [in Ukrainian].

6. Kosovych, O.V. (2011). Proiektna diialnist yak odna z form innovatsiinykh metodychnykh tekhnolohii navchannia [Project activity as one of the forms of innovative methodical learning technologies]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*. Vol. 22. pp. 76–78. [in Ukrainian].

7. Lukianova, L. (2009). Tekhnolohiia orhanizatsii proiektnoi diialnosti [Technology of project activity organization]. *The image of a modern teacher*. No. 10. pp. 16–21. [in Ukrainian].

8. Poplavska, O.A. (2013). Sutnist ta struktura formuvannia hotovnosti maibutnix ekonomistiv do profesiinoy diialnosti v umovakh dystantsiinoho navchannia [The essence and structure of formation of the readiness of future economists for professional activity in the conditions of distance learning]. *Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and psychology: a coll. of science works*. Vol. 41, part. 3. Yalta, pp. 573–579. [in Ukrainian].

9. Prudka, L. (2013). Obgruntuvannia formuvannia intehratyvnoï hotovnosti maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoy diialnosti [Justification of the formation of integrative readiness of future social workers for professional activity]. *Extended abstract of candidate's thesis*. 24 p. [in Ukrainian].

10. Sakaliuk, O. (2012). Formuvannia hotovnosti menezheriv osvity do profesiinoy diialnosti v polikulturnomu navchalnomu seredovyshchi [Formation of readiness of education managers for professional activity in a multicultural educational environment]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa, 20 p. [in Ukrainian].

11. Svidlo, K.V. & Zhulinska, O.V. (2008). Vykorystannia metodu proektiv pry pidhotovtsi fakhivtsiv v umovakh kredytno-modulnoi systemy orhanizatsii navchalnoho protsesu [The use of the project method in the training of specialists in the conditions of the credit-module system of the organization of the educational process]. *Problems of engineering and pedagogical education. Collection of scientific papers*. Vol. 20. Kharkiv, pp. 210–217. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.04.2024

ОСОБЛИВОСТІ ЗВУКОРЕЖИСЕРСЬКИХ ПРАКТИК У СУЧАСНОМУ АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ВИРОБНИЦТВІ

УДК 791.632:534.86

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305423>

Олександр Лішафай, заслужений діяч мистецтв України,
професор кафедри звукорежисури
Київського національного університету культури і мистецтв
Сергій Поляков, викладач кафедри звукорежисури
Київського національного університету культури і мистецтв
Кирило Хренов, магістр аудіовізуального мистецтва та виробництва
Київського національного університету культури і мистецтв

ОСОБЛИВОСТІ ЗВУКОРЕЖИСЕРСЬКИХ ПРАКТИК У СУЧАСНОМУ АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ВИРОБНИЦТВІ

У статті досліджено особливості звукорежисури в сучасному аудіовізуальному виробництві; розглянуто різноманітні компоненти, що впливають на якість аудіовізуального матеріалу. Проаналізовано складові аспекти сучасного звукозаписувального процесу. Досліджено взаємодію між звукорежисером та іншими фахівцями у галузі кіно та мультимедіа та як ця співпраця сприяє створенню високоякісного звукового супроводу. Розглянуто та проаналізовано широкий спектр компонентів, які впливають на якість аудіовізуального матеріалу і звукорежисерських практик сучасного звукозапису в аудіовізуальному мистецтві.

Ключові слова: звук; звукорежисура; сучасні технології; записування; мистецтво; аудіовізуальне виробництво; аналоговий звук записування.

Лім. 14.

Oleksandr Lishafai, Merited Artist of Ukraine,
Professor of the Sound Production Department,
Kyiv National University of Culture and Arts
Sergey Polyakov, Lecturer of the Sound Production Department,
Kyiv National University of Culture and Arts
Kyrylo Khrenov, Master of Audiovisual Arts and Production,
Kyiv National University of Culture and Arts

PECULIARITIES OF SOUND ENGINEERING PRACTICES IN MODERN AUDIOVISUAL ART

The purpose of the article. To study the peculiarities of sound engineering in modern audiovisual production; to consider various components that affect the quality of audiovisual material. To analyse the components of the modern sound recording process. Explore the interaction between the sound engineer and other film and multimedia professionals and how this collaboration contributes to the creation of high quality sound. To examine and analyse a wide range of components that influence the quality of audiovisual material and sound recording practices in contemporary audiovisual art. The article discusses the theoretical method of the structure of audio recording equipment as a process of converting sound from digital to analogue and vice versa; conducts a qualitative study of sound recording technology in modern audiovisual production; describes the study of the interaction between the sound engineer and other specialists in the field of cinema and multimedia, and how this cooperation contributes to the creation of high-quality soundtrack. For the first time, the influence of cultural, social and technical factors on audio engineering practice, including the role of acoustic art in modern society, is summarised. The article presents new approaches to creating high-quality soundtrack, the proposed approaches are based on innovative methods of selecting audio solutions and sound design experiments that can bring new opportunities and perspectives to audiovisual production. The article explores creative approaches to the audiovisual process, including the methodology for choosing audio solutions and experiments with sound design to achieve unique effects. The components of the modern sound recording process are analysed, and a detailed analysis of the factors that influence the sound formation process is carried out. The interaction between the sound engineer and other professionals in the field of cinema and multimedia is explored, and how this cooperation contributes to the creation of a high-quality soundtrack.

Keywords: sound; sound engineering; modern technologies; recording; art; audiovisual production; analogue recording sound.

Постановка проблеми. Заявлена проблема полягає у тому, що новітні технології аудіозапису невинно розвиваються, відповідаючи актуальним вимогам. Візуальне мистецтво кожного десятиліття набуває нових

форм та вираження і як наслідок – аудіо повинно корелюватися з новими тенденціями. Сучасна звукорежисура тісно поєднана із візуальним мистецтвом, включаючи кіно, телебачення, відео-кліпи, рекламу тощо. Відтак існує потреба в пошуках

нового звучання та обладнання, яке не було б застарілим для безпосереднього використання.

У згаданому контексті, наявність сучасних технологій аудіозапису створює нові можливості, але одночасно виникає питання, як зберегти оригінальність та виразність в аудіовізуальних творах. Завдяки швидким змінам у візуальному мистецтві, звукорежисерам необхідно постійно пристосовуватися до нових вимог і тенденцій, забезпечуючи високу якість аудіосупроводу. У світлі цього, важливо дослідити не лише технологічні, але й творчі аспекти звукозапису, щоб забезпечити гармонійне співвідношення аудіо та візуальної складових, щоб досягти комплексного та інноваційного підходу до створення медіа-продуктів.

Завдання щодо удосконалення сучасної звукорежисури також набувають вагомого значення серед фахівців, першочергово це завдання з розвитку не тільки технічної, але й художньої сторони аудіовиробництва. Перехід до високоякісного аудіосупроводу вимагає вивчення та розуміння ефективних стратегій звукового дизайну, використання новаторських методів й експериментів з аудіальним простором. Крім того, важливо враховувати вплив звукорежисури на сприйняття глядача і створення емоційного звучання, що відкриває нові можливості для вираження ідей у різноманітних жанрах аудіовізуального мистецтва. Такий комплексний підхід до звукорежисури уможливить забезпечити високу якість аудіосупроводу, яка буде відповідати вимогам сучасного аудіовізуального виробництва та задовольняти різноманітні й зростаючі потреби аудиторії.

Аналіз досліджень. Аналіз останніх досліджень та публікацій доводить факти значного інтересу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників до особливостей звукорежисури в сучасному аудіовізуальному виробництві. Так, вагомим значенням набуває дослідження В. Дяченко “Особливості створення звукорежисером звукового образу сучасних композицій”, де розглянуто походження та розвиток звуку на початку ХХІ ст. [5]. Схожі думки були висвітлені в публікації Д. Хренова “Роль звукорежисури в становленні та розвитку українського кіно та телемистецтва”, в якій зосереджено увагу на виникненні нових засобів обробки звуку [10]. Водночас дотичну тему вивчав О. Лішафай у роботі “Естетика екранного звуку, акустика і комунікація в мистецтві театру, кіно, естради”, в якій з’ясовано вплив нових інструментів на обробку звуку [6]. У студії В. Волкомора “Тенденції та перспективи розвитку української звукорежисури” проаналізовано питання щодо виникнення нових методів обробки звуку [3]. Діалог класичного і модерного напрямів у звукорежисурі студіював О. Бут [2].

Мета статті. Дослідити особливості звукорежисури в сучасному аудіовізуальному виробництві;

розглянути різноманітні компоненти, що впливають на якість аудіовізуального матеріалу. Проаналізувати складові аспекти сучасного звукозаписувального процесу. Дослідити взаємодію між звукорежисером та іншими фахівцями у галузі кіно та мультимедіа, і як ця співпраця сприяє створенню високоякісного звукового супроводу. Розглянути й проаналізувати широкий спектр компонентів, які впливають на якість аудіовізуального матеріалу та звукорежисерських практик сучасного звукозапису в аудіовізуальному мистецтві.

Виклад основного матеріалу. Дослідження ролей звукорежисерів і звукозаписних продюсерів виявило складність і різноманітність навичок цих професій, які значною мірою виходять за рамки знань аудіопрограмного забезпечення та мікрофонних технологій в сучасному аудіовізуальному мистецтві. Тому музиканти, які прагнуть виконати ці ролі для власних проєктів, повинні мати доступ до повної студійної експертизи під час запису, знаходити нові інструменти та технічні підходи до їх втілення.

Мистецтво аудіозапису є відносно молодого галуззю, воно виникло на перетині музичних, а також літературно-драматичних виконавських та звукових прийомів передачі. Як зазначає В. Волкомор у праці “Тенденції та перспективи розвитку української звукорежисури”: “Інтерпретатором” авторської ідеї та задуму виконавця в передачі різноманітних звуків – оркестру, голосу, музичних інструментів, шумових ефектів виступає звукорежисер з технічними та акустичними засобами. Його основне завдання – зберегти емоційний вплив твору [3, 153].

Важливо звернути увагу на роль звукорежисера в окремих студіях звукозапису, позаяк слухаючи запис, глядачі зазвичай з вдячністю згадують тільки імена композитора та виконавця. Але як констатовано в роботі І. Печеранського “Культуротворчий потенціал аудіовізуальних технологій у масовому мистецтві другої половини ХХ – початку ХХІ століття”: “Мало хто пам’ятає, що на цьому диску є ще третій автор – звукорежисер” [7, 101]. Незважаючи на це, сьогодні багато меломанів прослуховують аудіозапис, який починає поширюватися у масах, а також стає звуковим документом, що демонструє майстерність артиста. Тому галузь звукорежисури невинно розвивається і її роль постійно зростає.

Доцільно зазначити, що твори багатьох жанрів, різних епох та стилів завжди вимагають індивідуального аудіального рішення. Симфонії І. Гайдна, Г. Берліоза, Д. Шостаковича неможливо записати в однакових умовах і тим самим інструментом. Передача стилю музичного твору у відповідному акустичному середовищі є серйозним естетичним завданням, яке вимагає від аудіоінженера не тільки вміння володіння технікою, а й відновлення музичного смаку, атмосфери живого концертного

звучання, властивого цій композиції. Те саме стосується екранних мистецтв. Тому для фахівця сьогодні важливо слідувати за ринком, пробувати нові техніки та підходи, адже з винайденням стрімінгових платформ та сервісів вимоги індустрії значно підвищились.

З цього приводу необхідно сказати, що звуко-режисер, який є безпосереднім учасником творчої роботи в екранних мистецтвах, повинен входити в план виконання записаного твору, розуміти сильні і слабкі сторони виконавця, спосіб подачі звуку на музичному інструменті, специфіку аудіовізуального твору. У XXI ст., у творчому середовищі навіть найвидатніші артисти вважають своїм обов'язком прислухатися до думки своїх аудіомайстрів щодо фразування, темпу та виконання. Крім того, таке творче спілкування для них важливе і потрібне, адже звукорежисер у студії оцінює виступ як його перший слухач.

Беззаперечним є внесок аудіоінженера у розкриття художньо-естетичних сторін образів музичного твору та донесення його до слухача. Опіраючись на працю О. Безручка, В. Черкасова та Т. Шютіва “Формування готовності до творчої діяльності у сфері аудіовізуального мистецтва та виробництва”, можемо ствердити очевидність його творчої участі у процесі запису твору, особливо якщо врахувати, що процес запису є останньою ланкою в реалізації задумів композитора та виконавця [12, 40].

Сучасний звукозапис – це складний процес, який вимагає від фахівця не тільки технічної підготовки, але й знання усіх вузлів електроакустичного тракту, враховуючи всі характеристики мікрофонів, уміння правильно їх підбирати і розташовувати, досконало аналізувати сторони особливості звукоутворення будь-яких музичних інструментів та аудіовізуальних засобів. Водночас для звукорежисера важливо вміти швидко долати певні труднощі в процесі роботи в аудіовізуальному мистецтві.

Науково-технічна революція, що ознаменувала початок ХХ ст., внесла в життя фахівців екранних мистецтв не тільки нові механізми і способи отримання матеріальних благ, а й відкрила шлях до багатьох нових видів професійної діяльності. Велика кількість професій, які раніше були невідомі, стали популярними в масах, оскільки відповідали актуальним вимогам тогочасного суспільства. Як зазначено в роботі І. Гавран та Є. Ніколайченко “Звукорежисер у сучасному програмному контенті телеканалів”: “Однією з таких форм діяльності людини є звукорежисура. Спочатку людину, яка займається звуком і звукозаписом, називали тонмейстером” [4, 29–37].

Ця професія виникла в Німеччині і стосувалася всіх, хто займався звукозаписом. Однак після відк-

риття Державного радіо, фахівців почали називати звукорежисерами. Аудіоінженерія сьогодні є одним із найперспективніших напрямів творчої діяльності, адже постійна модернізація технологій та програмного забезпечення надає практично необмежені можливості для авторських ідей та їх реалізації в аудіовізуальному мистецтві. Можна виділити декілька тенденцій у сучасному звуковому напрямі. Перша – консолідація. У праці “Неідеальний звук назавжди: війни гучності, формування слуху та історія звуковідтворення” [13, 159], Кайл Девайн зазначає, що монтаж звуку проводиться в деяких програмах (наприклад, Sound Forge або Cake Walk), музичні фонограми створювалися в Cubase, Pro Tools, монтаж аудіо та відео здійснювався в Pro Tools або Nuendo. До початку XXI ст. з'явилися такі популярні програми, як Ableton, FL Studio, Studio One, Sampletude та інші. Незабаром після цього з'явилися Reaper і Audacity (перше DAW, що вільно поширюється в Інтернеті).

Слід сказати, що перелічені програми мали різні функції, інструменти та конкретні цілі. Однак з часом функціонал та інтерфейс ставали все більш універсальними. Як зазначають Т. Юник, Л. Рязанцев та С. Горевалов у роботі “Сучасні технології запису звуку” усі продукти звукозапису, доступні сьогодні в аудіоіндустрії, дуже добре працюють із записом фонограм, редагуванням аудіо та відео і звуку [11, 66]. Варто вказати, що багато програм, наприклад “Pro Tools”, мають унікальні функції, недоступні у конкурентів. Крім того, доцільно зазначити, що в цей період спостерігається незначний застій у розвитку функціоналу продуктів у сфері звукозапису. Так, усі оновлення, випущені для різних програмних продуктів за останні п'ять років, стосуються лише ліцензій на безпеку й інтерфейс. Кардинальних змін у структурі віртуальних студій звукозапису не відбувалося давно. Водночас процес вирівнювання та мастерингу в аудіовізуальному мистецтві став майже повністю автоматизованим.

Так, В. Дяченко в своїй праці “Особливості створення звукорежисером звукового образу сучасних композицій” стверджує, що умови звучання, яких раніше можна було досягти лише за допомогою певної акустики (храм, театр, концертний зал) та специфіки виконання, сьогодні змінюються завдяки новим технологіям і навикам звукорежисера. Аудіоінженер, завдяки широко розробленим сучасним технологіям, які можна реалізувати в студії звукозапису, зміг створити звучання твору мистецтва, яке неможливо створити в природних умовах. Це широко використовується в сучасній поп-музиці [5, 116].

На думку В. Дяченка: “Звукорежисер сучасності працює з відповідними мистецькими технологіями: фіксація та вилучення звуків (звукопис, відтво-

рення); обробка звуків програмно-технічними засобами або використання акустичних умов приміщення чи специфічних змін звуків акустичних випромінювачів; використання людських технологічних ресурсів і технологій суб'єктивного та об'єктивного аналізу звуків" [5, 117].

З одного боку, стало можливим використовувати в програмному продукті набори і різні комбінації, створені на основі вже встановлених відомими звукорежисерами налаштувань, що спростило і прискорило процес вирівнювання фонограм. Водночас це майже знищило індивідуальність створених екранних творів. Низький рівень спеціалістів та порушення законів акустики при будівництві студій призвели до зниження якості аудіовізуальної продукції. Зі свого боку, це не вплинуло на загальний музичний смак глядачів. На жаль, деяку продукцію можна знайти і на радіостанціях, телебаченні, в Інтернеті тощо.

Також як тенденцію сучасної аудіовізуальної творчості можна спостерігати те, що з роками зростає інтерес звукорежисерів до засобів і технічних пристроїв минулих років. Досвідчений аудіоінженер добре розпізнає сучасні звуки і навіть знає, який виробник належить до банку інструментів. Як описує І. Печеранський у роботі "Культуротворчий потенціал аудіовізуальних технологій у масовому мистецтві другої половини ХХ – початку ХХІ століття", саме тому найкращі студії звукозапису намагаються купувати вінтажні інструменти та вживане обладнання, щоб надати своїм записам унікальності [7, 99]. Ще одна тенденція – значне розширення обов'язків звукорежисера за всіма напрямками екранного мистецтва. Наприклад, при роботі на деяких радіостанціях аудіотехніки відповідають не тільки за технічну складову радіопередач, а й за вибір музичного супроводу ефірів. На телебаченні більшість звукорежисерів займаються не тільки записом і обробкою звуку, а й підбором музичних прикрас, шумів, інших елементів.

Також, С. Железняк у праці "Еволюція виразних засобів кіно. Частина 2: художні можливості звуку кіно; монтаж, простір та час" стверджує, що категорія простору у видовищі, яким є і кіно, поділяється на простір видовища та простір у видовищі. Простір видовища також складається із двох компонентів: простір виконавця та простір глядача. Кіно в цьому схоже на театр, ці дві складові опонентні, тобто розташовані один навпроти одного: екран – зала [14]. Варто зазначити, що в кіноіндустрії ситуація дещо інша: тут напрям йде по західному шляху розвитку, який давно запроваджується, тобто розподілений процес праці. З одного боку, це значно полегшує роботу кожного учасника процесу, з іншого – потрібно вміти ідеально керувати багатьма людьми, які працюють над одним проектом, і чітко розуміти кінцевий результат.

Так, А. Ананьєв, І. Барба та С. Железняк у роботі "Проблематика і перспективи впровадження європейського звукового стандарту R128" зауважують, що використання звуку є надзвичайно важливим, оскільки допомагає передавати сенс та інформацію, викликати відчуття аудиторії, пробуджувати емоційні реакції та, що найголовніше, підвищувати цінність виробництва [1]. Він також переносить значення та презентує ідеї крізь час і простір, а також діє як відображення емоційного ландшафту сюжетної лінії, наприклад, представленої у фільмі. Слухаючи й інтерпретуючи саундтрек і музику разом із рухомими зображеннями, глядачі більше залучаються до своїх чуттів і краще розуміють емоційний тон сцени.

Вищевказані автори зазначають, що збереження високого пріоритету звукового дизайну та моніторингу самого першого планування, а також витрати на звуковий комплект є важливими для забезпечення чудового враження від аудиторії. Якщо звук добре розроблений, завдяки поєднанню мови, звукових ефектів, музики та навіть тиші, це може значно сприяти відчуттю фільму, тоді як погана якість і невідповідний звук можуть зіпсувати стрічку. Замість того, щоб скорочувати та жертвувати певним вмістом чи спецефектами, якість звуку не можна недооцінювати та знижувати стандартний поріг, якщо бюджет є проблемою [1, 60–68].

Також, важливо враховувати особистий вплив звукорежисера на кінцевий продукт, а саме: знання, уміння, музично-естетичний смак, а також внутрішня культура повинні повністю відповідати вимогам сучасної кіноіндустрії, телебачення чи радіомовлення. У статті Т. Сидорчук "Музичний серіал: на перетині кіно і телебачення" зазначається, що ніщо так не псує хороший фільм, як погана якість аудіо та звуку, у майбутньому більше зусиль буде спрямовано на підвищення якості звуку до найкращого в межах розумного бюджету та як забезпечення найкращої якості і природного звуку для аудиторії, щоб забезпечити їх оптимальне враження від фільму [9, 100].

Якщо звукорежисер не має в своєму арсеналі необхідних інструментів для реалізації певних завдань, то кінцевий продукт не буде оціненим принаймні цільовою аудиторією. У гіршому випадку невідповідність візуальної та звукової ліній створює негативну реакцію громадськості, глядач відчуває неавтентичність і фальшивість запропонованого йому звукового образу. Крім того, Т. Сидорчук у науковій праці "Музично-екранна форма" зазначає, що музична форма самодостатня за своєю філософською природою, проте схильна до трансформацій, апріорі є рухливою [8, 124].

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можна констатувати, що звукорежисура дуже молоді сфера людської діяльності, яка має творче

спрямування. Активний технічний розвиток цього напрямку відкриває практично необмежені можливості впливу на аудиторію в кіно і на телебаченні. Однак великий вплив на якість кінцевого продукту має не тільки технічне оснащення, а й майстерність самого звукорежисера. Водночас уніфікація програмного забезпечення та велика кількість непрофесійного персоналу за спеціалізацією значно знижують якість озвучування кіно- та телефільмів. Проте сама собою технічна підготовка, знання апаратури для звукозапису та програмного забезпечення ще не гарантує в майбутньому якісний продукт, позаяк звукорежисура – одна із галузей науки, яка постійно розвивається і в якій повсякчас відбуваються інновації.

Це не лише залежить від технічного прогресу, але й від творчого бачення та емоційної інтелігентності фахівця. Уміння вловлювати та транслювати почуття через звук є ключовим аспектом у створенні аудіовізуальних робіт, що вражають і запам'ятовуються. Отже, вирішальним фактором у досягненні якості є не лише технологічні можливості, але й талант, креативність та чуття до глибини звуку.

Популярність що зростає, та доступність технологій звукозапису привертає нових учасників в цю сферу, однак це також створює проблеми з конкуренцією та якістю робіт. Необхідність у відповідних знаннях та практичному досвіді стає критичною в умовах, коли багато нових учасників ринку не мають необхідних навичок для створення якісного аудіо. Отже, важливо підтримувати баланс між технічним розвитком та професійним зростанням у цій області.

На основі вищевикладеного можна зробити висновки, що успішна звукорежисура потребує не лише технічної експертизи, але й глибокого розуміння мистецтва звуку і його впливу на аудиторію. Інновації в цій сфері диктують постійну потребу у вдосконаленні знань і навичок, щоб утриматися на вершині якості та творчого вираження у сучасному світі мультимедіа.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьєв А.Б., Барба І.Д., Железняк С.В. Проблема і перспективи впровадження європейського звукового стандарту R128. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво*, [e-journal]. 2018. № 2. С. 60–68. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-759x.2.2018.153226>
2. Бут О. Діалог класичного і модерного напрямів у звукорежисурі (До питання визначення професії). *Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І.К. Карпенка-Карого*. 2018. № 22. С. 112–119.
3. Волкомор В. Тенденції та перспективи розвитку української звукорежисури. *Культура України*, [e-journal]. 2020. № 70. С. 149–157. DOI: <https://doi.org/10.31516/2410-5325.070.14>

4. Гавран І., Ніколайченко Є. Звукорежисер у сучасному програмному контенті телеканалів. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво*, [e-journal]. 2023. № 6 (1). С. 29–37. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.6.1.2023.279231>

5. Дяченко В. Особливості створення звукорежисером звукового образу сучасних композицій. *Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології: матеріали четвертої Міжнародної науково-творчої конференції*. Київ, Україна, 10–12 листопада 2010 р. Київ, 2010. С. 116–117.

6. Лішафай О. Естетика екранного звуку, акустика і комунікація в мистецтві театру, кіно, естради та мультимедіа. *Питання культурології*, [e-journal]. 2015. № 31. С. 149–156.

7. Печеранський І. Культуротворчий потенціал аудіовізуальних технологій у масовому мистецтві другої половини ХХ – початку ХХІ століття. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво*, [e-journal]. 2023. № 6 (1). С. 92–104. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.6.1.2023.279253>

8. Сидорчук Т. “Музично-екранна форма”: до визначення змісту поняття. *Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І.К. Карпенка-Карого*. 2018. № 23. С. 122–128.

9. Сидорчук Т. Музичний серіал: на перетині кіно і телебачення. *Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І.К. Карпенка-Карого*. 2020. № 26. С. 98–104.

10. Хренов Д. Роль звукорежисури в становленні та розвитку українського кіно- та телемистецтва. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Мистецтвознавство*, [e-journal]. 2018. № 39. С. 85–93. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1176.39.2018.153664>

11. Юник Т., Рязанцев Л., Горевалов С. Сучасні технології запису звуку. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво*, [e-journal]; 2022. № 5 (1). С. 64–69. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.5.1.2022.257180>

12. Bezruchko O., Cherkasov V., Shiutiv T. Formation of readiness for creative activity in the field of audiovisual art and production. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Audiovisual Art and Production*, [e-journal]. 2023. No. 6 (1). pp. 38–46. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.6.1.2023.279232>

13. Devine K. Imperfect sound forever: loudness wars, listening formations and the history of sound reproduction. *Popular Music*. 2013. No. 32 (2). pp. 159–176.

14. Zheliezniak S. Evolution of cinema expressive means. Part 2: Artistic capabilities of sound in film; montage, time and space. *Evropsky filozoficky a historicky diskurz*. 2018. No. 4 (2). pp. 89–95.

REFERENCES

1. Ananiev, A.B., Barba, I.D. & Zhelezniak, S.V. (2018). Problematyka i perspektyvy vprovadzhenia yevropeyskoho zvukovoho standartu R128 [Problems and prospects of implementing the European sound standard R128]. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and*

Arts. Series in Audiovisual Arts and Production, [e-journal]. No. 2, pp. 60–68. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-759x.2.2018.153226> [in Ukrainian].

2. Booth, O. (2018). Dialoh klasychnoho i modernoho napryamiv u zvukorezhysuri (Do pytannya vyznachennya profesiyyi) [The Dialogue of Classical and Modern Directions in Sound Engineering (On the Question of Defining the Profession)]. *I.K. Karpenko-Karyi Kyiv National University of theatre, cinema and television bulletin*. No. 22, pp. 112–119. [in Ukrainian].

3. Volkomor, V. (2020). Tendentsii ta perspektyvy rozvytku ukrainskoi zvukorezhysury [Tendencies and prospects for the development of Ukrainian sound engineering]. *Culture of Ukraine*, [e-journal]. No. 70, pp. 149–157. <https://doi.org/10.31516/2410-5325.070.14> [in Ukrainian].

4. Gavran, I. & Nikolaychenko, E. (2023). Zvukorezhysyer u suchasnomu prohramnomu kontenti telekanaliv [Sound engineer in the modern program content of TV channels]. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Audiovisual Arts and Production*, [e-journal]. No. 6 (1), pp. 29–37. <https://doi.org/10.31866/2617-2674.6.1.2023.279231> [in Ukrainian].

5. Dyachenko, V. (2010). Osoblyvosti stvorennya zvukorezhysyrom zvukovoho obrazu suchasnykh kompozitsiy [Peculiarities of creating a sound image of modern compositions by a sound engineer]. *Kulturno-mystetske seredovyshche: tvorchist ta tekhnolohii. Materialy chetvertoi Mizhnarodnoi naukovo-tvorchoi konferentsii. Kyiv, Ukraina, 10–12 lystopada 2010 r. – Cultural and artistic environment: creativity and technologies. Materials of the fourth International scientific and creative conference. Kyiv, Ukraine, November 10–12, 2010.* (pp. 116–117). [in Ukrainian].

6. Lishafai, O.O. (2015). Estetyka ekrannoho zvuku, akustyka i komunikatsiya v mystetstvi teatru, kino, estrady ta multimedia [Aesthetics of screen sound, acoustics and communication in the arts of theater, cinema, pop and multimedia]. *Issues of cultural studies*, [e-journal]. No. 31, pp. 149–156. [in Ukrainian].

7. Pecheransky, I. (2023). Kulturotvorchyi potensial audiovizualnykh tekhnolohiy u masovomu mystetstvi druhoi polovyny XX – pochatku XXI stolittya [The cultural potential of audiovisual technologies in the mass art of the

second half of the XX – early XXI century]. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Audiovisual Arts and Production*, [e-journal]. No. 6 (1), pp. 92–104. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.6.1.2023.279253> [in Ukrainian].

8. Sydorchuk, T. (2018). “Muzychno-ekranna forma”: do vyznachennya zmistu po-nyattya [“Musical and Screen Form”: Toward a Definition of the Concept]. *I.K. Karpenko-Karyi Kyiv National University of theatre, cinema and television bulletin*, No. 23, pp. 122–128. [in Ukrainian].

9. Sydorchuk, T. (2020). Muzychnyi serial: na peretyni kino i telebachennya [Music series: at the intersection of cinema and television]. *I.K. Karpenko-Karyi Kyiv National University of theatre, cinema and television bulletin*, No. 26, pp. 98–104. [in Ukrainian].

10. Khrenov, D. (2018). Rol zvukorezhysury v stanovlenni ta rozvytku ukrayinskoho kino- ta telemekstetstva [The role of sound engineering in the formation and development of Ukrainian film and television art]. *Bulletin of KNUKIM. Series in Arts*, [e-journal]. No. 39, pp. 85–93. [in Ukrainian].

11. Yunyk, T., Ryazantsev, L. & Gorevalov, S. (2022). Suchasni tekhnolohiyi zapysu zvuku [Modern sound recording technologies]. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Audiovisual Arts and Production*, [e-journal]. No. 5 (1), pp. 64–69. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.5.1.2022.257180> [in Ukrainian].

12. Bezruchko, O., Cherkasov, V. & Shyutiv, T. (2023). Tendentsii ta perspektyvy rozvytku ukrainskoi zvukorezhysury [Formation of readiness for creative activity in the field of audiovisual art and production]. *Bulletin of the Kyiv National University of Culture and Arts. Series: Audiovisual Art and Production*, [e-journal]. No. 6 (1), pp. 38–46. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.6.1.2023.279232> [in English].

13. Devine, K. (2013). Imperfect sound forever: loudness wars, listening formations and the history of sound reproduction. *Popular Music*, No. 32 (2), pp. 159–176. [in English].

14. Zheliezniak, S. (2018). Evolution of cinema expressive means. Part 2: Artistic capabilities of sound in film; montage, time and space. *Evropsky filozoficky a historicky diskurz*. No. 4 (2), pp. 89–95. [in English].

Стаття надійшла до редакції 09.04.2024



“Наші знання – це сума того, чого ми навчилися, й того, що ми забули”.

Марія фон Ебнер-Ешенбах
баронеса, австрійська письменниця

“Досконалість – це не тоді, коли нічого додати, а тоді, коли нічого відняти”.

Антуан де Сент-Екзюпері
французький письменник



НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАПИСУ ЗВУКУ, ОБРОБКИ ВОКАЛУ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО СУПРОВОДУ В СТВОРЕННІ КОМПОЗИЦІЇ СУЧАСНОГО МУЗИЧНОГО КЛІПУ

УДК 784+785]:[534.85:78.09-028.23

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305425>

Ігор Барба, професор кафедри звукорежисури
Київського національного університету культури і мистецтв
Олег Барабаш, старший викладач кафедри звукорежисури
Київського національного університету культури і мистецтв
Антон Цвілій, магістр аудіовізуального мистецтва та виробництва,
ПВНЗ “Київський університет культури”

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАПИСУ ЗВУКУ, ОБРОБКИ ВОКАЛУ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО СУПРОВОДУ В СТВОРЕННІ КОМПОЗИЦІЇ СУЧАСНОГО МУЗИЧНОГО КЛІПУ

У ході дослідження висвітлено новітні технології у сфері запису звуку, обробки вокалу та інструментального супроводу, доведено вплив технологічних процесів на створення сучасних музичних кліпів. Детально описано новаторські підходи до створення музичних кліпів із використанням новітніх технологій. Проведено комплексний аналіз новітніх технологій у сфері запису звуку, обробки вокалу й інструментального супроводу в сучасних музичних кліпах, виявлено їх вплив на креативний процес у цій галузі задля розкриття зв'язку між технологічними інноваціями і якістю музичних кліпів. За допомогою аналізу творчих робіт висвітлено переваги використання сучасних технологій музикантами для створення музичних проєктів.

Ключові слова: музичний кліп; запис звуку; обробка вокалу; інструментальний супровід; технології.

Літ. 8.

Ihor Barba, Professor of the Sound Production Department,
Kyiv National University of Culture and Arts
Oleg Barabash, Senior Lecturer of the Sound Production Department,
Kyiv National University of Culture and Arts
Anton Tsvilyi, Master of Audiovisual Arts and Production,
Kyiv University of Culture

THE LATEST TECHNOLOGIES OF SOUND RECORDING, VOCAL PROCESSING AND INSTRUMENTAL ACCOMPANIMENT IN THE CREATION OF A MODERN MUSIC VIDEO CLIP

The purpose of the article is to conduct a comprehensive analysis of the latest technologies in the field of sound recording, vocal processing and instrumental accompaniment in modern music videos, to determine their impact on the creative process in this field in order to reveal the connection between technological innovations and the quality of music videos. The following methods were used: theoretical - analysis of scientific publications and studies related to vocal and instrument processing technologies in the music industry, comparison of different technologies and their impact on a modern music video; empirical - the study of specific musical compositions that uses vocal and instrument processing technologies. For the first time, the latest achievements in the field of sound recording were analyzed, various methods of vocal processing were revealed, sound and visual elements in music videos were integrated, and the influence of the latest technologies on the music industry, which revolutionized the creation of music and music videos at the current stage, was investigated. In the course of the study, the latest technologies in the field of sound recording, vocal processing and instrumental accompaniment and their influence on the creation of modern music videos were highlighted. Innovative approaches to creating music videos using the latest technologies are described in detail. The importance of a balanced application of innovations to achieve high sound quality without losing the original nature of the music has been proven.

Keywords: music clip; sound recording; vocal processing; instrumental accompaniment; technologies.

Постановка проблеми. Новітні технології не зупиняють свій розвиток, вони змінили музичну індустрію та музичну творчість загалом, а також, і кількість слухачів, яких складно зацікавити, росте разом з ними. Саме тому варто звернути увагу на те, як інноваційні методи запису звуку, обробки вокалу й інструментального супроводу впливають на створення сучасних музичних кліпів.

Звук і візуальний контент тісно пов'язані в модерному мистецтві, молоді артисти і режисери намагаються створити синергію між ними, використовуючи інновації. Вони поєднують звук і візуальну естетику, створюючи вражаючі музичні відео, які зачаровують глядачів. Спрощені методи запису звуку і його обробки дають змогу артистам створювати унікальні звукові ландшафти та надавати пісням особливий характер. Вокальні можли-

вості можуть бути підсилені та трансформовані завдяки сучасним технологіям.

Інструментальний супровід став більш різноманітним завдяки цифровим інструментам, синтезаторам та програмам для обробки звуку. Це відкриває необмежені можливості для створення нових музичних ідей та експериментів зі звуком. У світі музики та мистецтва технології є справжнім джерелом натхнення.

Аналіз досліджень. Розглянули проблему поєднання різного виду звучання і його відтворення В. Скуратівський та В. Глушенко [4]. Т. Юник та М. Царев дослідили взаємодію саундтреку із внутрішніми та зовнішніми чинниками впливу на формування образно-емоційної сфери глядача [6]. Тему звукозапису та запису в різних акустичних середовищах висвітлили Т. Юник, Л. Рязанцев та С. Горевалов [5]. Проаналізували технології виробництва музики, а також її організацію, запис, настільне виробництво, постпродакшн і розповсюдження А. Бурбон та С. Загорскі-Томас [7].

Мета статті. Провести детальний аналіз новітніх технологій, які використовуються при записі звуку, обробці вокалу та створенні інструментального супроводу для сучасних музичних кліпів. Визначити перспективи й обмеження використання технологій обробки вокалу та інструментів у музичному виробництві. Довести важливість збалансованого використання інновацій для досягнення високої якості звучання без втрати оригінального характеру музики.

Виклад основного матеріалу. Варто сказати, що звукозапис – це процес фіксування аудіоінформації для зберігання та подальшого відтворення. Процес заснований на зміні фізичного стану або форми різних носіїв запису (магнітних стрічок, фонографічних платівок, плівки, цифрових носіїв інформації тощо). З цього приводу варто зазначити, що Т. Юник, Л. Рязанцев та С. Горевалов у роботі “Сучасні технології запису звуку” вказують, що “У 1877 році Томас Едісон створив перший звукозапис, а через рік з’явилася фонограма, яку він запатентував. Саме 1878 рік вважається початком ери звукозапису. Завдяки Едісону сучасні звукорежисери користуються засобами відтворення звуку та можливістью зберігати голос і музику при повторенні” [5, 64].

Фізичний простір, в якому здійснюється звукозапис називається акустичним середовищем. Характеристики акустичного середовища, такі як розмір, форма та матеріали приміщення, можуть мати значний вплив на звучання запису. За переконаннями О. Бут, “Акустичне середовище зазвичай сприймається як фізична частина дійсності. Потрібно зауважити, що частина сигналу повертається до нас як відбиття високої середини у невеликих приміщеннях (зміна тембру, його об’єму, забарвленості)

та низької середини і низьких – у великих приміщеннях” [1, 126]. Як він вважає, відкритому просторі, з одного боку, слабкі звуки не підсилюються від відлунь, а з іншого, звук завжди взаємодіє з навколишнім середовищем. Отже, при подальшому віддаленні спрацьовує ефект маскування, залежно від рівня фонового шуму і його характеру [1, 126].

У цьому контексті доцільно сказати, що контроль навколишнього шуму є важливою складовою організації запису звуку, так, заглушення небажаного шуму та перешкод допомагає забезпечити чистоту та якість запису звуку. Для цього можуть використовуватися різні методи, наприклад, використання шумозаглушувальних матеріалів, фільтрація шуму та використання напрямних мікрофонів. Акустичні панелі та перегородки можуть значно знизити рівень вібрації та зовнішнього шуму, що потрапляє в мікрофон. Це дозволяє забезпечити більш чистий і безшумний звуковий запис. Звуковий запис у сучасних музичних кліпах зазвичай проводиться в студійних умовах, де використовуються найсучасніше обладнання та технології. Наприклад, високоякісні мікрофони, такі як Neumann U87 або AKG C414, дають змогу записати чистий і деталізований звук. Мікрофони з динамічними і конденсаторними капсулами використовуються для різних завдань, від запису вокалу до запису живих інструментів.

Однак інновації включають не лише акустичну сторону звукозапису, а й використання сучасних технологій, які спрощують та поліпшують процес створення музики. Цифрові аудіоінтерфейси, такі як Universal Audio Apollo чи Focusrite Scarlett дозволяють підключити музичні інструменти та мікрофони до комп’ютера для звукозапису. Вони надають можливість регулювати параметри аудіосигналу, включаючи рівень гучності, еквалізацію та обробку ефектів, безпосередньо в цифровому форматі.

Доцільно зауважити, що сучасний музичний кліп є невід’ємною частиною поп-культури, а одним із ключових елементів його створення є звукова палітра. Вона визначається як сукупність звуків, які використовуються у музичному кліпі для передачі емоцій та підкреслення сюжету. В музичних кліпах звукова палітра відіграє важливу роль у підсиленні емоційної сутності музики та візуальних образів. Вона може створювати атмосферу, розташування та характер персонажів або підкреслювати сюжетні повороти. Так, О. Бут стверджує, що “звукова палітра є дуже важливим містком між екраном і глядачем в ідеї, концепції, цілісності сприйняття всіх компонентів як цілого видовища, підсвідомої трансляції драматургічного розвитку” [1, 127]).

Звукова палітра може гармонійно поєднуватися із візуальними компонентами, доповнюючи їх та

розширюючи враження від їх спільного сприймання. Як відзначають Л. Бернс і С. Хокінс у своєму дослідженні “Посібник Блумсбері з аналізу популярних музичних відео”, “Відповідність між аудіо та візуальною естетикою треку помітна в поверхневій матеріальності самого аудіозапису. Тембральні елементи та виробничі ефекти вкладають музичний зміст, аналогічний візуальним можливостям відео” [8, 148].

Отже, у музичному кліпі на рок-пісню може звучати гучна, агресивна музика, а на пісню про кохання – м’яка, романтична. Основою звукової палітри є авторський (композиторський) текст, позначки якого трансформуються у відповідні звуки.

Необхідно наголосити, що важливо враховувати технологічні аспекти створення звукової палітри, що включає використання якісних мікрофонів, звукових мікшерів і обробників звуку. Якщо звукова палітра не буде записана і змонтована професійно, це може негативно позначитися на якості звуку та загальному враженні від кліпу. Музика не лише доповнює візуальний контент, але і відображає стиль артиста та впливає на емоційний стан глядачів. Жанр, ритм, темп та аранжування музичного треку можуть змінювати сприйняття і інтерпретацію кліпу.

У продовження сказаного вище доцільно зауважити, що аранжування – це пристосування музичного твору, написаного для певного інструмента (голосу, співака чи ансамблю), для виконання його в іншому складі інструментів (голосів). Воно відіграє важливу роль у створенні музичної палітри. Так, І. Рокішук у статті “Еволюція художньої палітри аранжувальника у створенні звукового образу” підкреслює, що “...необхідність у появі нових засобів виразності в художній палітрі звукорежисера та аранжувальника стимулювало створення і вдосконалення нової звукозаписної і звуковідтворювальної техніки” [3, 175].

Отже, звукова палітра є необхідною складовою сучасних музичних кліпів, яка допомагає створити настрій, підкреслити емоції та забезпечити гармонійне поєднання з візуальними елементами. Вибір музичних композицій, використання звукових ефектів і дотримання технічних аспектів відіграють важливу роль у формуванні звукового фону кліпу.

Музиканти та продюсери постійно шукають нові способи вдосконалення своїх композицій і привернення уваги слухачів. Одним із найефективніших способів досягнення цих цілей є використання сучасних технологій обробки вокалу й інструментального супроводу. Сучасна обробка вокалу є важливою частиною процесу створення музичних кліпів. Вона дозволяє артистам досягти ідеальної інтонації та виразності вокалу, а також застосовувати різноманітні ефекти для створення унікальних звучань.

Як стверджують А. Бурбон та С. Загорські-Томас, дизайнери побачили таку технологію, як вирівнювання, що починалася як спосіб компенсації втрати високих частот при технічній передачі процесів технічної передачі, “...що використовується для формування музичного контенту, вони почали переробляти інтерфейс і розширювати можливості, щоб вони відповідали цій функції, а не початковій. І ці види мовчазних переговорів відбувалися протягом всієї історії розвитку виробничих технологій, від еквайзерів до програвачів і від компресорів до автотюна” [7, 52].

Окремо варто сказати, що автотюн є найпопулярнішим інструментом для обробки вокалу, він дозволяє змінювати інтонацію та настрій голосу, роблячи його більш точним і звучним, а також допомагає створювати ефекти, які додають унікальності і характеру до вокальної частини композиції. Багато відомих артистів використовують цей інструмент, щоб створити свої неповторні звучання.

У своєму дослідженні Л. Бернс і С. Хокінс зазначають: “Примітно, що Майкл Грегорі створив гурт “The Gregory Brothers”, який знімав відео з використанням автотюна (аудіопроектора, який налаштовує та аудіопроектор, який налаштовує та виправляє висоту вокальних та інструментальних партій)” [8, 2]. Крім автотюна, існують інші програми та плагіни, які дозволяють змінювати звукові характеристики вокалу. Наприклад, програма Melodyne дає змогу розкладати вокальний трек на окремі ноти та редагувати їх незалежно одна від одної. Це дає можливість виправити неточності в інтонації, внести зміни в мелодію і навіть створити гармонії шляхом додавання додаткових голосів.

До інших популярних технік обробки вокалу належать зміна темпу, тембру та реверберації. Зміна темпу дозволяє створювати ефекти від стрімкого, швидкого виконання до повільного розташування в музичному просторі. Зміна тембру надає голосу різні характеристики, що можуть бути використані для створення різних настроїв та стилів. Реверберація додає вокальному звучанню просторовості та глибини. Також програми для обробки вокалу дозволяють видаляти непотрібний шум із запису, підсилювати або приглушувати окремі частини вокалу, а також використовувати спеціальні ефекти, які роблять звучання вокалу більш експресивним і незвичайним.

Важливим аспектом вокального редагування є збереження природного виразу виконавця. Іноді надмірна обробка може призвести до втрати автентичності й емоційності вокального виконання. Тому важливо знаходити баланс між обробкою та збереженням природного звучання. Окрім обробки вокалу, технології також уможливають удосконалення інструментального супроводу. Якщо раніше

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАПИСУ ЗВУКУ, ОБРОБКИ ВОКАЛУ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО СУПРОВОДУ В СТВОРЕННІ КОМПОЗИЦІЇ СУЧАСНОГО МУЗИЧНОГО КЛІПУ

музиканти обмежувалися фізичними інструментами, то сьогодні технологічні інновації перетворюють музичний супровід у творіння з майже необмеженими можливостями. Семпли та семплери є невід'ємною частиною сучасного музичного виробництва. Вони дозволяють музикантам використовувати звуки різних інструментів і ефектів безпосередньо у своїх композиціях. Це забезпечує широкі можливості для створення інноваційного та оригінального звучання. Семплери дають змогу записати короткий фрагмент звуку (семпл) і відтворити його на клавішах мідіконтролерів чи за допомогою секвенсора. Це дає музикантові можливість вільно маніпулювати звуками, змінювати їх темп, тон, атаку та реліз, створюючи нові мелодії та ритми. Вони також дозволяють надати звуку різні ефекти та обробку, які збагачують музичну композицію.

Окрім семплерів, існують також програми для обробки і синтезу звуків, які дозволяють створювати нові інструментальні партії та звукові ефекти. За допомогою програм для синтезу звуків, таких як Serum або Massive, можна створювати широкий спектр звуків, від аналогових емуляцій до сучасних синтетичних звуків. Це надає можливість музикантам створювати унікальні й експериментальні звукові пейзажі для своїх композицій.

Новітні технології дозволяють композиторам та артистам створювати різноманітний звуковий ландшафт. Синтезатори, такі як Moog Sub 37, Nord Stage та інші, призначені для створення різних інструментальних звучань. Крім того, програми для створення музики, такі як Ableton Live, FL Studio і Logic Pro, дозволяють композиторам створювати музику в цифровому форматі. Це робить процес створення саундтреку для музичного кліпу більш доступним і креативним.

Артисти можуть експериментувати зі звучанням, створюючи електронні аранжування, оркестрові композиції, або поєднуючи різні стилі та жанри музики. Це дозволяє створити унікальний інструментальний супровід, який відображає концепцію та настрої кліпу. Сучасні програми для музичного синтезу, віртуальні інструменти та звукові бібліотеки дають змогу музикантам та продюсерам створювати музичні ефекти та аранжування, які раніше були недосяжними. Це включає в себе можливість відтворення різних музичних інструментів: від класичних фортепіано та скрипки, до синтезаторів та електронних звуків. Усі ці інструменти можуть бути відтворені на комп'ютері, дозволяючи музикантам експериментувати з різноманітними звуками та створювати унікальні аранжування.

Програми для змішування та мастерингу дозволяють досягти високої якості звучання музичних композицій. З їх допомогою можна регулювати

гучність окремих звуків, застосовувати ефекти обробки, виконувати панорамування та стереопросторову обробку, а також виконувати різноманітні корекції і еквалізацію звуку. Завдяки цьому досягається баланс між різними елементами композиції, підкреслюються важливі аспекти і забезпечується чистота та прозорість звучання.

Використання сучасних технологій обробки вокалу й інструментального супроводу створює музикантам та продюсерам безмежні можливості для творчості. Це надає змогу їм експериментувати зі звуками, створювати унікальні ефекти та звучання, а також досягати високої якості звучання композицій. За переконанням В. Дьяченка, висвітленими у публікації, сучасний звукорежисер працює з відповідними мистецькими технологіями, як фіксація і видобування звучань. Також "...обробка звучань за допомогою програмно-апаратного забезпечення або використання акустичних умов приміщення чи спеціфічних змін звучань акустичних випромінювачів; використання технологічного ресурсу людини – технології суб'єктивного і об'єктивного аналізу звучань; розвинутий музичний, балансний, частотно-відносний слух; знання сучасних технологій для запису та відтворення музики і звуків; знання в галузі природничих наук і мистецтва" [2, 193].

Також важливим аспектом створення сучасних музичних кліпів є гармонійна інтеграція звуку та відео. Новітні технології дозволяють синхронізувати звуковий супровід та візуальну складову кліпу, створюючи єдність та підсилюючи враження глядачів. При редагуванні музичного кліпу, звуковий супровід може бути точно синхронізований із подіями на екрані, таким чином, що музика віддзеркалює динаміку відео. Наприклад, при стрічці музичного відео зі стрімкою дією, швидкі ритми музики можуть підсилити напругу та динаміку кліпу.

Технології реалізації відео та аудіо синхронізації дозволяють забезпечити гладку та безперервну інтеграцію звуку та відео. Глядачі отримують незабутнє враження від аудіовізуального злиття, що сприяє кращому сприйняттю музичного кліпу. Однак необхідно пам'ятати, що використання технологій обробки має бути збалансованим і враховувати особливості музичного матеріалу. Важливо зберегти оригінальний характер композиції, не перетворюючи її відтворення на штучне та механічне. Технології обробки повинні служити як інструмент для покращення звучання і виразності музики, а не замінювати творчий потенціал музиканта. Як зазначає В. Дьяченко, "незважаючи на дуже високий рівень комп'ютерного програмного забезпечення, цифрової звукотехніки для театральної звукорежисури, останнє слово залишається все ж таки за людиною, її професійністю, умінням

задіяти отримані знання й максимально їх використати” [2, 84].

Висновки. Отже, в сучасному музичному світі новітні технології у записі звуку, обробці вокалу й інструментальному супроводі мають вирішальне значення для створення музичних кліпів, які дивують та зачаровують аудиторію. Звуковий запис у студійних умовах, за допомогою високоякісних мікрофонів та цифрових аудіоінтерфейсів, дає змогу створити чистий та деталізований звук. Програми для звукозапису надають можливість редагування та обробки звуку для досягнення бажаного звукового образу.

Обробка вокалу включає в себе корекцію інтонації та застосування різноманітних ефектів, що додають вокалу глибини та виразності. Ці технології дозволяють артистам виправити нюанси та підняти якість вокальних виконань.

Синтез інструментального супроводу відкриває безмежні можливості для створення унікальних звукових пейзажів у музичних кліпах. Використання синтезаторів та програм для створення музики дає композиторам і артистам волю для експериментів зі звучанням та стилями.

Найважливішим аспектом є інтеграція звуку та відео, що робить музичні кліпи незабутніми. Гармонійне поєднання звуку та візуальних елементів дає можливість створювати аудіовізуальні шедеври, які завойовують серця глядачів.

З урахуванням цих факторів, можемо висновувати, що музичні кліпи сьогодні не лише розважають, а й захоплюють виразністю і новаторством. Використання новітніх технологій у записі звуку, обробці вокалу та інструментальному супроводі є важливим кроком у розвитку музичної індустрії, і вони обіцяють принести нам ще багато неймовірних моментів та творчих досягнень у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бут О.В. Звукове середовище (тло) як художній засіб виразності сучасного екранного твору. *Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І.К. Карпенка-Карого*, № 27–28, 2021. С. 122–130.
2. Дьяченко В.В. Виникнення і розвиток мистецьких технологій у звукорежисурі. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*, № 18 (1), 2012. С. 190–195.
3. Рокішчук І.І. Еволюція художньої палітри аранжувальника у створенні звукового образу. *Актуальні питання культурології*, № 12, 2012. С. 174–178.
4. Скуратівський В., Глущенко В. Музична та шумова палітра звукового супроводу зображення пейзажів в аудіовізуальному творі. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво*, [e-journal]. № 6 (1), 2023. С. 64–74. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.6.1.2023.279238>

5. Юник Т., Рязанцев Л., Горевалов С. Сучасні технології запису звуку. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво*, [e-journal]. № 5 (1). 2022. С. 64–69. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.5.1.2022.257180>

6. Юник Т., Царев М. Саундтрек в сучасному кіно. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво*, [e-journal]. № 4 (1). 2021. С. 67–77. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.4.1.2021.235086>

7. Bourbon A. & Zagorski-Thomas S. (Eds.). *The Bloomsbury handbook of music production*. London: Bloomsbury, 2020. 413 p.

8. Burns L.A. & Hawkins S. (Eds.). *The Bloomsbury handbook of popular music video analysis*. London: Bloomsbury, 2019. 446 p.

REFERENCES

1. Booth, O.V. (2021). *Zvukove seredovyshe (tlo) yak khudozhnii zasib vyravnosti suchasnoho ekrannoho tvoruu* [The sound environment (background) as an artistic means of expressiveness of a modern screen work]. *I.K. Karpenko-Karyi Kyiv National University of theatre, cinema and television bulletin*. No. 27–28, pp. 122–130. [in Ukrainian].
2. Diachenko, V.V. (2012). *Vynyknennia i rozvytok mystetskykh tekhnolohii u zvukorezhysuri* [Emergence and development of artistic technologies in sound engineering]. *Ukrainian culture : the past, modern, ways of development*, No. 18(1), pp. 190–195. [in Ukrainian].
3. Rokishchuk, I.I. (2012). *Evoliutsiia khudozhnoi palitry aranzhualnyka u stvorenni zvukovoho obrazu* [The evolution of the arranger’s artistic palette in creating a sound image]. *Current issues of cultural studies*, No. 12, pp. 174–178. [in Ukrainian].
4. Skurativskiy, V. & Hlushchenko, V. (2023). *Muzychna ta shumova palitra zvukovoho suprovodu zobrazhennia peizazhiv v audiovizualnomu tvorii* [The musical and noise palette of the sound accompaniment of the image of landscapes in an audiovisual work]. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Audiovisual Arts and Production*, [e-journal]. No. 6 (1), pp. 64–74. <https://doi.org/10.31866/2617-2674.6.1.2023.279238> [in Ukrainian].
5. Yunyk, T. Riazantsev, L. & Horevalov, S. (2022). *Suchasni tekhnolohii zapysu zvuku* [Modern sound recording technologies]. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Audiovisual Arts and Production*, [e-journal]. No. 5 (1), pp. 64–69. <https://doi.org/10.31866/2617-2674.5.1.2022.257180> [in Ukrainian].
6. Yunyk, T. & Tsarev, M. (2021). *Saundtrek v suchasnomu kino* [Soundtrack in modern cinema]. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Audiovisual Arts and Production*, [e-journal]. No. 4 (1), pp. 67–77. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-2674.4.1.2021.235086> [in Ukrainian].
7. Bourbon, A. & Zagorski-Thomas, S. (Eds.). (2020). *The Bloomsbury handbook of music production*. London, 413 p. [in English].
8. Burns, L.A. & Hawkins, S. (Eds.). (2019). *The Bloomsbury handbook of popular music video analysis*. London, 466 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 09.04.2024

ГАРМОНІЯ ТА ДИСОНАНС: АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНОГО СУПРОВОДУ ДЛЯ ПІДСИЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВПЛИВУ У СУЧАСНОМУ КІНЕМАТОГРАФІ

УДК 791.31:78]:[159.942:7.073

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305426>

Надія Бондарець, викладач кафедри звукорежисури
Київського національного університету культури і мистецтв
Василь Гуменчук, асистент кафедри звукорежисури
Київського національного університету культури і мистецтв,
Владислав Петрик, магістр аудіовізуального мистецтва та виробництва,
ПВНЗ “Київський університет культури”

ГАРМОНІЯ ТА ДИСОНАНС: АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНОГО СУПРОВОДУ ДЛЯ ПІДСИЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВПЛИВУ У СУЧАСНОМУ КІНЕМАТОГРАФІ

У статті проаналізовано вплив музичного супроводу, а саме: гармонії та дисонансу, на емоційні реакції глядачів під час перегляду кінофільмів. З'ясовано, як досліджувані засоби музичної виразності впливають на сприйняття візуального контенту та визначено роль, яку вони відіграють у кінематографічному сторітелінгу. Використано методи контент-аналізу музичних супроводів із визначенням їх гармонічних та дисонансних характеристик. Застосовано метод конкретизації – для опису характеристик, що є ключовими для формування успішного музичного супроводу у кіно. Уперше було проаналізовано комплексний підхід щодо вивчення взаємодії звукових та візуальних компонентів у кінематографі і впливу цієї взаємодії на емоції глядача.

Ключові слова: емоційна реакція; музичний супровід; гармонія і дисонанс; кінематограф; сприйняття; аналіз.

Літ. 9.

Nadiia Bondarets, Lecturer of the Sound Production Department,
Kyiv National University of Culture and Arts
Vasyl Humenchuk, Assistant of the Sound Production Department,
Kyiv National University of Culture and Arts
Vladyslav Petryk, Master of Audiovisual Arts and Production,
Kyiv University of Culture

HARMONY AND DISSONANCE: AN ANALYSIS OF THE USE OF MUSICAL ACCOMPANIMENT TO ENHANCE EMOTIONAL IMPACT IN MODERN CINEMA

The aim of the article is to study the impact of musical accompaniment, specifically harmony and dissonance, on the emotional reactions of viewers during the viewing of films. To find out how these aspects are reflected in the perception of content and to determine the role they play in cinematic storytelling. The method of content analysis of musical accompaniments was employed, determining their harmonic and dissonant characteristics. The research on the interaction of auditory and visual components in cinematography and the impact on the audience were applied, anticipating the use of triangulation to align reactions with subtle aspects of musical accompaniment. The theoretical method involved analyzing audience responses to film works of directors who utilized music as emotional reinforcement for the visual narrative. The method of specification was applied to describe characteristics crucial for the formation of successful musical accompaniment for cinema, ensuring a deep understanding of the components of sound content and its influence on the audience. A comprehensive approach to studying the interaction of auditory and visual components in cinematography and its impact on the audience's emotions is studied. For the first time in the research, the triangulation method is utilized to correlate emotional reactions with the nuances of musical accompaniment, taking into account cultural and individual differences among respondents. This novel methodology aims to provide a deeper understanding of how visual and auditory aspects interact in cinematography and influence the audience's perception. The research demonstrates that the proper application of harmony and dissonance can significantly enhance or alter the emotional perception of the audience. Specific patterns of music usage have been identified, serving as a tool for a more detailed understanding and better conveyance of necessary emotions in cinema. These findings are relevant for cinematographers, composers, and marketers, while also expanding the theoretical foundation of musicology and cinematic science, offering new directions for further research in this field.

Keywords: emotional reaction; musical accompaniment; harmony and dissonance; cinematography; perception; analysis.

Постановка проблеми. Сучасний кінематограф є унікальним поєднанням візуального мистецтва та музичної виразності, де звук і зображення працюють разом, створюючи багатовимірний простір для емоційних переживань глядача. Центральне місце у формуванні цієї синергії займає музичний супровід, призначення якого – впливати на стан глядача та надавати додаткового значення візуальному ряду. Наскільки точно і в який спосіб музика може керувати сприйняттям аудиторії, залишається предметом численних досліджень.

У запропонованому дослідженні здійснюється огляд наявних наукових праць, які вивчають вплив

музики на емоції у контексті кінематографії, з акцентом на гармонію та дисонанс як ключові елементи, що викликають відповідні реакції. Детальний розгляд отриманих даних вказує на важливість подальшого глибокого аналізу цих елементів у створенні емоційної динаміки кіно.

Аналіз досліджень. Започаткування та розвиток звукового кіно; кінець ери німих фільмів і головні роботи основоположників нового напрямку описав Н. Кук [4]. Роль музики у сучасному кінематографі, її класифікацію та різноманітність використання визначив Д. Гурон [6]. Вплив гармонії і дисонансу на сприйняття та емоції глядача, їх важливість у підсиленні чи модифікації візуального нарративу виокремив Д. Патель [7]. Проаналізували вплив музичного оформлення на комерційний успіх фільму, рейтинги та відгуки глядачів Л. Тан, П. Пфурдрешер та Р. Харі [9]. А. Слобода та Н. Джаслін [8] у своїй книзі дали визначення гармонії та дисонансу, описали їхнє практичне використання та вплив на емоційне сприйняття кінофільму. Н. Юсліні та Д. Вестф'єлл [5] розглянули необхідні прийоми, техніки задля створення атмосфери фільму, їх поєднання разом із візуальним рядом для отримання бажаного емоційного впливу на глядача. Л. Рязанцев та В. Левшаков [1] зазначили про важливість у кінематографі такого явища, як звук, підкресливши його багатогранність. В. Скуратівський та В. Андрієнко [2] описали важливість правильно узгоджувати події на екрані разом із музичним супроводом, аби створити відповідний звуковий образ кінофільму. Т. Юнік та М. Царев [3] зазначили, що для успіху саундтреку в аудіо-візуальних творах необхідно дотримуватися вимог сучасного кіномистецтва.

Мета статті. Визначити роль гармонії та дисонансу музичного супроводу кінофільмів і їх впливу на емоційне сприйняття аудиторії. Через аналіз інтеракції звукового супроводу і візуального контенту дослідити спрямування специфічних патернів, які музика створює у розумінні емоційної мови кіно. Встановити відповідності між музичними характеристиками та реакціями глядачів, виявити універсальні коди переживань, які музика може транслювати, та розробити рекомендації для кінематографістів з використанням цих відкриттів.

Виклад основного матеріалу. Визначення музичної гармонії в книзі А. Слободи та Н. Джасліна “Довідник з музики та емоцій: теорія, дослідження, застосування” часто асоціюється з приємністю та злагодою, що виникає з поєднання кількох співзвучних тонів. Дисонанс, навпаки, часто вважається напруженим чи неприємним звучанням, яке виникає, коли комбінація тонів не збігається гармонічно. Ці музичні явища мають глибокі корені в теорії музики та відіграють критичну роль у створенні емоційної атмосфери в кіно [8, 495].

Доцільно сказати, що класична музична теорія здавна розглядає гармонію як основу музичної структури, в її основі лежить тонічний тріад, який є фундаментом для більшості музичних акордів у західній музиці. Гармонія створює відчуття порядку та вирішеності, часто використовуючись для підкреслення моментів спокою, врегулювання конфліктів чи задоволення у кінематичних сценах [8, 496]. Дисонанс, зі свого боку, використовується для створення відчуття напруги чи несподіванки. У музиці він виникає з різких інтервалів між тонами або з несподіваних акордів, які порушують слухові очікування. У кіно дисонанс служить інструментом для підкреслення драматичних моментів, внутрішніх конфліктів персонажів або загострення сюжетних поворотів [8, 496].

Теорії гармонії та дисонансу, за словами Д. Пателя у роботі “Музика, мова і мозок”, не лише описують технічні аспекти створення музики, але й виходять за рамки, пропонуючи психологічний погляд на те, як вона впливає на сприйняття та емоції. Психоакустика досліджує, як різні музичні властивості, такі як гучність, тон та темп, впливають на емоційний досвід слухача. Сучасні теорії також включають концепції когнітивної музикології, які досліджують, як мозок сприймає та обробляє музичну інформацію, щоб викликати різні реакції [7, 104]. Використання гармонії та дисонансу в кінематографі є складним та вимогливим мистецтвом, яке вимагає від композиторів не лише технічних знань, але й глибокого розуміння емоційного контексту, в якому мелодія буде використана [7, 104].

Водночас варто зауважити, що музика має унікальну здатність впливати на наші почуття, стимулювати пам'ять та навіть змінювати наше сприйняття часу та простору. У контексті кінематографу це явище набуває особливої важливості, оскільки музичний супровід часто використовується для підсилення чи модифікації візуального нарративу [7, 105].

З цього приводу також доцільно сказати, що А. Слобода та Н. Джаслін у роботі “Довідник з музики та емоцій: теорія, дослідження, застосування” стверджували: “Існують значні докази того, що дуже короткі музичні уривки (навіть такі, як одна секунда) здатні передавати чіткі емоційні сигнали. Це свідчить про те, що такі емоції можна “прочитати” з музичної поверхні, а не через глибокий структурний аналіз” [8, 503]. Так, Л. Тан, П. Пфурдрешер та Р. Харі у своєму дослідженні “Психологія музики: від звуку до значення” пишуть, що емоційний вплив музики є безпосереднім та інтуїтивним. Наприклад, мелодія може викликати ностальгію або смуток, а натомість швидкий ритм – підвищити енергію та відчуття радості. Психологічні дослідження вказують, що існує зв'язок між музичними інтервалами, гармонією та

певними емоційними реакціями. Чіткі, консонантні звуки зазвичай асоціюються з позитивними почуттями, тоді як дисонансні послідовності можуть викликати тривогу чи дезорієнтацію [9, 64]. Феномен “музичного фарбування” описує здатність музики впливати на сприйняття кольору та текстури у візуальних зображеннях, що має важливе значення для кіно. Відповідна музична тема може підсилити перцепцію яскравості сцени, додати глибини емоційному моменту чи навіть змінити інтерпретацію дії, що відбувається на екрані [9, 65].

Про важливість правильної узгодженості музики та картинки зазначають В. Скуратівський та В. Андрієнко: “Під час аналізу екранного звучання глядач має справу зі створенням звукозорового образу. Тому важлива не максимальна подоба, що відтворюється в кінотеатрі, а формування з безлічі записаних окремо реплік, музики, шумів складної фонограми, що створює звуковий образ фільму” [2, 208].

Продовжуючи викладене вище, варто підкреслити індивідуальний характер психологічного впливу музики. Культурні відмінності, особистісні особливості слухачів та їхній попередній досвід із певними музичними жанрами впливають на те, як вони реагують на неї. Це підкреслює важливість глибокого розуміння цільової аудиторії при створенні музичного супроводу для фільмів [9, 66]. У контексті кінематографії, композитори та режисери використовують музику, щоб непомітно керувати емоційним потоком глядача, зазначає Д. Гурон у книжці “Солодке очікування: музика і психологія очікування”, часто вдаючись до субтільних музичних черг, щоб спрямувати або змінити емоційний резонанс сцени. Ця співпраця між візуальним і аудіальним компонентами створює багатовимірний досвід, який може бути значно впливовішим, ніж кожен компонент окремо [6, 44].

Історія музичного супроводу у кіно, як запевняє Н. Кук у роботі “Музика: Дуже короткий вступ” – музика завжди була невід’ємною частиною кінематографії, починаючи від ранніх днів німого кіно, коли живі оркестри або піаністи виконували супровід на місці, додаючи емоційне забарвлення та драматургію до візуального ряду. Німе кіно рідко було дійсно “німим”; мелодії відігравали ключову роль у допомозі глядачам інтерпретувати сцени та відчувати глибину почуттів персонажів [4, 115].

У 1920-х рр., із початком ери звукового кіно, музичний супровід отримав новий розвиток. Знаменували її початок фільми, зокрема “Співак джазу” (1927, реж. А. Кросленд), де музика та діалоги стали частиною самого запису. З цього моменту музика стала нероздільною складовою кіноіндустрії, а композитори отримали можливість впливати на аудиторію настільки ж, як і режисери й актори [4, 115].

Золотий вік Голлівуду приніс із собою великих композиторів, таких як М. Штайнер, Б. Херрманн і Е. Корнгольд, які вважаються піонерами в створенні музичного супроводу для кіно. Їхні роботи в фільмах “Кінг-Конг” (1933, реж. М. Купер), “Психо” (1960, реж. А. Хічкок) та “Пригоди Робін Гуда” (1938, реж. М. Кьортіц та В. Кейлі) стали класичними прикладами музичної драматургії, що збагачують візуальний контент [4, 116].

У 1950-60-х рр., із розвитком рок-н-ролу та інших популярних жанрів, у фільмах почали використовувати популярні пісні, які створювали відчуття сучасності та зв’язку із суспільними настроями. Твори, такі як “Безтурботний наїзник” (1969, реж. Д. Гоппер), показали, як пісні можуть стати саундтреками покоління [4, 117].

Сучасне кіно продовжує використовувати музику для розширення емоційної палітри, композитори (Д. Вільямс, Г. Циммер і Е. Морріконе) збагатили фільми незабутніми саундтреками, які не тільки підсилюють відчуття драми, але й стають самостійними творами мистецтва [4, 117].

Доцільно розглянути класифікацію та аналіз сучасних кінопраць з точки зору музичного супроводу. Так, Д. Гурон у роботі “Солодке очікування: музика і психологія очікування” пише, що сучасне кіно відрізняється різноманітністю підходів до використання музичного супроводу, який може варіюватись від традиційного оркестрового саундтреку до інтеграції електронних композицій та популярних пісень [6, 49]. Як зазначає Л. Рязанцев та В. Левшаков “Слід розуміти, що явище звуку в кінематографі є доволі багатограним та має свою типізацію” [1, 227].

Класифікація:

1) традиційний оркестровий супровід – фільми, що використовують класичний підхід з повним оркестром для створення емоційної атмосфери. Часто цей тип супроводу вживається в епічних, драматичних або пригодницьких кінопроєктах;

2) сучасний електронний супровід – фільми, що інтегрують електронну музику, часто використовуючи синтезатори та комп’ютерно-генеровані звуки для створення унікального звучання;

3) комбінований супровід – об’єднання оркестрової та електронної музики для створення більш шаруватого і комплексного звучання;

4) дієгетична музика є частиною сюжету фільму, тобто персонажі чують цю музику так само, як і глядач;

5) недієгетична музика – музичний супровід, який грає лише для глядача, не будучи частиною світу персонажів;

6) використання популярних пісень – включення вже наявних музичних треків, які можуть спонукати асоціації або ностальгічні почуття у глядачів [6, 50].

ГАРМОНІЯ ТА ДИСОНАНС: АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНОГО СУПРОВОДУ ДЛЯ ПІДСИЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВПЛИВУ У СУЧАСНОМУ КІНЕМАТОГРАФІ

Доцільно зауважити, що музика в кіно має унікальну здатність впливати на почуття та емоційний стан аудиторії, і, як приклад, наведено наступні фільми: “Психо” (1960) А. Хічкока. У культовій сцені вбивства у душі, композитор Б. Херрманн використовує різке, дисонантне звучання скрипок, що створює почуття жаху й невизначеності. Ця музика активно взаємодіє з візуальним рядом, посилюючи емоційний вплив сцени.

Стрічка “Джокер” (2019) Т. Філіпса. Музичний супровід цього фільму, створений Х. Гуднадоттіром, включає елементи дисонансу, що відображають психологічний розлад головного героя. Мелодія підсилює занепокоєння та емоційну напругу, які відчуває персонаж і аудиторія.

Кінострічка “Залізна людина” (2008) Д. Фавра. Хоча музика в основному гармонійна та героїчна, деякі сцени використовують дисонанс для підкреслення моментів конфлікту або переломних точок у розвитку персонажа. Композитор Р. Джаваді створює контраст між технологічними темами та більш традиційними оркестровими мотивами.

Фільм “Шосте чуття” (1999) М. Ш’ямалана. Дисонантні акорди та незвичайні мелодійні тексти відображають приховану тривогу і містичність сюжету. Музика Д. Говарда допомагає створити атмосферу неспокою, яка притаманна фільму.

Фільм “Інцепція” (2010) К. Нолана. Г. Циммер, композитор фільму, використовує як гармонійні, так і дисонантні елементи для відтворення заплутаного світу снів. Музика є важливим елементом, що допомагає глядачам пережити лабіринти сюжету і відчувати емоційну напругу персонажів.

Робота Л. Тана, П. Пфурдрешера та Р. Хара “Психологія музики: від звуку до значення” описує, як музичне оформлення фільму впливає на його комерційний успіх, застосовуючи статистичний аналіз впливу музичних елементів на рейтинги та відгуки глядачів. Аналіз базується на даних, зібраних з різних джерел, включаючи кінокритичні сайти, такі як IMDb, Rotten Tomatoes, а також на відгуках та оцінках, залишених глядачами на платформах, як-от Amazon і Netflix [9, 69].

Методологія:

1. Вибір даних – включає фільми з різними жанрами, роками випуску та рейтингами. Для кожного фільму було зібрано дані про рейтинги, глядацькі відгуки та музичний супровід;

2. Класифікація музики – музичні композиції були класифіковані за ступенем гармонійності / дисонансу, жанром, інтенсивністю, та емоційним забарвленням;

3. Аналіз кореляції – за допомогою статистичних методів було визначено кореляції між музичними характеристиками фільму та його рейтингами / відгуками;

4. Регресійний аналіз – для виявлення причино-наслідкових зв’язків між музикою та глядаць-

ким сприйняттям було використано регресійний аналіз [9, 70].

Для підтвердження вищесказаного доцільно навести результати статистичного аналізу: *вплив жанру* – виявлено, що у драмах та трилерах гармонійні музичні елементи поліпшували емоційне сприйняття глядачами, а натомість у жахах та детективах дисонансний супровід підвищував рівень напруженості та зацікавленості. *Зв’язок з рейтингами* – було встановлено статистично значимий зв’язок між високою якістю музичного супроводу та загальними рейтингами фільмів. *Емоційний вплив* – фільми з ретельно підбраною музикою, яка відповідає емоційному тону сценарію, мають тенденцію отримувати позитивніші відгуки від глядачів [9, 71].

Вплив на відгуки – аналіз показав, що глядачі часто згадують музику як важливий фактор свого кінематографічного досвіду, особливо у фільмах, де музика відіграє ключову роль у розповіді історії [9, 72]. Статистичний аналіз підтвердив ідею про те, що музика має суттєвий вплив на глядацьке сприйняття та комерційний успіх кінопродукції. Інвестиції в якісний музичний супровід відіграють роль у формуванні позитивних вражень та підвищенні глядацької цінності фільму.

Отже, створення музичного супроводу для кіно є витонченим мистецтвом, яке вимагає не тільки композиційного таланту, але й глибокого розуміння візуального контенту та його емоційного впливу на глядача. Т. Юник та М. Царев зазначають: “Саундтреки повинні відповідати вимогам сучасного кіномистецтва та загального культурного простору, що сприяє досягненню успіху стрічки” [3, 174].

Так, Н. Юсліні та Д. Вестф’елл у книзі “Емоційна реакція на музику: необхідність розглядати основні механізми” зазначають, що композитори використовують різні техніки для створення атмосфери, що гармоніює або навмисно контрастує з візуальним рядом, досягаючи бажаного емоційного впливу [5, 582]:

1) лейтмотив – повторення музичної теми, асоційованої з певним персонажем або концепцією. Це створює впізнаваність та емоційний зв’язок із глядачем;

2) контрапункт – використання музики, що контрастує з дією на екрані, створюючи незвичайний або несподіваний ефект, як, наприклад, весела мелодія у момент трагічних подій;

3) гармонізація та дисонанс – використання гармонічних акордів для створення відчуття спокою або резольюції та дисонансних інтервалів для напруженості й дискомфорту;

4) синхронізація – точне узгодження музичних акцентів з візуальними подіями, яке підсилює драматизм моменту;

5) оркестровка – вибір музичних інструментів та

ГАРМОНІЯ ТА ДИСОНАНС: АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНОГО СУПРОВОДУ ДЛЯ ПІДСИЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВПЛИВУ У СУЧАСНОМУ КІНЕМАТОГРАФІ

їх комбінацій для досягнення певної атмосфери або емоційного відтінку [5, 582].

Для повноти розкриття задекларованої теми варто навести приклади вдалого використання музики:

1. “Зоряні війни” (Star Wars) (1977) Д. Лукаса – лейтмотиви Д. Вільямса, такі як знаменита тема імперії, що відтворює силу та могутність антагоністів, стали культовими;

2. “Психо” (Psycho) (1960) А. Хічкока – легендарний шуруповий дисонанс у сцені вбивства у ванній, який Б. Херрманн створив за допомогою жорстоких ударів скрипок, створює неперевершене відчуття жаху [5, 583].

Приклади невдалого використання:

1. “Троя” (2004) В. Пітерсона. У цьому історичному епосі музика часто була оцінена як занадто генерична та незначна. Невдале поєднання оркестрової музики із синтезованими звуками зробило саундтрек малопомітним і він не зміг підсилити величність та трагізм подій;

2. “Кінг Конг” (1976) Д. Гіллерміна – рімейк класичного фільму отримав критику за свій музичний супровід, який в деяких моментах здавався занадто мелодраматичним і кічуватим, відволікаючи від напруженості й емоційності сцен [5, 585].

Водночас варто зауважити, що Н. Жуслін та Д. Вастфджал наголошують, що успіх музичного супроводу в кіно часто залежить від тонкого балансу між інтуїцією композитора та стратегічним плануванням, і коли він досягнутий, результат може стати неодмінною частиною кінематографічного досвіду [5, 612].

Натомість Н. Кук у роботі “Музика: Дуже короткий вступ” стверджує, що культурні й індивідуальні фактори грають суттєву роль у тому, як музичний супровід сприймається глядачами кіно. Кожна культура має унікальний набір музичних традицій і звичок, що формують очікування та вподобання. Наприклад, у західній музиці гармонія часто асоціюється з приємними і позитивними емоціями, тоді як дисонанс може викликати напруженість або незручність. Однак у деяких східних культурах, таких як індійська або японська, дисонансні та мікротональні елементи можуть бути нормою і не сприймаються негативно. Також існують різні культурні асоціації із певними інструментами та музичними мотивами [4, 118].

Індивідуальні музичні переваги варіюються і можуть бути зумовлені особистим досвідом, емоційним станом, асоціаціями з минулими подіями, і навіть, фізіологічними реакціями. Люди можуть мати різне відчуття комфорту чи дискомфорту при прослуховуванні певних гармоній або дисонансів, залежно від їхньої унікальної історії слухового досвіду [4, 119].

Соціальне оточення і виховання також впливають на музичні уподобання. Д. Патель у роботі

“Музика, мова і мозок” пише, що виростаючи в середовищі, де активно сприймаються та обговорюються фільми і музика, може розвинутися глибше розуміння та апреціація музичного супроводу. Розробники фільмів мають брати до уваги цю багатоманітність, аби максимально ефективно використовувати музику для впливу на емоції та перцепцію глядачів [7, 105].

Результати досліджень щодо впливу музики на емоції та сприйняття надають цінні вказівки для кінопродукції, такі як:

1) кастомізація музичного супроводу – розуміння впливу різних музичних елементів на емоції дозволяє композиторам та режисерам більш усвідомлено підходити до вибору саундтреку для певних сцен. Застосування досліджень може сприяти створенню точнішого музичного супроводу, який викликає задумані емоційні реакції;

2) цільова аудиторія – аналіз культурних та індивідуальних впливів на музичне сприйняття допомагає визначити, який тип музичного оформлення найкраще резонуватиме з цільовою аудиторією фільму. Продюсери можуть користуватися цими даними для адаптації музики під конкретні ринки або демографічні групи;

3) підвищення іммерсивності – занурення у світ фільму – є одним із ключових елементів ефективної кінопродукції. Музика може допомогти створити атмосферу, яка підсилює візуальні елементи та поглиблює відчуття присутності;

4) точність емоційної передачі – дослідження допомагають розробникам фільмів усвідомлено вибирати музику, яка найкраще передає емоції, пов’язані з сюжетом та персонажами, тим самим посилюючи загальний емоційний вплив фільму;

5) адаптивність саундтреку – сучасні технології дозволяють створювати адаптивні саундтреки, які змінюються залежно від реакцій глядачів. Розуміння психологічного впливу музики може привести до розвитку інноваційних методів кінопродукції, де вона динамічно відгукується на емоції глядача;

6) освітні програми – навчальні курси для кінематографістів можуть включати знання з цього дослідження, надаючи майбутнім професіоналам інструменти для більш ефективної роботи з музичними компонентами [7, 106].

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, важливо сказати, що дослідження охоплює вплив музичного супроводу на емоційну виразність кіно, демонструє його вагомість як інструмента для посилення та керування глядацьким сприйняттям. У ході дослідження встановлено, що гармонія та дисонанс у музичних композиціях мають здатність впливати на емоції глядачів, доповнюючи візуальний ряд та підсилюючи наратив фільму.

Резюмуючи, можна ствердити, що музика ефективно впливає на емоційне сприйняття глядачів,

зокрема через використання гармонії та дисонансу; гармонія зазвичай асоціюється з позитивними емоціями та стабільністю, тоді як дисонанс може викликати напруженість або незручність, що може бути використано для підкреслення конфліктних моментів; вплив музики може змінюватися залежно від культурних та індивідуальних факторів, тому необхідно враховувати цілісний контекст при її використанні.

Враховуючи усе вищевикладене, автори надали рекомендації для композиторів та кінематографістів: при створенні музичного супроводу важливо глибоко аналізувати емоційний контекст сценарію і вибирати гармонії, які найточніше відображають задуманий наратив; варто експериментувати з дисонансом для створення унікальних емоційних відтінків, особливо в моментах конфлікту або кульмінаційних сценах; необхідно враховувати індивідуальні та культурні відмінності глядацької аудиторії, оскільки музика, яка ефективна в одному контексті, може сприйматися зовсім по-іншому в іншому.

Отже, на думку авторів, значення гармонії та дисонансу не можна недооцінювати, вони слугують не лише емоційним підсилювачем для зображальної частини фільму, а й самостійним мовним засобом, який може розповісти історію, провести глядача через різноманітні емоційні стани та залишити глибокий відбиток у сприйнятті кінопродукту. Успішне використання цих музичних елементів може не лише збільшити глибину та багатство кіноякості, а й забезпечити йому місце в історії кінематографу як твору мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рязанцев Л., Левшаков В. Сучасні технології формування звукозорового образу фільму: аспекти взаємодії. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтва. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво*, [e-journal]. 2023. № 6 (2). С. 224–240. <https://doi.org/10.31866/2617-2674.6.2.2023>.

2. Скуратівський В., Андриєнко В. Специфіка звукових ефектів в ігровому кіно. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтва. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво*, [e-journal]. 2023. № 6 (2). 2023. С. 204–212. <https://doi.org/10.31866/2617-2674.6.2.2023>.

3. Юник Т., Царев М. Саундтрек в сучасному кіно. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтва. Серія: Аудіовізуальне мистецтво і виробництво*, [e-journal]. 2021. № 4 (1). С. 67–77. <https://doi.org/10.31866/2617-2674.4.1.2021>.

4. Cook N. Music: A very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 1998. 176 p.

5. Juslin N. and Västfjäll D. Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, [e-journal]. 2008. № 31 (5). pp. 559–621. <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293>.

6. Huron D. Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation. Cambridge : MIT Press, 2006. 480 p.

7. Patel D. Music, language, and the brain. Oxford : Oxford University Press, 2008. 528 p.

8. Sloboda A. and Juslin N. Handbook of music and emotion: Theory, research, applications. Oxford : Oxford University Press, 2010. 992 p.

9. Tan L. Pfordresher P. and Harre R. Psychology of music: From sound to significance. London : Psychology Press, 2010. 368 p.

REFERENCES

1. Ryazantsev, L. & Levshakov, V. (2023). Suchasni tekhnolohiyi formuvannya zvukozorovoho obrazu filmu: aspekty vzayemodiyi [Modern technologies of film sound-visual image formation: aspects of interaction]. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Audiovisual Arts and Production*, [e-journal]. No. 6(2), pp. 224–240. <https://doi.org/10.31866/2617-2674.6.2.2023>. [in Ukrainian].

2. Skurativskiy, V. & Andriyenko, V. (2023). Spetsyfika zvukovykh efektyv v ihrovomu kino [Specificity of sound effects in feature films]. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Audiovisual Arts and Production*, [e-journal]. No. 6(2), pp. 204–212. <https://doi.org/10.31866/2617-2674.6.2.2023>. [in Ukrainian].

3. Yunyk, T. & Tsarev, M. (2021). Saundtrek v suchasnomu kino [Soundtrack in modern cinema]. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Audiovisual Arts and Production*, [e-journal]. No. 4 (1), pp. 67–77. <https://doi.org/10.31866/2617-2674.4.1.2021>. [in Ukrainian].

4. Cook, N. (1998). Music: A very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 176 p. [in Ukrainian].

5. Juslin, N. & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, [e-journal]. No. 31 (5), pp. 559–621. <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293>. [in English].

6. Huron, D. (2006). Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation. Cambridge: MIT Press, 480 p. [in English].

7. Patel, D. (2008). Music, language, and the brain. Oxford: Oxford University Press, 528 p. [in English].

8. Sloboda, A. & Juslin, N. (2010). Handbook of music and emotion: Theory, research, applications. Oxford: Oxford University Press, 992 p. [in English].

9. Tan, L., Pfordresher, P. & Harre, R. (2010). Psychology of music: From sound to significance. London: Psychology Press, 368 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 09.04.2024



УДК 783.6:78.071.1(477.83/.86)“18/19”
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305427>

Євгенія Шуневич, доцент кафедри вокально-хорового,
хореографічного та образотворчого мистецтва
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

СПЕЦИФІКА ПРОЧИТАННЯ КАНОНІЧНИХ ТЕКСТІВ БОГОРОДИЧНОЇ ТЕМАТИКИ ГАЛИЦЬКИМИ КОМПОЗИТОРАМИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ ст.

У статті розкрито вагомий потенціал духовних творів композиторів Галичини кінця ХІХ – початку ХХ ст., проаналізовано вокальні твори, написані на канонічні тексти молитви до Пресвятої Богородиці галицькими композиторами: Н. Нижанківським, І. Соневицьким, Я. Барничем та А. Гнатишиним. Встановлено органічний зв'язок з національною та європейською культурою. Згадані в статті вокальні композиції становлять окремий пласт в українській духовній музиці та творять нелітургійний церковний репертуар. Діяльність галицьких композиторів здійснила значний вплив на становлення української музичної культури кінця ХІХ – поч. ХХ ст. Важко переоцінити їхній внесок у музичне мистецтво та популяризацію української музики за кордоном. Ці твори є беззаперечним творчим здобутком композиторів у жанрі духовної музики і розраховані на виконання як початкуючими, так і професійними вокалістами в навчальній і концертній практиці.

Ключові слова: композитори Галичини; вокальні твори; духовні твори; українська музична культура; канонічні тексти; образ Богородиці.

Лит. 5.

Yevheniya Shunevych, Associate Professor of the Vocal and Choral,
Choreographic and Fine Arts Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE PECULIARITY OF THE THEOTOKOS THEME CANONICAL TEXT READING BY GALICIAN COMPOSERS OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES

The article reveals the significant potential of the spiritual creativity of Galician composers of the late nineteenth and early twentieth centuries; it analyzes vocal works on canonical texts of the prayer to the Blessed Virgin Mary by Galician composers: Nestor Nyzhankivsky, composer, pianist, music critic; Ihor Sonevitsky, composer, conductor, musicologist; Yaroslav Barnych, composer, conductor, teacher, public figure; and Andrii Hnatyshyn, composer, conductor, teacher, public figure. The vocal compositions mentioned in the article constitute a distinct layer of Ukrainian sacred music and form a non-liturgical church repertoire. The analyzed works are an integral part of Ukrainian musical culture. All these songs are written for a soprano. This is primarily due to the timbre capabilities of this voice type, which is capable of conveying a vivid palette of feelings and emotions as well as depicting the Virgin Mary – Pure, Blessed, Sorrowful and Merciful.

These works are undeniable creative achievements of the composers in the genre of sacred music and are intended for performance in educational activities and recitals by both beginners and professional vocalists. These works have not lost their relevance nowadays that is proved by the desire to revive their achievements in contemporary artistic practice. It is not difficult to find direct manifestations of folk tradition, particularly of Boyko, Hutsul, and Polissia origin, in the compositions under analysis. This indicates that N. Nyzhankivsky, I. Sonevitsky, Y. Barnych, and A. Hnatyshyn in their vocal chamber works were naturally connected with the national musical culture. The spiritual vocal heritage of Galician composers had a significant impact on the formation of Ukrainian musical culture in the late nineteenth and early twentieth centuries. It is impossible to overestimate their contribution to the art of music and the popularization of Ukrainian music abroad. A detailed study of the works of Galician composers still requires further research.

Keywords: composers of Galicia; vocal chamber works; sacred works; Ukrainian musical culture; canonical texts; image of the Virgin Mary.

Постановка проблеми. Богородична тематика в українському сакральному мистецтві – широка і багатогранна. У кожному українському храмі обабіч Царських Врат іконостасу бачимо дві головні ікони – Ісуса Христа і Пресвятої Богородиці. В українській християнській культурі за тисячу років сформувався могутній маріологічний пласт літературних, музичних, візуально-мистецьких творів, богословських писань, особливостей церковно-літургійної практики, тому образ Богородиці знайшов багатогранне відобра-

ження і в музичній спадщині українських композиторів. Гідно продовжуючи традиції зарубіжних композиторів Дж. Каччіні, Л. Люцці, А. Керубіні, Й.-С. Баха, Ш. Гуно, Ф. Шуберта та інших, українські композитори втілюють образ Богородиці у своїх творах різних за жанрами – романсах, соло-співах, церковних піснях, хорових концертах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Творчість українських митців, які були змушені покинути Батьківщину, розглядали М. Голубець, В. Цвіль (2017), Ю. Мережко, О. Петрикова (2019),

українську пісенну творчість початку ХХ ст., зокрема О. Кошиця проаналізовано в роботі С. Салія (2010). Окремі аспекти життя і творчого доробку Я. Барнича студіювали Н. Ек (2016), С. Пушик (1995), С. Стельмашук (2008), Л. Філоненко (2008, 2019), Л. Турчак (1919), життєвий та творчий шлях Н. Нижанківського досліджують Ю. Булка (1997), У. Молчко (2022, 2023). Перше дослідження біографії та творчості І. Соневицького належить С. Павлишин у монографії про композитора, також про нього є публікації Ю. Островського (2019), Ю. Ясіновського (2012).

Мета статті. Розглянути духовну творчість галицьких композиторів, яка вплинула на розвиток музичного мистецтва України, обґрунтувати її значення в утвердженні національних традицій у музичній культурі.

Виклад основного матеріалу. Чи не найбільш плідною за Богородичною тематикою можна виділити творчість саме композиторів Галичини [1]. У творчості Нестора Нижанківського (1893–1940) особливо виразовістю наділений солоспів-молитва “Богородице Діво”. Написаний у простій тричастинній формі, структурно стабільний (4+4+4), цей солоспів створений у кращих традиціях українського романтизму. Яскрава мелодія, вибаглива ритміка і динаміка сольної партії підкреслюють лірико-піднесений настрій твору. Самостійна і гармонічно стійка фортепіанна партія насичена поліфонічними підголосками, які інтонаційно споріднені з мелодією. Дещо стримана фортепіанна фактура, однак, не заперечує самостійності вокальної партії, а навпаки, певний контраст між інструментом і голосом посилює сприйняття цього твору – одночасно інтимного і загальнолюдського.

Ще один галичанин Ігор Соневицький – композитор, диригент, музикознавець – належить до тих українських митців ХХ ст., яких доля розкидала по різних країнах і континентах. Народився він у 1926 р. на Тернопільщині, навчався у Львові, де на його формування як музиканта великий вплив мали С. Людкевич, М. Колесса, В. Барвінський. Вищу музичну освіту здобув у Мюнхені. Його творчість охоплює різні жанри – оперна, балетна, симфонічна музика, камерно-інструментальні, камерно-вокальні, хорові твори. Цілим пластом можна виділити романси та пісні на церковні канонічні тексти, зокрема, присвячені Богородиці. До них належать такі, як “Під твою милість”, “Страдална мати”, дві молитви “Богородице Діво”, що базуються на традиціях української пісні, побутового галицького романсу, переосмисленні творчості М. Лисенка і С. Людкевича.

Створений І. Соневицьким у 1988 р. цикл “Canti Spirituali” складається з 15 композицій, написаних для мішаного хору без супроводу і солістів (сопрано або тенор) у супроводі фортепіано або струн-

ного оркестру. В основі циклу – літургійні тексти УГКЦ. В українській музичній спадщині цей цикл є прикладом майстерного поєднання музичної риторики прикладної церковної музики і концертного музикування. І. Соневицький створив цикл, будучи вже зрілим і майстерним автором. Цикл “Canti Spirituali” – це своєрідний підсумок в жанрі духовної музики у творчості композитора.

Цикл містить три солоспіви, присвячені Богородиці. У церковній музиці є окремий Богородичний пласт пісень, Розарій, який поділяється на три основні групи: радісну, скорботну і прославлану. Пісні не є частиною Літургії, проте активно використовуються у церковній практиці. В страдальних (страсних) піснях відтворюються останні події у земному житті Спасителя; радісні молитовні пісні покликані створити відповідний душевний стан під час служіння; у славних – прославляють чесноти Діви Марії.

Відповідно до класифікації Розарію, пісня “Під твою милість” належить до радісних. С. Павлишин так аналізує і описує цю молитву: “Тлибика і проста, зворушлива і стримана, а в цілому дуже гармонійна – такою є ця молитва у музичному втіленні. Квінтесенція її настрою міститься у вступних тактах, які відтак повторюються разом з вокалом на словах “в скорботах не погорди”. Певна архаїчність, а водночас народність колориту виникає тут з плагальності, опори на субдомінанту, також з діатонічності її перемінних співзвуч. Вокальна партія є дуже співочною, вона розгортається у безупинній плинності. Секвентні повторення, які на загал вважаються “застарілим” засобом розвитку, є в цьому випадку дуже органічною ланкою цілого” [3, 334].

Твір має світлий і піднесений характер. Композитор обирає хоральний виклад супроводу, підкреслюючи зв’язок з європейськими зразками. Привертає увагу і оригінальність формотворення – композицію розпочинає інструментальний вступ із проведнням мелодії, що використовується в останньому реченні другого періоду форми. Саме цей чотиритакт ніби рефреном пронизує весь солоспів. Світлий характер композиції підкреслюється і ладо-гармонічними засобами. Пісенно-молитовний a-moll, вишукані секвенції та інтонаційно виразний мелос творять особливу атмосферу молитовного чуття. Форма солоспіву – проста: вступ (фортепіано, 4 такти), А (5 тактів) + В (4+4) + В1 (4+4). Ця структура (за винятком вступу) зберігається і в наступному куплеті.

Образ Богородиці, що страждає, втілюється у страсних піснях. У них оспівується узагальнений образ жінки-матері, сила її духу і мужності у стражданні. Однією з відомих є пісня авторства отця Івана Дуцька (1867–1933) “Страдальна Мати”. Натхнений першоджерелом, І. Соневицький зберігає інтонаційну структуру (композитор використав

перший двотакт пісні о. Дуцька), творчо його опрацьовує, змінивши метроритм (розмір 2/4), тональність e-moll у о. Дуцька на розмір 3/4, тональність d-moll у Ігоря Соневицького). В основі композиції – Stabat Mater, що надихала своєю тематикою багатьох композиторів, починаючи з епохи Середньовіччя. Талант композитора виявився у лаконічності у порівнянні з великими циклічними формами, присвяченими Страждаючій Богородиці. Засобами музичної виразності композитор змальовує траурну ходу, похвальні дзвони, розпач і біль Богоматері. Невипадковим є вибір ладу і тональності (d-moll), що символізують образ скорботи і смерті. Мелос солоспіву має виразне народно-пісенне походження і пов'язаний з обрядовими жанрами – плачами і голосіннями. Особливий звукообразальний прийом автор застосовує у двох останніх тактах першого речення на словах “під хрестом стояла”, графічно зображаючи хрест: a1-c2-a-fis-g. Форма твору – проста двочастинна (куплетна) з інструментальним вступом і закінченням: вступ (1+4+4+2) + А (4+4) + В (4+6) + А1 + В1 + закінчення (4+4+2+3).

М. Скорик так пише про камерно-вокальну творчість композитора: “Солоспіву І. Соневицького створені протягом багатьох років, належать до кращих зразків української музики в цьому жанрі. Вони базуються на традиціях, української пісні, побутового романсу, зокрема галицького, переосмислюють творчість українських композиторів класиків цього жанру – Миколи Лисенка і Станіслава Людкевича, відчувається тут і вплив відомих німецьких композиторів Р. Шумана, Р. Штрауса. Водночас твори І. Соневицького мають яскраві самобутні риси, їх відзначає специфічна вишуканість, що виявляється і в яскравості тематичного матеріалу (дуже рельєфний і легкий для сприйняття, він ніколи не стає банальним), і в гармонічній мові (при загальній класичності композитор знаходить яскраві й несподівані гармонічні звороти), і у формі, дуже точно вибудованій. Для композитора характерна різноманітність вислову, пов'язана з текстом: це глибока філософська музика в циклі на вірші І. Франка, народно-пісенна – у циклі на поезію Т. Шевченка, вишукана – у циклі на вірші Б.-І. Антонича, аскетично-зворушлива – у творах на церковні тексти” [4, 6].

Літературною основою солоспіву “Богородице Діво” є одноіменна прославна молитва, втілена композитором у душі споглядальних піднесено-ліричних оперних аріозо романтичної доби. Як зазначає С. Павлишин: “в музиці це втілення високого неземного душевного піднесення, захоплення, рівночасно простоти. Музика тут інша, як у вокальній партії, так і в супроводі. Але є та сама атмосфера просвітлення, прозорості. Спів є спершу речитативним, поступово розширюючись до аріозо” [3, 30–31]. Написані одним автором дві

молитви на канонічний текст мають як і певну спорідненість, так і неповторність. Визначальним є все ж панівний піднесено “ефірний” настрій молитов, їхня щирість і просвітленість. В структурі обох творів автор уникає квадратності, музичні речення охоплюють від трьох до п'яти тактів, композитор членує фрази згідно зі смисловими акцентами, змінює метрику (4/4 – 2/4 – 4/4) у межах трьох тактів. У солоспіву (Fis-dur) легко акцентовані тризвуки в партії фортепіано ніби ілюструють слухачеві той небесний, надземний простір, куди летить молитва щирої душі. Більш пристрасною за характером є друга молитва (F-dur). Значно ширша за діапазоном (Fis-dur: d1 – fis2, F-dur: e – b2), вона звучить як гімн, завдяки підкреслено хоральному фортепіанному супроводу.

Два інші солоспіву створені на основі українських церковних мелодій. Їх об'єднують секвенційні форми розвитку музичного матеріалу, доступність як вокального, так і інструментального викладу, простота музичних форм (прості двочастинні репрізні з інструментальним вступом і закінченням).

Продовжуючи перелік галицьких композиторів, які у своїй творчості звертались до образу Пречистої Діви Марії, необхідно згадати також ім'я Ярослава Барнича (1896–1966) – композитора, диригента, педагога, музично-громадського діяча, почесного громадянина міста Вінніпег, керівника Українського хору ім. Т. Шевченка (Клівленд), основоположника української модернової опери. На формування стилю композитора вплинула естетика тогочасної галицької культури та композиторські школи Західної Європи.

“Учень та продовжувач традицій В. Барвінського, Я. Барнич працював у руслі постромантичних тенденцій, під впливом імпресіонізму. Становлення стилю композитора відбувалось під впливом естетичних тенденцій тогочасної галицької культури та впливів західно-європейських композиторських шкіл. Як і Барвінський, він тяжів до “полістилістичної” багатозначності фольклорного тематизму, що відчувається в контексті різних стилів минулих століть” [2, 357].

Серед різножанрової творчості Ярослава Барнича варто виділити молитву на канонічний текст “Богородице Діво” для хору, соло сопрано у супроводі фортепіано, яку витримано у кращих традиціях класичної композиції. Мелодичні лінії всіх виконавців (солістки, чотириголосного мішаного хору, фортепіанного супроводу) творять у молитві єдине ціле. Урочистість і піднесеність, радість і святковість властиві цьому твору Я. Барнича. Структурно твір ділиться на дві частини: в першій – повний текст молитви звучить лише у солістки, хор і фортепіано підтримують соло формуючи відповідний настрій. У другій – звучання хору є більш виразним, фінальні репліки солістки утворюють панівний урочистий характер.

Л. Турчак так характеризує творчий доробок композитора: “Творчості Я. Барнича притаманне вдале поєднання різних музичних жанрів, популярних у той час, із міськими мотивами та народним фольклором, зокрема покутським та гуцульським” [5, 144].

Цілу збірку творів під назвою “Богородиці на славу” та дві оригінальні пісні на честь Богородиці присвятив ще один галицький композитор Андрій Гнатишин (1906–1995). Його педагогами під час навчання у Львові були С. Людкевич та Н. Нижанківський, які найбільше вплинули на А. Гнатишину – композитора.

Потім на призначену йому Митрополитом Андреем Шептицьким стипендію був скерований на навчання у “Нову Віденську консерваторію”. Відтоді він живе і працює у Відні, керує хором Української греко-католицької церкви святої Варвари. Серед творів, присвячених Богородиці, чи не найбільшою популярністю користується молитва “Богородице Діво” або “Ave Maria” для хору, соло сопрано в супроводі фортепіано, написана у 1962 р.

Значно складніший за побудовою від “Богородиці” Ярослава Барнича, опус Андрія Гнатишина є і значно ширшим за емоційним діапазоном. Відбувається суттєва еволюція людських почуттів – від скорботно-стриманого (в хоровому вступі) до піднесено просвітленого (останні 10 тактів твору).

Виклад тематичного матеріалу розподілено між виконавцями: сопрано-соло веде виразну мелодію, в якій поєднуються як речитативні, так і аріозні елементи; хорове чотириголосся готує і підтримує зміни настрою, зміни у фактурі фортепіанного супроводу (хорально-акордовий, арпеджований, гомофонно-гармонічний) роблять переходи між емоційними станами плавними і безперервними.

Також доцільно згадати і такі твори, як: “Звеличення Пресвятої Богородиці” (написаний на староцерковну мелодію), “На Хресній Дорозі”, “О, Преславна” (староцерковна пісня в обробці А. Гнатишина), “Пренебесна Діво Марія”, “Страдальна Мати” (українська церковна мелодія, обр. А. Гнатишина), кант “Пречиста Діво Мати”, “Богородице до тебе прибігаємо” (музика Д. Боршнянського, редакція А. Гнатишина), “Заступнице християн” (галицький розспів), “Кант Заступниці”, “Не маємо іншої помочи” (київський розспів), “Славная Днина” (церковна пісня на свято Введення у Храм Пресвятої Богородиці).

Проаналізовані твори становлять невід’ємну частину української музичної культури. Кожен з них яскраво вписаний у творчість їхніх творців – Н. Нижанківського, І. Соневицького, Я. Барнича, А. Гнатишина. Всі солоспіви написані для сопрано. Це пов’язано насамперед із тембровими можливостями високого жіночого голосу, здатного передати яскраву палітру почуттів і переживань, а також,

власне, і з образом Богородиці – Чистої, Благословенної, Страждальної і Милостивої.

За характером згадані молитви умовно поділяються на дві групи: 1) інтимні, особисті, позначені особливою теплотою і щирістю (Н. Нижанківський, І. Соневицький (Fis-dur)); 2) молитви-гімни (І. Соневицький F-dur), Я. Барнича).

Молитви А. Гнатишина і Я. Барнича, засобами музичної виразності ілюструють молитву парафіянки (соло) в храмі, в оточенні громади (хор). Такий прийом яскраво передає поєднання особистого (людського) і всезагального (всесвітнього), тобто це поєднання стає неподільним і універсальним за суттю.

Партія фортепіано є традиційно-супроводжувальною у церковних піснях І. Соневицького та молитві Я. Барнича. Індивідуалізованим і більш самостійним виступає фортепіано в молитвах “Богородице Діво” Н. Нижанківського, А. Гнатишина, І. Соневицького (Fis-dur, F-dur).

Висновки. Отже, згадані в статті твори становлять окремий пласт в українській духовній музиці та творять нелітургійний церковний репертуар. Кожен з них певною мірою є здобутком у цьому жанрі і розрахований на виконання як початкувочими, так і професійними вокалістами в навчальній і концертній практиці. Твори і сьогодні не втратили актуальності, що підтверджується прагненням відродити надбання в сучасній мистецькій практиці.

У проаналізованих композиціях не важко дошукатись безпосередніх виявів народного, зокрема, бойківського, гуцульського, поліського начала. А це свідчить про те, що Н. Нижанківський, Я. Барнич, А. Гнатишин та І. Соневицький у своїй камерно-вокальній творчості були органічно пов’язані з національною музичною культурою. Діяльність галицьких композиторів здійснила значний вплив на становлення української музичної культури кінця ХІХ – початку ХХ ст. Важко переоцінити їхній внесок у музичне мистецтво та популяризацію української музики за кордоном. Детальне вивчення творчості композиторів Галичини ще потребує подальших наукових розвідок та досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загайкевич М. Музичне життя Західної України другої половини ХІХ ст. Київ, 1960. С. 185–187.
2. Мережка Ю., Петрикова О. Творча спадщина українських композиторів кінця 19 – поч. 20 ст.: вокально-виконавський аспект. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтва*. Київ, 2019. С. 354–358.
3. Павлишин С. Ігор Соневицький. Львів, 1995. 99 с.
4. Скорик М. Слово про композитора І. Соневицького. *І. Соневицький. Солоспіви для голосу і фортепіано*. Київ: Музична Україна, 1993. С. 5–6.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РИСУНКА: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТА СУЧАСНА ПРАКТИКА

5. Турчак Л. Творчість Я. Барнича: внесок у музичну культуру. *Вісник КНУКіМ. Серія "Мистецтвознавство"*. Київ, 1919. С. 142–147.

REFERENCES

1. Zahaykevych, M. (1960). Muzychne zhyttia Zahidnoyi Ukrainy druhoi polovyny XIX st. [Musical life of Western Ukraine in the second half of the 19th century]. Kyiv, pp. 185–187. [in Ukrainian].

2. Merezko, Y. & Petrykova, O. (2019). Tvorchyna ukraïnskykh kompozytoriv kintsia 19 – poch. 20st.: vokalno-vykonavchy aspekt [Creative heritage of Ukrainian composers of the late 19th – early 20th centuries: vocal and performance aspect]. *Bulletin of the National Academy of*

Personnel of Culture and Arts Management. Kyiv, pp. 354–358. [in Ukrainian].

3. Pavlyshyn, S. (1999). Ihor Sonevtskyi [Ihor Sonevtskyi]. Lviv, 99p. [in Ukrainian].

4. Skoryk, M. (1993). Slovo pro kompozytora I. Sonevtskoho. I. Sonevtskyi. Solospivy dlia holosu i fortepiano [A word about the composer I. Sonevtskyi. I. Sonevtskyi. Songs for voice and piano]. *Musical Ukraine*. Kyiv, pp. 5–6. [in Ukrainian].

5. Turchak, L. (1919). Tvorchist Y. Barnycha: vnesok u muzychnu kulturu [Creativity of Y. Barnych: contribution to the musical culture]. *Bulletin KNUKіM. Series "Art History"*. Kyiv, pp. 142–146. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 03.04.2024

УДК. 37.016:741(091)(045)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.302898>

Олена Семенова, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри образотворчого мистецтва
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РИСУНКА: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТА СУЧАСНА ПРАКТИКА

Стаття присвячена проблемі використання педагогічного рисунка в практиці закладів загальної середньої освіти. З'ясовано важливість використання принципу наочності на уроках образотворчого мистецтва.

Проаналізовано та визначено поняття "педагогічний рисунок". Розглянуто й визначено засоби, які використовує вчитель образотворчого мистецтва на уроках. У статті здійснено історичний екскурс розвитку педагогічного рисунка в шкільній практиці. Досліджено методику розвитку педагогічного рисунка в різні історичні періоди.

Ключові слова: рисунок; педагогічний рисунок; методика викладання образотворчого мистецтва; дошка для малювання.

Лім. 7.

Olena Semenova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Fine Arts Department,
Uman Pavlo Tychna State Pedagogical University

TEACHING METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL DRAWING: HISTORICAL EXPERIENCE AND MODERN PRACTICE

The article is devoted to the problem of using pedagogical drawings in the practice of general secondary education institutions. It has been found that the principle of visibility in fine art lessons is important, as it is one of the main means of obtaining and processing information about the depicted subject. The concept of "pedagogical drawing" was analyzed and defined, as well as its role in the system of training future teachers of fine arts. It was found that pedagogical drawing is a type of visual activity performed during the lesson, including both a visual image made with students and a theoretical explanation for it.

The tools used by the art teacher in the lessons are considered and determined. These include: plaster casts of classic models, wire models, reproductions of works of fine art, illustrations from books, albums, educational models, which are made by the typographic method or prepared by the teacher, tables, drawings, posters, diagrams, films, presentations, drawings of peers, etc.

The article provides a historical overview of the development of pedagogical drawing in school practice. The use of the first drawing boards in Ancient Greek schools is considered. In particular, the method of conducting pedagogical drawing in different historical periods and in different countries was investigated. The geometric and natural methods of drawing, which were used by scientists-pedagogues during a long period of teaching children and adults to draw, are characterized.

It was found that the pedagogical drawing made on the board encourages students to be independent and active because in order to complete it, children have to fantasize about colour reproduction and adding additional objects. Attention is drawn to the fact that the pedagogical drawing does not have an independent meaning; it is closely related to the teacher's verbal explanation and is a graphic demonstration of his opinion.

The conclusion of this article is the statement that a creative teacher is constantly looking for ways to activate the activities of his students, that is, the teacher creates an atmosphere of creativity so that students are active and show independence in their work.

Keywords: *drawing; pedagogical drawing; method of teaching fine art; drawing board.*

Постановка проблеми. Використання графічних редакторів і графічних планшетів у повсякденному житті призводить до того, що люди, які не мають знань із кольорознавства, перспективи, не мають практичних навичок із рисунка, живопису та композиції, беруться за виконання художніх завдань за допомогою комп'ютерних програм. Така практика дозволяє масове використання специфічного та непрофесійного способу візуального вираження своїх ідей. Ніхто не заперечує, що такий розвиток потрібен сучасним школярам але опанування такими програмами повинно відбуватися під керівництвом компетентного наставника.

З-поміж багатьох учителів-методистів, учителів-практиків із образотворчого мистецтва існують різні думки щодо цінності педагогічних настанов. Так, більшість стверджують, що цей вид наочного зображення доречно використовувати на уроках. Проте деякі педагоги переконані, що він є застарілим а використання схем і зразків перешкоджає вияву художньо-творчих здібностей учнів, не дає вільно проявляти фантазію. Доцільно зауважити, що вчитель образотворчого мистецтва повинен сам впевнено працювати як митець-художник, переконливо демонструвати учням привабливість практичної роботи із малюнка та живопису. Саме такий педагог може "зачарувати" своїх вихованців світом мистецтва, дати їм змогу набути знання і навички зі свого предмету. Такий вчитель здатний на практиці показати, що мистецтво – це не нудна повсякденність, а свято, пробудити потребу дитини до спілкування з прекрасним. Тому викладацька діяльність за своєю природою – творча і жива.

Одним із основних засобів наочно-ілюстративного матеріалу для навчання образотворчого мистецтва є малюнки та роботи вчителя виконані в матеріалі. Такий вид роботи виконується педагогом із метою ілюстрування та доповнення до усного пояснення навчального матеріалу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва завжди приділялася увага, про що свідчать праці відомих вчених в сфері мистецтвознавства: В. Бутенка, Є. Ігнат'єва, В. Зінченко, Д. Кардовського, В. Козлова, Б. Немського, Г. Орловського, П. Чистякова та інших.

Особливості художньо-педагогічної діяльності здобувачів вищої освіти висвітлено в працях: Н. Анісімова, Г. Бєди, М. Кириченко, В. Кузіна, М. Резніченко, А. Терент'єва.

Із вітчизняних педагогів, які займалися дослідженням художньо-практичних здібностей май-

бутніх художників-педагогів, варто назвати праці О. Кайдановської, О. Каленюк, І. Мужикової, Л. Покровщук М. Стась, Т. Стрітьєвич, О. Ткачук та інших.

Формування мети статті. Мета статті відображається у розкритті специфіки педагогічного малюнка, як одного із засобів наочності при викладанні мистецьких дисциплін, який є основою навчального та творчого рисунка в підготовці майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рисунок є основою всіх видів образних мистецтв. Рисунок є як формою художньо-творчої діяльності, так і самостійним видом образотворчого мистецтва. Виникнення рисунка як найдавнішої форми передачі образу відбулося давно і асоціюється зі штрихованим зображенням. За способом виконання рисунок можна поділити на: рисунок з природи, рисунок по пам'яті, рисунок за уявою, рисунок виконаний швидким начерком, рисунок-замальовка, довготривалий рисунок [6].

Рисунок як навчальна дисципліна належить до циклу професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, опанування якого відбувається протягом всього періоду навчання здобувачів вищої освіти. Програма викладання рисунка має послідовний та наслідувальний характер виконання завдань.

Для оволодіння навичками грамотного зображення об'єктів необхідно навчитися по-особливому сприймати предмет: зміст і форма предмета перебувають в єдності; аналіз форми за такими параметрами, як будова, колір, положення у просторі; володіння графічними засобами для передачі форми, будови, пропорційних відношень, володіння технічними вміннями та навичками.

Опанування майбутніми педагогами різних навичок графічного зображення допомагає виробленню сміливих, легких та впевнених рухів руки з олівцем, пензлем, фломастером тощо [1].

Уміння та навички ведення академічного рисунка, засвоєнні під час виконання аудиторних та самостійних завдань, здобувачі вищої освіти надалі використовують як у навчальних, так і в творчих завданнях. Зокрема, при веденні пробних уроків, під час педагогічної практики, студенти мають продемонструвати етапи виконання зображення на дошці. Та як свідчать спостереження, здобувачі розгублюються біля дошки, виконуючи навчальні завдання на уроці [4]. Важливим є не те, що вони не знають, як це правильно виконати, а те що не мають навичок ведення конструктивної будови форми предмета саме на широкий загал, на вертикальній поверхні (класній дошці), в класі серед

учнів. Академічна побудова рисунка на дошці вимагає значних зусиль і практичних навичок, які здобувач освіти має опанувати під час практичних пар на навчальній дисципліні “Методика викладання образотворчого мистецтва”. Ознайомленню із педагогічним малюнком відводиться окремий модуль і як результат, кожен студент біля дошки виконує завдання і має змогу практично виконати малюнок, надаючи усні пояснення.

Історія використання класної дошки має довгий період розвитку та становлення – починаючи від звичайних дерев’яних дошок у давніх закладах освіти до сучасних інтерактивних дошок, де вчитель може поєднувати кілька функцій.

Відомо, що методика навчання рисунка тісно пов’язана із розвитком педагогіки як науки, зокрема. Дошки, які можна назвати прообразом перших полотен, виникли ще в Древній Греції – букові дощечки, що були покриті воском, використовувалися в тогочасних закладах освіти. Тренуючи руку під час малювання різних ліній, учні виконували різні вправи на відтворення пропорцій, оволодівали законами та правилами рисунка. Рисувальним елементом була загострена паличка – стилус, а невдало виконану лінію, можна було поправити зарівнявши віск пальцем [6].

Із часом поширення набули грифельні дошки та використовували їх як дошку для письма. До певного часу малюнок залишається дисципліною, яку вивчають лише в спеціалізованих закладах.

Використання і розповсюдження в шкільній практиці педагогічний малюнок на дошці отримав у другій половині XIX ст. У цей період навчальна дисципліна – малювання була введена в шкільних програмах, як загальноосвітній предмет. Свого часу педагог Рамзауер, доводячи свою теорію про те, що кожна людина може навчитися малювати прості предмети, використовує дошку і крейду в навчанні малюванню [2].

Теорію використання чорної грифельної дошки розвивали брати Дюпюї у своїй школі малювання. Художники розробили методику навчання малюванню використовуючи навчальні моделі. В своїй практиці педагоги використовують геометричний (геометральний) метод малювання, при якому учні опановували спочатку зображення геометричних тіл: будь-яке зображення, на початковому етапі, спрощувалося до геометричного, і лише після вдосконаленої перевірки із натурою набуває схожості. Після опанування початкового рівня відтворення зображень на дошках учні продовжували малювання вугіллям на папері [2].

В американській мистецькій освіті класна дошка використовувалася із XIX ст. Художник-педагог Артур Доу розробив методику малювання так званого “природного методу”. На противагу геометричному методу дітям пропонується малювати об’єкти

такими, як вони їх бачать, без спрощення. Для навчання малювання вчитель використовує різні таблиці, які знайомлять із законами композиції, що надалі використовується у творчих зображеннях.

На території України малюнок крейдою на дошці отримав поширення та використання у другій половині XIX ст. Як і в інших країнах, практичне використання дошки і крейди відбувається у профільних ЗВО, зокрема художніх та військових. І коли малюнок з’являється у програмі загальноосвітніх закладів демонстрація послідовності зображення відбувається на дошці в класі [5].

Значний внесок у розвиток методики викладання образотворчого мистецтва внесли художники-передвижники. Саме вони використовували натуральний метод малювання, який передбачав осмислення зображення природи. Класна дошка використовувалася при бесідах як спосіб роз’яснення послідовності малювання [2].

Педагогічний малюнок ґрунтується на загальних законах предметного зображення, знаннях закономірностей лінійної та повітряної перспективи, пластичної анатомії, умінні в швидкому та лаконічному зображенні, понятті й відчутті форми, фону, фактури, матеріалу, розуміння залежності вибору матеріалу від задуму [7].

Курс “Образотворчого мистецтва” в закладах освіти передбачає опанування значної кількості навчального матеріалу в межах уроку. Тому перед педагогом постає завдання: максимально доречно використовувати всі доступні та дієві засоби навчання. Для більш ефективної подачі та засвоєння матеріалу учитель використовує дошку для демонстрації як наочного фонду, так і для унаочнення усного пояснення.

Адже послідовне виконання учителем навчального завдання на дошці допомагає учням досягнути повністю процес створення зображення.

Про переваги наочної демонстрації як одного із найбільш дієвих засобів у навчанні малюнка зазначали відомі майстри-художники минулого століття. Так, зокрема, А. Лосенко І. Репін та інші, виконуючи демонстративні малюнки, нариси і етюдів, сідали поруч із учнями, пояснювали свої дії словами допомагаючи їм [3].

На нашу думку, малюнок на дошці необхідний педагогові-художнику як ефективний засіб наочного навчання. Адже за його допомогою педагог на уроці може продемонструвати учням закономірності побудови і форми предмета, методичну послідовність зображення, виразні можливості різних художніх матеріалів при передачі фактури і матеріальності предметів.

Але, треба зауважити, що педагогічний малюнок не має самостійного значення, він тісно пов’язаний із словесним поясненням педагога та є графічною демонстрацією його думки.

Незалежно від того, що використання класної дошки переважає на уроках практичного спрямування, у творчій скарбниці будь-якого педагога-професіонала є різні засоби наочного навчання. Адже на уроках образотворчого мистецтва принцип наочності є першочерговим, позаяк виступає одним із головних засобів отримання і оброблення інформації про зображуваний предмет. Загальновідомо: що більше органів чуття задіяні до процесу сприйняття, то повнішим і точнішим буде отримання інформації про нього. Оскільки зорові образи учнів підсилюються поясненням вчителя, це дозволяє достатньою мірою осмислити і запам'ятати головне в темі уроку. До засобів наочності, якими користується вчитель образотворчого мистецтва на своїх уроках, необхідно віднести: гіпсові зліпки класичних зразків, моделі з дроту, репродукції творів образотворчого мистецтва, ілюстрації з книг, альбомів, навчальні моделі, виконані друкарським способом або підготовлені вчителем таблиці, малюнки, плакати, схеми, кінофільми, презентації, малюнки однолітків, а також малюнки самого вчителя, виконані безпосередньо під час уроку. Особливим типом наочності є спеціальні таблиці для демонстрації перспективи і світлотіні, методичні таблиці послідовності роботи над зображенням, малюнки-таблиці демонстрації специфіки роботи з олівцем і пензлем, таблиці "Колірне коло" і "Тонове коло" [5].

Зауважимо, що незалежно від типу уроку та виду діяльності (малювання з натури, декоративне або тематичне малювання, бесіди про мистецтво) вчитель образотворчого мистецтва постійно використовує натурний матеріал. Вміла організація уроку вчителем дає позитивний творчий результат. Саме від того, як наставник буде підтримувати принципи малювання чи скористається лише наочними матеріалами, залежить якість творчої роботи учня.

Використання учителем образотворчого мистецтва на уроках друкованих альбомів значно полегшує проведення уроку. Та навіть якщо в альбомі показана методика виконання зображення, демонстрація на класній дошці того самого малюнка дозволить відтворити послідовність та розкрити зв'язок окремих форм із послідовним перетворенням їх на загальний вигляд. Таке виконання малюнка дає можливість попередити помилки учнів. Опираючись на свій досвід, вчитель може вказати на ті характерні помилки, які зустрічаються найчастіше при виконанні такого виду завдання, роз'яснення та коригування педагога допомагає уникнути недоліків.

Педагогічний малюнок, виконаний на дошці, спонукає учнів до самостійності й активності, адже для того, аби його завершити, діти мають пофантазувати щодо кольорового відтворення а також

додаванню додаткових об'єктів для повноти картини. Крім того, такий метод роботи на уроці дає змогу зосередити увагу всього класу: виконуючи малюнок педагог пояснює свою роботу, ставить запитання, що слугує залученню до творчого процесу навіть тих дітей, які незацікавлено ставляться до завдань.

Здебільшого малюнок на дошці виконується для того, щоб спрямувати самостійну роботу учнів. Вчитель задає траєкторію побудови об'ємних зображень а далі учень самостійно продовжує роботу, уточнюючи та доводячи її до завершального етапу.

Матеріал, яким виконується зображення на дошці – крейда, зручний та доступний у використанні. Нею можна виконати контур різної товщини, крім того, вона легко стирається.

Головною якістю педагогічного малюнка має бути лаконічність простота і зрозумілість зображення. За допомогою свого малюнка вчитель дає можливість учням зрозуміти і уявити сказане. Педагогічний малюнок на дошці повинен передати найголовнішу думку вчителя, оминаючи все випадкове і другорядне.

Вимоги щодо ведення малюнку біля дошки – прості. Передовсім він має бути достатньо великого розміру, щоб усі школярі добре бачили його із будь-якого місця. Починаючи роботу, вчитель зосереджує увагу учнів, проводячи аналіз майбутнього зображення. При такому поясненні стоїть обличчям до класу. Потрібно пам'ятати, що для виконання малюнків на всю величину дошки, а також тих, що вимагають проведення паралельних прямих, педагог має відходити на деяку відстань для перевірки правильності зображення. Технічно педагогічний малюнок має виокремлювати головне в зображенні для подальшої самостійної роботи учнів. Тому недоречно багато малювати, і зосереджувати увагу дітей постійно на дошці.

Висновки з даного дослідження. Отже, педагогічний малюнок – це вид образотворчої діяльності, що виконується педагогом-художником під час уроку, включає як наочне зображення, виконане із учнями, так і теоретичне пояснення до нього. Виконання малюнка учнями із поясненням поетапності зображення за вчителем, не просто бездумне перемальовування а передовсім аналіз та послідовне відтворення зображуваної форми за законами рисунка. Правильно організований педагогічний малюнок, виконаний на дошці, спонукає учнів до самостійності й активності. Творчий педагог постійно шукає шляхи активізації діяльності своїх вихованців, тобто створює атмосферу творчості, щоб учні були активні і виявляли самостійність у роботі.

Перспективи подальших розвідок є вивчення сучасних методів навчання в закладах освіти на уроках образотворчого мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білгородська О.Є. Компоненти формування художньо-графічних умінь і навичок дітей 6–7-річного віку у процесі образотворчої діяльності. *Наука і освіта*. 2014. № 2. С. 59–64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_2_14.

2. Кардашов В.М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім “Слово”, 2007. 296 с.

3. Піддубна О. Педагогічний малюнок в професійній підготовці вчителя образотворчого мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6 (2). С. 285–290. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_6\(2\)_43](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_6(2)_43).

4. Піддубна О.М. Педагогічний малюнок як основа професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у процесі вивчення предметів “Малюнок” і “Живопис”. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2016. Вип. 5. С. 92–96.

5. Семенова О.В. Роль педагогічного малюнку в просторі сучасних цифрових технологій. Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., 8–9 квітня 2022 р. Умань: Візаві, 2022. С. 100–104.

6. Сидор М. Аспекти пізнання та оволодіння художнім рисунком як виразною формою професійного поступу художника. *Молодь і ринок*. 2018. № 8 (163). С. 54–59. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.292867>

7. Шпитальова О.В. Педагогічний малюнок в системі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Молодий вчений*. 2019. № 5 (2). С. 460–463.

2. Kardashov, V.M. (2007). *Teoriia i metodyka vykladannia obrazotvorchoho mystetstva* [Theory and methods of teaching fine arts]. Kyiv, 296 p. [in Ukrainian].

3. Piddubna, O. (2012). Pedahohichni maliunok v profesiinii pidhotovtsi vchytelia obrazotvorchoho mystetstva [Pedagogical drawing in the professional training of a fine arts teacher]. *Problems of modern teacher training*. No. 6 (2), pp. 285–290. [in Ukrainian].

4. Piddubna, O. M. (2016). Pedahohichni maliunok yak osnova profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva u protsesi vyvchennia predmetiv “Maliunok” i “Zhyvopys” [Pedagogical drawing as the basis of professional training of the future teacher of the fine arts in the process of studying the subjects “Drawing” and “Painting”]. *Current issues of art pedagogy*. No. 5, pp. 92–96. [in Ukrainian].

5. Semenova, O. (2022). Rol pedahohichnoho maliunku v prostori suchasnykh tsyfrovyykh tekhnolohii [The role of pedagogical drawing in the space of modern digital technologies]. *Estetychni zasady rozvytku pedahohichnoi maisternosti vykladachiv mystetskykh dysyplin: materialy IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 8–9 kvitnia 2022 r.* – Aesthetic principles of the development of pedagogical skills of art teachers: Proceedings of the 4th International scientific and practical conference. (pp. 100–104). Uman. [in Ukrainian].

6. Sydor, M. (2018). Aspekty piznannia ta ovolodinnia khudozhnim rysunkom yak vyraznoiu formoiu profesiinoho postupu khudozhnyka [Aspects of learning and mastering artistic drawing as an expressive form of the artist’s professional progress]. *Youth & market*. No. 8 (163), pp. 54–59. [in Ukrainian].

7. Shpytalova, O.V. (2019). Pedahohichni maliunok v systemi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Pedagogical drawing in the system of professional training of future teachers of fine arts]. *Young scientist*. No. 5 (2), pp. 460–463. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.04.2024



“Кожна людина – це світ, який із ним народжується і з ним вмирає”.

Тарас Шевченко
український поет, прозаїк

“Будь щасливий у цю мить. Ця мить – твоє життя”.

Омар Хайям
перський поет

“Моральні якості видатної особистості мають, можливо, більше значення для даного покоління і всього ходу історії, ніж чисто інтелектуальні досягнення”.

Альберт Ейнштейн
німецький фізик-теоретик



Крістіна Петрик, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ РЕЛОКАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТУ

Пропонована стаття присвячена дослідженню можливостей використання сучасних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах релокації університету. Вимушене тимчасове переміщення ЗВО може призвести до низки викликів, пов'язаних із забезпеченням неперервності навчання та якості підготовки майбутніх фахівців. У статті досліджуються можливості та переваги використання сучасних технологій для забезпечення високої якості навчання.

Авторка розглядає вплив релокації університету на освітній процес та аналізує як упровадження сучасних технологій може бути використане для подолання цих викликів. Стаття розкриває вплив релокації на підготовку майбутніх учителів початкових класів та пропонує шляхи вдосконалення цього процесу через використання сучасних технологій для поліпшення навчання у цих умовах.

Ключові слова: сучасні технології; підготовка майбутніх учителів початкових класів; релокація університету; інновації в освіті; неперервність освітнього процесу; якість навчання.

Лім. 10.

**Kristina Petryk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Primary Education Department,
Berdiansk State Pedagogical University**

INTRODUCTION OF MODERN TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF UNIVERSITY RELOCATION

This article is devoted to the study of the possibilities of using modern technologies in the process of training future primary school teachers in the conditions of university relocation. The forced temporary relocation of a higher education institution can lead to a number of challenges related to ensuring the continuity of education and the quality of training of future specialists. The article explores the opportunities and benefits of using modern technologies to ensure high quality education.

The use of digital online platforms, tools and online learning applications, webinars and other innovative technologies allows students and teachers to carry out the educational process more efficiently, interactively and affordably. This expands their opportunities for self-development, promotes individualized learning, and provides access to knowledge anywhere and anytime. Overcoming the challenges associated with the university's relocation requires flexibility and adaptation from the participants in the educational process. Modern technologies are a necessary tool to support this process and ensure the stability and quality of education.

The author examines the impact of university relocation on the educational process and analyzes how the introduction of modern technologies can be used to overcome these challenges. This scientific article reveals the impact of relocation on the training of future primary school teachers and suggests ways to improve this process through the use of modern technologies to improve learning in these conditions. This article may be useful for higher education institutions and educational institutions that face the challenges of relocation and wish to improve the quality of future teachers' training. The research in this article points to the importance of integrating modern technologies into the educational process, such as distance learning technologies, project-based learning technologies, technology for organizing game-based learning interactions, and others, to ensure sustainable and high quality education, even in the changing conditions of university development.

Keywords: modern technologies; training of future primary school teachers; university relocation; innovations in education; continuity of the educational process; quality of education.

Постановка проблеми. Сфера освіти є однією з найбільш постраждалих від війни в Україні, яка постала перед новими викликами. Сучасна парадигма створює нову освітню траєкторію підготовки майбутніх учителів початкових класів. Умови сьогодення визначають потребу у фахівцях, які є не лише всебічно компетентними у професійній діяльності, але і суспільних сферах, здатних до самоосвіти й

успішної реалізації освітніх потреб з урахуванням їх динамічного розвитку. Релокація закладу вищої освіти є одним із каталізаторів для переосмислення традиційних методів навчання та вимагає адаптації освітнього процесу до нових реалій.

Рушійною силою переміщених закладів вищої освіти є наявність значного кадрового та інтелектуального потенціалу, і він може стати важливим джерелом для розвитку не тільки університету,

але й всього суспільства. Досвід викладачів стає гарантією стабільності та професіоналізму освітнього процесу, а інтелектуальний потенціал науково-педагогічних працівників забезпечує високий рівень якості формування нового покоління фахівців і лідерів [4, 47].

Аналіз останніх досліджень. Враховуючи актуальність проблеми й активні наукові пошуки серед освітян, питання забезпечення якісного освітнього процесу в синхронному / асинхронному форматі та неперервність навчання стають справжнім викликом для викладачів педагогічних ЗВО.

Специфіку впровадження сучасних технологій в освітній процес закладів вищої освіти досліджували вчені, які займаються проблемою професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема й початкових класів: І. Андросчук, І. Барбашова, Н. Бахмат, Т. Близнак, О. Будник, В. Жигір, Л. Задорожна-Княгинька, Т. Качак, О. Кіліченко, Л. Коваль, О. Комар, О. Кучай, Т. Кучай, О. Лінник, О. Матвієнко, О. Муковіз, Н. Нагорна, М. Нестеренко, О. Овчарук, І. Осадченко, Л. Пермінова, Л. Петухова, О. Пометун, О. Саган та ін.

Епоха цифрових інновацій пропонує широкий спектр різноманітних інструментів для впровадження сучасних технологій під час підготовки майбутніх учителів початкових класів та організації якісного освітнього процесу. Проте головним пріоритетом залишаються легкість та швидкість доступу, зручність у використанні.

Мета статті – розкрити специфіку впровадження сучасних технологій у процес підготовки майбутніх учителів початкових класів на досвіді Бердянського державного педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. Стійкість, мобільність, інтелектуальний розвиток науково-педагогічних працівників та їх здатність використовувати сучасні технології навчання в умовах вимушеного тимчасового переміщення університету попри всі виклики допомагають забезпечити якість вищої освіти [10].

Пропонуємо більш детально розглянути впровадження сучасних технологій, зокрема таких як технології дистанційного навчання, технології проектного навчання, технологія організації ігрової навчальної взаємодії та інші, що відіграють важливу роль у покращенні якості навчання в умовах релокації університету.

Ключовою перевагою *технологій дистанційного навчання*, як зазначає Л. Коваль, є можливість планування і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача освіти залежно від власних можливостей та потреб, що є характерним для концепції розвитку особистості. Важливим фактором у цьому напрямі виступає формування умінь самостійно розвивати навички когнітивної

діяльності з використанням сучасних і перспективних засобів інформаційних технологій [2, 159].

Використання спеціалізованих онлайн-платформ для навчання, таких як платформи для відеолекцій, інтерактивних завдань та онлайн-тестів, на думку М. Нестеренко, дає змогу студентам здобувати знання та навички незалежно від географічного розташування. Це особливо важливо під час релокації, коли доступ до офлайн-лекцій – обмежений [6, 101].

У Бердянському державному педагогічному університеті передовим інструментом дистанційного освіти є офіційна web-платформа – електронна підтримка Moodle, яка дає можливість викладачам розробляти та впроваджувати навчальний контент, а здобувачам, відповідно, використовувати його у майбутній професійній діяльності.

Так, наприклад, під час вивчення освітньої компоненти “Методика навчання іноземної мови в початковій школі з практикумом” (3 курс, спеціальність 013 Початкова освіта) здобувачі вищої освіти, маючи доступ до платформи Moodle, користуються лекційними матеріалами, відеопрезентаціями до кожної теми, вкладкою з переліком джерельної бази курсу. Для виконання деяких завдань з метою уточнення інформації студенти переходять за гіперпосиланнями на інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2023/2024 навчальному році з мовно-літературної освітньої галузі (іноземні мови); переглядають зразки уроків англійської мови в початковій школі, контент-аналіз чинних підручників з Англійської мови для 1–4 класів, прослуховують англомовні аудіокнижки, казки, мультфільми та пісні для початкової школи. У зручний для себе час виконують завдання для індивідуальних проєктів, практичні та самостійні роботи, переглядаючи методичні рекомендації та інструкції до них, і завантажують готові роботи у форматі Word, PDF, PowerPoint (PPT або PPTX) для перевірки. Окрім того, на сторінці курсу в Moodle здобувачі вищої освіти активно користуються запропонованим переліком онлайн-сервісів та корисних посилань на робочі аркуші з фонетики, відео, ігри та матеріали для аудіювання для навчання дітей читанню за допомогою фонетики – повторення коротких голосних, повторення початку та кінця приголосних, суміші S, диграфи приголосних ch, sh, ph, ck, wh, Soft C, Soft G) тощо. Останнім часом широкої популярності набув сервіс для створення безкоштовних флеш-карток для молодших школярів, доступних у форматі PDF. Завдяки йому студенти, зайшовши на сторінку курсу в Moodle, переходять за прямим посиланням на конструктор (<https://kids-flashcards.com/>) і самостійно створюють власні флеш-картки, які потім використовують під час розробки плану-конспекту уроку. Не менш

важливим є доступ здобувачів вищої освіти до повномовного курсу англійської мови, що включає мультиплікаційні анімаційні відео, ігри, тести, робочі таблиці, вправи, що допоможуть закріпити та зробити їх знання більш глибокими і перевести теоретичний матеріал в практичну площину за допомогою інтерактивних завдань. Окрім того, для підготовки до екзамену студенти користуються завантаженою на сторінці курсу програмою з питаннями та розуміють систему оцінювання. Саме тому надзвичайно важливим є онлайн-доступ до платформи Moodle та зазначених матеріалів курсу, що надає можливість якісного як синхронного, так і асинхронного навчання.

Для синхронного дистанційного навчання в університеті використовується сервіс Zoom, що дозволяє студентам спілкуватися з викладачами й однокурсниками в режимі реального часу у формі відеоконференцій та онлайн-зустрічей, навіть якщо вони перебувають у різних куточках світу. Це сприяє інтерактивності та можливості обговорення навчального матеріалу. Використання онлайн-додатків і програм для навчання дозволяє студентам вивчати матеріал в будь-який зручний для них час і місце. Це створює можливості для індивідуалізованого навчання та саморозвитку.

Так, на прикладі вибіркової освітньої компоненти “Self-брендінг та педагогічна ресурсність особистості” (4 курс, спеціальність 013 Початкова освіта) продемонструємо можливість виконання завдань здобувачами вищої освіти у дистанційному форматі. На практичному занятті з теми “Популяризація бренду майбутнього вчителя початкової школи в соціальних мережах, шляхи поширення досвіду та знань” студенти працювали над створенням унікального логотипу персонального бренду для власного блогу. Під час реалізації такого завдання вони, дотримуючись наданих порад та інструкцій, зосереджували увагу на тому, щоб логотип виділявся серед інших; був простим і легко запам’ятовувався; універсальним і придатним для використання в інтернеті. У процесі стилізації логотипу добирали символи та зображення, пов’язані з майбутньою професійною діяльністю, використовували яскраві кольори, шрифти та форми, які відображали індивідуальність задуму кожного студента, робили його унікальним поміж інших. Потім склали короткий опис для логотипу персонального бренду і презентували в онлайн-аудиторії.

У сучасних умовах педагогічні заклади вищої освіти зазнають обмежень у проведенні традиційного навчання в офлайн-форматі, тому ефективно організують заняття, комбінуючи синхронний та асинхронний формат [8]. Викладачі оперативної й гнучко адаптуються до викликів, швидко переключаючи студентів з традиційного та змішаного навчання на дистанційний формат і навпаки.

Технологія проєктного навчання дає змогу індивідуалізувати освітній процес, створюючи сприятливі умови для одночасного залучення в нього здобувачів з низьким рівнем навченості та більш успішних, шляхом одночасної диференціації як складності, обсягу індивідуального завдання, так і рівня управління при виконанні проєкту.

Проєктна діяльність здобувачів вищої освіти, як зазначає Н. Бахмат, спрямована на формування самостійних дослідницьких умінь (постановка проблеми, збір і обробка інформації, проведення експерименту, аналіз отриманих результатів). Вона сприяє розвитку критичного мислення, творчих й аналітичних здібностей особистості, долучає до розв’язання конкретних життєво важливих проблем, підвищує мотивацію майбутніх учителів початкових класів до вивчення дисципліни, вдосконалює комунікативні навички та загалом формує проєктну культуру майбутнього педагога, необхідну для успішної діяльності в цифровому світі та відповідає вимогам сучасного освітнього середовища, що безперервно зазнає змін [1, 420].

Суть технології проєктного навчання, на думку Н. Нагорної, полягає у тому, щоб створити належні умови, за яких здобувачі вищої освіти самостійно отримують додаткові знання з різних джерел; вчать ними користуватися для виконання пізнавальних і практичних завдань; набувають комунікативних умінь, працюючи в різних групах; розвивають особистісні дослідницькі вміння (виявлення проблем, отримання інформації, спостереження, проведення експерименту, його аналізу, узагальнення тощо); розвивають системне мислення [5, 53].

Наведемо приклад організації проєктної діяльності здобувачів вищої освіти в рамках вивчення освітньої компоненти “Методика навчання української мови в початковій школі” (3 курс, спеціальність 013 Початкова освіта). Так, виконання творчого відеопроєкту “Код нації українського народу на сторінках підручників мовно-літературної освітньої галузі” (на прикладі підручників “Українська мова. Буквар”, “Українська мова та читання” для учнів 1–4 класів) до Дня української писемності та мови, передбачало кілька послідовних етапів: вибір теми, затвердження ідеї та розподіл обов’язків між командою проєкту, презентацію та його обговорення, реалізацію. Після виконання окреслених завдань з метою сприяння формуванню патріотичної свідомості здобувачів вищої освіти, популяризації української мови в Україні та за кордоном, використовуючи цифрові технології, студенти розмістили готовий відеопроєкт у соціальних мережах, на YouTube факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету, отримали вподобайки і коментарі однодумців [7].

У рамках вибіркової освітньої компоненти “Self-брендінг та педагогічна ресурсність особистості” (4 курс, спеціальність 013 Початкова освіта) на практичному занятті з теми “Розвиток персонального професійного іміджу” здобувачам вищої освіти було запропоновано розробити власну eВізитку, використовуючи сучасний онлайн-сервіс <https://evizitka.cc/>. Після створення eВізиток студенти 4 курсу провели онлайн-тренінг зі створення іміджу вчителя ПШ (командна робота) для молодших курсів на якому презентували Я-образ майбутнього вчителя початкової школи у вигляді відеопрезентації за власною розробкою.

На іншому практичному занятті з теми “Брендинг у цифровому просторі: сайт майбутнього вчителя початкової школи” здобувачі вищої освіти розробляли власний сайт майбутнього вчителя початкової школи / вчителя-практика, заповнюючи його відповідним контентом. Під час практичного заняття презентували свої готові вебсайти перед онлайн- аудиторією. Сайти були яскравими, відзначалися оригінальним дизайном, цікавими й актуальними матеріалами, що розкривало професійну готовність майбутніх педагогів до здійснення освітнього процесу в дистанційному форматі.

У процесі реалізації технології проєктного навчання радикально змінюються роль і місце викладача в освітньому процесі. З носія знань він перетворюється на організатора пізнавальної діяльності, консультанта й однодумця. Уміння користуватися методом проєктів – показник високої кваліфікації, прогресивної методики навчання і розвитку здобувачів вищої освіти. Навчальний проєкт може бути індивідуальним або груповим, а також короткочасним або довготривалим. Він передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу здобувачам вищої освіти розв’язувати певну проблематику в результаті самостійних дій з обов’язковою презентацією отриманих результатів.

Технологія організації ігрової навчальної взаємодії, на переконання О. Комар, – це системний, заснований на особистісно-діяльнісному підході засіб організації діяльності здобувачів вищої освіти, який передбачає цілеспрямований педагогічний вплив з метою створення позитивної мотивації до навчання. Водночас реалізація технологія організації ігрової навчальної взаємодії сприяє якнайповнішому розкриттю індивідуальних особливостей кожного учасника, дає змогу викладачеві привернути увагу студентів і протягом досить тривалого часу підтримувати їхній інтерес до важливих ознак і складних питань теми, що вивчається. Така технологія заснована на діяльнісному підході, що забезпечує здобувачеві вищої освіти позицію суб’єкта власного учіння, інтенсифікацію пізнавальної діяльності, генералізацію знань і вмінь учнів з метою використання їх у нестандартних умовах [3, 25].

У контексті зазначеного, хочемо наголосити, що технологію ігрової навчальної взаємодії у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів застосовуємо доволі часто, що допомагає зробити освітній процес більш захопливим, продуктивно-творчим і ефективним. Використання сучасних онлайн-ігор, сервісів та додатків в освітньому процесі ЗВО сприяє стимулюванню та мотивації здобувачів вищої освіти, що допомагає досягненню навчальних і пізнавальних цілей. Технологія ігрової навчальної взаємодії може зробити навчання більш якісним, спонукаючи студентів до активної участі та самостійної роботи над знаннями. Завдяки ігровим завданням можна створити стимулююче середовище, де навчання стає цікавим та цілеспрямованим.

Так, наприклад, під час вивчення освітньої компоненти “Методика навчання української мови в початковій школі” (3 курс, спеціальність 013 Початкова освіта) з метою залучення широкої аудиторії здобувачів вищої освіти для обговорення теми “Методика вивчення самостійних частин мови в початковій школі” використовуємо онлайн-сервіс Mentimeter. Він є зручним, оскільки проведення миттєвого онлайн-опитування в режимі реального часу, дає змогу отримати якісні, максимально відверті відповіді здобувачів вищої освіти, оскільки вони не бояться висловити свої думки, бо залишаються анонімними. У процесі роботи над виучуваною темою бачимо як “Хмара слів” поступово заповнюється ключовими словами, що свідчать про актуальність; розуміємо, на чому потрібно зупинитися і приділити більше уваги.

У рамках вивчення освітньої компоненти “Методика навчання іноземної мови в початковій школі з практикумом” (3 курс, спеціальність 013 Початкова освіта) з теми “Формування іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках іноземної мови в початковій школі” за допомогою онлайн-сервісу JeopardyLabs ми проводили онлайн-гру у вигляді вікторини, що сприяло закріпленню знань здобувачів вищої освіти. Окрім того, для перевірки знань з теми “Формування іншомовної мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти у процесі письма” студенти виконали інтерактивні вправи на онлайн-платформі Learningapps.org. Доступні формати організації інтерактивних веб-завдань включали такі варіанти: множинний вибір, вправи на відповідність (знайти пару, класифікація) або закриті тести (заповнити пропуски, вільна текстова відповідь тощо). Багатофункціональний інструмент Wordwall розв’язав одне з найважливіших завдань освітнього процесу в дистанційному форматі – підвищення мотивації здобувачів вищої освіти. За допомогою цього ресурсу ми організували диференційоване й індивідуальне навчання, створюючи різні за складністю типи завдань, які активізували увагу майбутніх педагогів та зробили

УПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ РЕЛОКАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТУ

навчання більш цікавим і змістовним. Використання зазначених інструментів та онлайн-сервісів допомогло підбадьорити студентів та стимулювати їх до поліпшення навчальних результатів, сприяло самоорганізації, розвитку командної роботи, конкуренції та співпраці з одногрупниками.

Отже, використання сучасних технологій дистанційного навчання, проєктного навчання, організації ігрової навчальної взаємодії допомагає забезпечити неперервність навчання та підвищити якість освіти в умовах тимчасового вимушеного переміщення університету.

Саме тому, у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти викладачі мають гнучко підходити до організації освітнього процесу в умовах зміненої реальності та оволодівати сучасними знаннями, зокрема, інноваційними методичними підходами, системами, методиками, вміннями застосовувати цифрові технології навчання, розвитку й виховання майбутніх фахівців; психолого-педагогічним інструментарієм; створювати сприятливі умови для організації педагогіки партнерства, зокрема, розвивати вміння успішно взаємодіяти з колегами, молодшими школярами та їхніми батьками; здатність співпрацювати в команді, групі.

Висновки. В умовах сьогодення упровадження сучасних технологій стає важливим невід'ємним інструментом для удосконалення процесу навчання та підготовки майбутніх учителів початкових класів, особливо в умовах релокації університету. Під час аналізу та дослідження цієї теми з'ясовано, що сучасні технології можуть допомогти ефективно подолати виклики, пов'язані з вимушеним тимчасовим переміщенням університету внаслідок окупації, та створити нові можливості для навчання та розвитку майбутніх педагогів.

Таким чином, упровадження сучасних технологій під час підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах релокації університету є важливим і виправданим кроком. Такий підхід дає змогу підтримувати якість освіти та розвивати потенціал як здобувачів вищої освіти, так і викладачів навіть у змінних умовах. Використання сучасних технологій сприяє підготовці майбутніх педагогів, які зможуть ефективно впроваджувати інноваційні підходи в освітній процес початкової школи.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямом подальших дослідницьких пошуків убачаємо можливість поглиблення аналізу проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами сучасних технологій у соціокультурних реаліях повоєнної відбудови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахмат Н.В. Проєктна культура майбутніх педагогів: ефективність використання електронних ресурсів.

Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 213. С. 417–423.

2. Коваль Л.В. Європейський вектор стратегічних змін у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2021. Вип. 76. С. 58–161.

3. Комар О.А. Теоретичні питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кропивницький. 2022. Вип. 207. С. 22–27.

4. Лиман І., Петрик К. Традиції та новації: міжнародний і європейський досвід освітньої діяльності Бердянського державного педагогічного університету в умовах релокації. *Український Щорічник з Європейських Інтеграційних Студій.* Київ: APREI, 2023. Вип. VIII. С. 46–55. URL: <http://yearlybook-aprei.com.ua/wp-content/uploads/2023/12/The-Ukrainian-Yearlybook-on-European-Integration-Studies.-Issue-VIII.-2023.pdf>

5. Нагорна Н.О. Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі навчання проєктуванню і моделюванню. *Вища школа.* 2020. № 9 (193). С. 49–57.

6. Нестеренко М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації дистанційного навчання в умовах сучасного освітнього ландшафту. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, Вип. 3. 2021. С. 98–105.

7. Творчий відеопроєкт “Код нації українського народу на сторінках підручників мовно-літературної освітньої галузі” до Дня української писемності та мови. URL: <https://youtu.be/MPvFwt8YIS0> (дата звернення: 21.04.2024).

8. Alekseiieva H., Petukhova L., Nesterenko M., Petryk K. & Bernátová R. Quasi-professional educational environment in the professional training of future teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education.* 2023. No. 24 (2). pp. 19–31. URL: Available at: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/76597/1078800>

9. Kuzminskyi A.I., Kuchai O.V., Bida O.A., Chychuk A.P., Sihatii I.P., Kuchai T.P. Distance learning in the training of specialists in higher education. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems: a collection of scientific papers.* 2021. No. 60. pp. 50–58.

10. Lopatina H., Tsybuliak N., Popova A., Bohdanov I. and Suchikova Y. University without Walls: Experience of Berdyansk State Pedagogical University during the war. *Problems and Perspectives in Management.* 2023. No. 21(2-si). pp. 4–14. DOI: [https://doi.org/10.21511/ppm.21\(2-si\).2023.02](https://doi.org/10.21511/ppm.21(2-si).2023.02)

REFERENCES

1. Bakhmat, N.V. (2024). Proiektna kultura maibutnix pedahohiv: efektyvnist vykorystannia elektronnykh resursiv [Project culture of future teachers: the effectiveness of using electronic resources]. *Proceedings. Series: Pedagogical sciences*, Vol. (213), pp. 417–423. [in Ukrainian].

2. Koval, L.V. (2021). Yevropeyskyi vektor stratehichnykh zmin u profesiinii pidhotovtsi maibutnix uchyteliv pochatkovoi shkoly [European vector of strategic changes in

the professional training of future primary school teachers]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools: coll. of science works. Zaporizhzhia*, Vol. 76. pp. 158–161. [in Ukrainian].

3. Komar, O.A. (2022). Teoretychni pytannia pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do zastovuvannia innovatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Theoretical issues of training future primary school teachers to use innovative technologies in professional activities]. *Proceedings. Series: Pedagogical sciences, Kropyvnytskyi*, Vol. 207, pp. 22–27. [in Ukrainian].

4. Lyman, I., Petryk, K. (2023). Tradytsii ta novatsii: mizhnarodnyi i yevropeiskyi dosvid osvितnoi diialnosti Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu v umovakh relokatsii [Traditions and Innovations: International and European Experience of Educational Activities of Berdiansk State Pedagogical University in the Conditions of Relocation]. *Ukrainian Yearbook of European Integration Studies*. Kyiv, APREI, Vol. VIII. pp. 46–55. Available at: <http://yearlybook-aprei.com.ua/wp-content/uploads/2023/12/The-Ukrainian-Yearlybook-on-European-Integration-Studies.-Issue-VIII.-2023.pdf/> [in Ukrainian].

5. Nahorna, N.O. (2020). Formuvannia proiektno-tekhnolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii u protsesi navchannia proiektovanniu i modeliuvanniu [Formation of project and technological competence of future technology teachers in the process of teaching design and modeling]. *High school*. No. 9 (193). pp. 49–57. [in Ukrainian].

6. Nesterenko, M. (2021). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do orhanizatsii dystantsiinoho navchannia v umovakh suchasnoho osvितnoho landsshaftu [Preparing future primary school teachers for the orga-

nization of distance learning in the modern educational landscape]. *Scientific notes of Berdyan State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences: coll. of science works*. Berdiansk, Vol. 3. pp. 98–105. [in Ukrainian].

7. Tvorchyi videoproiekt “Kod natsii ukrainskoho narodu na storinkakh pidruchnykiv movno-literaturnoi osvितnoi haluzi” do Dnia ukrainskoi pysemnosti ta movy [Creative video project “The Code of the Nation of the Ukrainian People on the Pages of Textbooks in the Language and Literature Educational Field”]. Available at: <https://youtu.be/MPvFwt8YIS0> (Accessed 21 Apr. 2024) [in Ukrainian].

8. Aliksieieva, H., Petukhova, L., Nesterenko, M., Petryk, K. & Bernátová, R. (2023). Quasi-professional educational environment in the professional training of future teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, No. 24 (2), pp. 19–31. Available at: <https://dergipark.org.tr/pub/tojde/issue/76597/1078800> [in English].

9. Kuzminskyi, A.I., Kuchai, O.V., Bida, O.A., Chychuk, A.P., Sihetii, I.P. & Kuchai, T.P. (2021). Distance learning in the training of specialists in higher education. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems: a collection of scientific papers*, No. 60, pp. 50–58. [in English].

10. Lopatina, H., Tsybuliak, N., Popova, A., Bohdanov, I. & Suchikova, Y. (2023). University without Walls: Experience of Berdiansk State Pedagogical University during the war. *Problems and Perspectives in Management*, No. 21(2-si), pp. 4–14. DOI: [https://doi.org/10.21511/ppm.21\(2-si\).2023.02](https://doi.org/10.21511/ppm.21(2-si).2023.02) [in English].

Стаття надійшла до редакції 02.05.2024



“Молодий спеціаліст стає хорошим учителем, перш за все, завдяки обстановці творчої праці педагогічного й учнівського колективів”.

Василь Сухомлинський
український педагог

“Метафори й історії набагато сильніші (на жаль) за ідеї. Ідеї з’являються й зникають, історії – залишаються”.

Насім Шалєб
лівансько-американський літератор, науковець

“Найближчий розгляд історії переконує нас у тому, що дії людей впливають з їхніх потреб, їхніх пристрастей, їхніх інтересів... І лише вони відіграють головну роль”.

Георг Вільгельм Фрідріх Гегель
німецький філософ



**ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ
У СИСТЕМУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИХ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

УДК [373.3.015.31:159.942]:[615:7]

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305587>

Анжеліка Лесик, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету
Катерина Сапранкова, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
факультету психолого-педагогічної освіти і мистецтв
Бердянського державного педагогічного університету

**ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ У СИСТЕМУ НОВОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИХ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО
ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

У статті розкрито поняття емоційного інтелекту та його важливість для загального благополуччя здобувачів початкової освіти; досліджено розвиток емоційного інтелекту у процесі активної діяльності особистості, спілкуванні та взаємодії із соціумом; визначено структуру, чинники розвитку, критерії оцінювання емоційного інтелекту; розкрито складну структуру емоційного інтелекту; зроблено акцент на педагогічних, біологічних чинниках розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти; визначено складові емоційного інтелекту; окреслено рівні розвитку емоційного інтелекту; розглянуто поняття арт-терапії та її ролі у розвитку особистості; досліджено функції арт-терапії; висвітлено методи арт-терапії, які доцільно використовувати під час освітнього процесу.

Ключові слова: освітній процес; емоційний інтелект; компоненти емоційного інтелекту; рівні розвитку емоційного інтелекту; чинники розвитку емоційного інтелекту; арт-терапія; функції арт-терапії; методи арт-терапії; використання арт-терапії; ефективність арт-терапії.

Літ. 15.

Angelika Lesyk, Ph.D. (Pedagogy),
Associate Professor of the Pedagogy Department,
Berdyansk State Pedagogical University
Kateryna Saprankova, Applicant of the Second (Master's) Level of Higher Education,
Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts,
Berdyansk State Pedagogical University

**IMPLEMENTATION OF ART THERAPEUTIC METHODS IN THE SYSTEM OF THE NEW
UKRAINIAN SCHOOL AS AN EFFECTIVE MEANS OF DEVELOPING THE EMOTIONAL
INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

The article reveals the concept of emotional intelligence and its importance for the general well-being of primary school students; the development of emotional intelligence in the process of active personal activity, communication and interaction with society is studied; the structure, development factors, criteria for assessing emotional intelligence are determined; the complex structure of emotional intelligence is revealed; The article focuses on the pedagogical and biological factors of the development of emotional intelligence of primary school students; identifies the components of emotional intelligence; outlines the levels of development of emotional intelligence; considers the concept of art therapy and its role in personality development; examines the functions of art therapy; highlights the methods of art therapy that should be used in the educational process. The article considers the importance of criteria for assessing the development of emotional intelligence, confirming the thesis that there are four main levels of development of this type of intelligence. The authors analyse each level, starting with the initial one, where adult support is critical, and ending with the high level, where the ability to accurately understand and manage emotions is significant. In addition, the article discusses the requirements of modern educational institutions, in particular, the preservation of the psychological and physical health of students and emphasises the importance of developing emotional intelligence in the context of primary education.

Keywords: educational process; emotional intelligence; components of emotional intelligence; levels of development of emotional intelligence; factors of development of emotional intelligence; art therapy; functions of art therapy; methods of art therapy; use of art therapy; effectiveness of art therapy; assessment; developmental levels; primary education; psychological health.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство проявляє тенденцію до постійних та інтенсивних змін у соціальних, політичних та економічних сферах свого функціонування. Зазначені аспекти життєдіяльності вимагають змін у системі освітнього

процесу висуваючи перед сучасними закладами загальної середньої освіти вимоги щодо впровадження таких форм, методів і засобів навчання, які дозволятимуть сучасним здобувачам початкової освіти швидко й успішно адаптуватися, забезпечуючи при цьому їхній фізичний і психологічний

**ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ
У СИСТЕМУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИХ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

добробут. Окрім загального психофізіологічного розвитку особистості, Концепція Нової української школи підкреслює необхідність формування вміння управління власними емоціями і застосування у повсякденному житті емоційного інтелекту. У контексті розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти визначається значущість використання таких форм, засобів і методів навчання, які виявлятимуть безпосередній, ненав'язливий, розвивальний, виховний, корекційний і ненасильницький вплив на їхню особистість, зокрема, на емоційно-вольову сферу.

Методи, спрямовані на усебічний розвиток особистості здобувачів початкової освіти, особливо у сучасних умовах активної збройної агресії, виявляються надзвичайно важливими і раціональними для впровадження в освітній процес. Оскільки у сучасних умовах воєнного стану здобувачі схильні до прояву деструктивних емоцій – актуальності набувають використання саме арт-терапевтичні методи, адже вони націлені на застосування мистецької складової з метою подолання внутрішніх проблем та розвитку ключових навичок у сфері емоційного інтелекту. Використання арт-терапевтичних методів стає вкрай важливим і доцільним у сучасних умовах освітнього процесу, тому що вони сприяють не тільки фізичному та психологічному благополуччю його учасників, але і спрямовані на розв'язання психосоціальних та психосоматичних проблем, що виникли в умовах війни. Інтеграція арт-терапії у систему освітнього процесу допомагає забезпечити належну підтримку, корекцію та відносну стабільність психологічного стану здобувачів, що переживають важкі емоційні випробування, сприяючи їхньому ефективному адаптивному розвитку в умовах складної воєнно-політичної ситуації в Україні. Використання арт-терапії під час навчання сприяє не лише подоланню травматичних наслідків війни, таких як: підвищена тривожність, агресія, апатія, гнів, злість, депресія, ПТСР тощо, але й активно сприяє адаптації та формуванню емоційно-вольової сфери здобувачів, що є ключовим аспектом забезпечення їхнього подальшого особистісного розвитку і стійкості в обставинах зовнішньо- та внутрішньополітичних, соціальних, економічних проблем суспільства. Такий підхід визначає не тільки педагогічну ефективність арт-терапії, але і її соціокультурну значущість як засобу впливу на формування емоційного інтелекту.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні психолого-педагогічні дослідження розглядають інтеграцію методів арт-терапії з метою розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти багатогранно. Зокрема, проблемою розвитку емоційно-вольової сфери здобувачів займалися такі дослідники: П. Селовей, Дж. Майер, Н. Зобенько, О. Мельник, О. Смола, І. Сухопара, М. Яцюк та інші. Пи-

тання використання арт-терапії у роботі зі здобувачами досліджували багато науковців, а саме: Л. Ільчук, Н. Калька, З. Ковальчук, М. Козігора, О. Сорока, В. Станішевська та інші. Проте використання арт-терапевтичних методів з метою розвитку емоційного інтелекту здобувачів під час освітнього процесу у системі Нової української школи не знайшло свого належного висвітлення.

Таким чином, **метою статті** вважаємо розкриття аспектів імплементації методів арт-терапії у систему Нової української школи як ефективних засобів розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти та їхнього усебічного впливу на особистість молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Для кожної людини важливе не тільки фізичне, але і психологічне благополуччя, оскільки сенс життя набуває цінності та значущості тільки тоді, коли вона має можливість до нормального функціонування у суспільстві. Зокрема, психологічне благополуччя стосується й емоційно-вольової сфери. Дослідження емоційної сфери особистості почалися задовго до повноцінного розвитку суспільства, однак вивчення спектру емоцій започаткувалося приблизно у середині ХХ ст. Першими поняття про емоційний інтелект ввели американські психологи Пітер Селовей та Джон Майер, які довели тезу, що емоційний інтелект є складним інтегративним утворенням особистості і має відповідну модель, що включає чотири складові, а саме: ідентифікацію емоцій, використання емоцій, розуміння та управління емоціями [1]. Сучасне трактування поняття *“емоційний інтелект”* також віднаходить відображення у психолого-педагогічному тезаурусі, однак ми підтримуємо думку О. Мельник, яка точно описуючи це поняття, наголошує, що емоційним інтелектом є інтегративна властивість особистості, яка включає в себе афективні й інтелектуальні компетентності, сприяючи глибокому розумінню власних емоцій та емоцій навколишніх, допомагає швидко адаптуватися до соціального середовища, визначити рівень самопізнання, використовувати механізми рефлексії та регуляції власної поведінки і діяльності [10]. Дослідниця доводить, що емоційний інтелект доцільно розглядати у контексті активних дій, оскільки його розвиток відбувається тільки під час безперервної діяльності особистості, у процесі міжособистісного спілкування та соціальної взаємодії з довкіллям. Співзвучними з нашими, є думки, що основи емоційного інтелекту здобувачів закладаються у сім'ї, але продовження його формування та розвитку відбувається саме у стінах закладу загальної середньої освіти. Учена виокремлює такі напрями розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти: вивчення власних емоцій та почуттів; вивчення емоцій і почуттів навколишніх; вміння управляти власними емоціями та почуттями;

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ У СИСТЕМУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИХ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

соціальна взаємодія і комунікація з іншими. На її думку, емоційний інтелект містить такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, рефлексивний. Тільки з урахуванням вищезазначених напрямів та компонентів можливий ефективний розвиток емоційного інтелекту особистості [10].

Аналіз психолого-педагогічних положень з питань розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти дав змогу прийти до висновку, що емоційний інтелект має свою структуру. Так, Н. Зобенько окреслює структуру емоційного інтелекту, до складу якого входять такі компоненти:

– *когнітивний*, який ґрунтується на навичках сприймання, розпізнавання, розуміння, оцінки, аналізу емоцій як власних, так і навколишніх;

– *емоційний*, до якого входять емоційні властивості й особливості емоційної реакції особистості відповідно до індивідуальних, психологічних, соціальних чинників та ситуації, в яких ці емоції відображаються;

– *конативний*, що базується на вміннях здійснювати емоційну саморегуляцію та регуляцію емоційним станом навколишніх;

– *соціально-комунікативний*, що забезпечує використання емоцій під час особистісної взаємодії з іншими, прояв емпатії до них;

Таким чином, емоційний інтелект – це складне утворення, що поєднує у собі інтелектуальні компетентності особистості, її емоційні реакції та оптимізацію власної діяльності у різних сферах життя [3].

Окрім визначеної структури емоційного інтелекту та окреслених поведінкових чинників розвитку, важливо зробити акцент на біологічних чинниках його формування. До них вчена І. Сухопара відносить такі: домінування правої півкулі, яка відповідає за творчість, уяву, інтуїцію, сприймання образів, що допомагають краще розуміти та виявляти емоції навколишніх не стільки за мовною інтонацією, скільки за невербальними ознаками; властивості типу темпераменту та типу особистості; рівень розвитку емоційного інтелекту батьків визначається його спадковістю в особистості дитини.

Визначені чинники розвитку емоційного інтелекту молодших школярів не обмежені лише біологічно, адже у його формуванні певну роль виконують і педагогічні чинники, а саме: емоційність педагога; атмосфера у класі; взаємодія між всіма учасниками освітнього процесу; діяльність, що викликає позитивні емоції (ситуації успіху, радісне навчання, проєктна діяльність тощо); емоційність у змісті викладу матеріалу; використання мультимедійних засобів навчання; комплекс диференційованих завдань, що допомагають виявляти, розуміти, контролювати власні емоційні прояви та емоції інших [14].

Емоційний інтелект характеризується також складовими, які в нього входять. Так, М. Яцюк доводить, що такими є: самосвідомість, адекватна самооцінка, впевненість у собі; самоконтроль, опанування власними емоціями, адаптивність, соціалізація, ініціативність, оптимізм; соціальний розум, співпереживання, емпатія, прогностичність; управління взаємовідносинами, здатність переконувати, врегульовувати конфлікти, співпраця з іншими. Таким чином, основою емоційного інтелекту буде розвиток здатності до усвідомлення, рефлексії різноманітних емоційних станів, тобто: до здійснення аналізу власних емоцій та емоцій інших і причини їх виникнення; навички прогнозування ситуацій, що можуть викликати емоції; уміння передбачати наслідки прояву емоцій [15].

Важливим аспектом розвитку емоційного інтелекту стануть критерії його оцінювання. Ми підтверджуємо тезу О. Смоли, що критеріями, за якими можна визначити розвиненість емоційного інтелекту: рівень розуміння власних емоцій (*самосвідомість*); рівень навичок керування власними емоціями (*саморегуляція*); рівень розвитку емпатії (*соціальний розум*); здатність до управління емоціями навколишніх (*соціальна взаємодія*).

Відповідно до визначених критеріїв важливо окреслити й рівні сформованості емоційного інтелекту. Так, дослідниця акцентує увагу на тому, що існують чотири основні рівні розвитку емоційного інтелекту: початковий, середній, достатній та високий. Детальний опис кожного з рівнів дає змогу виокремити такі їх особливості:

1. *Початковий рівень* розвитку емоційного інтелекту. Характеризується браком уміння до сприймання, аналізу та прояву власних емоцій, низькою самооцінкою, впертістю, низьким рівнем емпатії, співпереживання. Здобувачі, що перебувають на початковому етапі розвитку емоційного інтелекту потребують додаткової підтримки дорослих, особливо, у питанні соціальної взаємодії.

2. *Середній рівень* розвитку емоційного інтелекту. Для середнього рівня характерне відчуття та розуміння базових емоцій (позитивні, негативні, нейтральні), уміння ними керувати. Однак надання оцінки емоціям відбувається за допомогою втручання дорослих. Здобувачі середнього рівня розвитку емоційного інтелекту здатні до прояву емпатії, розуміння емоцій навколишніх.

3. *Достатній рівень* розвитку емоційного інтелекту характеризується умінням оволодівати власними емоціями, оцінювати свій емоційний стан, здатність до співпереживання та виявлення емпатії, адекватною реакцією на емоції навколишніх.

4. Для *високого рівня* розвитку емоційного інтелекту характерні здатність до точного і повного розуміння власних емоцій та емоцій інших; уміння піддавати контролю негативні впливи власних і

**ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ
У СИСТЕМУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИХ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

чужих емоційних станів на свою особистість; здатність до міжособистісної комунікації; високий рівень розвитку емпатії; уміння співпереживати, надавати підтримку [11].

Перед сучасними закладами загальної середньої освіти висувуються вимоги щодо збереження психологічного та фізичного здоров'я здобувачів освіти. Насамперед, Державний стандарт початкової освіти робить акцент на тому, що "метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей, наскрізних умінь відповідно до індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості". Окрім того, Державний стандарт початкової освіти звертає увагу на те, що ключові компетентності, які мають сформуватися у здобувачів протягом початкового етапу навчання, мають спільність не тільки у таких вміннях, як: читання з розумінням, навичками висловлювати свої думки як усно так і письмово, системне мислення, творчість, ініціативність тощо, але й, на нашу думку, найголовнішим – умінням конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами, що входять до структури емоційного інтелекту [2]. Зважаючи на вимоги Державного стандарту початкової освіти щодо формування ключових компетентностей можемо стверджувати, що для оптимального й ефективного розвитку емоційного інтелекту сучасним педагогам треба включати до свого арсеналу роботи такі методи, засоби і форми навчання, які вповні зможуть реалізувати запити Державного стандарту. Такими методами ми вважаємо саме арт-терапевтичні, оскільки вони виступають найбільш ефективними способами роботи з особистістю різного вікового періоду.

Так, за визначенням В. Станішевської, "арт-терапія" є динамічною системою взаємодії між її учасниками, продуктом їхньої творчої діяльності та тим, хто використовує арт-терапію як метод корекції або розвитку особистості. З огляду на педагогічний напрям арт-терапії, учена доводить, що у науково-педагогічній інтерпретації арт-терапія – це турбота про емоційне благополуччя, психологічний комфорт та здоров'я всіх учасників освітнього процесу за допомогою використання засобів художньої виразності [13].

Основним завданням використання арт-терапії, на думку Н. Кальки і З. Ковальчук є виявлення тієї інформації та проблем, що сформовані в особистості на підсвідомому рівні, тобто такому, які безпосередньо побачити неможливо. Погоджуємо точку зору дослідників у тому, що засоби творчої діяльності, які використовує арт-терапія, допомагають особистості транслювати власне сприйняття світу та своє ставлення до нього. Крім того, у кон-

тексті розвитку емоційного інтелекту арт-терапія дає змогу: розвивати когнітивні навички (пам'ять, увагу, сприйняття, мислення); аналізувати власний життєвий досвід з різного ракурсу; самовиражатися; розвивати соціальні навички; підвищувати самооцінку; розвивати навички прийняття рішень; розслабитися, вивільнити наявні деструктивні емоції та негативні відчуття; розвивати навички емоційної стабільності та уміння керувати власними емоційними проявами. Поділяємо думку, що педагогічна спрямованість арт-терапії полягає у тому, що вона має неклінічну спрямованість, адже розрахована переважно на потенційно здорову особистість [5].

Арт-терапія, як і будь-який напрям у педагогічній чи психологічній галузях, об'єднує цілу низку функцій. Так, за визначенням М. Козігори, арт-терапія має такий функціонал використання, а саме:

1. *Діагностичний*. Використання арт-терапії дозволяє отримати відомості про розвиток та індивідуальні особливості здобувачів початкової освіти. Зазначена функція дозволяє у повному обсязі дізнатися про інтереси, нахили, можливості, особливості, цінності кожної дитини. Арт-терапія має на меті виявити внутрішні глибокі проблеми, з якими наразі стикнулася особистість і у подальшому її скоригувати.

2. *Виховний*. Під час використання арт-терапії, взаємодія між учасниками освітнього процесу будується у такий спосіб, аби забезпечити комунікацію, співпереживання, прояв емпатії, конструктивну діяльність. Так, виховний потенціал арт-терапії полягає у тому, що відбувається глибоке розуміння себе, своєї особистості та особистості навколишніх людей.

3. *Розвивальний*. Завдяки використанню арт-терапії, яка включає у себе застосування різноманітних форм художньої діяльності, здобувачі переживають ситуацію успіху, а тому розвивають у себе навички творчого підходу до подолання проблемних життєвих ситуацій.

4. *Корекційний*. За допомогою застосування арт-терапії під час освітнього процесу відбувається корекція деформованих емоційних станів, підвищується самооцінка, формується адекватна поведінка, розвиваються навички конструктивної міжособистісної взаємодії.

5. *Психотерапевтичний*. Ефект лікування, який досягається у ході творчої діяльності, де створюється атмосфера доброзичливості, позитиву, емпатії, визнання особливості та неповторності особистості, турботи один про одного, взаємодопомоги. Завдяки цій функції під час використання арт-терапевтичних методів виникають почуття комфорту, захисту, радості, успіху, що зумовлює зцілення особистості.

Підтримуємо думку, що використання арт-терапевтичних методів під час освітнього процесу до-

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ У СИСТЕМУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИХ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

поможе здобувачам розвивати пам'ять, увагу, емпатію, співпереживання, навички комунікації, врегулювання конфліктів тощо [6].

Сучасні дослідження доводять, що арт-терапія налічує у собі безліч методів, які здатні позитивно впливати на особистість здобувачів початкової освіти. Так, О. Сорока та Л. Ільчук дають такий перелік методів, які доцільно використовувати у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з метою розвитку їхньої особистості у різних сферах, зокрема і в емоційно-вольовій:

1. *Казкотерапія*. За допомогою казки у здобувачів розвиваються соціальні навички, творчість та креативність, розширюється світогляд, покращується взаємодія з навколишнім світом, формуються уміння протистояти негативному впливу соціуму. У контексті розвитку емоційного інтелекту здобувачі вчать розрізняти емоції, проявляти емпатію, співпереживання, формують навички підтримки інших.

2. *Ізотерапія*. Популярний метод арт-терапії, який характеризується виконанням спонтанного творчого малюнка. Така діяльність допомагає дослідити власний внутрішній світ, вільно виражати емоції, почуття, думки, ідеї, відображає наявні проблеми та допомагає створювати модель майбутнього.

3. *Тілесно-рухова терапія*. Зазначений метод арт-терапії використовує активні рухи, вербальні та невербальні способи вираження емоцій, техніки тілесної взаємодії. Метод тілесно-рухової терапії допомагає здобувачам зрозуміти свій тілесний стан, потреби, бажання, розвиває колективну взаємодію, поліпшує фізичне та психологічне самопочуття, зміцнює здоров'я.

4. *Музикотерапія*. Використання музики допомагає підвищувати соціальну активність, сформувати навички емоційної експресії, полегшує засвоєння позитивних установок. Застосування музикотерапії передбачає стимуляцію психічного розвитку здобувачів, коригування їхнього темпу і ритму діяльності.

5. *Драматерапія*. Метод драматерапії допомагає визначитися з власною роллю, поліпшити взаємозв'язки з оточенням, вивчити нові способи врегулювання конфліктів та проблем, виражати свої емоції, почуття, думки за допомогою драматизації.

6. *Лялькотерапія*. Використання ляльки під час занять дає можливість визначити власні підсвідомі бажання, мотиви, потреби; вивчити риси характеру, моделі поведінки. Метод лялькотерапії має позитивний вплив на емоційну сферу здобувачів та коригує її, підвищує самооцінку, спонукає до саморозвитку.

7. *Фототерапія*. Метод, який поліпшує процес самовираження і адаптації, допомагає взаємодіяти з навколишнім середовищем, дозволяє особистості розкритися, проявити себе.

Підтримуємо думку, що використання арт-терапевтичних методів має бути системним, адже тільки під час безперервного застосування вони матимуть позитивний ефект на розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти [4, 12].

Висновки. Отже, емоційний інтелект становить складну структуру, яка включає інтелектуальні компетентності, емоційні реакції та оптимізацію власної діяльності у сферах життєдіяльності. Такий інтелект має власну структуру, компоненти, чинники формування і тому потребує комплексного впливу з метою позитивного й ефективного розвитку. Арт-терапія налічує у власному арсеналі методи, які мають ефективний вплив на особистість здобувачів початкової освіти, застосовуючи різні види активності, зазвичай засновані на художньо-творчій діяльності. Сучасні заклади загальної середньої освіти, з урахуванням сучасних реалій суспільного життя, мають враховувати потребу у розвитку емоційного інтелекту здобувачів та застосовувати методи, що спрямовані на корекцію емоційно-вольової сфери і формування таких умінь і навичок, які допомагатимуть їм активно взаємодіяти з навколишнім середовищем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Peter Salovey, John D. Mayer. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*. 1990. Vol. 9 (3). P. 185–211.
2. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 р. № 688.
3. Зобенько Н.А. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 2 (209). С. 99–107.
4. Ільчук Л.В. Педагогічні умови використання арт-терапії в освітньо-виховному просторі початкової школи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2016. № 2. С. 114–118.
5. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
6. Козігора М.А. Арт-терапія як засіб навчання і виховання учнів початкової школи. *Молодий вчений*. 2018. № 7 (59). С. 198–201.
7. Лесик А.С., Чемоніна Л.В. Арт-педагогічні технології як засіб формування творчого самовираження учнів початкової школи у процесі позашкільної освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 1 (187). С. 114–119.
8. Лесик А.С., Сапранкова К.В. Особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в умовах зміненої реальності. *Нові педагогічні виміри професійного розвитку майбутніх учителів: сучасні реалії та виклики* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Бердянськ, 15.11.2023). Бердянськ, 2023. С. 125–127.
9. Лесик А.С., Сапранкова К.В. Психолого-педагогічне обґрунтування розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у системі Нової української школи. *Global and regional aspects of sustainable development* :

**ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ
У СИСТЕМУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИХ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference (Denmark, 6–8.10.2023). Denmark, 2023. С. 98–101.

10. Мельник О.М. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73. С. 128–133.

11. Смола О.М. Розвиток емоційного інтелекту в дошкільному та молодшому шкільному віці засобами театралізації. *Теорія, методика і практика навчання*. 2022. № 2 (93). С. 67–77.

12. Сорока О.В. Особливості соціалізації школярів засобами арт-терапії. *Науковий вісник УжНУ*. 2011. Вип. 20. С. 138–140.

13. Станішевська В.І. Арт-терапія : навч. посіб. Умань : ВПЦ “Візаві”, 2022. 172 с.

14. Сухопара І.Г. Чинники розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у контексті Нової української школи. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського*. 2019. № 2 (65). С. 296–301.

15. Яцок М. Емоційний інтелект особистості (на хвилі Нової української школи) : навч.-метод. посіб. Вінниця : Діло, 2019. 105 с.

REFERENSES

1. Peter Salovey, John D. Mayer. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*. 1990. Vol. 9 (3). pp. 185–211. [in English].

2. Pro vnesennia zmin do Derzhavnogo standartu pochatkovoї osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24.07.2019 r. № 688. [On Amendments to the State Standard of Primary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 24.07.2019 No. 688]. [in Ukrainian].

3. Zobenko, N.A. (2023). Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku emotsiinoho intelektu uchniv v osvitnomu protsesi suchasnoi pochatkovoї shkoly [Psychological and pedagogical conditions for the development of students' emotional intelligence in the educational process of a modern primary school]. *Image of the modern teacher*. No. 2 (209). pp. 99–107. [in Ukrainian].

4. Ilchuk, L.V. (2016). Pedahohichni umovy vykorystannia art-terapii v osvitno-vykhovnomu prostori pochatkovoї shkoly [Pedagogical conditions for the use of art therapy in the educational space of primary school]. *Scientific notes of the N.N. Gogol National University*. No. 2. pp. 114–118. [in Ukrainian].

5. Kalka, N. & Kovalchuk, Z. (2020). Praktykum z art-terapii : navch.-metod. posib. [Workshop on art therapy: a training and methodological manual]. Lviv, 232 p. [in Ukrainian].

6. Kozigora, M.A. (2018). Art-terapiia yak zasib navchannia i vykhovannia uchniv pochatkovoї shkoly [Art therapy as a means of teaching and upbringing of primary school students]. *Young scientist*. No. 7 (59). pp. 198–201. [in Ukrainian].

7. Lesyk, A.S. & Chemonina, L.V. (2021). Art-pedahohichni tekhnolohii yak zasib formuvannia tvorchoho samovyrazhennia uchniv pochatkovoї shkoly u protsesi pozashkilnoi osvity [Art-pedagogical technologies as a means of forming creative expression of primary school students in the process of out-of-school education]. *Youth & market: a scientific and pedagogical journal*. Drohobych: Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. No. 1 (187). pp. 114–119. [in Ukrainian].

8. Lesyk, A.S. & Saprunkova, K.V. (2023). Osoblyvosti rozvytku emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv v umovakh zminenoї realnosti [Features of the development of emotional intelligence of younger students in the conditions of changed reality]. New pedagogical dimensions of the professional development of future teachers: modern realities and challenges: materials of the All-Ukrainian scientific and practical Internet conference (Berdiansk, 15.11.2023). Berdiansk, pp. 125–127. [in Ukrainian].

9. Lesyk, A.S. & Saprunkova, K.V. (2023). Psykholoho-pedahohiczne obgruntuvannia rozvytku emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv u systemi Novoi ukrainskoi shkoly [Psychological and pedagogical substantiation of the development of emotional intelligence of junior schoolchildren in the system of the New Ukrainian School]. Global and regional aspects of sustainable development: proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference (Denmark, 6–8.10.2023). Denmark, pp. 98–101. [in Ukrainian].

10. Melnyk, O.M. (2020). Rozvytok emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv [Development of emotional intelligence of junior schoolchildren]. *Pedagogy of forming a creative personality in higher and secondary schools*. No. 73. pp. 128–133. [in Ukrainian].

11. Smola, O.M. (2022). Rozvytok emotsiinoho intelektu v doshkilnomu ta molodshomu shkylnomu vitsi zasobamy teatralizatsii [Development of emotional intelligence in preschool and primary school age by means of theatre]. *Theory, methodology and practice of teaching*. No. 2 (93). pp. 67–77. [in Ukrainian].

12. Soroka, O.V. (2011). Osoblyvosti sotsializatsii shkoliariv zasobamy art-terapii [Features of schoolchildren's socialisation by means of art therapy]. *Scientific Bulletin of UzhNU*. Issue 20. pp. 138–140. [in Ukrainian].

13. Stanishevska, V.I. (2022). Art-terapiia : navch. posib. [Art therapy: a textbook]. Uman, 172 p. [in Ukrainian].

14. Sukhopara, I. (2019). Chynnyky rozvytku emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv u konteksti Novoi ukrainskoi shkoly [Factors of development of emotional intelligence of junior schoolchildren in the context of the New Ukrainian School]. *Scientific Bulletin of V.O. Sukhomlynskyi MNU*. No. 2 (65). pp. 296–301. [in Ukrainian].

15. Yatsiuk, M. (2019). Emotsiinyi intelekt osobystosti (na khvyli Novoi ukrainskoi shkoly) : navch.-metod. posib. [Emotional intelligence of the personality (in the wake of the New Ukrainian School): a study guide]. Vinnytsia, 105 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.04.2024



Ольга Канарова, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
Юлія Семеняко, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету
Олександра Шикиринська, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО МЕДІАПРОСТОРУ

У статті актуалізується проблема безпеки дітей в інформаційному просторі, що є актуальною через підвищення активності користувачів сучасного медіапростору серед дітей дошкільного віку. Обґрунтовано, що якість взаємодії дитини з медіапростором неоднозначна: потреби дітей формують медіапростір, визначаючи контент, способи його споживання тощо, а медіапростір детермінує потреби дитини, її цінності та інтереси. Доведено, що одним із механізмів захисту дошкільників від деструктивного інформаційного середовища є підвищення їхньої медіаграмотності. Запропоновано форми й методи роботи з розвитку медіаграмотності дітей дошкільного віку.

Ключові слова: інформаційна безпека; медіапростір; соціальна компетентність дітей дошкільного віку; медіа грамотність; інформаційна компетентність батьків.

Лім. 13.

Olha Kanarova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Preschool Education and Social Work Department,
Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi
Yuliia Semeniako, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Preschool Education Department,
Berdyansk State Pedagogical University
Oleksandra Shykyrynska, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Valentyna Voloshyna Faculty of Preschool and Primary Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskiy State Pedagogical University

ENSURING INFORMATION SECURITY OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF THE MODERN MEDIA SPACE

The article updates the problem of ensuring the safety of children in the information space, which is relevant due to the increase in the activity of users of the modern media space among children of preschool age. "Information security" is interpreted as an interdisciplinary problem that has legal, managerial, economic, psychological, cultural, organizational and technical contexts of consideration

The phenomenon of "media culture" is closely related to the phenomenon of "information security", which, in turn, actualizes such phenomena as media space, media education, media literacy, and media competence.

It is well-founded that the quality of a child's interaction with the media space is ambiguous: on the one hand, the needs of children shape the media space, determining the content, methods of its consumption, etc., and on the other hand, the media space itself determines the needs of the child, his values and interests.

The main problems and negative personal qualities associated with the uncontrolled presence of children in the media space have been identified. The importance of "media education" is emphasized, which should prepare children to interact with all means of mass communication; to the conscious use of information and communication technologies.

It has been proven that one of the mechanisms for protecting preschoolers from a destructive information environment is to increase their media literacy.

The forms and methods of work on the development of media literacy in preschool children are proposed.

It is emphasized that a significant role in ensuring the safety of children in the information space is played by parents, who act as the main mediators of digital media, determining the digital presence and content for preschool children.

Keywords: information security; media space; social competence of preschool children; media literacy; information competence of parents.

Постановка проблеми. Проблема забезпечення інформаційної безпеки дітей дошкільного віку активізується в останні десятиліття. Сучасне суспільство – це суспільство розвитку та диверсифікації інформаційних технологій, в якому навколишній цифровий простір став невід’ємною складовою життя дитини. Джерелом формування її уявлень про навколишній світ, загальнолюдські цінності, відносини між людьми стають не лише батьки, соціальне оточення та освітні організації, а й медіаресурси. Для сучасних дітей пізнавальна, дослідницька, ігрова діяльність за допомогою комп’ютерних засобів є повсякденним, доступним способом отримання нових знань та вражень. Сучасний дошкільник активно опановує медіапростір. При цьому якість взаємодії дитини з ним неоднозначна: з одного боку, потреби дітей формують медіапростір, визначаючи контент, способи його споживання тощо, а з іншого – власне медіапростір детермінує потреби дитини, її цінності та інтереси. Відповідно проблема забезпечення інформаційної безпеки дітей дошкільного віку в умовах сучасного медіапростору набуває сьогодні архіважливого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні методологічні питання соціального становлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку досліджували А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, І. Рогальська та ін.

У працях Р. Даниляк, А. Зайцевої, О. Невмержицької, Д. Попової, В. Скотного, С. Шандрук, П. Щербаня та ін. розкрито специфіку впливу засобів масової інформації на розвиток дитини, акцентовано на недостатньому використанні потенціалу медіа, зокрема друкованих видань, для виховання дітей; на необхідності вилучення з медіапростору низькоякісної медійної продукції.

Дослідження таких українських учених, як Н. Ашиток, Н. Гавриш, Р. Кондратенко, К. Крутій, О. Олійник, Т. Чашки та ін. присвячені проблемам розвитку медіаосвіти дітей дошкільного віку.

Уплив телебачення та комп’ютерних технологій, телереклами на формування свідомості дітей дошкільного віку досліджує С. Семчук.

Особливості модернізації освітнього процесу у закладах дошкільної освіти в умовах інформатизації освіти є предметом наукових розвідок А. Панченка. Особливості розвитку сучасної дитини в медіапросторі розкриває у своїх працях О. Петрунько.

Мета статті – проаналізувати теоретико-практичні аспекти забезпечення інформаційної безпеки дітей дошкільного віку у сучасному медіапросторі та формування у них медіаграмотності.

Виклад основного матеріалу. Інформаційна безпека, за визначенням А. Нашинець-Наумової, “це правове поняття, яким позначається стан захи-

щеності національних інтересів України в інформаційній сфері, що визначається сукупністю збалансованих інтересів особистості, суспільства і держави. Забезпечення інформаційної безпеки – сфера державного, політичного управління, вища форма свідомого регулювання процесами функціонування самої державної системи” [10, 4].

Учена стверджує, що “інформаційна безпека – це міждисциплінарна проблема, яка має кілька аспектів, зокрема, правовий, управлінський, економічний, психологічний, культурологічний, організаційно-технічний та інші. Однак за останній час, коли в геополітичному просторі світу інформаційні технології та інформація загалом отримали визначальне значення, правовий аспект вивчення інформаційної безпеки особистості, суспільства і держави виходить на перший план” [10, 5].

Натомість В. Настюк, В. Белевцева наголошують, що “інформаційна безпека” як наукова категорія поставлена на теперішній час у низку актуальних проблем, оскільки в ній систематизуються положення, які виступають як окремі види інформаційної безпеки. При цьому, така складова може бути визначена, як мінімум, на двох рівнях – загальному і спеціальному. На загальному, юридичну складову необхідно визначати, виходячи з міжнародного права (наприклад, з Європейської конвенції про захист прав людини і основних свобод, інших конвенцій Ради Європи; документів Організації з безпеки та співпраці в Європі; Співдружності Незалежних Держав та ін.) і національного законодавства (Конституції України; законів України “Про основи національної безпеки України”; “Про інформацію”; “Про доступ до публічних даних”; “Про захист персональних даних”) тощо.

Науковці В. Биков, О. Буров, Н. Деметієвська, зауважують, що теоретичне моделювання інституту інформаційної безпеки припускає розробку основних її елементів:

– об’єкт інформаційної безпеки – інформаційні права і свободи особи, інформаційні ресурси держави, інформаційні інтереси суспільства тощо;

– предмет (кожного об’єкту) інформаційної безпеки, наприклад, такі життєво важливі інтереси особи, суспільства і держави, як: інформація щодо фізіологічного, психічного, генетичного, репродуктивного, інтелектуального, духовного, етичного стану, інтереси вищого рівня. Окрім того, варто вказати інтереси нижчого рівня: економічні, медичні, продовольчі, політичні та ін.;

– суб’єкт забезпечення інформаційної безпеки – державні органи; недержавні органи і організації; окремі громадяни, законодавчо наділені правами і обов’язками щодо забезпечення інформаційної безпеки;

– загроза інформаційній безпеці – можлива небезпека охоронюваним законом інформаційним

правам і свободам особи, інформаційним ресурсам держави, інформаційним інтересам суспільства та ін. Під такою небезпекою автори розуміють переломні правопорушення в інформаційній сфері.

Основні цілі забезпечення інформаційної безпеки визначаються пріоритетами національної безпеки, що відповідають інтересам суспільного розвитку, а саме: забезпечення інформаційного суверенітету України в умовах глобалізації інформаційних відносин і прагнення інших країн до інформаційного домінування; формування інформаційного середовища, орієнтованого на духовний та інтелектуальний розвиток особи і суспільства загалом; підтримка необхідної достатності інформаційних ресурсів України, які забезпечують розвиток особи та стійке функціонування суспільства і держави; забезпечення захисту інформації фізичних, юридичних осіб та держави від зовнішніх і внутрішніх інформаційних загроз, у тому числі боротьба з комп'ютерними злочинами; забезпечення законності і реалізація прав суб'єктів інформаційних відносин у галузі створення і використання національних інформаційних ресурсів, інформаційних технологій та інформаційної інфраструктури [3, 10].

З феноменом “інформаційна безпека” тісно пов'язаний феномен “медіакультура”, який, зі свого боку, актуалізує такі явища, як медіапростір, медіаосвіта, медіаграмотність, медіакомпетентність. Медіакультура, формуючись у відповідь на взаємодію людини з медіапростором, певною мірою розширює можливості людини в сучасному цифровому світі. Але водночас зумовлює і низку соціокультурних проблем, основними з яких є: вплив специфічних видів медіакультури на психіку; фізичне та психологічне самопочуття особистості в умовах медіасередовища; соціально-психологічні ефекти мас-медіа; вплив медіасередовища на соціалізацію особистості; медіаосвіта як феномен розвитку особистості в медіасередовищі; гендерні особливості користувачів Інтернету; залежність від віртуальної реальності та кіберпростору; вплив медіасередовища на дозвілля; наслідки впливу медіа на формування особистості людини, її духовну культуру; психологічна безпека особистості в інформаційному суспільстві; розвитковий потенціал медіапростору; кіберзлочинність, у тому числі і щодо неповнолітніх; використання медіапростору як альтернатива організації гри з дитиною.

Як наголошують Н. Пихтіна, О. Лісовець, Л. Бобро, поступове поширення ЗМІ певною мірою змінило ситуацію в освітньому та культурному житті суспільства, істотно вплинуло на соціалізацію дітей дошкільного віку [6, 26]. Вчені зауважують, що нині вплив інформаційного простору на індивідуальний розвиток дитини, на формування її соціальної компетентності “як сукупності умінь

орієнтування в незнайомому середовищі і умінь вибудовування адекватної поведінки, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, адаптації до нових умов середовища, співвіднесення очікувань із своїми можливостями, є визначальним” [6, 30].

На той факт, що “система освіти має ставити перед собою нові цілі підготовки школярів до взаємодії з усіма засобами масової комунікації; до усвідомленого використання інформаційно-комунікаційних технологій у виховних цілях” цілком слушно звертає увагу С. Семчук [8]. Таку підготовку вчена називає “медіанавчанням”, завданням якого бачить підготовку дітей до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття інформації (навчити дитину розуміти її – “декодувати” повідомлення, критично оцінювати їхню якість), усвідомлення наслідків її впливу на психіку, оволодіння засобами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних коштів [8].

Проте на сьогодні це питання перебуває тільки на стадії розробки, і низка учених загострюють увагу на проблемах, зумовлених неготовністю дошкільника до використання засобів медіапростору. Досліджуючи роль цифрових технологій у житті дітей від народження до восьми років, S. Livingstone, J. Marsh, L. Plowman, S. Ottovordemgentschenfelde, B. Fletcher-Watson звернули увагу на значущість питання знайомства дітей з гаджетами, впливу онлайн-технологій на розвиток, соціалізацію дітей дошкільного віку та на взаємини в родині [12; 13]. Сучасні діти досить рано починають активно користуватися смартфонами, планшетами, ноутбуками та іншими електронними пристроями. Дорослі дозволяють їм доступ до мережі Інтернет, не усвідомлюючи ризики, пов'язаних з її використанням дошкільнятами. Наприклад, P. Dias, R. Brito, наголошують, що інформаційна безпека дошкільнят передбачає відсутність ризику заподіяння шкоди здоров'ю, психічному та духовному розвитку дітей, а також їхньому моральному розвитку. І, зі свого боку, також зауважують, що батьки дітей дошкільного віку часто недооцінюють погрози, пов'язані з інформацією, яку діти одержують з інформаційних джерел [11].

Так, О. Подліняєва, А. Хоменко констатують, що “найбільш артикульованими проблемами перебування дітей у медіапросторі є: “згоряння” пізнавальних інтересів; зниження тону і якості інтелектуальної діяльності; “лінивість” психіки (уваги, пам'яті, уяви); наслідування дітьми асоціальної поведінки віртуальних героїв; “віртуалізація” життєвого світу дітей (руйнування соціальних зв'язків); відволікання від дитячих обов'язків у межах своєї родини” [7, 121].

Натомість О. Петрунько виділила негативні особистісні якості дітей, які формуються під не-

контрольованим впливом медіапростору: примітивність мови як засобу самовираження; низька здатність виділяти головний зміст з прочитаного тексту; стандартні зорові образи й асоціації, що призводить до ускладнення вербального спілкування; низький інтерес до читання; низька здатність до зосередження і уважного спостереження, творчого пошуку, цілеспрямованої діяльності; підвищена схильність до адиктивної поведінки, через стійку звичку отримувати задоволення; низький розвиток волі дитина, оскільки сидючи тривалий час перед екраном, вона неспроможна діяти активно-наслідково; значне накопичення невитраченої активності [5, 6].

В. Бондаровська застерігає, що “комп’ютерні технології породили специфічну субкультуру – так званого кіберпанка”, спричиняючи становлення специфічного світогляду особистості: вона стає легко керованою, а нова віртуальна реальність маніпулює її поведінкою [1, 8].

Про значні ризики у використанні інформаційних технологій ведуть мову і О. Подліняєва та А. Хоменко, наголошуючи що “Інтернет може містити інформацію агресивного чи соціально небезпечного змісту”, а заглиблення дитини у віртуальний світ негативно позначається на її фізичному та психічному здоров’ї [7, 123].

Вищевикладене дає підстави стверджувати, що проблема забезпечення безпеки дітей в інформаційному просторі є актуальною через підвищення активності користувачів мережі Інтернет серед дітей дошкільного віку. У закладах дошкільної освіти все частіше використовуються медійні й інтерактивні технології, проектну діяльність, дистанційні форми навчання тощо. Дошкільнятам доводиться стикатися з потоком інформації, що постійно зростає. При цьому вони зазнають значних труднощів, коли їм необхідно самостійно здобути або критично оцінити отриману інформацію. Очевидно, що рівень сформованості медіаграмотності, є недостатнім.

Як “обізнаність дитини дошкільного віку з медіазасобами, способами пошуку інформації, а також здатність на основі сформованих ціннісних орієнтацій створювати й аналізувати у співдружності з батьками і вихователями найпростішу медіапродукцію, дотримуватися культури медіаспоживання, виявляючи елементи критичного мислення” тлумачить медіаграмотність І. Кузьма [4, 15]. У наведеному визначенні підкреслюється значущість налагодження спільної роботи двох основних інституцій, покликаних забезпечити цілісний гармонійний розвиток дитини і її готовність до використання ресурсів сучасного медіапростору зокрема: закладу дошкільної освіти і сім’ї.

Найефективнішими формами й методами роботи вихователя з дітьми з розвитку медіаграмот-

ності у закладах дошкільної освіти Р. Кондратенко вважає такі: - слухання художніх творів з програванням сюжетів, а також перегляд мультфільмів та дитячих фільмів із обговоренням сюжету, змісту та створенням власних мультфільмів у малюнках; - створення власного медіапродукту (журналу, газети, листівки тощо); - слухання музичних творів та створення уявних ситуацій; випуск фотогазет та фотофільмів, матеріали для яких збираються під час екскурсій та спостережень [2, 118]. Також дослідниця пропонує використовувати аудіовізуальні медіазасоби (графіка, гіпертекст, звук, відео, анімація).

Значну роль у забезпеченні безпеки дітей у інформаційному просторі відіграють батьки, які виступають основними медіаторами цифрових медіа, визначаючи для них цифрову присутність та контент. Недостатній рівень інформаційної компетентності батьків та їх включеності у взаємодію дітей з інформаційно-комунікаційними технологіями може вплинути на розвиток та соціалізацію дошкільників. Саме інформаційна компетентність батьків визначає характер відносин дитини з інформаційно-комунікаційними ресурсами і є однією з найбільш значущих детермінант, що впливають на формування основ безпечної поведінки дітей в медіапросторі.

Висновки. Отже, сучасний медіапростір став середовищем інформаційного обміну, здійснення соціальної комунікації, обміну поглядами, почуттями тощо, тобто середовищем існування сучасної дитини. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (інформаційних потоків) впливає на соціалізацію дітей молодшого шкільного віку, на функцію відчуттів, сприймання, уяви тощо. І не завжди позитивно. Безконтрольна інформація може глибоко проникати у свідомість дитини, деформуючи її. Тому важливим завданням батьків і педагогів є цілеспрямоване навчання медіаграмотності дітей дошкільного віку.

Формування навичок медіаграмотності як ефективного засобу забезпечення інформаційної безпеки дітей дошкільного віку в умовах сучасного медіапростору передбачає: - розвиток критичного мислення учнів (здатність аналізувати ситуацію, інформацію, зіставляти її з уже відомою, робити висновки, порівняння, узагальнення); - розвиток навичок щодо визначення джерел інформації в певній ситуації; - навчання виділяти із загальної інформації інформаційні загрози, розуміти можливості її негативного впливу: шкоди життю, здоров’ю, навчанню, міжособистісному спілкуванню; - формування навичок прийняття правильних рішень у складних ситуаціях: повідомлення батькам, педагогові, старшому тощо.

У перспективах подальших досліджень – обґрунтування психолого-педагогічних та організаційних

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО МЕДІАПРОСТОРУ

умов формування готовності майбутніх вихователів до забезпечення інформаційної безпеки дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаровська В.М., Пов'якель Н.І. Людина у світі інформаційно-комунікаційних технологій. *Психолог*. 2005. № 25 (169). С. 5–9.

2. Кондратенко Р.В. Виховання креативності в старших дошкільників у процесі медіаосвіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 13 (272). Ч. I. С. 115–120.

3. Корнейко О., Корнейко С. Застосування та визначення терміну “інформаційна безпека” в національному законодавстві. *Правове, нормативне та метрологічне забезпечення системи захисту інформації в Україні*. 2009. Вип. 2 (19). С. 9–13.

4. Кузьма І.І. Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія: монографія / за наук. ред. проф. Чайки В.М. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2019. 188 с.

5. Петрунько О. Сучасна дитина в медіапросторі. *Педагогічна газета*. 2009. С. 6

6. Пихтіна Н.П., Лісовець О.В., Бобро Л.В. Особливості впливу засобів масової інформації на соціалізацію дошкільників. *Психолого-педагогічні науки*. 2022. № 4. С. 24–32.

7. Подліняєва О., Хоменко А. Діти та медіапростір: вплив та захист. *Педагогічні науки та освіта*. Вип. XLII–XLIII. 2023. С. 119–124.

8. Семчук С.І. Медіасоціалізуючий вплив комп'ютерних технологій на молоде покоління. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2014. № 3. С. 321–328.

9. Настюк В.Я., Белевцева В.В. Національні інтереси у сфері інформаційної безпеки України. *Правова інформатика*. 2014. № 1 (41). С. 52–56.

10. Нашинець-Наумова А.Ю. Інформаційна безпека: питання правового регулювання: монографія. Київ: Видавничий дім “Гельветика”, 2017. 168 с.

11. Dias P., Brito R. Criteria for selecting apps: Debating the perceptions of young children, parents and industry stakeholders. *Computers & Education*. 2021. Vol. 165. pp. 104–134.

12. Livingstone S. Strategies of parental regulation in the media-rich home. *Computers in Human Behavior*. 2007. Vol. 23, No. 2. pp. 920–941.

13. Livingstone S., Marsh J., Plowman L., Ottovordemgentschenfelde S., Fletcher-Watson B. Young children (0–8) and digital technology: a qualitative exploratory study – national report – UK (2014) Joint Research Centre, European Commission, Luxembourg, 2015. p. 55.

REFERENCES

1. Bondarovska, V.M. & Poviakel, N.I. (2005). Liudyna u sviti informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [A per-

son in the world of information and communication technologies]. *Psychologist*. No. 25 (169). pp. 5–9. [in Ukrainian].

2. Kondratenko, R.V. (2013). Vykhovannia kreatyvnosti v starshykh doshkilnykiv u protsesi mediaosvity [Raising creativity in older preschoolers in the process of media education]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*. No. 13 (272), part. I. pp. 115–120. [in Ukrainian].

3. Korneiko, O. & Korneiko, S. (2009). Zastosuvannia ta vyznachennia terminu “informatsiina bezpeka” v natsionalnomu zakonodavstvi [Application and definition of the term “information security” in national legislation]. *Legal, normative and metrological support of the information protection system in Ukraine*. Vol. 2 (19). pp. 9–13. [in Ukrainian].

4. Kuzma, I.I. (2019). Formuvannia mediahramotnosti ditei starshoho doshkilnoho viku: teoriia i tekhnolohiia [Formation of media literacy of older preschool children: theory and technology]. (Ed.). Chaika V.M. Ternopil, 188 p. [in Ukrainian].

5. Petrunko, O. (2009). Suchasna dytyna v mediaprostori [The modern child in the media space]. *Pedagogical newspaper*. No. 7. p. 6. [in Ukrainian].

6. Pykhtina, N.P., Lisovets, O.V. & Bobro, L.V. (2022). Osoblyvosti vplyvu zasobiv masovoi informatsii na sotsializatsiiu doshkilnykiv [Peculiarities of the influence of mass media on the socialization of preschoolers]. *Psychological and pedagogical sciences*. No. 4. pp. 24–32. [in Ukrainian].

7. Podliniaieva, O. & Khomenko, A. (2023). Dity ta mediaprostir: vplyv ta zakhyst [Children and the media space: impact and protection]. *Pedagogical sciences and education*. Vol. XLII–XLIII. pp. 119–124. [in Ukrainian].

8. Semchuk, S.I. (2014). Mediasotsializuiuchy vplyv kompiuternykh tekhnolohii na molode pokolinnia [Media The socializing influence of computer technologies on the younger generation]. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*. No. 3. pp. 321–328. [in Ukrainian].

9. Nastyuk, V.Ia. & Bielievtseva, V.V. (2014). Natsionalni interesy u sferi informatsiinoi bezpeky Ukrainy [National interests in the field of information security of Ukraine]. *Legal informatics*. No. 1 (41). pp. 52–56. [in Ukrainian].

10. Nashynets-Naumova, A.Iu. (2017). Informatsiina bezpeka: pytannia pravovoho rehuliuвання [Information security: issues of legal regulation]. Kyiv, 168 p. [in Ukrainian].

11. Dias, P. & Brito, R. (2021). Criteria for selecting apps: Debating the perceptions of young children, parents and industry stakeholders. *Computers & Education*. Vol. 165. pp. 104–134. [in English].

12. Livingstone, S. (2007). Strategies of parental regulation in the media-rich home. *Computers in Human Behavior*. Vol. 23, No. 2. pp. 920–941. [in English].

13. Livingstone, S., Marsh, J., Plowman, L., Ottovordemgentschenfelde, S. & Fletcher-Watson, B. (2015). Young children (0–8) and digital technology: a qualitative exploratory study – national report – UK (2014) Joint Research Centre, European Commission, Luxembourg, p. 55. [in English].

Стаття надійшла до редакції 29.04.2024



ОСНОВНІ ПІДХОДИ ЩОДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

УДК 376.3+37.013

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.302956>

Наталія Матвєєва, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
Ігор Бай, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ЩОДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглянуто зміст та основні завдання закладів загальної середньої освіти на сучасному етапі, визначено стрижневі напрями діяльності щодо розвитку творчих здібностей молодших школярів з особливими освітніми потребами. Основна мета полягає у розкритті основних підходів, форм, прийомів та методів розвитку творчого потенціалу учнів з особливими освітніми потребами. Проаналізовано основні чинники впливу на ефективність процесу творчого розвитку особистості, виокремлено передумови розвитку творчих здібностей учнів з особливими потребами, встановлено основні завдання та шляхи їх реалізації на сучасному етапі.

Ключові слова: творчість; особливі потреби; творчі здібності; індивідуальний підхід; соціалізація; стимулююче середовище; підтримка.

Рис. 1. Літ. 5.

Nataliia Matveieva, Ph.D. (Pedagogy),
Associate Professor of the Pedagogy of
Primary Education Department,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Igor Bai, Ph.D. (Pedagogy),
Associate Professor of the Pedagogy of Primary Education Department,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

MAIN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS OF YOUNG SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article reveals the features of identifying, supporting and further developing the creative abilities of younger schoolchildren with special educational needs. It was determined that the deepening of knowledge, expansion of experience of communication and broad interaction with children and adults, promotion of successful adaptation, formation of practical skills of self-realization of students with developmental disabilities are priority tasks of inclusive education in the context of the new Ukrainian school.

The contribution of scientists to the development of inclusive education in Ukraine is analyzed, scientific approaches to the problem of creative personality formation in an educational institution with inclusive education are revealed.

It has been established that creativity is an important form of mental activity of an individual, a universal ability that affects success in various spheres of life. The components of a creative personality and ways of its formation are revealed. It is indicated that poor imagination and attention, low memory capacity, impaired tactile-motor, visual, auditory, kinetic, tactile perception, undeveloped spatial orientation are indicative of students with developmental disabilities.

Negative factors influencing the creative development of this category of students are listed. It has been established that inattention, low level of concentration on the task, slow perception and execution, need for external support are characteristic features of the creative activity of this category of persons. Other specific signs of it are singled out: a low rate of originality of creative work, simplification and schematic execution, weak interest and its quick fading, distraction.

It was determined that the main tasks of teachers in the way of creative development of the personality are the study of its strengths and weaknesses, opportunities and interests, features of development and specifics of the disorder; formation of stable beliefs in one's own uniqueness and perfection, raising the level of self-esteem, stimulation and formation of stable motives for creative activity, involvement in various types of activities.

The main ways and approaches to the development of creative abilities of younger schoolchildren with special educational needs at the current stage are outlined.

Keywords: creativity; special needs; creative abilities; individual approach; socialization; stimulating environment; support.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реалізації основних завдань нової української школи в Україні актуалі-

зуємо питання гармонійного розвитку особистості, сприяння задоволенню її потреб та інтересів. Особливо це стосується дітей шкільного віку з особли-

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ЩОДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

вими освітніми потребами, які навчаються в умовах закладу загальної середньої освіти разом з однолітками. Таке їх включення передовсім передбачає розширення знань та досвіду комунікації, широку взаємодію з дітьми та дорослими, сприяння успішній адаптації до нових умов, формування практичних навичок самореалізації. У широкому розумінні інклюзивна освіта розглядається як та, що слугує “унормуванню” розвитку особистості, підвищенню рівня та якості її життєдіяльності, ефективній соціалізації та адаптації. Інакше кажучи, заслуговують на увагу не лише навчання та виховання як головні напрями практичної діяльності школи, а й сприяння творчому розвитку, пошуку природних талантів, задоволення потреб кожної особистості.

Практика показує, що учні з особливими освітніми потребами у більшості випадків постійно відчують свою “несхожість” з однолітками, що, з одного боку, не робить їх щасливими від контакту з ними, а з іншого – сіє сумнів, породжує нові страхи та комплекси, які гальмують розвиток. Впевненість у власних силах, внутрішня гармонія, піднесення, натхнення, прагнення удосконалитись – ті результати, яких можна досягнути завдяки творчості, розвитку природних задатків та здібностей особистості, самоствердження за рахунок своїх сильних сторін та якостей. Виховати цілісну, творчу, самодостатню особистість дозволяє залучення цих дітей до різних видів творчої роботи як на уроці, так і поза ним. З іншого боку, потреба творчого розвитку усіх здобувачів освіти – нагальна вимога часу, яку диктує науково-технічний прогрес, що, зі свого боку, висуває нові, більш складні завдання до кожного з нас. Саме тому акцентуємо увагу на таких аспектах, як творчий та гармонійний розвиток осіб з особливими потребами, пошук їх природних задатків і здібностей, вивчення особистісного потенціалу та його використання задля самовдосконалення й саморозвитку особистості.

Аналіз основних досліджень і публікацій з означеної проблеми доводить, що природа виникнення та розвитку дитячої творчості викликає неабиякий інтерес науковців, теоретиків й практиків. З часів проголошення та реалізації інклюзивної освіти в нашій країні питання навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами неодноразово розкривали вітчизняні науковці, а саме: Л. Даниленко, Е. Данілавічюте, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, Г. Кравченко, В. Липа, А. Міненко, Л. Міщик, Ж. Романчак, Ю. Найда, А. Обухівська, Н. Слободянюк, Н. Софій, Н. Стадненко, Л. Савчук, О. Таранченко. Дослідження вчених торкалися низки аспектів, у тому числі, проблеми формування творчої особистості. Зокрема останню науковці розкривали, намагаючись пояснити особливості розвитку та специфіку нозології, аналізуючи їх вплив на творчий потенціал

особистості. Цінними для нашого дослідження є праці дослідників, що розкривають шляхи розвитку творчих здібностей дитини з тим чи тим порушенням розвитку, як-от:

- порушення слуху (Л. Борщевська, М. Лепетченко);
- порушення зору (Н. Гудим; Т. Костенко, І. Кузава);
- інтелектуальні порушення (І. Гладченко, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун);
- порушення спектру аутизму (Т. Драч, О. Гавеля);
- мовленнєві порушення (З. Ленів, Ю. Марченко) та ін.

Мета статті – розкрити особливості та специфіку, основні підходи щодо розвитку творчих здібностей молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Творчість – стрижнева форма психічної активності особистості, універсальна її здібність, що безпосередньо впливає на її успішність у різних сферах життєдіяльності. З іншого боку, творча особистість є результатом натхненної праці над собою, показником внутрішнього потенціалу та прагнення самоствердження через творчу діяльність, дотик до прекрасного й вічного. Так, у контексті розвитку осіб з особливими освітніми потребами, розглядаємо творчість на кшталт наслідків й результату розширення власного досвіду шляхом спілкування, взаємодії з іншими людьми, навчально-пізнавальної та творчої активності. Основні нормативно-правові документи про освіту в Україні (“Концепція НУШ”, “Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні”, закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту” та ін.) акцентують увагу на тому, що стрижневим завданням освіти на нинішньому етапі виступає сприяння гармонійному розвитку кожної дитини, індивідуалізація та персоналізація навчання, пошук талантів та їх розвиток. Сучасна освіта спрямована на розвиток творчого потенціалу особистості (задатків та здібностей, умінь і навичок, мислення, формування ціннісних орієнтацій), покликана створювати можливості щодо її самореалізації, сприяти підвищенню соціальної активності, участі у житті школи, громади, держави у цілому.

З іншого боку, освіта має на меті розкрити потенціал кожного здобувача, розвинути його таланти та здібності, задовольнити різноманітні інтереси. Це, зокрема, дає змогу визначити потреби здобувачів освіти, виокремити шляхи їх задоволення у процесі навчання та виховання, накреслити напрями діяльності закладів загальної середньої освіти. Навчання у них для дітей з особливими освітніми потребами розглядається як важлива умова загального розвитку, що сприяє розширенню їхнього

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ЩОДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

досвіду, розвитку комунікативних, трудових і соціальних навичок, підвищенню рівня самостійності, впевненості, задоволення власними досягненнями. Практика доводить, що кожна дитина талановита від природи, має унікальні задатки й здібності і жодне порушення розвитку не є “вироком” щодо її можливостей. Молодші школярі з різними порушеннями розвитку (слуху, зору, розладу спектру аутизму, затримки психічного розвитку), як інші однолітки, люблять грати, демонструючи враження не лише в емоціях, а й діях, продуктах власної творчості (рисунок, аплікації, у хореографічних рухах, пісні, казках тощо), прагнуть участі у різних видах творчої діяльності (виконання творчих завдань з елементами арт-терапії, участь у іграх-драматизаціях). Виявити ті чи ті природні таланти допомагає систематичне спостереження за дитиною, здійснення індивідуального підходу до неї, створення психологічно сприятливої атмосфери, залучення до різних форм та видів роботи [5]. Шкільна практика, діяльність фахівців у галузі інклюзивної та спеціальної освіти доводить, що діти з особливими освітніми потребами так само, як і однолітки, мають унікальні задатки та здібності, які глибоко приховані й потребують виявлення та підтримки. На необхідності розвитку творчих задатків і здібностей учнів з різними порушеннями розвитку акцентують сучасні науковці, зокрема відома вчена у сфері інклюзивної освіти А. Колупаєва. Вона, зокрема, стверджує, що фізіологічно ці учні суттєво відрізняються від однолітків. Їм властиві погана увага та нестійка увага, у них низький обсяг пам'яті, порушене тактильно-рухове сприйняття внаслідок наявного порушення рухової сфери (приміром, дрібної моторики) та уповільнені зорові, слухові, кінетичні і тактильні процеси сприйняття, нерозвинуте просторове орієнтування, що, і собі, впливає на працездатність та творчу активність дитини [2, 82]. Дослідження інших науковців (Т. Кузнецова, М. Омельченко, К. Світлична) доводять, що у більшості випадків учням з особливими освітніми потребами притаманні:

- неухвалюваність, низький рівень зосередженості на завданні;
- уповільнене сприйняття та виконання творчого завдання;
- потреба в сторонній підтримці, допомозі (інструктажі, поясненні, спільному виконанні);
- незначна оригінальність творчої роботи;
- спрощеність та схематичність у виконанні творчого завдання;
- слабкий інтерес, його швидке згасання у процесі творчої діяльності (в окремих випадках);
- відволікання на сторонні речі тощо [4, 62].

Відповідно, пасивність до творчої діяльності має в основі відсутність мотивації творчої роботи, неготовність до її виконання, вузький досвід такої

діяльності, невміння продемонструвати власні сильні сторони та якості [3].

На сучасному етапі ми розглядаємо творчість стрижневою якістю особистості. Саме тому робота педагога з учнями з особливими освітніми потребами передбачає розв'язання низки завдань, а саме:

- вивчення сильних і слабких сторін учня, його можливостей та інтересів, особливостей розвитку, впливу нозології;
- формування стійких переконань у власній унікальності та досконалості (виокремлення кращих якостей учнів з ООП для наслідування однолітками);
- виховання впевненості у собі, підвищення рівня самооцінки;
- стимулювання до творчої роботи, формування стійких мотивів потреби творчої діяльності;
- залучення до різних видів діяльності, що слугують творчому розвитку особистості та інше.

Розв'язання цих та інших завдань потребує комплексного підходу і проведення низки заходів. Розвиток творчого учня з особливими освітніми потребами – це результат не лише виховного впливу на окрему особистість, а й дотримання певних умов, що вимагають широкого спектру дій. Передовсім учні з особливими освітніми потребами споглядають за своїми ровесниками та дорослими, намагаючись досягати того рівня, який вони бачать. А тому чільне місце посідає правильний взірць для наслідування, який репрезентують не лише обдаровані школярі, але й вчителі. Водночас унікальність особистості має властивість розвиватись у сприятливих для цього умовах, а тому це вказує на потребу створення адаптованого навчального середовища, за якого ураховані запити та можливості всіх здобувачів освіти й, у тому числі, з порушеннями розвитку. Тобто, у ньому мають поєднуватись розвивальне середовище з елементами універсального дизайну й комфортним комунікативним мікросоціумом (дружні міжособистісні відносини, відкрите спілкування, позитивне соціальне середовище, довіра, прийняття, підтримка, допомога), що, зі свого боку, стимулює до творчості. Створити таке середовище дозволяють здорова психологічна атмосфера у закладі освіти, що зароджується у процесі співпраці та партнерства всіх учасників освітнього процесу під час навчання та виховання, проведення виховних заходів (які сприяють усвідомленню й розумінню сутності особливих потреб), шляхом організації гурткової роботи та сприяння участі учнів з особливими потребами у позашкільній творчій діяльності.

Відтак залучення молодших школярів з особливими освітніми потребами до роботи у гуртках передбачає відповідну сторонню підтримку, здійснення менторства з боку педагогів, що сприяють формуванню позитивної мотивації творчості, стимулюванню до участі у ній, розвиток творчих здіб-

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ЩОДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

ностей [1]. Творчий розвиток учнів з особливими освітніми потребами вимагає ретельного вивчення їх внутрішнього світу, інтересів, можливостей та природного потенціалу, а також реалізації на цій основі індивідуального підходу до кожного здобувача освіти. Окрім того, робота з цією категорією школярів потребує неабиякої уваги, витривалості, милосердя, терпіння з боку педагогів та інших учасників навчально-пізнавальної та творчої діяльності, належного рівня професіоналізму фахівців, співпраці з родинами.

Практика засвідчує, що залучення учнів з порушеннями розвитку до гурткової роботи має свої переваги. Так, це важлива складова освітнього процесу, орієнтована на певну сферу інтересів або дослідницьку роботу здобувачів освіти поза загальною навчальною програмою, що слугує створенню додаткових можливостей їхнього гармонійного розвитку й самореалізації. Основними перевагами участі молодших школярів з порушеннями розвитку у гуртковій роботі вважаємо:

- розширення та набуття нових знань, досвіду;
- задоволення особистих потреб та інтересів;
- формування практичних умінь і навичок у певній сфері;

– розвиток творчого мислення та лідерських якостей;

– створення можливостей самовираження та самореалізації особистості;

– сприяння соціалізації, налагодження соціальної взаємодії (розвиток навичок комунікації, співпраці);

– розвиток природних задатків та здібностей, творчого потенціалу, креативності, таланту;

– прищеплення морально-етичних цінностей, виховання позитивних рис та якостей учнів;

– розвиток критичного мислення тощо.

Ці та інші якості закладають підґрунтя базових компетентностей, що вкрай важливі для здійснення самостійної життєдіяльності особистості. Важливо, виконання творчих завдань у різний спосіб впливає на розвиток нестандартного мислення, сприяє творчому самовираженню особистості через уяву, експериментування. Участь у творчій роботі стимулює й активізує школярів, виховує у них такі риси, як відповідальність, впевненість, дисциплінованість, обов'язковість, що доволі часто не властиво дітям з особливими освітніми потребами. Загалом на творчий розвиток молодших школярів з особливими освітніми потребами впливає низка чинників й створення відповідних передумов, а саме (Рис. 1):

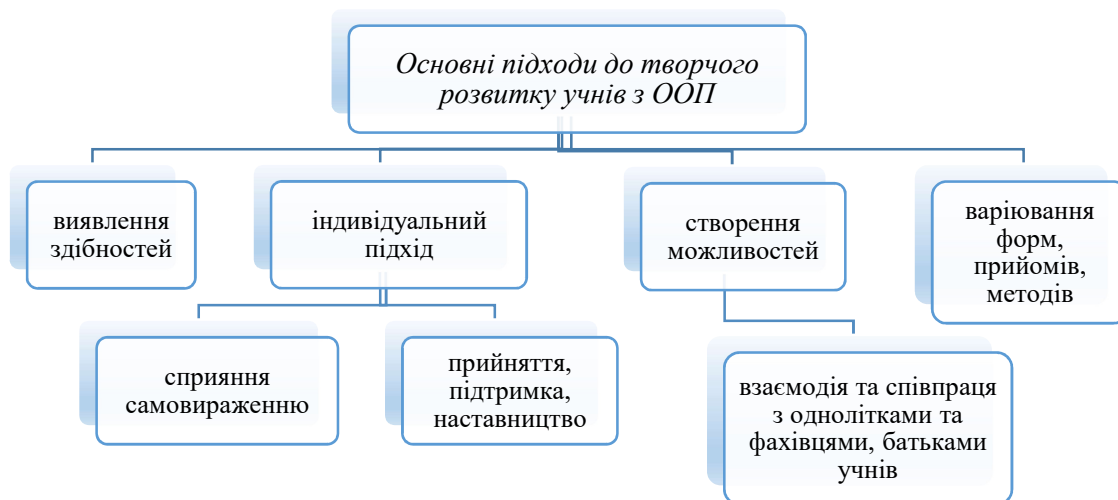


Рис. 1. Підходи до розвитку творчих здібностей молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Кожен з вищезначених підходів має свої завдання та напрями виховного впливу на особистість і здійснюється у декілька етапів. Першим кроком виступає вивчення особистості учня, пошук та виявлення його творчих задатків і здібностей у різних сферах (навчання, література, музичне та образотворче мистецтво, хореографія, спорт). Зокрема індивідуальний підхід сприяє пізнанню природного потенціалу учня, виокремленню його

унікальних рис та умінь, що, зі свого боку, стимулює творчу активність [1]. Натомість лише індивідуального підходу недостатньо, позаяк творчість – це ініціативність, активна творча робота, стимульовані нестандартним мисленням та бажанням створювати нове, що активізуються за сприятливих умов, належного доступу і можливостей реалізації потреб та запитів. Отже, у налагоджуючи процес навчання і виховання учнів з особливими освітніми

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ЩОДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

потребами, важливо розширювати їхні можливості для творчого самовираження, демонстрації ними своїх переваг та сильних сторін, кращих рис та якостей, творчих задатків та здібностей. Задля цього доцільно залучати школярів до різних видів творчості, як-от: художня література, образотворче та музичне мистецтво, хореографія, театральне мистецтво у поєднанні з ігровими елементами (ігри-драматизації, ігри-інсценізації, рольові ігри тощо), ручна праця та декоративно-прикладне мистецтво; участі у роботі гуртків, відвідування позашкільних виховних закладів, заходів, виставок-акцій тощо. Як показує практика, ці та інші види роботи, у яких бере участь школяр, дозволяють розкрити його природні задатки та здібності, творчі якості, тип мислення, креативність, обдарування, підтримати й розвивати надалі у процесі навчання та виховання.

Важливо зауважити, що суттєвим чинником впливу на розвиток творчої особистості є створення не лише розвивального, стимулюючого й комфортного середовища, а й розширення його можливостей щодо самовираження. Освітнє середовище повинно передовсім бути безпечним для дитини, таким, що слугує вільному вираженню творчих думок та ідей, емоцій, почуттів, прагнень, поведінки; сміливості самовиражатися через спілкування, взаємодію та творчість. Здебільшого цьому слугують участь молодших школярів у виховних заходах (ранки, свята, виставки робіт, конкурси), спільних проєктах з однолітками та батьками. За такого підходу молодші школярі з особливими освітніми потребами стають повноправними учасниками дійства та важливою складовою творчої спільноти, у якій визнають їхні ідеї, унікальність, неповторність, творчі здібності.

Без стимулювання та підтримки розвиток творчого потенціалу школярів з різними нозологіями неможливий. Так, внаслідок фізіологічних особливостей ці учні невпевнені у собі, боязкі, пасивні, а тому потребують систематичної дружньої підтримки, дієвої допомоги та щирого заохочення. На це вказує й те, що вони повсякчас очікують схвалення з боку однолітків та педагога, які мотивують їх до подальшої творчої активності та саморозвитку. Без тісного контакту з іншими, співпраці та партнерства в умовах стимулюючого розвивального середовища закладу освіти творчі здібності не будуть повністю ані розкриті, ані розвинуті. Гармонія особистості вбачається нами у демонструванні цим учням щабля досконалості та прикладу творів культури і мистецтва (відомих діячів, митців, майстрів, художників), які надихають та окрилюють, дозволяють мріяти про свої майбутні досягнення, а, отже, й стимулюють творчий розвиток.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, наше дослідження доводить, що розвиток творчих здібностей молодших школярів з особливими освітніми потребами – важливе завдання нової української школи, що дає змогу виховати талановиту молодь – майбутню нашої держави. Це складний цілісний процес виховного впливу на особистість, систематична взаємодія та співпраця всіх учасників освітнього процесу, спрямована на пошук творчого потенціалу особистості та сприяння його розвитку. З іншого боку, це потреба тісної взаємодії, співпраці та партнерства закладів загальної середньої освіти і позашкільних виховних закладів, громадських організацій, соціальних установ, родин учнів. Перспективи подальших досліджень полягають у пошуках нових форм, напрямів, методів реалізації інклюзивного навчання та виховання, що дозволяють соціалізувати особистість з порушеннями розвитку, сприяють підвищенню рівня та якості її життєдіяльності до рівня та якості життєдіяльності однолітків, слугують її гармонійному розвитку і самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

- Звєкова В.К. Розвиток творчої активності дітей з особливими освітніми потребами під час гурткової роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. № 2 (106). С. 68–75. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/694/663
- Колупасва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: "Самміт-Книга", 2009. 272 с.
- Колупасва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*: навч.-метод. посібн. Київ, 2007. 128 с.
- Кузнецова Т., Омельченко М., Світлична К. До проблеми вивчення творчих здібностей у дітей з особливими освітніми потребами середнього шкільного віку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2023. № 1 (22). С. 60–75. DOI: <https://doi.org/10.33189/epn.v1i22.220>
- Матвеева Н., Ткачишин Н., Ярошко І. Аспекти духовного розвитку учнів з ООП. *Молодь і ринок*. 2023. № 1 (209). С. 145–149.

REFERENSES

- Zviekova, V.K. (2023). Rozvytok tvorchoi aktyvnosti ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy pid chas hurtkovoi roboty [Development of creative activity of children with special educational needs during group work]. *Personal spirituality: methodology, theory and practice*. No. 2 (106). pp. 68–75. Available at: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/694/663 [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A. (2009). *Inklyuzivna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive education: realities and prospects]. Kyiv, 272 p. [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A.A., Naida, Yu.M. & Sofii, N.Z. et al. (2007). *Kontseptualni aspekty inklyuzyvnoi osvity* [Con-

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО
ОЦІНЮВАННЯ НА УРОЦІ: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ
(за результатами опитування вчителів)**

ceptual aspects of inclusive education]. *Inclusive school: features of organization and management*. Educational method manual. Kyiv, 128 p. [in Ukrainian].

4. Kuznetsova, T., Omelchenko, M. & Svitlychna, K. (2023). Do problemy vyvchennia tvorchykh zdibnosti u ditei z osoblyvymy osvitymy potrebamy serednoho shkilnoho viku [To the problem of studying creative abilities in children with special educational needs of secondary school age].

Education of persons with special needs: ways of development. No. 1 (22). pp. 60–75. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i22.220> [in Ukrainian].

5. Matveieva, N., Tkachyshyn, N. & Yaroshko I. (2023). Aspekty dukhovnoho rozvytku uchniv z OOP [Aspects of the spiritual development of pupils with special education]. *Youth & market*. No. 1 (209). pp. 145–149. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.04.2024

УДК 37.091.279.7

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305634>

Ольга Андрійчук, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри методики викладання навчальних предметів
комунального закладу “Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти” Житомирської обласної ради

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО
ОЦІНЮВАННЯ НА УРОЦІ: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ
(за результатами опитування вчителів)**

У статті розглянуто аспекти використання формувального оцінювання у контексті уроку. Акцентовано увагу на інструментах формувального оцінювання, які використовуються на уроках. Проведено аналіз робіт вітчизняних науковців щодо методики використання формувального оцінювання на уроці. За результатами опитування проаналізовано, які переваги надає використання цих інструментів для стимулювання активності учнів під час освітнього процесу, з якими викликами зустрічаються вчителі, використовуючи формувальне оцінювання на уроці, а також вказано шляхи подолання труднощів у застосуванні цього способу оцінювання.

Ключові слова: оцінювання; формувальне оцінювання; інструменти педагогічного оцінювання; освітній процес; урок.

Табл. 14. Літ.8.

Olha Andriichuk, Ph.D. (Pedagogy), Professor of the
Methods of Teaching Educational Subjects Department,
Communal Institution “Zhytomyr Regional In-Service Teachers’ Training Institute”,
Zhytomyr Regional Council

**FEATURES OF USING FORMATIVE ASSESSMENT TOOLS IN THE LESSON:
ADVANTAGES AND CHALLENGES
(According to the results of the teachers’ questionnaire)**

The article discusses the aspects of using formative assessment in the context of a lesson. The attention is focused on the tools of formative assessment used in the classroom and the benefits of using these tools to stimulate students’ activity during the educational process. Based on the results of a survey of 633 primary and secondary school teachers of general secondary education institutions in the Zhytomyr region, the article identifies the challenges teachers face in implementing formative assessment and how these challenges can be overcome. Modern educational methodologies, through the prism of the Ukrainian school reform, require constant updating and adaptation of approaches to teaching and assessment in order to maximize student performance and development. One of the key aspects of this transformation is formative assessment, which is carried out throughout the educational process and is aimed at supporting and stimulating active learning and development of students.

The results of the teachers’ survey confirm that formative assessment: improves the quality of the educational process; positively affects students’ motivation to learn; allows for better tracking of the trajectory of success of a particular student; enables teachers to respond quickly to methodological changes in the organization of the educational process, taking into account the needs of students; improves student learning outcomes.

At the same time, the survey results allow us to draw conclusions about the shortcomings that are significant obstacles to the use of formative assessment in the classroom: low level of teachers’ methodological awareness of a sufficient number of tools that can be used to organize formative assessment during the lesson; recognition of the negative impact of formative assessment on the quality of the educational process by almost a third of the surveyed teachers may indicate a lack of motivation among teachers to modify the tools of formative assessment to suit the subject taught by the teacher; low level of teachers’ knowledge of methods of developing effective tasks for formative assessment; difficulty in collecting and analyzing results, etc.

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО
ОЦІНЮВАННЯ НА УРОЦІ: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ
(за результатами опитування вчителів)**

In order to use formative assessment effectively in the classroom, teachers need to receive ongoing support through their own training. Additionally, it is important to understand the individual needs of teachers and provide them with the necessary resources to further improve their professional competence.

Keywords: *assessment; formative assessment; pedagogical assessment tools; educational process; lesson.*

Постановка проблеми. Сучасні освітні методології, через призму реформи української школи, вимагають постійного оновлення й адаптації підходів до навчання та оцінювання з метою забезпечення максимальної ефективності розвитку учнів. Одним із ключових аспектів цієї трансформації є формувальне оцінювання, яке здійснюється протягом навчального процесу і спрямоване на підтримку та стимулювання активного навчання і розвитку учнів. Тому розуміння особливостей використання та вдосконалення (модифікація) інструментів формувального оцінювання є необхідністю для вчителя.

В освітньому середовищі використання формувального оцінювання на уроках набуває все більшого значення. Його переваги засвідчують такі ключові принципи:

– формувальне оцінювання дає змогу вчителю краще розуміти індивідуальні потреби та здібності кожного учня, а отже, й адаптувати свій підхід та навчальний матеріал для оптимального розвитку кожного учня;

– через формувальне оцінювання вчителі можуть надавати швидкий та конструктивний зворотний зв'язок щодо досягнень учнів. Це сприяє зростанню їхніх навчальних досягнень та сприйняттю освіти як процесу, а не лише як засобу отримання оцінки;

– формувальне оцінювання допомагає учням розвивати навички самооцінки та саморефлексії. Вони можуть краще розуміти свої сильні й слабкі сторони, а це важливо для самостійного навчання;

– формувальне оцінювання сприяє розвитку критичного мислення і аналітичних навичок учнів. Вони вчать не лише запам'ятовувати факти, а й аналізувати, робити висновки та застосовувати знання на практиці;

– через формувальне оцінювання вчителі, сприяючи вивченню предметів, можуть створювати завдання, які стимулюють активність та зацікавленість учнів.

У педагогів існують численні виклики щодо використання формувального оцінювання в освітньому процесі, які потребують детального розгляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття “формувальне оцінювання” вперше почали використовувати в своїх дослідженнях в освіті в середині ХХ ст. Змістовними та всесвітньовідомими є напрацювання американського вченого в галузі педагогіки й когнітивної психології, автора Таксономії цілей навчання, Бенджаміна Блума [6]. Саме він звертав увагу на важливість формуваль-

ного оцінювання для сприяння розвитку когнітивних навичок учнів та їх критичного мислення. Відомий американський філософ та педагог Джон Дьюї [1] вніс вагомий вклад у розвиток формувального оцінювання через дослідження принципів та методів оцінювання.

О. Локшина трактує формувальне оцінювання як “інтерактивне оцінювання учнівського прогресу, що дає змогу вчителям визначати потреби учнів, адаптуючи до них процес навчання”. Таке трактування означеного поняття є результатом її дослідження європейського досвіду оцінювання навчальних досягнень [2].

Практичні посібники, які були надруковані впродовж останніх років: Нова українська школа: порадник для вчителя (за редакцією Н. Бібік), Теорія і практика формувального оцінювання в 1–2 класах закладів загальної середньої освіти (за редакцією О. Фідкевич, Н. Бакуліна) [5], Теорія і практика формувального оцінювання в 3–4 класах закладів загальної середньої освіти (за редакцією О. Фідкевич, Н. Богданець-Білоskalенко) [7] та інші допомагають учителям опанувати теорію та практику формувального оцінювання [8].

Формувальне оцінювання як “оцінювання для навчання” складається з певних елементів, представлених у Методичних рекомендаціях щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4-х класів закладів загальної середньої освіти, та оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6-х класів, які здобувають освіту відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти, серед яких насамперед:

– вироблення зрозумілих учням цілей на певний період навчання;

– надання й отримання учнями конструктивного зворотного зв'язку щодо їхніх навчальних досягнень відповідно до визначених цілей;

– коригування вчителем навчального процесу відповідно до результатів і навчального поступу учнів [3, 4].

Мета наукового дослідження полягає у розумінні практики використання інструментів формувального оцінювання для забезпечення їх максимальної ефективності та користі для навчання й розвитку учнів; особливостей використання інструментів формувального оцінювання в учительській практиці на уроці, а також виявленні переваг та викликів цього підходу, що базуються на результатах опитування вчителів, які проходили курси підвищення кваліфікації на базі комунального закладу “Житомирський обласний інститут

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО
ОЦІНЮВАННЯ НА УРОЦІ: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ**
(за результатами опитування вчителів)

післядипломної педагогічної освіти” Житомирської обласної ради.

Виклад основного матеріалу. У сучасній освітній системі велика увага приділяється впровадженню та вдосконаленню формувального оцінювання як ефективного інструмента підтримки навчального процесу та розвитку учнів. Формувальне оцінювання відіграє ключову роль у стимулюванні активного навчання, забезпеченні індивідуалізації освітнього процесу та здійсненні персоналізованого підходу до кожного учня. Однак щоб ефективно впроваджувати формувальне оцінювання на уроках, учителям необхідно мати достатню кількість знань, розуміння та практичний досвід щодо використання різноманітних інструментів оцінювання.

З метою збільшення розуміння й обґрунтованості практики формувального оцінювання серед учителів Житомирської області, проведено опитування, спрямоване на дослідження їхнього розуміння та практичного застосування інструментів формувального оцінювання на уроках. Це уможливило виявити переваги та виклики використання цих інструментів у реальній навчальній практиці, а

також визначити можливі шляхи їх подальшого вдосконалення та оптимізації.

У цьому контексті наше дослідження пропонує проаналізувати результати опитування вчителів з питань використання інструментів формувального оцінювання на уроках, визначити їхні переваги та виклики, а також зробити висновки щодо ефективності та перспектив їхнього впровадження.

Учасниками опитування стали 633 педагоги, які проходили курси підвищення кваліфікації на базі комунального закладу “Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Житомирської обласної ради, з яких 35,7% – це вчителі, які працюють виключно в початковій школі; 64,3% – у середній.

Опитувальник складався з 14 питань. Окремі з них, крім запропонованих варіантів відповідей, передбачали власний варіант.

Перше запитання стосувалося кількості інструментів формувального оцінювання, з якими вчитель методично ознайомлений для використання в роботі. Відповіді на це запитання мали такі результати (Табл. 1).

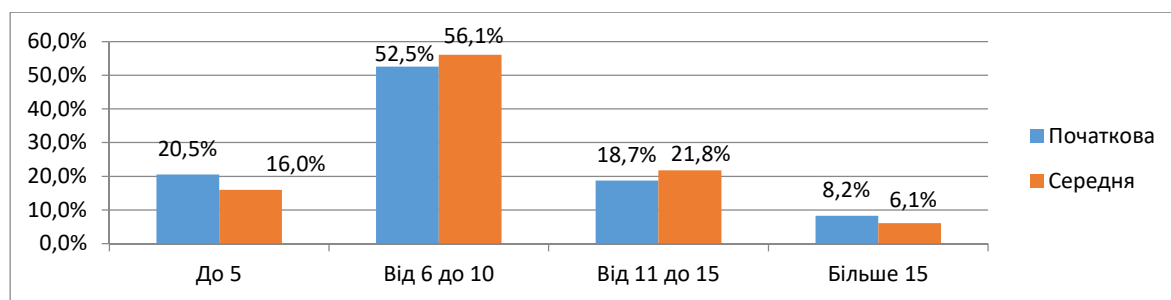


Табл. 1

Отримані результати дають змогу зробити висновки, що більше 50% учителів як початкової, так і середньої школи методично готові використовувати під час освітнього процесу від 6 до 10 інструментів формувального оцінювання, що свідчить про систематичне послуговування ними під час проведення уроків. Водночас невеликий відсоток педагогів (від

6,1 до 8,2) ознайомлені з методикою використання більше 15 інструментів формувального оцінювання, що обмежує різноманітність їх використання.

Відповіді на друге запитання дають змогу зробити висновок про кількість інструментів формувального оцінювання, які вчитель використовує під час одного уроку (Табл. 2).

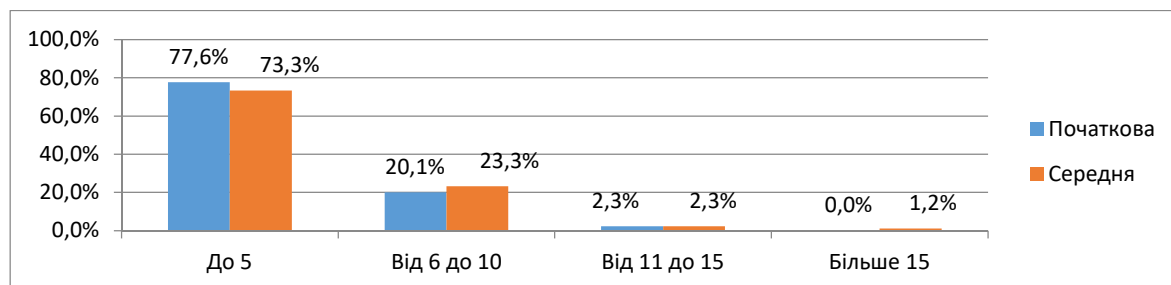


Табл. 2

Переважна більшість педагогів як початкової (77,6%), так і середньої (73,3%) школи під час

одного уроку використовують до п'яти інструментів формувального оцінювання, що дає змогу біль-

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО
ОЦІНЮВАННЯ НА УРОЦІ: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ**
(за результатами опитування вчителів)

пості з них оцінити якість освітнього процесу з урахуванням 45 хв. уроку.

Оскільки формувальне оцінювання надає інформацію всім учасникам освітнього процесу

про його якість, на запитання “Як часто ви використовуєте інструменти формуального оцінювання на уроках?” ми отримали такі відповіді (Табл. 3).

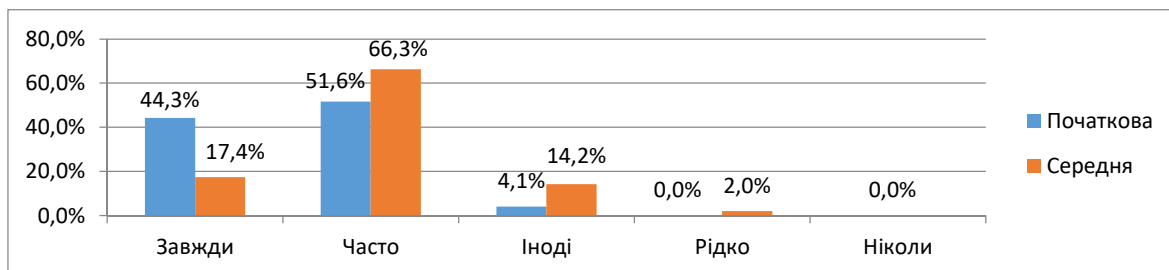


Табл. 3

Якщо 51,6 % вчителів початкової та 66,3 % середньої школи використовують на уроці інструменти формуального оцінювання часто, то лише 17,4 % вчителів середньої школи послуговуються ними на уроці завжди. А серед вчителів початкової школи цей показник сягає 44,3 %. Це може свідчити про більшу усвідомленість вчителів по-

чаткової школи щодо важливості формуального оцінювання для підтримки навчання учнів з урахуванням тривалості терміну реалізації Концепції НУШ в початковій школі.

На запитання: чи підвищує якість освітнього процесу використання інструментів формуального оцінювання, ми отримали такі відповіді (Табл. 4).

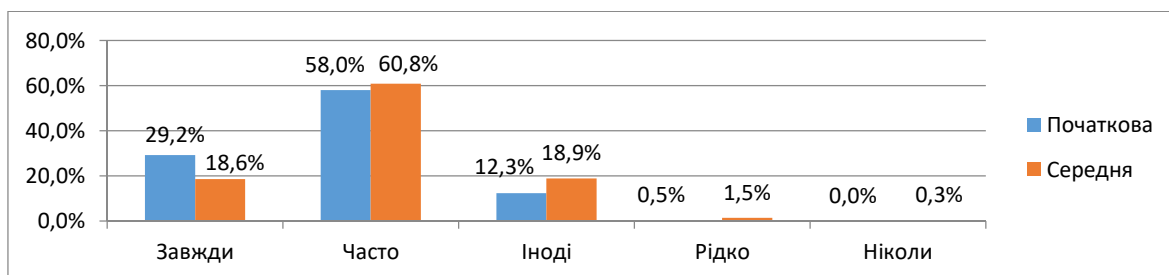


Табл. 4

29,2 % опитаних учителів початкових класів підтверджують підвищення якості освітнього процесу через використання інструментів формуального оцінювання завжди (серед вчителів середньої школи цей відсоток сягає 18,6). Водночас майже 60 % учителів як початкової, так і середньої школи вважають, що інструменти формуального оцінювання підвищують якість освітнього процесу часто. Наведені результати опиту-

вання можуть вказувати на необхідність більш активного впровадження інструментів формуального оцінювання в освітній процес, зокрема в середній школі, де їх використання є менш поширеним.

Відповіді на наступне запитання дають змогу зробити висновки щодо впливу формуального оцінювання на забезпечення індивідуального підходу до кожного учня (Табл. 5).

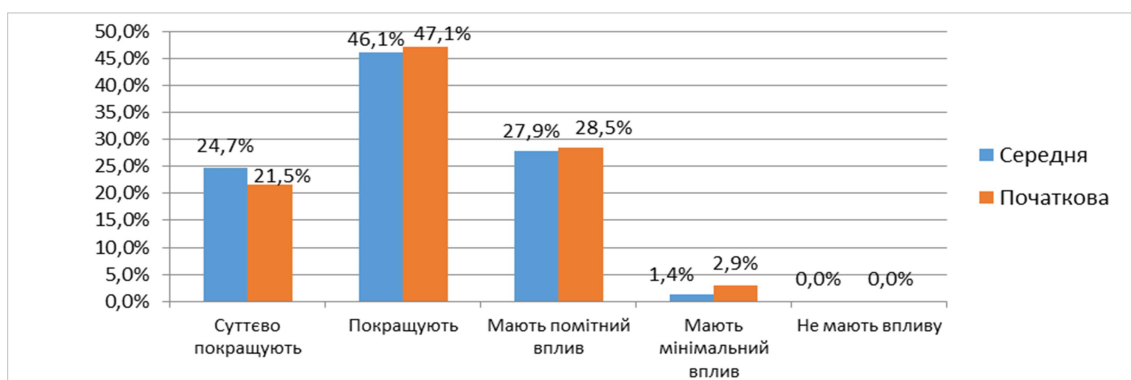


Табл. 5

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО
ОЦІНЮВАННЯ НА УРОЦІ: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ**
(за результатами опитування вчителів)

Як бачимо, за результатами, жоден із опитаних учителів як початкової, так і середньої школи не вибрав варіант “не мають впливу”, що свідчить про їхні глибокі практичні переконання щодо позитивного впливу інструментів формувального оцінювання для забезпечення індивідуального підходу до кожного учня.

Оскільки формувальне оцінювання надає вчителю оперативну інформацію для швидкого реагування на методику організації освітнього процесу, відповіді на наступне запитання дають змогу визначитися з напрямками методичного реагування вчителів на результати формувального оцінювання (Табл. 6).

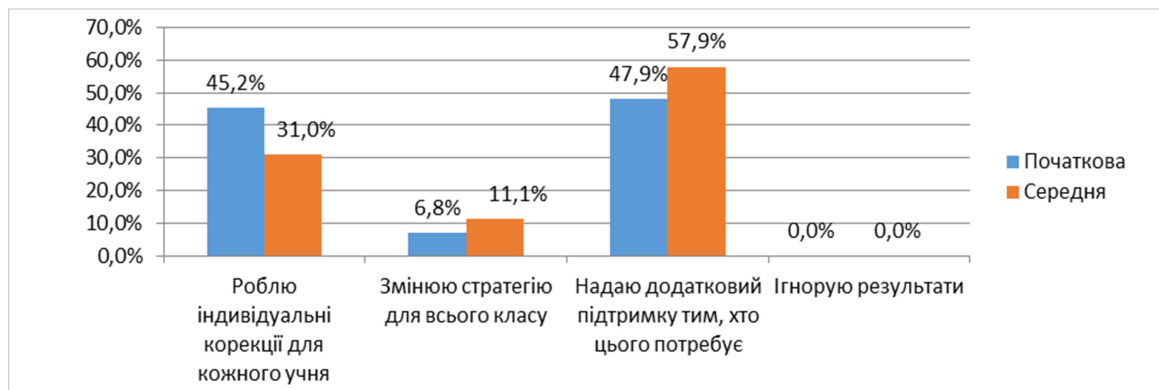


Табл. 6

Майже половина всіх опитаних надають додаткову підтримку тим, хто цього потребує, та жоден педагог не ігнорує результати.

На запитання “Як формувальне оцінювання впливає на мотивацію учнів до навчання” відповіді опитуваних засвідчують, що мотивація збільшується

або трішки збільшується. Водночас жоден респондент не вибрав варіант відповіді “зменшує мотивацію”. Наведені результати підкреслюють важливість впровадження формувального оцінювання в навчальний процес для підтримки мотивації учнів та підвищення якості навчання (Табл. 7).

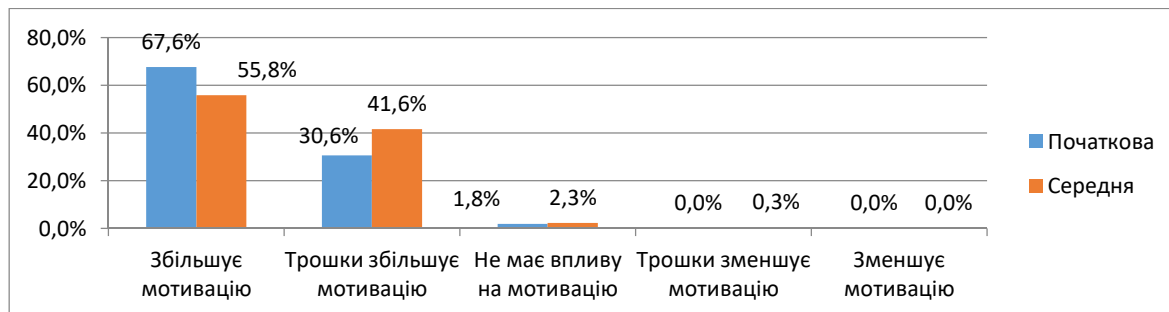


Табл. 7

Якісна організація освітнього процесу максимально забезпечує досягнення очікуваних результатів навчання. Відповіді вчителів на питання “Чи

має формувальне оцінювання негативний вплив на якість освітнього процесу?” розподілилися так (Табл. 8):

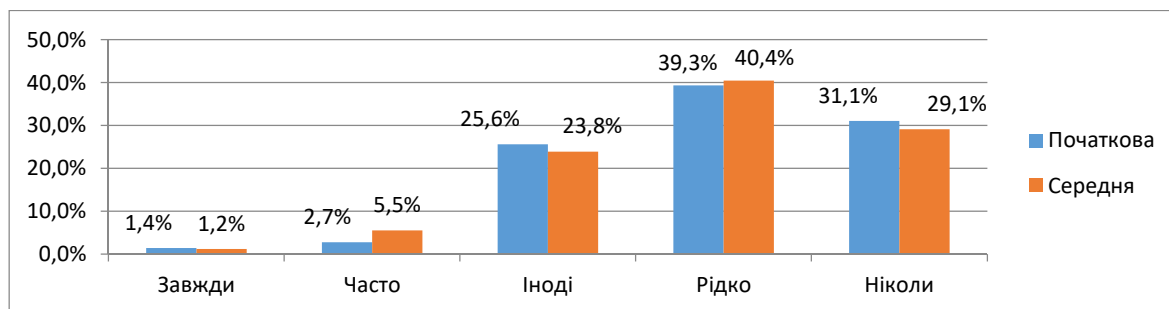


Табл. 8

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО
ОЦІНЮВАННЯ НА УРОЦІ: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ**
(за результатами опитування вчителів)

Як бачимо, 31,1 % учителів початкової школи та 29,1 % середньої вважають, що негативного впливу формувального оцінювання на якість освітнього процесу немає ніколи, натомість 1,4 % вчителів початкової та 1,2 % середньої школи стверджують, що негативний вплив формувального оцінювання на якість освітнього процесу є завжди. Це може вказувати на обмежену кількість педагогів, які мають переконання про негативний вплив цього виду оцінювання. Важливо враховувати, що більшість

учителів переконані в зворотному, і це підкреслює важливість продовження використання формувального оцінювання для підтримки навчання.

На запитання “Як часто виникають складнощі в учителя в організації освітнього процесу через використання інструментів формувального оцінювання на уроках?” 48,4 % вчителів початкової та 58,4 % середньої школи відповіли – іноді. Водночас у 6,8 % вчителів початкової та 4,1 % середньої школи констатували, що – часто (Табл. 9).

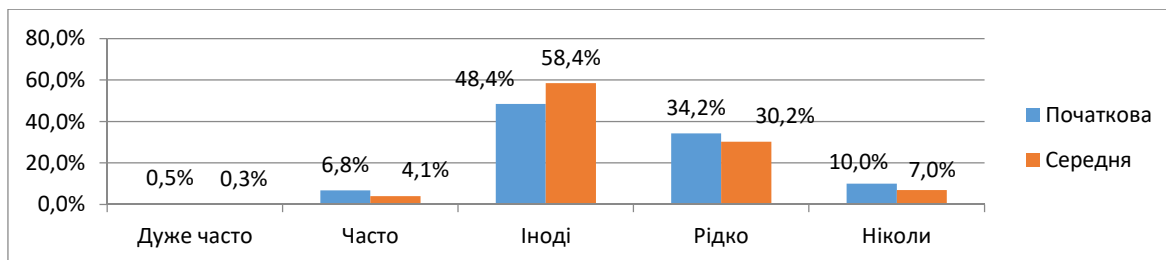


Табл. 9

Результати, продемонстровані в Табл. 9, також засвідчують, що 10 % вчителів початкової та 7 % середньої школи мають абсолютну готовність щодо використання формувального оцінювання під час освітнього процесу.

В організації формувального оцінювання для

опитаних найбільш складними є: розробка ефективних завдань; надання зворотного зв'язку учням; збір та аналіз даних; індивідуалізація оцінювання. Відповіді між вчителями початкової та середньої школи на вищевказане запитання розділилися так (Табл. 10):

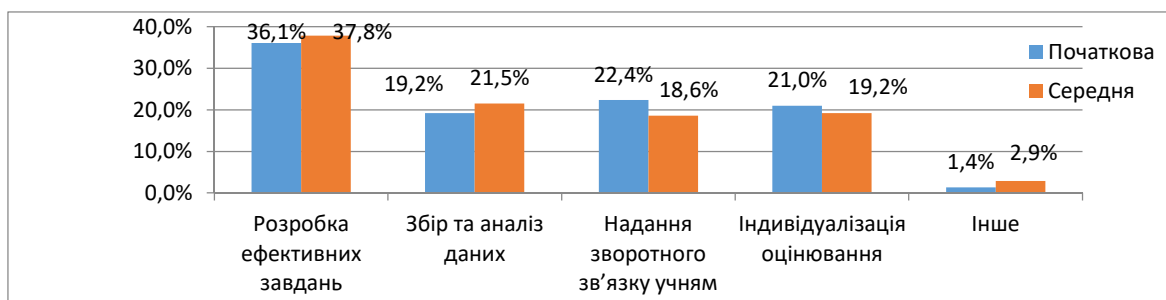


Табл. 10

Відповіді на наступне запитання дають змогу зробити висновок про таку проблему для вчителя в організації формувального оцінювання, як підбір

критеріїв (Чи виникають у вас труднощі у визначенні критеріїв під час організації формувального оцінювання?) (Табл. 11)

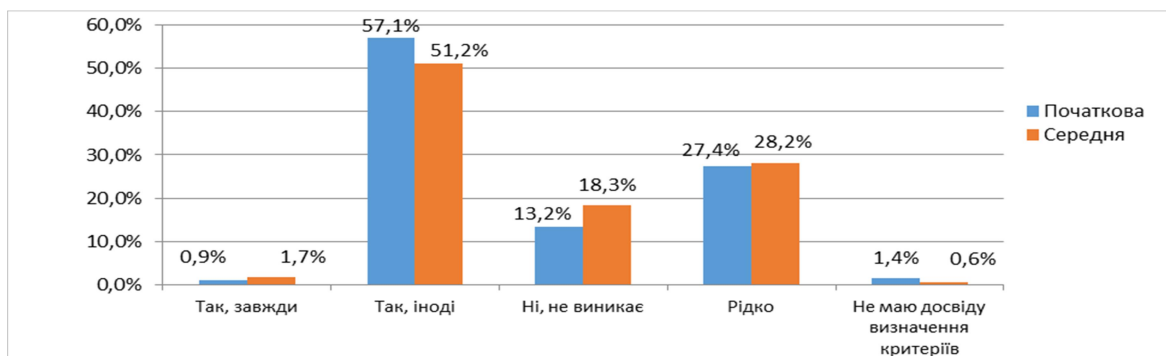


Табл. 11

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО
ОЦІНЮВАННЯ НА УРОЦІ: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ**
(за результатами опитування вчителів)

Якщо для 13,2 % вчителів початкової та 18,3 % середньої школи не виникає проблем з підбором критеріїв в організації формуального оцінювання, то 1,4 % вчителів початкової та 0,6 % середньої школи визнають, що не мають досвіду з визначення критеріїв для формуального оцінювання. Це може вказувати на необхідність їх підтримки та навчання щодо використання критеріїв формуального оцінювання, щоб забезпечити ефективне використання цього виду оцінювання в навчальному процесі.

Однією із актуальних проблем в організації формуального оцінювання під час уроку є недостатність часу. Розв'язують учителі цю проблему у такий спосіб: використання автоматизованих засобів для швидкого оцінювання; організація формуального оцінювання в обмежений час; зменшення обсягу завдань; ігнорування проведення формуального оцінювання через нестачу часу (Табл. 12). На варіант відповіді "інше" вчителі назвали: самооцінювання та взаємооцінювання.

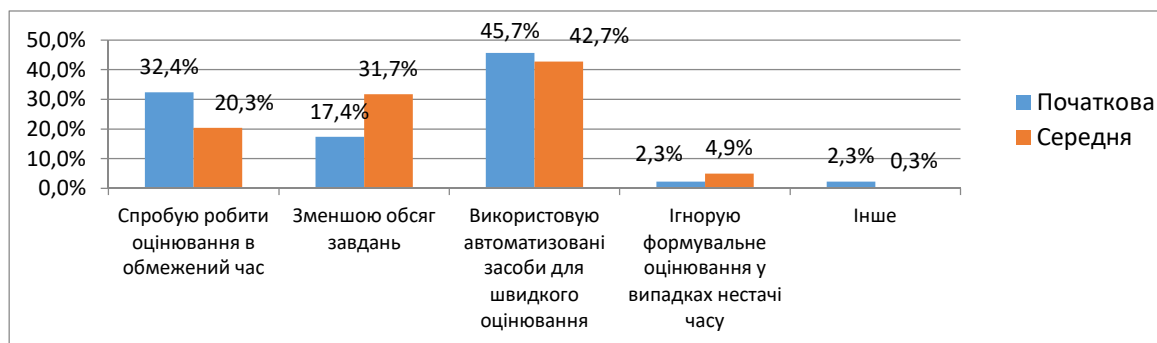


Табл. 12

На запитання "Чи зазнаєте ви труднощів у впровадженні формуального оцінювання під час онлайн-навчання?" опитувані дали відповіді (Табл. 13), які засвідчують, що 13,2 % вчителів початкової та 8,7 % середньої школи дуже часто зазнають труднощів у впровадженні формуального оцінювання

під час онлайн-навчання і лише 4,1 % та 7 % відповідно – ніколи. Це засвідчує невеликий відсоток педагогів, які мають достатній рівень підготовки організувати формувальне оцінювання під час онлайн-навчання.

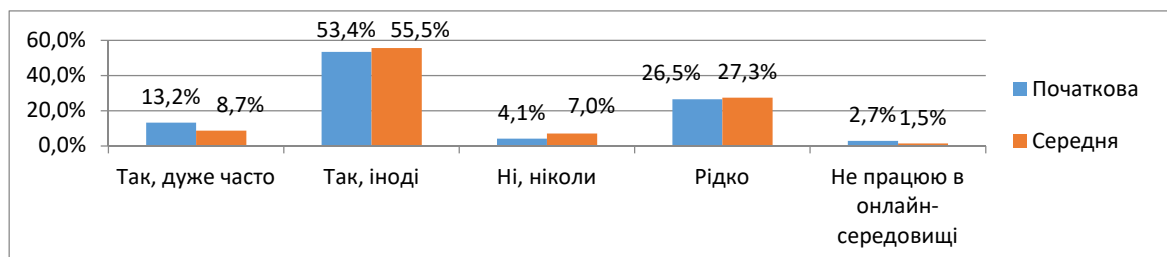


Табл. 13

Останнє запитання опитувальника мало з'ясувати, як організація формуального оцінювання на уроці впливає на емоційний стан учителя. У 22,8 % учителів початкової та 27,3 % се-

редньої школи емоційний стан поліпшується при впровадженні на уроці формуального оцінювання, а для 2,7 % та 0,6 % відповідно – погіршується (Табл. 14).

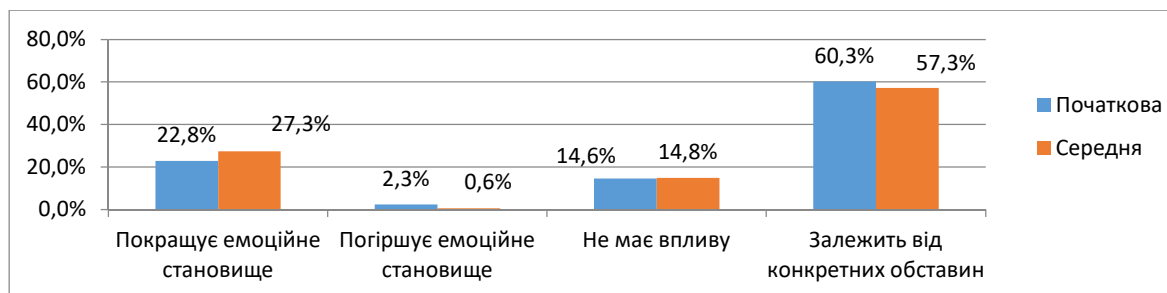


Табл. 14

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО
ОЦІНЮВАННЯ НА УРОЦІ: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ
(за результатами опитування вчителів)**

Наведені результати можуть вказувати на важливість підтримки та підготовки вчителів щодо ефективного використання формувального оцінювання, а також на необхідність розуміння їхніх індивідуальних потреб та реакцій на цей процес.

Висновки. За результатами опитування педагогів можемо зробити висновок про переконання більшості учителів у тому, що формувальне оцінювання поліпшує якість освітнього процесу; позитивно впливає на мотивацію учнів до навчання; дає змогу вчителю якісніше відслідкувати траєкторію досягнення успіху конкретним учнем, оперативно реагувати на внесення методичних змін в організацію освітнього процесу з урахуванням потреб учнів; підвищує результативність навчання учнів.

Водночас можемо зробити висновки щодо недоліків, які є суттєвими перешкодами для використання формувального оцінювання на уроці. Це: низький рівень методичної обізнаності вчителів з достатньою кількістю інструментів, які можна використовувати для організації формувального оцінювання під час уроку; визнання негативного впливу формувального оцінювання на якість освітнього процесу майже третинною опитаних учителів може свідчити про відсутність у них мотивації модифікувати інструменти формувального оцінювання з урахуванням предмету, який вони викладають; низький рівень володіння вчителями методиками розробки ефективних завдань для формувального оцінювання; складність у зборі й аналізі результатів тощо.

Отже, учителі повинні отримувати підтримку та навчатися ефективно використовувати формувальне оцінювання в освітньому процесі. Важливо розуміти індивідуальні потреби вчителів та забезпечити їх необхідними ресурсами для подальшого вдосконалення їхньої професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьюї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
2. Локшина О. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). Київ, 2009. 404 с.
3. Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів, які здобуватимуть освіту відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.04.2022 № 289. URL: <https://mon.gov.ua/ua/prp/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-navchalnih-dosyagnen-uchniv-5-6-klasiv>
4. Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів закладів загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.04.2022 № 813. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-metodichni-rekomendaciyi-shodo-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv>
5. Нова українська школа: poradnyk dlya vchytelya / ред. Н. Бібік. Київ, 2017. 206 с.

6. Таксономія Б., Блума. URL: http://www.seua.am/eng/new_edu_technol/BloomElicit.htm

7. Фідкевич О., Бакуліна Н. Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти. Київ, 2019. 65 с.

8. Фідкевич О., Богданець-Білокаленко Н. Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти. Київ, 2020. 93 с.

REFERENCES

1. Dewey, D. (2003). *Dosvid i osvita* [Experience and education]. Trans. from English M. Vasylechko. Lviv, 84 p. [in Ukrainian].
2. Lokshyna, O. (2009). *Zmist shkilnoyi osvity v krayinax Yevropejskogo Soyuzu: teoriya i praktyka (druga polovyna XX – pochatok XXI st.)* [The content of school education in the countries of the European Union: theory and practice (the second half of the 20th century – the beginning of the 21st century)]. Kyiv, 404 p. [in Ukrainian].
3. *Metodychni rekomendaciyi shhodo ocinyuvannya navchalnykh dosyagnen uchniv 5–6 klasiv, yaki zdobuvatymut osvitu vidpovidno do novogo Derzhavnogo standartu bazovoyi sereidnyoyi osvity: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 01.04.2022 № 289* [Methodological recommendations for evaluating the educational achievements of students of grades 5–6 who will be educated in accordance with the new State standard of basic secondary education: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 04/01/2022 No. 289]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-navchalnih-dosyagnen-uchniv-5-6-klasiv> [in Ukrainian].
4. *Metodychni rekomendaciyi shhodo ocinyuvannya rezul'tativ navchannya uchniv 1–4 klasiv zakladiv zagalnoyi sereidnyoyi osvity: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 01.04.2022 № 813* [Methodological recommendations for evaluating the learning results of students of grades 1–4 of general secondary education institutions: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 04/01/2022 No. 813]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-metodichni-rekomendaciyi-shodo-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv> [in Ukrainian].
5. *Nova ukrayinska shkola: poradnyk dlya vchytelya* [New Ukrainian school: a teacher's guide]. (Ed.). N. Bibik. Kyiv, 2017. 206 p. [in Ukrainian].
6. *Taksonomya, B. Bluma*. Available at: http://www.seua.am/eng/new_edu_technol/BloomElicit.htm [in Ukrainian].
7. *Fidkevych, O. & Bakulina, N. (2019). Nova ukrayinska shkola: teoriya i praktyka formuvalnogo ocinyuvannya u 1–2 klasax zakladiv zagalnoyi sereidnyoyi osvity* [New Ukrainian school: theory and practice of formative assessment in grades 1–2 of general secondary education institutions]. Kyiv, 65 p. [in Ukrainian].
8. *Fidkevych, O. & Bogdanecz-Biloskalenko, N. (2020). Nova ukrayinska shkola: teoriya i praktyka formuvalnogo ocinyuvannya u 3–4 klasax zakladiv zagalnoyi sereidnyoyi osvity* [New Ukrainian school: theory and practice of formative assessment in grades 3–4 of general secondary education institutions]. Kyiv, 93 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.04.2024

Оксана Вінтоняк, кандидат філологічних наук,
завідувач кафедри педагогіки та методик навчання
освітніх галузей і технологій початкової освіти
Коломийського педагогічного фахового коледжу

РОЗВИТОК ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті на основі аналізу ухвалених Верховною Радою, Урядом, МОН України документів з'ясовано тенденції розвитку фахової передвищої освіти в період режиму воєнного стану, від 24 лютого 2022 р., коли розпочалася повномасштабна агресія РФ проти України, до початку 2024 р. У цьому періоді виокремлено три стадії: першу (24 лютого – кінець квітня 2022 р.) визначено як стадію стратегічної невизначеності; другу (кінець квітня – серпень 2022 р.) – як стадію адаптації до умов воєнного стану; третю (серпень 2022 р. – початок 2024 рр.) – як стадію стабілізації та подальшого вдосконалення функціонування системи фахової передвищої освіти. Проаналізовано науковий дискурс щодо її ролі та місця у системі національної освіти.

Ключові слова: фахова передвища освіта; заклад фахової передвищої освіти; вища освіта; професійна (професійно-технічна) освіта; режим воєнного стану; повномасштабна збройна агресія РФ проти України.

Табл. 1. Літ. 15.

**Oksana Vintoniak, Ph.D. (Philology), Head of the
Pedagogy and Teaching Methods of
Educational Fields and Technologies of Primary Education Department
Kolomyia Pedagogical College**

DEVELOPMENT OF THE VOCATIONAL PREVIOUS EDUCATION UNDER THE CONDITION OF MARTIAL STATE

The article, based on an analysis of documents adopted by the Verkhovna Rada, the Government, and the Ministry of Education and Science, clarifies the essence, features, and trends in the formation and development of professional pre-higher education during the period of martial law, from February 24, 2022, when the large-scale aggression of the Russian Federation against Ukraine began, until the beginning of 2024.

Considering the nature of management decisions and the challenges and essence of the tasks that needed to be addressed, three distinct stages are identified and characterized within the specified period, differing in duration and content: the first stage (February 24 – late April 2022) is defined as the stage of strategic uncertainty, when the national system of Ukraine unexpectedly faced new unprecedented challenges and tests; the second stage (late April – August 2022) – as the stage of adaptation to the conditions of martial law and addressing the problems of academic mobility and relocation of professional pre-higher education institutions from the temporarily occupied territory of Ukraine by the Russian Federation; the third stage (August 2022 – early 2024) – as the stage of stabilization and further development and improvement of the functioning of the professional pre-higher education system. Despite the somewhat conditional nature of this periodization scheme, it reflects the general dynamics and peculiarities of the unfolding of the process under study.

In the conditions of the full-scale Russian-Ukrainian war, the discourse on the role and place of professional pre-higher education in the national education system, which began in the second half of 2019, continued. In its development, two main trends are identified and characterized. The first, most natural and predictable trend, manifested itself in scientific and analytical studies, where professional pre-higher education is considered as a separate, independent component of the national education system of Ukraine, alongside its other components. The second trend emerged in the consideration of professional pre-higher education in the context of the expediency of its integration with higher education (due to common principles of functioning) and/or vocational (vocational-technical) education, which also addressed similar tasks of training future professionals.

Keywords: professional pre-higher education; institution of professional pre-higher education; higher education; vocational (vocational-technical) education; martial law; full-scale armed aggression of the Russian Federation against Ukraine.

Постановка проблеми. Ухвалений 6 червня 2019 р. Закон України “Про фахову передвищу освіту” офіційно задекларував виникнення нового складника національної системи освіти та започаткував складні процеси його становлення. Час від появи цього акта до 24 лютого 2022 р., коли розпочалася повно-

масштабна агресія РФ проти України, визначаємо як перший етап розвитку фахової передвищої освіти (ФПО). Він позначився реалізацією визначених у нормативно-правовому забезпеченні нововведень, впливом пандемії COVID-19 на функціонування закладів фахової передвищої освіти (ЗФПО), розгортанням наукового дискурсу щодо місця та

ролі ФПО в системі національної освіти та ін. Запровадження в Україні воєнного стану зумовило якісно новий етап розвитку ФПО та висунуло на порядок денний завдання і виклики, з якими раніше національна система освіти не зіштовхувалася. Отже, порушена проблема відзначається науковою актуальністю, практичною значущістю та потребує предметного аналізу.

Аналіз останніх досліджень з означеної проблеми виявив загальну тенденцію, згідно з якою вітчизняні науковці традиційно зосереджувалися на вивченні розвитку закладів вищої освіти (ЗВО), передусім університетів, тоді як коледжі, технікуми, училища залишалися обабіч їх інтересів. Утім, ухвалення Закону України “Про фахову передвищу освіту” (2019) активізувало науковий дискурс щодо їх ролі, місця в системі національної системи освіти (О. Домінський, Т. Іщенко, Р. Курок, П. Лузан, Т. Равчина, В. Радкевич [12], А. Соя, Л. Сумбаєва, І. Хижняк, М. Хоменко, Г. Шемелюк, О. Шаров та ін.). Його доповнюють окремі студії про стан і розвиток вищої та фахової передвищої освіти в Україні за умов воєнного стану (А. Вітренко [1], Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець [1; 13] та ін.). Пропонована стаття робить певний внесок у системний дискурсивний аналіз цієї проблеми.

Мета статті – на основі аналізу ухвалених Верховною Радою, Урядом, МОН України документів з’ясувати сутність, особливості, тенденції розвитку нового (другого) етапу становлення ФПО від 24 лютого 2022 р., коли розпочалася повномасштабна агресія РФ проти України, до початку 2024 р.

Виклад основного матеріалу. Повномасштабна збройна агресія Росії проти України започаткувала новий етап розвитку національної системи освіти та ФПО як його складника. Зважаючи на характер управлінських рішень та виклики і сутність завдань, які потребували розв’язання, у ньому виокремлюємо три різні за тривалістю і змістом стадії: першу (24 лютого – кінець квітня 2022 р.) визначаємо як стадію стратегічної невизначеності, коли національна система України несподівано опинилася перед новими небаченими раніше випробуваннями і викликами; другу – кінець квітня – серпень 2022 р. – як стадію адаптації до умов воєнного стану та розв’язання проблем академічної мобільності і релокації ЗФПО з тимчасово окупованих РФ територій України; третю (серпень 2022 початок 2024 рр.) – як стадію стабілізації та подальшого розвитку і вдосконалення функціонування системи ФПО. Визнаємо певну умовність такої схеми періодизації, позаяк хронологічні межі означених стадій не є чіткими та об’єктивно накладалися одні на одних. Утім, вона відображає загальну динаміку та особливості розгортання досліджуваного процесу.

Зважаючи на відкриті джерела інформації, можемо стверджувати, що на рівні органів законодавчої і виконавчої влади не розроблялося спеціальних планів щодо функціонування національної системи освіти України на випадок повномасштабної збройної агресії, хоча війна з РФ фактично тривала майже шість років. Тому на першій стадії система освіти трансформувалася, згідно з нормативно-правовими актами, ухваленими Верховною Радою, Урядом, МОН на основі чинного законодавства.

Такими першими ключовими документами стали Закон України “Про затвердження Указу Президента України “Про введення воєнного стану в Україні” від 24 лютого 2022 р. [9] та “Роз’яснення МОН щодо роботи закладів освіти у межах правового режиму воєнного стану” від 24 лютого 2022 р. [14]. У них зазначалося, що за умов збройної агресії в Україні вводиться воєнний стан як “особливий правовий режим”, що передбачає надання органам державної влади, військовим адміністраціям, органам місцевого самоврядування повноважень, необхідних для забезпечення державної незалежності і територіальній цілісності України.

Зі свого боку, 24 лютого 2022 р. МОН України закликала “зберігати спокій і розсудливість”. Органам управління освітою різних рівнів та закладам освіти всіх типів належало продовжувати надання освітніх послуг у встановлених обсягах та забезпечувати виконання заходів цивільного захисту учасників освітнього процесу за умов виникнення надзвичайної ситуації [14]. Проте наступного дня, 25 лютого 2022 р., очільник МОН у телеграм-каналі рекомендував припинити освітній процес, оголосити двотижневі канікули та наголошував на необхідності дотримуватися пильності і заходів безпеки [15].

Концептуальне значення для здійснення стратегічного й оперативного управління системою національної освіти за умов воєнного стану мав Закон України, ухвалений Верховною Радою 15 березня 2022 р., згідно з яким на час дії воєнного стану МОН України отримало повноваження щодо здійснення загального управління системою освіти та розв’язання нормативно-правових питань, які не були врегульовані чинним законодавством. Передусім вони стосувалися забезпечення соціальних гарантій і трудових прав учасників освітнього процесу (збереження місця роботи і навчання, виплати зарплати, стипендій тощо) [4].

Оперативно реагуючи на чергові виклики і потреби за складних умов стратегічної невизначеності упродовж першої стадії, МОН України ухвалило і забезпечило реалізацію близько 20 наказів і роз’яснень щодо функціонування ЗВО і ЗФПО. Вони стосувалися чинних, згідно з даними ЄДЕБО на початок 2022 р., 320 вишів, які мали у своїй

структурі 450 філій і фахових коледжів та 45 самостійних коледжів. У них здобували освіту ступенів молодшого бакалавра – 3,6 тис. осіб, бакалавра – 712,2 тис. осіб, магістра і спеціаліста – 268,3 тис. З них 6,4 тис. студентів навчалися у фахових коледжах різних форм власності [1, 9–11].

У розпорядженні МОН України від 2 березня 2022 р. органам освіти різних рівнів та керівникам ЗВО і ЗФПО рекомендувалося після завершення канікул організувати освітній процес у “будь-якій формі” та наказувалося систематично інформувати про стан і місце перебування його учасників [11]. А 7 березня профільне міністерство видало адресний наказ “Про деякі питання організації роботи закладів фахової передвищої, вищої освіти на час воєнного стану”, який, окрім означених вище, передбачав комплекс заходів щодо організації в них освітнього процесу [8].

Для забезпечення функціонування ЗФПО у нормативно-правовому полі України МОН України видало низку листів і розпоряджень щодо реалізації права на повноцінну академічну мобільність здобувачів освіти і викладачів ЗФПО і ЗВО, розташованих на території ведення бойових дій, та щодо важливих, нагальних змін в організації освітнього процесу і освітньої діяльності (завершення 2021/22 н. р.; здійснення (перенесення) процедур акредитації та атестації; порядок вступу до ЗВО і ЗФПО, їх фінансування тощо) [6].

Для забезпечення стабільності функціонування ЗФПО у період дії правового режиму воєнного стану важливе значення мали ухвали та роз’яснення міністерства щодо врегулювання відносин і трудових прав учасників освітнього процесу. Вони стосувалися запровадження дистанційного режиму навчання; надання відпусток особами, які перебували за кордоном, оплати праці під час вимушеного призупинення освітнього процесу тощо [6; 8].

Гадаємо, дещо запізно, лише через місяць після повномасштабного вторгнення, Уряд України денонсував “деякі” угоди про співробітництво з РФ у сфері освіти та науки [7].

Не вдаючись до оцінних характеристик ухвалених Верховною Радою, Урядом, МОН України

конкретних рішень, можемо констатувати, що за складних непередбачуваних умов воєнного стану вони загалом забезпечили контрольованість, керованість і збереження цілісності функціонування національної системи освіти.

На тлі зростання масштабів та загострення збройного військового протистояння актуалізувалася проблема академічної мобільності та релокації ЗФПО, що почала розв’язуватися на першій умовно виокремленій нами стадії та становить основний зміст і особливість другої стадії їх розвитку за умов воєнного стану. Це питання має стати предметом окремого дослідження, тож зараз на конкретних прикладах увиразнимо його окремі аспекти.

Виважена і продумана політика профільного міністерства щодо академічної мобільності стала важливим підґрунтям і чинником забезпечення керованості і контрольованості розвитку всієї системи освіти. Перший міністерський лист від 18 березня 2022 р. з покликанням на попередні документи досить декларативно констатував потребу реалізації прав здобувачів освіти на академічну мобільність [6]. Чітко і докладно пов’язаний з нею процес унормовували внесені Постановою Кабміну від 13 травня 2022 р. зміни. Поряд зі збереженням соціальних гарантій учасників освітнього процесу вони передбачали узгодження питання щодо їх вимушеного виїзду за кордон, визначали порядок участі в програмах академічної мобільності за участі зарубіжних партнерів, характер стосунків і дій після повернення до ЗВО і ЗФПО, де навчалися раніше, та ін. [5].

Паралельно розв’язували пов’язане з академічною мобільністю питання релокації. Згідно з оперативними даними МОН України, станом на 1 серпня 2022 р. було часткового пошкоджено 1975 та повністю зруйновано 225 закладів освіти, з них 9 ЗФПО [2, 163–164]. За таких умов, як засвідчують наведені в таблиці 1 дані щодо педагогічних та індустріально-педагогічних фахових коледжів, згідно з наказами міністерства, розгортався започаткований ще у квітні 2014 р. процес переміщення коледжів і технікумів, які продовжували освітню діяльність на нових місцях розташування та з червня 2019 р. отримували статус ЗФПО.

Таблиця 1

Педагогічні та індустріально-педагогічні фахові коледжі, переміщені з тимчасово окупованих РФ та прифронтових територій у відносно безпечні регіони України (складено за матеріалами сайтів зазначених ЗФПО)

Заклад, що зазнав релокації	Базовий заклад, час евакуації	Спеціальності, кваліфікації, за якими готують фахівців
Кадіївський (до 2017 р. Стахановський) педагогічний коледж	Навчально-виробнича база Лисичанського педагогічного коледжу (жовтень 2014 р.); м. Лубни Полтавської області (червень 2022 р.)	“Соціальна робота” (соціальний педагог, соціальний працівник), “Дошкільна освіта” (вихователь дітей в ЗДО)

РОЗВИТОК ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ВОЄННОГО СТАНУ

Комунальний заклад “Покровський педагогічний фаховий коледж”	Полтавський національний університет ім. В.Г. Короленка (квітень 2022 р.)	Середня освіта (Вчитель з трудового навчання та креслення основної школи). Додаткова кваліфікація “Керівник гуртка декоративно- прикладного мистецтва”
Рубіжанський індустріально- педагогічний фаховий коледж	Коломийський індустріально- педагогічний фаховий коледж (травень 2022 р.)	“Професійна освіта” (за спеціальностями), “Соціальна робота”
Бериславський фаховий педагогічний коледж ім. І.Ф. Беньковського Херсонського державного університету	Івано-Франківськ, Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника (квітень 2022 р.)	“Дошкільна освіта” (Вихователь закладу дошкільної освіти); “Початкова освіта” (Вчитель початкових класів ЗЗСО)
Личичанський педагогічний фаховий коледж Луганського національного університету ім. Т. Шевченка	м. Лубни, Полтавської області (червень 2022 р.)	“Дошкільна освіта”; “Початкова освіта”; “Середня освіта” (за спеціальностями)

Аналіз чинного в період запровадження в Україні воєнного стану нормативно-правового забезпечення свідчить, що ухвалені Верховною Радою, Урядом і МОН України документи стосувалися загальних стратегічних питань функціонування національної системи освіти та безпеки і соціального захисту учасників освітнього процесу. А питання щодо змісту та інших конкретних аспектів організації освітнього процесу різних типів закладів освіти розв’язувалися міністерством та його профільними структурами. Такі ухвали і рішення визначали зміст і характер розвитку ФПО на третій стадії розвитку ФПО.

Згідно з аналізом матеріалів, представлених у розділі “Фахова передвища освіта” урядового сайту “Osvita.ua” (<https://osvita.ua/legislation/faxova-peredvyshha-osvita/>), у серпні 2022 – лютому 2024 рр. було ухвалено понад три десятки документів щодо функціонування ЗФПО. Вони здебільшого стосувалися порядку проведення їх акредитації та інституційного аудиту; затвердження освітніх стандартів різних спеціальностей; акредитації ОПП; вступних кампаній 2022, 2023, 2024 років; визначення (уточнення, зміни тощо) обсягів державного замовлення підготовки фахових молодших бакалаврів з окремих спеціальностей; порядку вступу до ЗФПО на основі базової середньої освіти та ін. Паралельно почали переглядати ухвалені за екстремальних умов стратегічної невизначеності (24 лютого – березень 2022 р.) урядові рішення в напрямі налагодження планового, поступального процесу функціонування ЗФПО.

Про системну цілеспрямовану діяльність МОН України з формування базових засад поступального розвитку ФПО як окремого повноцінного складника національної системи України засвідчує ухвалення за умов воєнного стану таких базових документів, як “Типове положення про організацію освітнього процесу в закладах фахової передвищої

освіти” (2 травня 2023 р.); “Про підготовку здобувачів фахової передвищої освіти” (7 листопада 2023 р.) та ін.

Окремо відзначимо оприлюднений для громадського обговорення 8 серпня 2023 р. на сайті урядового порталу проект нового переліку галузей знань і спеціальностей з підготовки здобувачів вищої та фахової передвищої освіти. Він структурно і кількісно наближає до переліку галузей Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО 2011) та знаменує важливий крок щодо переходу на єдині статистичні стандарти і системи класифікації для порівняння національної статистики з міжнародними стандартами ООН. На час підготовки статті цей довгоочікуваний і важливий для інтеграції в європейський освітній простір документ не був ухвалений.

За умов повномасштабної російсько-української війни тривав розпочатий у другій половині 2019 р. дискурс щодо ролі та місця ФПО в системі національної системи. У його розвитку ще виразніше відстежуємо два основні попередні тренди / тенденції. Перший, з нашої точки зору, найбільш закономірний, прогнозований, виявився в науково-аналітичних студіях на кшталт “Актуальні питання функціонування та розвитку системи освіти України в умовах збройної агресії рф проти України” (2022), “Вища освіта в Україні: зміни через війну” (2023) [1], “Освіта України в умовах воєнного стану” (інформаційно-аналітичні збірники 2022 і 2023 рр.) [2; 13] та ін. У них ФПО розглядається як окремий самостійний складник системи освіти, поряд зі дошкільною, загальною середньою, професійною (професійно-технічною) вищою, позашкільною освітою.

У середовищі управлінців та науковців відразу сформувалося чітке розуміння того, що з 24 лютого 2022 р. Україна та її система освіти ввійшли в етап функціонування за екстремальних умов. Його

особливість полягає в необхідності поєднання нерозв'язаних у минулому завдань, що потребують логічної реалізації, та викликаних війною нових завдань, які визначатимуть перспективи подальшого розвитку української освіти [2, 161]

У такому контексті з'ясовується складна ситуація, у якій опинилися ЗФПО в період запровадження воєнного стану. Після ухвалення червневого 2019 р. Закону України “Про фахову передвищу освіту” більшість колишніх вишів I–II рівнів акредитації перетворилися на заклади ФПО. Позаяк молодший спеціаліст раніше вважався ступенем вищої освіти, а ЗФПО втратили статус закладів вищої освіти, 2022 р. на рівні програм підготовки молодшого спеціаліста завершили навчання особи, які вступили на них раніше. Таким чином до ЗФПО набирали студентів на програми підготовки фахових молодших бакалаврів. Згідно зі згаданим Законом, це був освітньо-професійний ступінь ФПО, який відрізнявся від кваліфікації молодший бакалавр, що здобувалася на короткому циклі вищої освіти [13, 61].

Варто погодитися з думкою науковців: хоча 2019 р. в Україні започаткували підготовку фахових молодших бакалаврів, системного бачення ролі та місця цього освітнього рівня у системі підготовки фахівців не випрацювали. Модель їхньої підготовки за чинними програмами важко визнати “життєздатною”, позаяк вона має віднайти своє унікальне позиціонування щодо чинного та популярного і зрозумілого ринку праці для здобувача ступеня молодший бакалавр, тотожного старому ступеню молодший спеціаліст. Констатація ситуації, згідно з якою фахових молодших бакалаврів готують фахові коледжі, а молодших бакалаврів – університети, є недостатньо переконливою [13, 64]

Другий тренд став продовженням попередньої тенденції розгляду ФПО в контексті інтеграції з вищою освітою та/або професійною (професійно-технічною). У першому випадку вона аргументувалася подібними загальними засадами функціонування ЗВО (університет, академія, інститут) та ЗФПО (фаховий коледж), які здійснювали підготовку майбутніх фахівців за спільним переліком освітніх програм і спеціальностей (і обговорення згаданого проекту їх нового переліку від 8 серпня 2023 р. не передбачало змін у цьому сенсі). Водночас окремі фахові коледжі після проходження відповідної акредитації здобували право здійснювати підготовку за освітніми програмами молодшого бакалавра та бакалавра, тобто готувати фахівців з вищою освітою [13, 64–67].

У наукових колах було чимало прибічників інтеграції ФПО та професійної (професійно-технічної) освіти (П. Лузан, В. Радкевич, Т. Пашенко та ін.). Два означені ракурси дискурсу дещо несподівано виявилися на державному рівні. Йдеться про

оприлюднений МОН України “План відновлення України: освіта та наука, як фундамент розвитку людського потенціалу” від 3 серпня 2022 р. Серед його розділів, що визначали стан і перспективи розвитку основних ланок системи освіти (дошкільна, загальна середня, позашкільна, вища та ін.), ФПО не виокремлювалася, позаяк вона розглядалася в одному контексті з професійною [3, 128–146] та переважно спільно з вищою освітою [3, 147–166].

Не вдаючись до поглибленого аналізу доцільності та правомірності таких підходів і проєктів, вважаємо, що формування ФПО має відбуватися згідно з визначеними в профільному Законі 2019 р. установками та практичним заходами МОН України в напрямі її перетворення на окремий самодостатній компонент національної системи освіти. Також поділяємо позицію освітян-практиків, управлінців і науковців-аналітиків, які вважають, що невинувато часті трансформації в галузі ФПО, особливо під час пандемії та воєнного часу, зумовлені відсутністю чіткої стратегії і операційних завдань її розвитку та механізмів досягнення прогнорозованих результатів на визначених етапах, тому ключовою проблемою, яка гальмує модернізацію ФПО, є її слабка ефективність [12, 2].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Початок повномасштабної агресії РФ проти України 24 лютого 2022 р. знаменував якісно новий етап становлення та розвитку фахової передвищої освіти. Зважаючи на аналіз ухвалених Верховною Радою, Урядом, МОН України документів та реальних освітніх процесів, у ньому виокремлено три стадії (перша – 24 лютого – кінець квітня 2022 р.; друга – кінець квітня – серпень 2022 р.; третя – серпень 2022 – початок 2024 рр.), які відображають умови і зміст еволюції ФПО від стратегічної невизначеності до адаптації в умовах воєнного стану та стабілізації і подальшого вдосконалення функціонування. На такому тлі продовжився дискурс щодо ролі та місця фахової передвищої освіти в системі національної освіти. Обстоюємо позицію, згідно з якою ФПО є окремим самостійним компонентом системи національної освіти України, який має розв'язувати свої освітні завдання спільно (але не через об'єднання) з вищою та професійною (професійно-технічною) освітою. Предметом подальших студій має стати проблема розвитку мережі ЗФПО за умов воєнного часу та особливості організації їх освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта в Україні: зміни через війну: аналітичний звіт / Є. Ніколасв та ін. Київ, 2023. 94 с.
2. Вітренко А. Вища та фахова передвища освіта в умовах воєнного стану. *Освіта України в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник*. Київ, 2022. С. 161–195.

3. План відновлення України: освіта та наука, як фундамент розвитку людського потенціалу. МОН України. 3.08.2022 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2022/08/19/HO.pdf>.

4. Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану: / Закон України від 15.03.2022 р. № 2126-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20#Text>

5. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо врегулювання питань академічної мобільності. Постанова Кабінету Міністрів від 13.05.2022 р. № 599. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/599-2022-%D0%BF#Text>

6. Про внутрішню академічну мобільність учасників освітнього процесу: лист МОН від 18.03.2022 р. № 1/3507-22. URL: <http://osvita.adm-km.gov.ua/?p=2762>.

7. Про денонсацію Угод в галузі освіти і науки з Російською Федерацією. Постанова Кабінету Міністрів України від 24.03.2022 № 355. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/355-2022-%D0%BF#Text>.

8. Про деякі питання організації роботи закладів фахової передвищої, вищої освіти на час воєнного стану: наказ МОН від 07.03.2022 № 735. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-22#Text>.

9. Про затвердження Указу Президента України “Про введення воєнного стану в Україні”. Закон України від 24.02.2022 р. № 2102-IX. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/T222102>.

10. Про практику застосування трудового законодавства у галузі освіти і науки під час дії правового режиму воєнного стану: лист МОН від 07.03.2022 № 1/3378-22. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-praktiku-zastosuvannya-trudovogo-zakonodavstva-u-galuzi-osviti>.

11. Про функціонування галузі освіти в умовах воєнного стану: лист МОН від 02.03.2022 № 1/3319-22. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/622/617/088/622617088b661133060373.pdf>.

12. Радкевич В.О., Лузан П.Г., Пашенко Т.М. Фахова передвища освіта: аналітичний огляд ефективності. *Вісник НАПН України*. 2022. № 4. С. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4209>.

13. Розвиток фахової передвищої освіти в умовах стратегічної невизначеності. *Вища освіта в Україні: зміни через війну: аналітичний звіт* / Є. Ніколаєв та ін. Київ, 2023. С. 60–74.

14. Роз’яснення МОН щодо роботи закладів освіти у межах правового режиму воєнного стану. 24.02.2022 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/rozyasnennya-mon-shchodo-roboti-zakladiv-osviti-u-mezhah-pravovogo-rezhimu-v-voennogo-stanu>.

15. Шкарлет С. Всім закладам освіти рекомендовано припинити освітній процес та оголосити канікули на два тижні. 25 лютого 2022 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-vsime-zakladam-osviti>.

REFERENSES

1. Vyshcha osvita v Ukraini: zminy cherez viinu: analitichniy zvit (2023). [Higher education in Ukraine: changes due to the war: analytical report]. Ye. Nikolaiev et al. Kyiv, 94 p. [in Ukrainian].

2. Vitrenko, A. (2022). Vyshcha ta fakhova peredvyshcha osvita v umovakh voiennoho stanu [Higher and professional education under martial law]. Letter of the Ministry of Education and Culture dated 02.03.2022 No. 1/3319-22.

pre-higher education under martial law]. *Education of Ukraine under martial law. Informational and analytical collection*. Kyiv, pp. 161–195. [in Ukrainian].

3. Plan vidnovlennia Ukrainy: osvita ta nauka, yak fundament rozvytku liudskoho potentsialu (2022). [Ukraine’s recovery plan: education and science as a foundation for the development of human potential]. MON Ukrainy. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2022/08/19/HO.pdf>. [in Ukrainian].

4. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo derzhavnykh harantii v umovakh voiennoho stanu, nadzvychnoi situatsii abo nadzvychnoho stanu (2022). [On making changes to some laws of Ukraine regarding state guarantees in conditions of martial law, state of emergency or state of emergency]. *Laws of Ukraine*. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20#Text> [in Ukrainian].

5. Pro vnesennia zmin do deiakykh postanov Kabinetu Ministriv Ukrainy shchodo vrehuliuvannia pytan akademichnoi mobilnosti (2022). [On making changes to some resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine regarding the regulation of academic mobility issues]. Resolution of the Cabinet of Ministers dated 05/13/2022 No. 599. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/599-2022-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

6. Pro vnutrishniu akademichnu mobilnist uchasykiv osvitnoho protsesu (2022). [About the internal academic mobility of participants in the educational process]. Letter of the Ministry of Education and Culture dated 03/18/2022 No. 1/3507-22. Available at: <http://osvita.adm-km.gov.ua/?p=2762>. [in Ukrainian].

7. Pro denonsatsiiu Uhod v haluzi osvity i nauky z Rossiiskoiu Federatsiieiu (2022). [On the denunciation of the Agreements in the field of education and science with the Russian Federation]. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated March 24, 2022 No. 355. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/355-2022-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

8. Pro deiaki pytannia orhanizatsii roboty zakladiv fakhovoi peredvyshchoi, vyshchoi osvity na chas voiennoho stanu (2022). [On some issues of organizing the work of institutions of vocational pre-university and higher education during martial law]. order of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of 07.03.2022 No. 735. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-22#Text>. [in Ukrainian].

9. Pro zatverdzhennia Ukazu Prezydenta Ukrainy “Pro vvedennia voiennoho stanu v Ukraini”. (2022). [On the approval of the Decree of the President of Ukraine “On the introduction of martial law in Ukraine”]. *Laws of Ukraine*. Available at: <https://ips.ligazakon.net/document/T222102>. [in Ukrainian].

10. Pro praktyku zastosuvannya trudovoho zakonodavstva u haluzi osvity i nauky pid chas dii pravovoho rezhymu voiennoho stanu (2022). [On the practice of applying labor legislation in the field of education and science during the legal regime of martial law]. Letter of the Ministry of Education, Culture, Sports and Science dated 07.03.2022. No. 1/3378-22. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-praktiku-zastosuvannyatrudovogo-zakonodavstva-u-galuzi-osviti>. [in Ukrainian].

11. Pro funktsionuvannia haluzi osvity v umovakh voiennoho stanu (2022). [On the functioning of the field of Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/622/617/088/622617088b661133060373.pdf>. [in Ukrainian].

ОСОБЛИВОСТІ ОПАНУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

12. Radkevych, V.O., Luzan, P.H. & Pashchenko, T.M. (2022). Fakhova peredvyshcha osvita: analitychnyi ohliad efektyvnosti [Pre-vocational education: an analytical review of effectiveness]. *Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine*. No. 4, pp. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4209>. [in Ukrainian].

13. Rozvytok fakhovoi peredvyshchoi osvity v umovakh stratehichnoi nevyznachenosti (2023). [Development of vocational pre-higher education in conditions of strategic uncertainty]. *Higher education in Ukraine: changes due to the war: an analytical report* / Ye. Nikolaiev et al. Kyiv, pp. 60–74. [in Ukrainian].

14. Roziasnennia MON shchodo roboty zakladiv osvity u mezhakh pravovoho rezhymu voiennoho stanu (2022).

[Explanation of the Ministry of Education and Culture regarding the work of educational institutions within the legal regime of martial law]. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/news/rozyasnennya-mon-shchodo-roboti-zakladiv-osviti-u-mezhah-pravovogo-rezhimu-voennogo>. [in Ukrainian].

15. Shkarlet, S. (2022). Vsim zakladam osvity rekomendovano prypynyty osvittii protses ta oholosyty kanikuly na dva tyzhni. [All educational institutions are recommended to stop the educational process and announce a vacation for two weeks]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-vsim-zakladam-osviti>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 24.04.2024

УДК 378.016:81'243

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305840>

Марина Кубай, викладач кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету
Ярослав Коляска, студент 1-го курсу,
інженерно-технологічний факультет
Вінницького національного аграрного університету

ОСОБЛИВОСТІ ОПАНУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню особливостей роботи з іноземною лексикою. Розглядаються основні етапи формування необхідних навичок студентів під час навчання; інструменти та ресурси, які допомагають у вивченні лексики: онлайн-словники, мобільні додатки й інтерактивні вправи. Обговорюються індивідуальні підходи до вивчення лексики, враховуючи різні стилі навчання та індивідуальні особливості студентів. Увага акцентується на важливості постійної практики і використання мовних навичок у реальних ситуаціях для досягнення успіху в опануванні іноземної мови.

Ключові слова: мова; лексика; комунікація; студент.

Літ. 9.

Maryna Kubai, Lecturer of the Ukrainian and Foreign Languages Department,
Vinnytsia National Agrarian University
Yaroslav Kolyaska, 1st Year Student, Faculty of Engineering and Technology,
Vinnytsia National Agrarian University

FEATURES OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY BY STUDENTS OF NON-SPEAKING HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The twenty-first century is the century of information technologies, globalization, the process of worldwide political, economic, religious and cultural integration. The English language is no exception and is the subject of these processes. The language is gaining more and more popularity, as it is spoken almost all over the world. The role of the English language is expressed both in the general spheres of human activity and in local ones, which include various sciences, so it is impossible to overestimate the importance of the language. If we talk about international relations, then English occupies a leading position and is clearly the leader among other languages.

Learning foreign vocabulary is a key element in mastering a foreign language, but this process can be difficult and requires effective teaching methods. This article is devoted to the study of the peculiarities of working with foreign language vocabulary. The main stages of forming the necessary skills of students during their studies are considered. Tools and resources that help with vocabulary learning, such as online dictionaries, mobile apps, and interactive exercises, are also discussed. Individualized approaches to vocabulary learning are discussed, taking into account different learning styles and individual characteristics of students. Attention is focused on the importance of constant practice and the use of language skills in real-life situations to achieve success in learning a foreign language.

To successfully master a foreign language, a student must acquire lexical competence as a basis for language learning. The formation of lexical competence consists in the education and consolidation in the mind of stable associative connections between the sound envelope of foreign language lexical units and their conceptual content.

Keywords: language; vocabulary; communication; competence.

Постановка проблеми. Однією з найактуальніших проблем, які потребують нових шляхів розв'язання на сьогодинньому етапі розвитку вищої освіти, є необхідність поліпшення знання англійської мови.

Успішне оволодіння іноземною мовою сьогодні – це одна з необхідних умов для отримання цікавої роботи та професійного зростання у вибраній галузі спеціалізації.

Велика роль у вивченні іноземної мови студентів належить засвоєнню лексики. Під час процесу навчання важливим завданням є оволодіння знаннями термінів спеціальності та набуття умінь і навичок використовувати професійну лексику.

Лексика в системі мовних засобів є дуже важливим компонентом мовної діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письма. Завдання викладача полягає у тому, щоб допомогти студентам повністю засвоїти той лексичний мінімум, який передбачений програмою курсу, причому на всіх стадіях навчання. І це вимагає не тільки пошуку шляхів удосконалення методики навчання мовленнєвим умінням, а й великої уваги до організації мовного матеріалу.

Вивчення лексики має викликати інтерес студентів, розвивати у них бажання практично використовувати іноземну мову в обраній професії, розвивати їхні мовленнєві, творчі здібності, вчити працювати над мовою самостійно таким чином диференціювати й індивідуалізувати навчальний процес. Викладач має використовувати різні форми роботи у процесі вивчення іноземної мови, зокрема, індивідуальну і групову.

Аналіз стану навчання іноземних мов у немовних ЗВО нині показує, що наявний словниковий запас студентів, який завжди дозволяє їм сформувати необхідну комунікативну компетенцію. Однією з причин поганого і слабкого володіння іноземною лексикою студентами немовних ЗВО є недостатня розробка деяких питань методики навчання іноземної мови.

Необхідність дослідження у цій галузі пояснюється тим, що успішне формування лексичних навичок безпосередньо залежить від розв'язання інших актуальних питань навчання іноземної мови.

Отже, актуальність цієї роботи визначають такі важливі фактори, як:

- недостатня ефективність методики навчання професійної лексики англійської мови;
- недосконалість відбору навчального матеріалу для формування та закріплення словникового запасу студентів у галузі професійної лексики;
- необхідність подальшого розроблення питань методики формування лексичних навичок англійської мови у студентів, створення комплексу вправ для її вивчення;
- високі вимоги до рівня володіння іноземною мовою студентами.

Вивчення професійно-орієнтованої лексики студентами буде більш ефективним у тому випадку, якщо навчання засновуватиметься на принципах послідовності формування необхідних навичок та умінь у різних видах мовної діяльності, диференційованого підходу залежно від поставлених цілей засвоєння лексики, і навіть професійної спрямованості навчання.

Практична цінність полягає у тому, що розроблена та практичним шляхом перевірена методика навчання професійної лексики може бути використана викладачами на практичних заняттях з англійської мови.

Лексика є важливим аспектом вивчення іноземної мови. Від рівня сформованості лексичних навичок та умінь залежить здатність студентів спілкуватися іноземною мовою. Опанування лексики – це велике і тривале завдання, а правильне застосування принципів навчання веде до позитивного результату.

Мета дослідження полягає у визначенні ефективних стратегій та методів для опанування іноземної лексики та поліпшення мовних навичок студентів. Основною метою є виявлення найбільш оптимальних підходів, які дозволять забезпечити успішне вивчення іноземної мови з урахуванням різноманітних факторів та обставин, що впливають на цей процес.

Завдання статті включають:

– Аналіз останніх досліджень у галузі вивчення іноземних мов та виявлення їхніх основних висновків та результатів.

– Визначення основних проблем та викликів, з якими зустрічаються студенти при вивченні іноземної лексики та розвитку мовних навичок.

– Аналіз різноманітних методик та стратегій, які використовуються для опанування іноземної лексики, з метою виявлення їхньої ефективності та придатності для конкретних ситуацій навчання.

– Вивчення можливостей використання сучасних технологій та навчальних додатків для поліпшення процесу вивчення мови.

– Аналіз особливостей та ефективності різних методів навчання у контексті вивчення іноземної лексики та розвитку мовних навичок.

– Визначення оптимальних стратегій та підходів до вивчення мови для різних категорій студентів з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і особливостей.

– Розробка рекомендацій щодо використання найбільш ефективних методик та стратегій для оптимального вивчення іноземної мови та удосконалення мовних навичок.

Отже, виникає необхідність різностороннього посилення мовної підготовки майбутніх фахівців українських ЗВО.

Аналіз останніх досліджень. Визначенню ролі іноземної мови в процесі підготовки студента при-

святили свої роботи І. Бім, І. Зимня, Б. Кузовлев, В. Софонова, Т. Серов, О. Тарнопольський та багато інших. Дослідження пов'язані з проблемами формування мовної компетенції майбутніх фахівців, а також показують, що мовна підготовка студента зазвичай не відповідає потребам сучасного суспільства, виробництва та ділового світу. Через це молоді спеціалісти не в змозі якісно та ефективно виконувати свої професійні обов'язки, працюючи в іншомовному середовищі, з іншомовними джерелами або з представниками інших країн [4, 41–43].

Нові дослідження зосереджуються на різноманітних аспектах навчання, включаючи методику викладання, мотиваційні чинники, використання технологій та соціокультурні впливи.

Щодо використання технологій у навчанні мови, можемо зауважити, що мобільні додатки, такі як Duolingo та Babbel, можуть бути ефективними інструментами для самостійного вивчення мови. Вони надають можливість доступу до різноманітних вправ, ігор та відповідей, що сприяє активному вивченню мови в будь-який зручний час.

Визначено, що внутрішня мотивація, така як інтерес до мови чи потреба у спілкуванні, може бути більш ефективною за зовнішню мотивацію, наприклад, отримання оцінок. Таким чином, стимулювання внутрішньої мотивації може підвищити інтерес студентів до вивчення мови та поліпшити їх результати.

Останні дослідження у галузі вивчення мови демонструють постійний розвиток та пошук оптимальних підходів до навчання, підтверджують важливість індивідуалізованого підходу, використання інтерактивних методів та технологій, а також стимулювання внутрішньої мотивації студентів.

Використання слова у різних контекстах і асоціація з іншими словами може сприяти кращому засвоєнню та розумінню. Вивчення мови в контексті реальних ситуацій може бути ефективнішим, ніж використання ізольованих вправ чи граматичних правил.

Виклад основного матеріалу. Студенти зможуть добре спілкуватися англійською мовою, якщо вивчать усі основні структури мови. Словниковий запас потрібно розширювати, щоб мати можливість чітко висловлюватися в будь-яких ситуаціях. Студенти, які можуть розпізнавати предмет і розуміти його значення, мають знання ширшого діапазону, але продуктивне використання словникового запасу зазвичай доволі обмежене. Саме ця сфера потребує чималої уваги. Потрібно подбати, щоб студенти розуміли значення слів і могли їх правильно використовувати, беручи до уваги усне та писемне мовлення, ступінь офіційності, стиль.

Традиційне вивчення лексики обмежувалося уявою нового предмету, який з'явився під час чи-

тання чи аудіювання. Непряме вивчення лексики можливе за допомогою практики інших мовних навичок, але цього недостатньо для розширення лексичного запасу.

Вивчення лексики має бути частиною навчального плану та викладатися сплановано і регулярно. Деякі автори стверджують, що словниковий запас має бути в центрі вивчення мови, оскільки "language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar [5].

Наведений список аспектів лексики, які необхідно брати до уваги під час навчання лексики, висвітлено в роботі Гейрнса та Редмана:

– Межі між концептуальними значеннями (*Boundaries between conceptual meaning*): знати не лише те, чого стосується лексика, але й де межі, які відокремлюють її від слів спорідненого значення (e.g. cup, mug, bowl).

– Полісемія (*Polysemy*): розрізнення між різними значеннями однієї словоформи з кількома тісно пов'язаними значеннями (head: of a person, of a pin, of an organisation).

– Омонімія (*Homonymy*): розрізнення різних значень однієї форми слова, яка має кілька значень, які не тісно пов'язані між собою (e.g. a file: used to put papers in or a tool).

– Гомофія (*Homophony*): розуміння слів, які мають однакову вимову, але різне написання та значення (e.g. flour, flower).

– Синонімія (*Synonymy*): розрізнення різних відтінків значень, які мають слова-синоніми (e.g. extend, increase, expand).

– Афективне значення (*Affective meaning*): розрізнення між ставленням і емоційними факторами, які залежать від ставлення мовця або ситуації. Іншим важливим фактором є соціокультурні асоціації лексичних одиниць.

– Переклад (*Translation*): усвідомлення певних відмінностей і схожості між рідною та іноземною мовами (e.g. false cognates).

– Частини мови (*Chunks of language*): багато-слівні дієслова, ідіоми, сильні та слабкі словосполучення, лексичні фрази.

– Граматика лексики (*Grammar of vocabulary*): вивчення правил, які дозволяють учням створювати різні форми слова або навіть різні слова з цього слова (e.g. sleep, slept, sleeping; able, unable; disability).

– Вимова (*Pronunciation*): здатність розпізнавати та відтворювати предмети в мовленні [7].

Наслідком вищеперелічених аспектів є те, що цілі вивчення лексики полягають не лише в охопленні певної кількості слів у списку. Потрібно використовувати методи навчання, які допомагають у реалізації глобальної концепції знання лексичних елементів. Потрібно давати студентам можливість використовувати вивчене, а також ефективні письмові системи зберігання.

Вивчення нових лексичних одиниць передбачає збереження їх спочатку в короткочасній пам'яті, а потім – у довготривалій. Свідомо контролювати цей процес ми не можемо, але потрібно зважити на певні моменти: утримання інформації в короткочасній пам'яті неефективне, а довготривала пам'ять може зберігати будь-яку кількість інформації.

Дослідження показали, що наш “психічний лексикон” є високоорганізованим і ефективним, а семантично пов'язані елементи зберігаються разом. Частота слів – ще один фактор, який впливає на зберігання, адже що частіше ми використовуємо слова, то легше їх запам'ятовуємо і можемо впевнено використовувати, згрупувавши словниковий запас у семантичних полях, таких як теми (наприклад, види фруктів) [7].

Оксфорд пропонує стратегії запам'ятовування, які допомагають навчанню. Їх можна розділити так:

- Створення ментальних зв'язків: групування, асоціювання, розміщення нових слів у контексті;
- Застосування зображень і звуків: використання образів, семантичне відображення, використання ключових слів і уява звуків у пам'яті;
- Рецензування;
- Застосування дії: фізична реакція або відчуття, використання механічних прийомів.

Ці методи можуть використовуватися з більшою перевагою, однак завдання, які пропонують найкращу відповідь під час вивчення лексики, оскільки покладаються на досвід учнів і реальність для полегшення навчання, вимагають від студентів глибшого аналізу та обробки мови, що допоможе зберегти інформацію в довготривалій пам'яті [9].

Найважливішим аспектом вивчення іншомовної лексики для активних студентів є самостійність, яка дасть змогу працювати з новою лексикою та розширити словниковий запас після закінчення курсу. Пропонується використовувати словники EFL, починаючи з середнього рівня. Словники є безцінним інструментом при належному навчанні і забезпечують студентам незалежність в навчанні від викладача. Вони можуть перевірити не тільки значення слова, а й вимову, граматику слова (дієслівні моделі, дієслівні форми, множину, порівняння), варіанти написання, стиль, а також приклади, які ілюструють використання лексичних одиниць.

Можна зазначити, що слово буде вважатися вивченим, якщо студент відчуває потребу знати його, або має потребу у використанні під час мовлення. Тому рішення включити слово в продуктивний словниковий запас є цілком індивідуальним і залежить від мотивації та потреб кожного здобувача освіти. Продуктивність навчання залежить від мотивації, яка ґрунтується на усвідомленні потреб та вподобань студента. Навчання, яке зорієнтоване на виконання завдань, допомагає викладачу вико-

ристовувати завдання, до яких можна залучити студента.

Варто зазначити, що словниковий запас є основою процесу спілкування. Якщо студент не розпізнає значення ключових слів, він не може брати участь у розмові, навіть знаючи морфологію та синтаксис. Але й граматика є важливою в навчанні, тому це не взаємозамінні процеси з вивченням лексики. Обидва процеси повинні бути присутні у вивченні іноземної мови. Словниковий запас зберігається не лише як окремі слова, але також як фрази, словосполучення, тобто фрагменти, які можна отримати з пам'яті, при цьому зменшуючи труднощі побудови й обробки висловлювання. Якщо зосереджуватися на вивченні окремих слів, то часу та зусиль знадобиться набагато більше, щоб виразити себе.

Більшість студентів з “хорошим словниковим запасом” мають певні проблеми з вільним мовленням, оскільки навички спілкування дуже обмежені, тому викладач повинен прагнути збільшити їх компетенцію у спілкуванні, використовуючи той словниковий запас, що вони вже мають. Студенти, які мають рівень Advance, пропонують оперувати тими знаннями, що вони вже мають, збільшуючи запас лексики, з якою зустрічаються за межами закладу освіти.

Уявлення того, що означає “знати” слово, також збагачене компонентом співрозмовності.

Згідно з вченим Льюїсом, “здатність використовувати слово передбачає опанування його колокаційного діапазону та обмежень на цей діапазон” [3].

Використання всіх можливостей для вивчення фраз, а не окремих слів, є досяжною ціллю, яка гарно працює на заняттях.

Розглянемо деякі аспекти успішного вивчення та запам'ятовування нових слів і виразів. Передовсім читання текстів мовою, яку вивчають студенти, читання книг, статей, новин, вебсайтів, що дозволяє поповнювати словниковий запас у різних контекстах. Додатково можна застосовувати слухання аудіокниг, музики, перегляд фільмів, що, зі свого боку, значно полегшує процес опанування лексики та допомагає удосконалити навички сприймання мовлення на слух, засвоєння нової лексики з контексту. Потрібно регулярно використовувати нову лексику у писемних та усних висловлюваннях, а також практикувати спілкування з носіями мови або ж серед студентів, щоб відбувалося використання вивченого в реальних ситуаціях. Дотримання вищесказаного сприятиме успішному опануванню іноземної мови та поліпшенню мовних навичок.

Методи для поліпшення вивчення та опанування іншомовної лексики:

1. (Task-based learning / навчання, що базується на завданнях). Мова є інструментом для спілкування, який базується на використанні функцій,

лексики та граматичних структур. Процес вивчення мови передбачає активне використання її у практичних ситуаціях. Різноманітні види роботи, спрямовані на виконання конкретних завдань, під час яких студенти набувають навичок ефективної взаємодії мовою. Цей підхід акцентується на практичному застосуванні мови в реальних ситуаціях, сприяючи глибшому засвоєнню та розвитку мовних навичок.

2. PPP (Presentation-Practice-Production/ Презентація-Практика-Продукція). Цей підхід, відомий як PPP, передбачає початок з презентації нових концепцій мови, таких як лексика або граматики. Після цього настає етап практики, де студенти вправляються у використанні цих концепцій у контрольованих умовах, таких як вправи або рольові ігри. В останньому етапі студенти вільно застосовують засвоєні знання у реальних ситуаціях або відтворюють їх у власних творчих висловлюваннях.

3. Лексичний метод (Lexical Approach). Метод лексичного підходу в навчанні мови зосереджується на вивченні та використанні лексичних одиниць, зокрема фраз, виразів та усталених мовних зворотів, з уникненням великого акценту на граматиці. Студенти звертають увагу на вивчення мови та різноманітних лексичних виразів, часто використовуючи тексти й автентичні ресурси для навчання.

4. CLIL. Content and Language Integrated Learning/навчання мови через інтеграл. Цей підхід означає вивчення конкретної теми чи предмету іноземною мовою, де акцент не робиться на граматиці або інших мовних аспектах. Проте сам процес навчання предмета інтегрується з вивченням іноземної мови, де заняття проводяться мовою, що вивчається. Лінгвістичні основи цього методу ґрунтуються на принципі “засвоєння” мови. Це загальні характеристики найбільш вживаних методів, тим не менш, залежно від використання методів різними викладачами з різним досвідом деякі параметри методів можуть змінюватися [3].

5. Метод асоціацій. Цей метод полягає у запам'ятовуванні нових слів за допомогою асоціацій: якщо слово відразу асоціюється у студента з чимось, воно легше запам'ятовується. Він широко використовується завдяки ефективності в утриманні нових лексичних одиниць у пам'яті студентів. Асоціативні ланцюжки побудовані на порівнянні рис або категорій між собою, що дозволяє класифікувати їх за подібністю або суміжністю. Наприклад, літо асоціюється з теплом, сонцем і радістю, тоді як зима – з холодом, снігом і затишком удома. Такі асоціації можуть виникати через відомі факти, наприклад, статуя Свободи, яка асоціюється зі Сполученими Штатами Америки або лондонський Tower, який відомий як символ Великої Британії. Крім того, за допомогою цього методу

можуть виникати парафрази, що спрощують запам'ятовування та розуміння, наприклад, “чорне золото” для вугілля або “Туманний Альбійон” для Англії.

Причиново-наслідкові асоціації є ключовими для розвитку логічного мислення та загального навчання. Вони сприяють запам'ятовуванню не лише окремих слів, а й цілих виразів та речень. Події або факти запам'ятовуються за їх наслідками, і навпаки, наслідки фіксуються на основі здобутого досвіду. Наприклад, коли ви вживаєте ввічливу конструкцію у розмові з іноземцем, очікуєте певного результату, такого як надання певної послуги чи інформації.

Метод асоціацій дозволяє не лише вивчати мову, а й ефективно тренувати її. Використовуючи цей метод, можна збагатити свій словниковий запас, закріпити граматичні правила та поліпшити навички вимови. Важливо зазначити, що цей метод полягає в утворенні асоціативних зв'язків між різними мовними елементами, що сприяє кращому запам'ятовуванню та використанню мови. У процесі навчання асоціації формуються шляхом читання слова, ознайомлення з його транскрипцією, повторного вимовлення й асоціативного використання у різних контекстах [2].

Наведемо приклад додатків, які ефективно допомагають вчити іноземну мову. **Duolingo** захопливий додаток для вивчення мов, що використовує групу ігор та завдань для удосконалення знань та навичок.

Babbel надає більш індивідуальний підхід, враховуючи поточний рівень знань користувача і пропонує індивідуальний план навчання.

Обидва додатки сприяють розвитку комунікативних навичок, що є ключовим у вивченні іноземної мови.

Вивчення іноземної мови нерозривно пов'язане із формуванням іншомовної комунікативної компетентності, що, зі свого боку, “може розглядатися як така, що складається з певних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. До кожного з цих компонентів входять, зокрема, знання, вміння і навички” [2, 165].

Оволодівши лексичним запасом і здатністю висловлюватись на більшість тем повсякденного спілкування: родина, захоплення, робота, подорожі, останні новини тощо, студенти зазвичай зупиняються у розвитку лексичної компетентності, демонструючи менше ентузіазму до оволодіння новим, часто складним, академічним лексичним матеріалом, що виявляється за межами їх словникового запасу у рідній мові [1].

Формування іншомовної лексичної компетентності є одним із важливих напрямів підвищення якості мовної підготовки студентів. Лексичний компонент є складовим як експресивних, так і рецептивних

ОСОБЛИВОСТІ ОПАНУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

видів мовної діяльності, і якщо студенти засвоїли або, що важливіше, навчилися засвоювати лексичний матеріал та можуть використовувати його в різних ситуаціях, то можна з впевненістю сказати, що вони опанували як знання лексики, так і вміння у всіх видах мовної діяльності.

Висновки. У підсумку, вивчення іноземних мов є необхідним компонентом освіти та культурного розвитку в сучасному світі. Розширення міжнародних зв'язків та потреба у спілкуванні з представниками різних культур підкреслює важливість володіння іноземною мовою для успішної особистої та професійної діяльності. Успішне опанування іноземної лексики потребує систематичності, розвитку комунікативних навичок та підтримки мотивації. Регулярна практика іноземної мови сприяє досягненню високого рівня володіння мовою та розкриває нові можливості для особистого та професійного зростання, надаючи можливість навчатися в інтерактивній та захопливій формі. Успішне опанування іноземної лексики вимагає поєднання різних стратегій та методів навчання, а також систематичного й наполегливого підходу до вивчення мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладка О. Особливості розвитку іноземної лексичної компетентності студентів-філологів. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2018. Вип. 165. С. 467–468.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколасва. Київ. С. 165–172.
3. Методи навчання PPP, CLIL, Lexical Approach, Task-based learning. URL: <https://nus.org.ua/view/bagato-metodiv-navchannya-inozemnyh-mov-kombinujte-yih/> (дата звернення: 27.03.2024).
4. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра: напряму підготовки 0919 “Механізація та електрифікація сільського господарства”. Київ : Наукметодцентр, 2019. С. 41–43.
5. URL: <https://eezeeenglishzone.wordpress.com/2016/08/12/teaching-vocabulary-to-advanced-students-a-lexical-approach/> (дата звернення: 28.03.2024).
6. URL: <https://buki.com.ua/news/metod-acotsiatsii-dlya-vyvchennya-movy/> (дата звернення: 28.03.2024).

7. Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary (Cambridge Handbooks for Language Teachers), 2018. P. 147–149.

8. Lewis, M. The lexical approach. LTP. 2019. P. 115–127.

9. Language Learning Strategies Based on the Educational Concept of Innovation and Entrepreneurship. *Open Access Library Journal*. 2021. Vol. 3. No.6. June 24.

REFERENCES

1. Hladka, O. (2018). Osoblyvosti rozvytku inshomovnoi leksychnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv [Features of the development of foreign language lexical competence of philology students]. *Proceedings. Series: Philological sciences*. Vol. 165. pp. 467–468. [in Ukrainian].
2. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity : vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [All-European recommendations on language education: study, teaching, evaluation]. Scientific editor of the Ukrainian edition, Dr. Ped. Sciences, Prof. S.Yu. Nikolayeva. Kyiv, pp. 165–172. [in Ukrainian].
3. Metody navchannia [Learning methods]. PPP, CLIL, Lexical Approach, Task-based learning. Available at: <https://nus.org.ua/view/bagato-metodiv-navchannya-inozemnyh-mov-kombinujte-yih/> (Accessed 27 March 2024). [in Ukrainian].
4. Osvitno-kvalifikatsiina kharakterystyka bakalavra: napriamu pidhotovky 0919 “Mekhanizatsiia ta elektryfikatsiia silskoho hospodarstva” [Educational and qualification characteristics of the bachelor: training direction 0919 “Mechanization and electrification of agriculture”]. Kyiv, 2019. pp. 41–43. [in Ukrainian].
5. Available at: <https://eezeeenglishzone.wordpress.com/2016/08/12/teaching-vocabulary-to-advanced-students-a-lexical-approach/> (Accessed 28 March 2024). [in English].
6. Available at: <https://buki.com.ua/news/metod-acotsiatsii-dlya-vyvchennya-movy/> (Accessed 28 March 2024). [in Ukrainian].
7. Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary (Cambridge Handbooks for Language Teachers). 2018. pp. 147–149. [in English].
8. Lewis, M. The lexical approach. LTP. 2019. pp. 115–127. [in English].
9. Language Learning Strategies Based on the Educational Concept of Innovation and Entrepreneurship. *Open Access Library Journal*, Vol. 3. No. 6, June 24, 2021. [in English].

Стаття надійшла до редакції 23.04.2024



“Чим більше я працюю, тим більше мені щастить”.

“Я можу, отже я є”.

Леонардо да Вінчі
італійський ерудит

Симоне Вейл
французький філософ



Вікторія Цибульська, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Галина Безверхня, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор,
професор кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я
Луцького національного технічного університету

Світлана Сорокіна, старший викладач кафедри здоров'я людини та фізичної культури
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

Ірина Кулик, старший викладач кафедри здоров'я людини та фізичної культури
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ВПЛИВ ЗАСОБІВ ОЗДОРОВЧОЇ АЕРОБІКИ НА ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ

Наукова стаття присвячена визначенню впливу засобів оздоровчої аеробіки на функціональні можливості підлітків. На основі аналізу науково-методичної літератури було виявлено, що порівняно із системою звичайних занять оздоровчими фізичними вправами, заняття з використанням вправ оздоровчої аеробіки є доступними, водночас роблять заняття цікавими. Основними критеріями оцінки ефективності занять оздоровчою аеробікою є підвищення адаптаційного потенціалу функціональних можливостей організму; покращення показників фізичного розвитку; показників фізичної і функціональної підготовленості. Також аналіз навчально-методичної літератури дозволив нам розробити програму "Оздоровчої аеробіки", яка спрямована на підвищення функціональних можливостей підлітків.

Ключові слова: фізична культура; функціональні можливості; мотивація; фізичний розвиток; фізична підготовленість; фізичні показники.

Табл. 6. Літ. 6.

Victoriia Tsybulska, Ph.D. (Physical Education and Sports), Associate Professor,
Associate Professor of the Theory and Methods of Physical Education and Sports Department,
Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University

Halyna Bezverkhnia, Ph.D. (Physical Education and Sports), Professor,
Professor of the Physical Culture, Sports and Health Department,
Lutsk National Technical University

Svitlana Sorokina, Senior Lecturer of the Human Health and Physical Culture Department,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

Iryna Kulyk, Senior Lecturer of the Human Health and Physical Culture Department,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

THE EFFECT OF HEALTH AEROBICS ON THE FUNCTIONAL CAPABILITIES OF ADOLESCENTS

The scientific article is devoted to the determination of the impact of recreational aerobics on the functional capabilities of teenagers. Based on the analysis of the scientific and methodical literature, it was found that compared to the system of regular classes with health-improving physical exercises, classes using health-improving aerobics are affordable, and at the same time make the classes interesting. The main criteria for evaluating the effectiveness of recreational aerobics classes are increasing the adaptation potential of the body's functional capabilities; improvement of physical development indicators; indicators of physical and functional fitness. Also, the analysis of educational and methodical literature allowed us to develop a program of "Healthy aerobics" aimed at increasing the functional capabilities of teenagers. It was found that in order to obtain a positive effect from the use of recreational aerobics, it is necessary to follow certain didactic principles. It was also established that the introduction of elements of non-traditional means of physical culture in classes helps to increase the motivation to engage in physical culture and sports in general. Analyzing the obtained results of the experiment, it was established that rationally organized classes are an effective means of increasing the adaptation capabilities of the students' bodies and preventing diseases. The use of health aerobics and its modern directions in the structure of the physical culture lesson of senior school students contributed to the improvement of indicators of the functional state and their physical fitness.

Keywords: physical culture; functional capabilities; motivation; physical development; physical fitness; physical indicators.

Постановка проблеми. У дослідженнях останніх років відзначається суттєве зростання захворювань та збільшення кількості хронічних хворих, скорочення тривалості життя населення. З кожним роком знижується рівень абсолютно здорових дітей, спостерігається стрімке зростання функціональних порушень. Водночас знижується рівень фізичної підготовленості. Підлітки перестають відвідувати спортивні секції, у них зникає бажання брати участь у спортивних змаганнях. Тому одним із основних завдань фізичного виховання та спорту є залучення підлітків до активної фізкультурної діяльності з метою формування та розвитку компетенцій зі зміцнення та збереження здоров'я, а також підвищення функціональних можливостей.

Правильно підібрані й організовані заняття фізичним вихованням мають стати тим важелем, який підвищить у підлітків інтерес до фізичної культури. У зв'язку з цим виникає потреба розробки нових технологій у роботі з підлітками, які мають відхилення у стані здоров'я. У сучасних умовах в процесі фізичного виховання, необхідне створення нових оздоровчих програм, мета яких буде спрямована не лише на зміцнення фізичного здоров'я підлітків, а й на нормалізацію психофізичного стану засобами фізичної культури, а також виховання творчого підходу до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Для цього найбільш ефективною формою є оздоровча аеробіка, яка надає не тільки позитивний вплив на організм, але й викликає у підлітків інтерес. Заняття оздоровчою аеробікою у закладах загальної середньої освіти дає змогу повною мірою розкрити та розвинути необхідні фізичні, фізіологічні та психічні якості, необхідні для подальшого розвитку особистості. Фахівцями встановлено, що систематичні заняття оздоровчою аеробікою допомагають поліпшити статуру, фізичну підготовленість, сформувані раціональний спосіб життя та зміцнити здоров'я.

Розв'язанням проблеми вдосконалення фізичного виховання підлітків займалися багато вчених, різних фахівців і педагогів, серед яких: Т. Круцевич, Б. Шиян, А. Боляк, Ю. Усачов, Д. Безкоровайний, М. Міцкевич, Н. Лавор, В. Ареф'єв, А. Васильчик, Г. Венглярський, Б. Івасків, Н. Токарева, О. Онопрієнко та ін. [4, 6].

Останнім часом фахівці у сфері фізичної культури все частіше у фізичному вихованні підлітків застосовують засоби оздоровчої гімнастики та фітнесу. Це питання перебуває у центрі уваги багатьох учених. Так, особливості застосування оздоровчої аеробіки та її вплив на фізичний розвиток розглядали такі українські науковці, як С. Синиця, Л. Шестерова, Н. Воловик, І. Іващенко, І. Іваночко, О. Мороз, Л. Погасій, Ю. Суббота, М. Данилевич, В. Левицький, Н. Овчинніков, Б. Кокарев та ін. [5; 3; 2].

Формулювання цілей статті – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити вплив оздоровчої аеробіки на функціональні можливості підлітків та їх фізичний розвиток.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальна методика ґрунтувалася на оптимальному поєднанні змісту базового компонента та варіативного (використання цілеспрямованих комплексів оздоровчої аеробіки). В основу змісту було покладено розроблену схему розподілу навчального матеріалу занять з базової та степ-аеробіки, використання нових її напрямів: фанк-аеробіки (виконання вільних танцювальних рухів у стилі “хіп-хоп”), памп-аеробіки (силовий різновид аеробіки з використанням гантелей та амортизаторів), тай-бо (аеробіка з елементами східних єдиноборств – ушу, таеквондо, кікбоксинг) та аеробоксингу (аеробіка з використанням елементів боксу карате). Застосування цих напрямів у структурі шкільного уроку уможливило підвищити функціональні резерви організму учнів, не виходячи у суперечність із засвоєнням основного програмного матеріалу, а також надало можливість здійснювати комплексний та цілеспрямований вплив на організм учнів, раціонально дозуючи тренувальне навантаження.

Контрольна група виконувала стандартні шкільні навантаження, виходячи з навчальної програми.

Заняття оздоровчої аеробіки (тип уроку – комплексний) тривалістю 45 хвилин включало такі частини:

Підготовка (6–7 хвилин). **Завдання:** організація тих, хто займається, підрахунок пульсу, підготовка організму до майбутніх навантажень; створення відповідної психологічної обстановки та позитивного емоційного стану; підготовка функціональних систем організму до навантаження. **Зміст:** прості кроки базової, степ-аеробіки та танцювальних видів низької інтенсивності з поступово зростаючим темпом і амплітудою; статичні та динамічні вправи на розтягування.

Основна (32–34 хвилини). **Аеробна частина.** **Завдання:** засвоєння та вдосконалення техніки виконання основних елементів; розучування нових закріплення раніше освоєних комплексів вправ; удосконалення рухових умінь та навичок; підвищення функціональних можливостей організму; розвиток координаційних здібностей. **Зміст:** комплекси танцювальних вправ; кардіо-блоки (степ-блок, тайбо, аеробоксинг, танцювальний блок). *Партнерна частина.* **Завдання:** засвоєння та вдосконалення техніки виконання силових вправ; удосконалення рухових умінь і навичок; формування правильної постави; розвиток та підтримка силових здібностей і гнучкості. **Зміст:** силовий блок; комплекси силових вправ з обтяженням, гумовими амортизаторами; вправи на розвиток гнучкості.

ВПЛИВ ЗАСОБІВ ОЗДОРОВЧОЇ АЕРОБІКИ НА ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ

Заключна (4–5 хвилин. Завдання: відновлення функціонального стану організму після фізичного навантаження; підбиття підсумків. **Зміст:** динамічні вправи на розтягування та розслаблення м'язів; стретчинг. Відомо, що фізичні тренування будь-якого характеру, а особливо оздоровчого, можуть дати стійкий позитивний ефект при дотриманні таких принципів: *індивідуального підходу, підвищення свідомості, систематичності та послідовності, доступності й оптимальності.* Доступність на заняттях оздоровчої аеробіки забезпечує відповідність навантажень стану здоров'я, фізичного та функціонального. Цей принцип передбачає доступність методики, способів проведення та форм фізичних навантажень. *Принцип поступовості забезпечує адаптацію організму до навантаження, що підвищується.* Позитивна динаміка функ-

ціональних змін залежить від раціонального обсягу, інтенсивності, кількості вправ, числа їх повторень, складності вправ як усередині одного заняття, так і протягом усього навчального процесу. *Принцип підвищення свідомості підлітків* до занять оздоровчою аеробікою реалізовувався у систематичному, свідомому та активному засвоєнні теоретичних і методичних засад фізичного тренування, основ медико-біологічних знань, у постійному самоконтролі.

Засоби оздоровчої аеробіки дозволяють точно дотримуватися *принципів індивідуального підходу* до кожного підлітка. При цьому враховуються їхні морфофункціональні особливості, фізична підготовленість, а також стан здоров'я.

На цій підставі була розроблена програма з фізичного виховання “Оздоровча аеробіка” для учнів старших класів (табл. 1).

Таблиця 1

Тематичний план програми “Оздоровча аеробіка”

№	Теми	Види навчальної діяльності та трудомісткість (у годинах)			
		Семінарські заняття (практичні)	В т. ч. в активних та інтерактивних формах, год	Самостійна робота	Усього годин
1	Розвиток основних фізичних якостей та формування рухових навичок для життєдіяльності	32	6	6	36
2	Загальнорозвивальні вправи	22	4	6	28
3	Аеробний тренінг	58	14	8	66
4	Силовий тренінг	54	12	6	60
5	Стретчинг	50	10	6	56
6	Релаксація	32	6	4	36
7	Дихальна гімнастика	16	2	2	18
8	Виконання контрольних тестів для оцінки спеціальної та технічної підготовленості	24	4	2	26
Разом:		288	58	40	328

Практичний розділ занять складав 96 годин, з яких 10 розподілялося на методико-практичний розділ та 24 – на контрольний.

При розподілі годин ми виходили з міркувань, що дві академічні години для підлітків, які мають відхилення в стані здоров'я, є надто тривалими; практичні заняття в групах проводилися двічі на тиждень.

До завдання підготовчої частини уроку входили: організація підлітків та психологічне налашту-

вання на свідому й активну участь у занятті. Основним елементом підготовчої частини була розминка, спрямована на розігрівання та попередню підготовку всього тіла до майбутньої м'язової роботи. Здебільшого включали ходьбу, біг, повороти голови, нахили, європрисідки, варіанти кроків на місці та з переміщеннями у поєднанні з рухами руками. Для підготовки м'язів, сухожилів, зв'язок виконували загальнорозвивальні вправи: на розтягування

ВПЛИВ ЗАСОБІВ ОЗДОРОВЧОЇ АЕРОБІКИ НА ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ

на розслаблення м'язів; спеціальні вправи формування правильної постанти; елементарні рухи окремих частин тіла. Тривалість розминки заняття варіювалася від 8 до 12 хвилин. Частота серцевих скорочень перебувала у діапазоні 120–130 уд/хв. Наприкінці розминки, з метою профілактики травм, особлива увага приділяється, гомілково-стопному, колінному та плечовому суглобам. Після розминки підлітки повинні відчувати легку втому та бажання займатися.

Основна частина тренувального заняття складалася з аеробної і силової частини, її тривалість залежала від завдань заняття, рівня підготовленості та стану здоров'я підлітків. В основній частині заняття необхідно досягти: збільшення ЧСС; підвищення функціональних можливостей різних систем організму (серцево-судинної, дихальної, м'язової); зростання витрат калорій у процесі виконання спеціальних вправ. У першій частині виконувалися аеробні кроки, зв'язки, блоки. У другій – силові вправи. Силова частина тренувального заняття або партерне підкачування, проходили в положенні лежачи, сидячи, стоячи. Тривалість партерної частини становила від 10 до 30 хвилин залежно від конкретного тренувального періоду у тренувальному циклі та рівня підготовки підлітків.

Основною метою цієї частини тренувального заняття був розвиток і підтримка силових показників.

Заклучна частина тренувального заняття покликана забезпечити плавний перехід від силової роботи до повсякденного стану організму. З цією метою застосовувалися такі засоби: повільна ходьба; дихальні вправи, які полегшують приплив венозної крові до серця; вправи на розслаблення м'язів, стретчинг, спеціальні дихальні вправи. Тривалість заключної частини заняття від 10 до 15

хвилин. 10–15 хвилин, що залишилися, відводилися на методико-практичний розділ програми.

Особливістю сучасних вимог до навчального процесу є формування в учнів загальнокультурних компетенцій: здатність використовувати методи та засоби фізичної культури, для забезпечення повноцінного життя.

Основними завданнями підготовчого періоду є: загартовування організму і поліпшення пристосувальних здібностей організму, підвищення його стійкості до несприятливих впливів довкілля.

Діяльність підлітків на навчальних заняттях організована фронтальним способом. Всі, хто займаються, одночасно виконують одні й ті самі вправи. Підлітки, які мають відхилення у стані здоров'я, виконували вправи з урахуванням показань та протипоказань при своєму захворюванні.

Ефективність розробленої методики визначалася щодо зміни рівня розвитку морфо-функціональних особливостей. Нагадаємо, що всі вимірювання проводилися два рази: на початку навчального року і в кінці. Щоб перевірити ефективність запропонованої нами програми був проведений констатувальний експеримент.

Останнім етапом педагогічного дослідження стало проведення контрольного експерименту. Для цього було проведено повторне тестування.

Як з'ясувалося, середні значення фізичного розвитку в експериментальній групі відповідати нормі. Це стосується таких показників, як вага тіла і ОГК, також школярі додали кілька сантиметрів у зрості [1, 4]. Тепер середні величини ІМТ експериментальної групи не перевищують вікові та статеві норми. У контрольній групі суттєвих змін виявлено не було, тому і результати на цьому етапі не висвітлювалися (табл. 2).

Таблиця 2

Показники фізичного розвитку підлітків

Показники	Хлопці						Дівчата					
	До експерименту			Після експерименту			До експерименту			Після експерименту		
	M±m	Min	Max	M±m	Min	Max	M±m	Min	Max	M±m	Min	Max
Довжина тіла, (см)	155,2±3,35	141	168	164,3±3,55	142	167	161,5±3,01	155	169	165,5±3,01	155	168
Вага, (кг)	57,5±5,21	38	85	64,5±5,11	37	85	73,5±7,65	55	94	65,5±1,29	55	92
ОГК, см	85,2±3,01	75	100	89,9±3,05	74	100	95,5±5,00	83	106	93,5±5,04	83	107

ВПЛИВ ЗАСОБІВ ОЗДОРОВЧОЇ АЕРОБІКИ НА ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ

Нині лише у 12 % підлітків виражене ожиріння, раніше їх в експериментальній групі було 45,5 %. Схильність до ожиріння виявлено у 10 % учнів, раніше таких було 40,9 %. Середні значення норми для дівчаток складають від 15,6 до 20,5 кг/м². У дівчаток КГ середній показник ІМТ склав

21,2±0,89 кг/м² з проявом індивідуальних його величин у діапазоні від 14,7 і до 33,7 кг/м². В індивідуальних значеннях ІМТ дівчаток ЕГ у 10 % виявлено схильність до ожиріння і у 5 % – ожиріння.

У табл. 3 представлені середні величини ЖЄЛ і ЖІ.

Таблиця 3

Фізіометричні показники системи дихання підлітків

Показники	Хлопці						Дівчата					
	До експерименту			Після експерименту			До експерименту			Після експерименту		
	M±m	Min	Max	M±m	Min	Max	M±m	Min	Max	M±m	Min	Max
ЖЄЛ, л	2,3±0,11	1,8	2,7	2,6±0,22	1,8	2,7	2,2±0,26	1,7	2,8	2,7±0,34	1,7	2,8
ЖІ, мл/кг	42,9±4,55	30,0	60,0	52,8±5,55	30,0	60,0	46,7±3,07	34,0	60,0	54,9±2,08	34,0	60,0

Отже, як можемо бачити з табл. 3, середнє значення вікової норми у підлітків в нормі, це також пов'язано з тим, що середні значення ОГК теж відповідають нормі. У нормі величини ЖІ для підлітків складають для хлопчиків і дівчаток 65–64 і 61–58 мл/кг відповідно. Згідно з отриманими даними за середніми величинами ЖІ у дівчаток експериментальної групи виявлено середній та високий рівні фізичного розвитку і соматичного здоров'я; у хлопчиків експериментальної

групи виявлений середній рівень, на констативальному етапі в них переважав низький рівень. Встановлені у підлітків середні значення АТ_С і АТ_Д у дівчат всіх груп і хлопців відповідали верхній межі норми. Тепер ці показники в нормі. Середні величини ПТ у хлопців та дівчат експериментальної групи не перевищують 46 мм рт. ст., вказуючи на нормальний рівень функціональної напруги міокарда. Тепер цей результат є прогностично сприятливий (табл. 4).

Таблиця 4

Фізіометричні показники систолічної активності серця підлітків

Показники	Хлопці						Дівчата					
	До експерименту			Після експерименту			До експерименту			Після експерименту		
	M±m	Min	Max	M±m	Min	Max	M±m	Min	Max	M±m	Min	Max
АТ _С , мм рт. ст	119,5±5,94	160	107	106,4±1,33	160	107	126,3±4,03	115	134	131,3±1	115	134
АТ _Д , мм рт. ст	70,6±5,01	60,0	104	99,5±5,016	60,0	104	72,3±2,66	68,0	79,0	75,2±2,55	68,0	79,0
ПТ, мм рт. ст	49,1±1,52	44	56	53,0±1,64	44	56	54,0±2,52	47,0	59,0	57,1±1,52	47,0	59,0

ВПЛИВ ЗАСОБІВ ОЗДОРОВЧОЇ АЕРОБІКИ НА ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ

Порівняльний аналіз досліджуваних показників до та після експерименту зробити висновок, що впровадження методики оздоровчої аеробіки прогресивно і достовірно позитивно впливає

на підвищення рівня соматичного здоров'я підлітків. Результати повторного тестування функціонального стану також були математично оброблені і відображені в табл. 5.

Таблиця 5

Показники фізичної підготовленості підлітків

№	Показники	До експерименту	Після експерименту
1	Нахил тулуба вперед з положення сидячи	5,3±0,96	6,7± 0,81
2	Згинання-розгинання рук в упорі лежачи, (к. р)	16,5±2, 5	19,6±2,2
3	Стрибок у довжину з місця, (см)	194,7± 8,5	214,6±7,8
4	Біг 1500 м, / 3000 м	10,7± 0,47	8,6±0,48
5	Біг 60 м / 100 м з низького старту (с)	8,3±0,56	5, 18±0,45
6	Човниковий біг 4x9 м., (с)	13,1 ±0,6	8, 2±0,46

Отже, як бачимо, результати змінилися у кращу сторону. Тепер можна говорити про високий рівень фізичної підготовленості підлітків після апробації нашої програми. Хоч вона і була спрямована на підвищення функціонального стану, але також сприяла розвитку і фізичної підготовленості підлітків. Тепер переглянемо показники добової рухової активності підлітків експериментальної групи після проведення педагогічного дослідження. Необхідно зазначити, що впровадження оздоровчої аеробіки в систему фі-

зичного виховання підлітків дає змогу ефективно розв'язувати завдання оздоровлення нації. Доцільність використання оздоровчої аеробіки у процесі фізичного виховання підтверджується так: вона сприяє психологічному розвитку, заспокоює, розвиває інтелектуальні, психофізичні та рухові якості людини. Систематичні заняття з оздоровчої аеробіки розширюють функціональні можливості рухового апарату, нервової системи, вегетативних органів, вдосконалюються координаційні й адаптаційні здібності.

Таблиця 6

Порівняльні показники добової рухової активності підлітків експериментальної групи до та після експерименту

Рівень рухової активності		До експерименту		Після експерименту	
			%		%
Базовий	год	8,45 ± 0, 29	35,20	7,56± 0,29	21,76
	ІФА	8,45 ± 0,29		7,56± 0,29	
Сидячий	год	5, 04 ± 0,22	21,01	4,54± 0,21	24,01
	ІФА	5,56 ± 0,24		5,06± 0,23	
Малий	год	8,00 ± 0,47	33,32	7,66± 0,35	39,90
	ІФА	11,99 ± 0,7		12,78± 0, 5	
Середній	год	2,00 ± 0,16	8,31	2,88± 0,15	10, 88
	ІФА	4,75 ± 0,38		4, 85± 0,38	
Високий	год	0,52 ± 0,08	2,15	0,47± 0, 08	3,45
	ІФА	2,58 ± 0, 38		3,05 ±0,38	

Таким чином, отримані результати говорять про більш високу ефективність експериментальної методики з оздоровчої аеробіки в порівнянні з поперед-

німи результатами експерименту. У підлітків підвищився рівень функціональних резервів та фізичного розвитку за всіма показниками фізичних якостей.

Висновки. Заняття оздоровчою аеробікою покликані забезпечувати, поряд з іншими завданнями фізичного виховання, необхідний обсяг знань про культуру рухів, технологію їх засвоєння, механізми впливу на організм. Цілеспрямоване використання потенціалу фізичних вправ дозволяє виховувати, у тих, хто займається, естетичні уявлення, формувати у них естетичні почуття і відчуття, проводити естетичну самооцінку рухової діяльності, оцінювати навколишню дійсність за критеріями краси. Заняття оздоровчою аеробікою дають змогу повною мірою розкрити та розвинути необхідні фізичні, фізіологічні і психічні якості [5]. Фахівцями встановлено, що систематичні заняття оздоровчою аеробікою допомагають удосконалити статуру, поліпшити фізичну підготовленість, сформувані раціональний спосіб життя, зміцнити здоров'я, підвищити психічну працездатність. На навчальних заняттях з оздоровчої аеробіки активно використовуються дидактичні методи: словесний, наочний, практичний. У ній також застосовують метод “колового” тренування, “інтервальний”, “змагальний” методи. Нами була проведена оцінка функціональних можливостей організму підлітків, яка показала, що у підлітків КГ переважає середній рівень соматичного здоров'я. У ЕГ результати значно гірші, майже всі показники соматичного здоров'я підлітків ЕГ не відповідали нормам. У дівчат та хлопців спостерігається ожиріння і тахікардія. Це ївсе негативно позначається на загальному та фізичному стані підлітків. Результати контрольної групи були набагато кращими, ніж експериментальної. Результати експериментальної групи досить низькі і потребували підвищення за допомогою програми з використанням оздоровчої аеробіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайдук І. Атлетична гімнастика в системі фізичного виховання дітей старшого шкільного віку. *Молода спортивна наука України*. 2006. Вип. 10. Т. 1. С. 141–144. Львів : ЛДУФК. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/14904>
2. Горобей Н.В., Чмихал А.І., Терехіна О.Л., Атаманюк С.І. Оздоровчі можливості вправ фітнес-аеробіки. *Фізичне виховання та спорт у вищій школі. За здоровий спосіб життя* : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (15–16 жовтня 2009 р.) Міністерство освіти і науки України, Запорізький НТУ. Запоріжжя, 2009. С. 8–9.
3. Кібальник О.Я. Застосування фітнес-технології для підвищення рухової активності та фізичної підготовленості підлітків : автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02. Львівський держ. ун-т фізичної культури. Львів, 2008. 20 с.

4. Круцевич Т.Ю., Воробйов М.І., Безверхня Г.В. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків та молоді. Київ : Олімпійська література. 2011. 224 с.

5. Синиця С.В., Шестерова Л.Є. Оздоровча аеробіка. Спортивно-педагогічне вдосконалення : навч. посіб. Полтава : ПНПУ, 2010. 244 с.

6. Khrystova T. Diagnostics and monitoring of youth health. *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom V: Dynamika badań naukowych i edukacyjnych w warunkach pandemii* [monografia zbiorowa]. Redakcja naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomyra, W. Plynyskiy. Konin – Użhorod – Chersoń: Poswit, 2021. S. 271–279.

REFERENSES

1. Haiduk, I. (2006). Atletyczna gimnastyka w systemie fizycznego wychowania dzieci starszego szkolnego wieku [Athletic gymnastics in the system of physical education of children of high school age]. *Young sports science of Ukraine*. Issue. 10. Vol. 1. Lviv, pp. 141–144. Available at: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/14904> [in Ukrainian].

2. Horobei, N.V., Chmykhal, A.I., Terokhina, O.L. & Atamaniuk, S.I. (2009). Oздorovchi mozhlyvosti vprav fitnes-aerobiky [Health benefits of fitness aerobic exercises]. *Fizyczne wychovannia ta sport u vyshchii shkoli. Za zdorovyi sposib zhyttia: zbirnyk tez dopovidei vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii (15–16 zhovtnia 2009 r.) – Physical education and sports in higher education. For a healthy lifestyle: a collection of abstracts of reports of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (October 15–16, 2009)*. Ministry of Education and Science of Ukraine. Zaporizhzhia, pp. 8–9. [in Ukrainian].

3. Kibalnyk, O.Ya. (2008). Zastosuvannia fitnes-tehnolohii dlia pidvyshchennia rukhovoї aktyvnosti ta fizychnoi pidhotovlenosti pidlitkiv [Application of fitness technology to increase motor activity and physical fitness of teenagers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lviv State University of Physical Culture. Lviv, 20 p. [in Ukrainian].

4. Krutsevych, T.Yu., Vorobiov, M.I. & Bezverkhnia, H.V. (2011). Kontrol u fizychnomu vykhovanni ditei, pidlitkiv ta molodi [Control in the physical education of children, adolescents and youth]. Kyiv, 224 p. [in Ukrainian].

5. Synytsia, S.V. & Shesterova, L.Ye. (2010). Oздorovcha aerobika [Health aerobics]. *Sports and pedagogical improvement: teaching. manual*. Poltava, 244 p. [in Ukrainian].

6. Khrystova, T. (2021). Diagnostics and monitoring of youth health. *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom V: Dynamika badań naukowych i edukacyjnych w warunkach pandemii* [monografia zbiorowa]. Redakcja naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomyra, W. Plynyskiy. Konin – Użhorod – Chersoń: Poswit, 2021. S. 271–279. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 18.04.2024



“Будьте уважні до своїх думок: саме вони – початок вчинків”.

Лао-цзи
китайський філософ



ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЛІЦЕЙСТІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ

УДК 377.6: 373.62

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.302307>

Євген Судніков, старший науковий співробітник науково-дослідного відділу
перспектив розвитку електронних засобів навчання
наукового центру дистанційного навчання
Національного університету оборони України

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЛІЦЕЙСТІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ

Статтю присвячено обґрунтуванню інформаційно-комунікаційної компетентності ліцейстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю (далі – ІКК ліцейстів). Здійснено аналіз та узагальнення результатів попередніх наукових досліджень, розкрито структуру та компоненти їх ІКК.

Визначено дефініцію поняття “інформаційно-комунікаційна компетентність ліцейстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю” як психічне утворення військово-професійного спрямування, що містить ціннісно-мотиваційний, інтелектуальний, поведінково-діяльнісний, інформаційно-технологічний і суб’єктний компоненти, які складають надійну підвалину успішної навчальної та інших видів діяльності та поведінки в інформаційному суспільстві як його суб’єкта.

З’ясовано різноманітні чинники, що впливають на формування ІКК, у тому числі й педагогічні підходи, технологічні ресурси та самостійну активність ліцейстів.

Доведено, що впровадження й використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) для формування у ліцейстів ІКК є одним із найперспективніших напрямів розвитку та вдосконалення сучасного освітнього процесу в закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю.

Результати дослідження дозволяють визначити ключові аспекти, які варто враховувати при формуванні навчальних програм і методичних підвалин формування ІКК ліцейстів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність; ліцейст; структура; компоненти; аналіз; синтез; конкретизація.

Лім. 32.

Yevhen Sudnikov, Senior Research at the Scientific and Research Department of the
Development of E-Learning Tools Perspectives,
National Defense University of Ukraine

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF MILITARY LYCEUM CADETS IN SPECIALIZED SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS OF MILITARY ORIENTATION

The article is dedicated to substantiating the information and communication competence of military lyceum cadets in specialized secondary education institutions of military orientation. An analysis and generalization of the results of previous scientific research have been carried out, revealing the structure and components of their information and communication competence.

The definition of the concept of “information and communication competence of military lyceum cadets in specialized secondary education institutions of military orientation” is determined as a mental formation of military-professional orientation, which includes value-motivational, intellectual, behavioral-activity, informational-technological, and subjective components, which constitute a reliable foundation for successful educational and other activities and behavior in an information society as its subjects.

Various factors influencing the formation of information and communication competence have been clarified, including pedagogical approaches, technological resources, and the independent activity of military lyceum cadets.

It has been proven that the implementation and use of information and communication technologies for the formation of information and communication competence in military lyceum are one of the most promising directions for the development and improvement of the modern educational process in specialized military profile educational institutions.

The research results allow identifying key aspects to consider when developing educational programs and methodological foundations for the formation of information and communication competence of military lyceum cadets.

Prospects for further research are seen in determining the pedagogical conditions for the formation information and communication competence of military lyceum cadets in the process of acquiring education in specialized secondary military education institutions.

Keywords: information and communication competence; military lyceum cadets; structure; components; analysis; synthesis; specification.

Постановка проблеми. У законодавчих документах, зокрема, у законах України “Про освіту”, “Про середню освіту”, а також у Державному стандарті базової середньої освіти, проєкті Державного стандарту профільної середньої освіти, Концепції Нової української

школи, наказі Міністерства оборони України “Про затвердження Стандарту спеціалізованої освіти військового профілю” визначені найважливіші завдання системи освіти, з-поміж яких виокремлено переорієнтування пріоритетів у навчанні учнів закладів загальної середньої освіти, військових ліцеїв зокрема. З урахуванням того факту, що стрімкий розвиток цифрових технологій у всіх сферах життєдіяльності сучасного інформаційного суспільства необхідно забезпечувати перехід шкіл України на дистанційну, а згодом і змішану форму навчання через карантинні обмеження, а російська агресія проти України переконала у винятковій важливості уміння всіх учасників освітнього процесу володіти невичерпним ресурсом електронних засобів навчання й здатністю швидко адаптуватися до мінливих умов навчально-виховного процесу в системі освіти засобами ІКТ.

Відповідно до наказу Міністерства оборони України № 444 від 15 серпня 2019 р. Ліцей є державним закладом спеціалізованої освіти III ступеня військового профілю і забезпечує військово-професійну спрямованість навчання, проведення поглибленої та посиленої фізичної підготовки, виховання у юнаків і дівчат готовності до військової служби, здобуття ліцеїстами повної загальної середньої освіти, а ліцеїстами 8–9-х класів – базової середньої освіти [11].

Ліцеїсти закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю (далі – ліцеїсти) переважно є майбутніми курсантами вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ), тому в них необхідно цілеспрямовано формувати ІКК на рівні, що в майбутньому відповідатиме вимогам вищої військової освіти. Для цього вони мають володіти такими ключовими її компонентами: дотримуватися цінностей інформаційного суспільства та мотивовано використовувати засоби ІКТ; здійснювати пошук, аналіз, оцінювання, зберігання та використання інформації з різних джерел; застосування засобів ІКТ для навчальної та інших видів діяльності, розвитку, співпраці; дотримання етичних, правових і соціальних норм поведінки в інформаційному просторі; формування та розвиток критичного мислення, творчості, ініціативності й інноваційності як суб’єкта інформаційного суспільства; бути творчим суб’єктом інформаційного суспільства.

У цьому контексті проблема формування ІКК ліцеїстів у процесі набуття освіти в ліцеях зумовлює потребу переосмислення педагогічних засад, методологічних підходів, педагогічних принципів, методів, методичних прийомів, педагогічних технологій, переорієнтування освіти зі знаннєвої парадигми навчання на компетентнісну, практико-орієнтовану, що передбачає урахування рівнів знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, цифро-

вого досвіду ліцеїстів у інформаційному суспільстві. Усе це актуалізує необхідність обґрунтування поняття “ІКК ліцеїстів” і з’ясування структури цієї компетентності, оскільки інформаційне суспільство безпосередньо впливає як на освіту, так і на результати її функціонування: “Провідні тенденції інформаційного суспільства суттєво змінюють традиційні висновки щодо системи... освіти, яка полягає, по-перше, у створенні сприятливих умов для здобуття знань, інформації та актуалізації інтелектуального потенціалу особистості, починаючи з навчальної, а потім і професійної діяльності; по-друге, забезпечують всебічний та органічний розвиток особистості як суб’єкта навчальної та майбутньої професійної діяльності; по-третє, створюють сприятливі умови для духовного, інтелектуального, професійного розвитку кожного учня, зростання національного людського капіталу як основи розвитку політичної, соціальної, економічної, гуманітарної, культурної та інших сфер суспільного життя...” [28, 154].

Аналіз результатів останніх досліджень і публікацій. Проблема ІКК та її формування і розвитку в системі освіти є вкрай актуальною, і це засвідчує надзвичайна популярність цієї проблеми як серед науковців, так і практиків. Так, О. Овчарук у процесі узагальнення міжнародного досвіду формування ІКК в учнів й вчителів і реформ, зумовлених упровадженням цифрових технологій в освіту та виробництво, глобалізаційних та євроінтеграційних процесів в освіті, ІКК трактує як таку, що “передбачає здатність людини орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати даними на основі використання сучасних ІКТ відповідно до потреб ринку праці та для ефективного виконання професійних обов’язків” [1, 5–14].

Дослідження С. Петренка, присвячене інформаційно-цифровій компетентності учнів у контексті Нової української школи, розкриває деякі її аспекти. Зокрема, спираючись на документ “The Digital Competence Framework” (DigComp Framework) [23], він виокремлює п’ять компонентів цієї компетентності:

інформаційну грамотність (сукупність знань, умінь і навичок, необхідна людині для ефективного пошуку, оцінювання, використання та передавання інформації в епоху цифрових технологій, а також критичне оцінювання джерел інформації з позиції достовірності, авторитетності й актуальності);

комунікацію і співпрацю (навички ефективного спілкування, передавання здобутої інформації іншим різними цифровими способами, у тому числі й цитування і правильне оформлення джерел);

створення цифрового контенту (використання цифрових технологій і мультимедійних інструментів для створення освітніх матеріалів і проєктів: презентацій, блогів, вебсайтів, аудіо- й відеомате-

ріалів, цифрових оповідань, ігор і симуляцій, соціальних медіа; цей процес може сприяти більш інтерактивному та захопливому навчанню, а також розвитку різних компетенцій);

безпеку (розуміння основних принципів етики у сфері інформаційних технологій і безпеки даних);

розв'язання проблем (здатність отримувати якісну інформацію з різних джерел, об'єднувати її та використовувати для розв'язання конкретних завдань і ухвалення обгрунтованих рішень).

З огляду на це дослідник поняття “інформаційно-цифрова компетентність” розуміє як здатність особистості ефективно та результативно використовувати ІКТ у своїй діяльності і для свого професійного розвитку [12, 144–156]. Такий підхід вважаємо достатньо примітивним і несистемним, оскільки містить тільки когнітивний і діяльнісний компоненти цієї компетентності.

Р. Горчинський та О. Толочний окреслюють особливості формування ІКК старшокласників і наголошують, що вона становить здатність учня до орієнтування в інформаційному просторі з використанням ІКТ відповідно до його освітніх й індивідуальних потреб і вимог сучасного інформаційного суспільства [3, 111–116].

У статті “ІКК здобувача базової середньої освіти: теоретичний аспект” М. Крива та Д. Косюхоно вважають, що цифрова компетентність учня є комплексним поняттям, яке включає в себе вміння працювати з інформацією та виконувати різноманітні операції в цифровому середовищі, ефективно комунікувати за допомогою цифрових інструментів, виявляти творчість у створенні цифрового контенту, знати про технічну безпеку і захист даних, розв'язувати технічні та технологічні проблеми, виявляти недоліки в цифровій освіті [10, 116–123]. Науковці знову тільки утилітарно розуміють ІКК учнів.

Зарубіжні вчені досліджують такі наукові аспекти з проблеми статті: особливості використання ІКТ і формування цифрових навичок (R.M. Hernández, R. Orrego, & S. Quiñones) [27]; розвиток само-ефективності у процесі використання ІКТ (R. Tarraga-Minguez, P. Sanz-Cervera, G. PastorCerezuela & M.I. Fernandez-Andres) [32]; вимірювання цифрової грамотності (C.K. Chetty, L. Qigui, N. Gcora, J. Josie, L. Wenwei, and C. Fang) [21] тощо.

А на формуванні цифрових навичок людини сфокусовано увагу в низці таких публікацій:

дослідження цифрових навичок людини як необхідної складової процесу її учіння впродовж життя, що передбачає здатність ефективно використовувати ІКТ у своїй діяльності та адекватно функціонувати в цифровому суспільстві (A. Rossi Cordero, M. Barajas Frutos) [30, 318];

розвиток цифрових навичок в учнів, студентів і викладачів (M. Gisbert, J. González, F. Esteve, L. Lévano-

Francia, S. Sanchez, P. Guillén-Aparicio, S. Tello-Cabello, N. Herrera-Paico, Z. Collantes-Inga) [25; 29];

з'ясування впливу частоти використання ІКТ під час уроків на розвиток таких цифрових навичок учнів (F. Siddiq, R. Schererb, J. Tondeur): доступ, оцінювання, обмін та передача цифрової інформації [31];

аналіз зв'язку між навичками XXI ст. та цифровими навичками людини, у результаті якого з'ясовано структуру її семи основних і п'яти контекстних цифрових навичок, необхідних у сучасному світі (E. Laar, A. Deursen, J. Dijk, J. Haan) [29];

дослідження сформованості цифрових навичок використання публічної інформації та послуг у мережі Інтернет користувачів (A. Deursen, J. Dijk) [22] та ін.

Доцільно зазначити, що попри низку досліджень із різних аспектів проблеми статті недостатньо розкрито в наукових працях застосування ІКТ для формування ІКК ліцеїстів загалом.

Так, Н. Ковчин інформаційно-цифрову компетентність учнів визначає як “...здатність і готовність ефективно, критично використовувати ІКТ для розв'язання різноманітних системних проблем; здатність особистості застосовувати інфокомунікаційні технології, ефективно, критично в різних сферах життєдіяльності на основі оволодіння відповідними компетенціями як системою знань, умінь, відповідальності й мотивації” [8, 37–39]. Серед компонентів цієї компетентності вказує на інформаційну й медіаграмотність, а також комунікативний, технічний і споживацький, які складають, на думку науковця, зміст цієї компетентності. Знову маємо несистемне, примітивне розуміння змісту та основних компонентів ІКК учнів.

Окремі дослідження учених присвячені розвитку інформаційно-аналітичної компетентності різних категорій педагогічних працівників у системі вітчизняної освіти.

Але водночас треба мати на увазі, що в Концепції Нової української школи виокремлено десять ключових компетентностей, серед яких є й інформаційно-цифрова, яка розтлумачена як “впевнене, а водночас критичне застосування ІКТ для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні” [9]. За Концепцією, розвиток інформаційно-цифрової компетентності забезпечує інформаційну й медіаграмотність, залучає учнів до вивчення основ програмування, розвиває алгоритмічне мислення, забезпечує розуміння принципів роботи з базами даних.

Отже, аналіз та узагальнення теорії і практики щодо ІКК учнів, а також з'ясування її структури продемонстрували, що науковці не мають однаковості в розумінні як її визначення, так і компонентів.

Мета статті: обґрунтувати поняття “ІКК ліцеїстів у закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю” і розробити структуру цієї компетентності.

Виклад основного дослідницького матеріалу. Науковці слушно наголошують про суттєвий вплив інформаційного суспільства на всі його сфери: “Нині на всі сфери суспільного виробництва, зокрема на систему вітчизняної освіти, суттєво впливають чинники інформаційного суспільства, насамперед ІКТ, які створюють сприятливі умови для надання громадянам широкого спектру освітніх послуг. Можна стверджувати, що вони суттєво модернізують сучасну систему освіти на всіх рівнях, і також безпосередньо систему військової освіти, яка є складовою державної системи освіти, що забезпечує процес підготовки офіцерських кадрів відповідно до освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів. Слід наголосити, що система військової освіти має забезпечувати підготовку компетентних військових фахівців, що буде сприяти боєздатності та боєготовності Збройних сил України” [17, 249]. А для цього у ліцеїстів має бути сформована ІКК як, з одного боку, надійна інтелектуально-діяльнісна підвалина успішної навчальної діяльності в інформаційному суспільстві, надійна передумова успішного набуття вищої військово-професійної освіти. ІКК ліцеїстів обґрунтовуємо як психічне утворення військово-професійного спрямування, що актуалізується в системному та контекстному застосуванні ІКТ у навчальній і повсякденній діяльності, у виразноючись в інтегральній єдності ціннісно-мотиваційного, інтелектуального, поведінково-діяльнісного, інформаційно-технологічного та суб’єктного компонентів.

Разом із поняття “ІКК” у нормативних документах вживаються терміни “інформаційно-цифрова компетентність”, “інформаційно-комп’ютерна компетентність”, “комп’ютерна компетентність”, “інформаційно-технологічна компетентність” тощо. Вважаємо, що така синонімія пов’язана з комплексністю й багатоконпонентністю досліджуваного поняття. Наприклад, у Державному стандарті базової середньої освіти та проекті Державного стандарту профільної середньої освіти, в яких ІКК посідає важливе місце з-поміж одинадцяти ключових, зазначено, що вона “...передбачає впевнене, критичне і відповідальне використання цифрових технологій для власного розвитку і спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих ситуаціях, дотримуючись принципів академічної доброчесності” [4]. У цих документах стверджується, що відповідна сформованість ІКК учнів проявляється в їх вміннях обирати найкращі алгоритми для пошуку, добору, аналізу й систематизації, сприймання різних видів інформації й праці з

нею за допомогою сучасних технологій; вибудовувати безпечну й грамотну комунікацію в інформаційному просторі з реалізацією навичок емоційного інтелекту й розпізнавання небезпечних маніпулятивних технологій.

Поняття “ІКК” є складним і комплексним, оскільки дотичне до площини різних наукових галузей і досліджується науковцями різних напрямів – інформатики, економіки, соціології, культурології, педагогіки, психології, фізіології тощо. Але навіть у межах педагогічної науки спостерігаємо термінологічне різноманіття щодо розуміння ІКК як людини, так і фахівців. Вважаємо, що наявність таких їх різних тлумачень пов’язане, з одного боку, з популярністю компетентнісного підходу в освітніх системах різних країн, а з іншого – відсутністю чітких методологічних підвалин щодо формулювання ІКК учнів, у тому числі й безпосередньо ліцеїстів.

З урахуванням того факту, що різні визначення означеного поняття були запропоновані нами раніше, зупинимось на сутнісних характеристиках ІКК. Поняття “професійна компетентність” є актуальним у педагогіці й трактується як інтегральне професійно важливе психічне утворення фахівця як суб’єкта професійної діяльності, набуте (а не вроджене) ним у процесі формальної, неформальної та інформальної освіти, яка виражає єдність його теоретичних і практичних професійних знань, практичної підготовленості (практичні навички, вміння та здатності професійної діяльності), ставлення до професійної діяльності, мотиваційної, особистісної та професійної готовності до неї [20, 30]. Але для її формування мають бути сформовані спочатку ключові компетентності. Так, В. Хутмахер наводить прийняте Радою Європи визначення п’яти ключових компетентностей, якими “мають бути освітлені молоді європейці”: політичні та соціальні; міжкультурні; комунікаційні; інформаційні; навчальні [26, 11].

В умовах активного розвитку інформаційного суспільства ключове значення мають не так кількість і якість здобутих знань, як рівень сформованих ключових компетентностей. А осучаснення системи освіти призвело не лише до зміни ролі педагога, а й до необхідності комплексного та контекстного використання ІКТ у діяльності суб’єктів процесу навчання, що, зі свого боку, вимагає від суб’єкта навчальної діяльності сформованої ІКК. У цьому контексті вважаємо також цікавою думку С. Сороквашина, який розмежовує поняття “інформаційно-комунікаційної грамотності” та “ІКК” і вважає, що основна відмінність між ними полягає якраз у тому, що можна просто мати знання, а можна вміти ними скористатися на практиці [15].

Отже, поняття “компетентність” означає підготовленість (теоретична і практична), здатність

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЛІЦЕЇСТІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ

(інтелектуальна, діяльнісна, суб'єктна) і готовність (професійна, особистісна, психологічна) особи до певного виду діяльності як її суб'єкта. Так, високий рівень сформованості ІКК учнів свідчить і про успішність предметної компетентності в інформаційному суспільстві, і про становлення наукового світогляду учнів як суб'єкта навчальної діяльності, і про вміння творчо працювати з інформацією, і про становлення суб'єктом інформаційного суспільства. Вона дає змогу учням і вчителям бути сучасними, включеними в розвиток суспільства, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати технічні здобутки у навчальній і професійній діяльності [6].

ІКК ліцеїстів – це їх психічне утворення військово-професійного спрямування, що містить ціннісно-мотиваційний, інтелектуальний, поведінково-діяльнісний, інформаційно-технологічний і суб'єктний компоненти, які складають надійну підвалину успішної навчальної та інших видів діяльності та поведінки в інформаційному суспільстві як його суб'єкта.

Процес формування ІКК має охопити всі рівні освіти й орієнтуватися щодо ліцеїстів на їх формування як суб'єктів інформаційного суспільства та розвиток у них здатності вчитися протягом усього життя. Це сприяє розвитку та вдосконаленню ІКК, збереженню мотивації до учіння з використанням сучасних ІКТ і розвитку суб'єкта інформаційного суспільства самовдосконалення, компетентного май-бутнього фахівця. Втім процес формування ІКК є двостороннім, тому ліцеїст має закласти міцну основу з базових знань, набути навичок і вмінь ефективного пошуку в глобальному інформаційному просторі інформації на певну тему, удосконалити вміння аналізувати та перетворювати її, формулювати власні думки й робити незалежні висновки, актуалізувати креативність і розвивати вміння генерувати нові ідеї, застосовувати здобуті знання на практиці.

Закономірно, що ліцеїсти, які мають сформовану ІКК, швидше засвоюють навчальний матеріал, успішніше розв'язують навчальні проблеми, мають стійкі навички та вміння самоконтролю в інформаційному суспільстві. Поза межами класу ІКК дає учням змогу бути активними учасниками суспільного життя, розвивати свої різноманітні навички та вміння, спілкуватися з різними людьми, вивчати нові ідеї та підходи, долучатися до різноманітних ініціатив і проєктів, сприяти змінам у суспільстві, а також підтримувати й зміцнювати взаєморозуміння та співпрацю між різними групами людей. У зв'язку з цим запровадження цифрових технологій в освітній процес на всіх рівнях освіти має базуватися на основі принципів педагогічної доцільності, системності, наступності, гуманності та контекстності [13].

У структурі ІКК ліцеїстів виокремлюємо сукупність компонентів.

Ціннісно-мотиваційний, який характеризується наявністю у ліцеїстів позитивного ставлення до ІКК і засобів ІКТ, мотивації до використання засобів ІКТ у навчальній діяльності, ціннісних орієнтацій та інтересів як суб'єкта інформаційного суспільства. Цей компонент відіграє вирішальну роль у формуванні та розвитку ІКК ліцеїстів, оскільки визначає мету, сенс, напрям, методи, засоби, методiku, технології та результат інформаційно-комунікаційної діяльності. Для його формування необхідно створювати умови для реалізації особистісно-значущих інформаційно-комунікаційних проєктів, заохочувати ліцеїстів до самостійного пошуку, аналізу, оцінювання та використання інформації, формувати у них критичне мислення, творче ставлення до формування своєї ІКК, відповідальність та етичність у сфері застосування та використання ІКТ.

Отже, мотивація – це внутрішній стан ліцеїста, що спонукає його до навчальної діяльності та становлення її суб'єктом, визначає цілі, інтереси, потреби, настанови, орієнтації тощо. Цінності та мотивація є вирішальними чинниками успішності ліцеїста у формуванні своїх ІКК, оскільки вона впливає на рівень зосередженості, наполегливості, самоконтролю, самооцінювання та самоформування ліцеїста як “суб'єкта навчальної діяльності в інформаційному суспільстві” [18, 144].

Інтелектуальний – характеризується наявністю у ліцеїстів знань, необхідних для успішного використання ІКТ у навчальній та інших сферах діяльності й поведінки. Він включає такі складові: мовний, мовленнєвий, соціокультурний, логічний, математичний, інформаційний, технологічний [16, 294].

Поведінково-діяльнісний – характеризується наявністю у ліцеїстів практичних умінь і навичок, необхідних для ефективного використання засобів ІКТ у різних ситуаціях поведінки та діяльності. Він включає такі складові: комунікативну; інформаційну; технологічну; проєктну. Для його формування необхідно забезпечувати ліцеїстам умови для навчально-пошукової діяльності, яка передбачає використання ІКТ для пошуку, оброблення, аналізу, представлення та застосування навчальної, а також іншої інформації, розв'язання навчальних задач та виконання індивідуальних завдань, моделювання та проєктування навчальних, а за можливості й квазіпрофесійних завдань і ситуацій, а також реалізації особистісно-значущих інформаційно-комунікаційних проєктів.

Інформаційно-технологічний – характеризується здатністю ліцеїстів використовувати ІКТ у навчальній діяльності, спілкуванні, формуванні та самоформуванні як суб'єкта інформаційного суспільства. Він об'єднує такі підкомпоненти [28]:

технологічна грамотність – уміння користуватися засобами ІКТ для досягнення цілей навчальної діяльності;

інформаційна грамотність – навички та вміння знаходити, аналізувати, оцінювати, обробляти і представляти навчальну інформацію та навчальний продукт за допомогою ІКТ;

комунікаційна грамотність – уміння використовувати ІКТ для успішного міжособистісного й групового спілкування, співпраці та взаємодії;

творча грамотність – уміння використовувати ІКТ для створення нових знань, продуктів, послуг і рішень;

соціальна й етична грамотність – усвідомлення відповідальності за власні дії в інформаційному просторі, дотримання правил безпеки, захисту даних і авторських прав.

Суб'єктний – характеризується сукупністю особистісних і суб'єктних якостей, що визначає ступінь залученості й активності ліцеїста у навчальному процесі та становлення його суб'єктом із використанням ІКТ. Він містить суб'єктні прояви ліцеїста в інформаційному суспільстві: “Суб'єктом учіння є кожен учень..., який потенційно має свідомість і самосвідомість, є носієм предметно-практичної діяльності, професійного пізнання та становлення, чия активна діяльність має чітко спрямовану професійну орієнтованість і направлена на становлення суб'єктом професійної діяльності. Основним інтегральним показником суб'єктності учня в навчальній діяльності є його навчальна суб'єктність, яка поступово стає професійною суб'єктністю, особливо в процесі здійснення квазіпрофесійної діяльності” [19, 33].

Вирішальну роль має навчальна суб'єктність, зокрема, І. Зязюн так підкреслює важливість забезпечення суб'єктності учня в навчальному процесі: “Важливим і складним завданням є переведення змісту освіти у внутрішній світ особистості. Для цього необхідно організувати психологічно обґрунтовану діяльність двох рівнозначних у відношеннях суб'єктів: “учитель – учень”, прагнучи актуалізувати формування в учнів внутрішньо-особистісної мотивації при задоволенні їхніх сутнісних (існуючих і формованих) потреб. Йдеться про освітню технологію – внутрішню організацію змісту, тобто про логіку і структуру змісту в контексті взаємовідношень учасників освітньої, зокрема й педагогічної дії” [5, 15].

Самостійність – це здатність ліцеїста до самостійного виконання навчальних завдань, пошуку, аналізу, оцінювання, використання та створення інформації за допомогою ІКТ. Вона вимагає від нього володіння необхідними знаннями, уміннями, навичками, способами як теоретичного, так і практичного мислення, а також стимулює прояв відповідальності, ініціативності, креативності, рефлексивності як суб'єкта інформаційного суспільства та творчого суб'єкта навчальної діяльності.

сивності як суб'єкта інформаційного суспільства та творчого суб'єкта навчальної діяльності.

Суб'єктний компонент ІКК ліцеїстів є найголовнішим для її формування, що виступає необхідною умовою їх успішної загальної, інформаційної та майбутньої професійної адаптації та інтеграції в сучасне інформаційне суспільство та практично будь-яке професійне середовище, серед яких інформаційно насиченим насамперед є військово-професійне. Для цього “...необхідно визнати кожного учня особистістю, суб'єктом своєї життєдіяльності та майбутньої професійної діяльності, гуманно ставитися до них і поважати їх особисту та суб'єктну позицію, право бути самим собою, допомогти їм соціалізуватися в професійному середовищі майбутньої професійної діяльності, цілеспрямовано виховувати професійно важливі якості, допомогти опанувати основи професійної майстерності, цілеспрямовано формувати культуру навчальної діяльності. Інтегральним результатом буде їхня здатність вчитися, працювати, бути та жити активним життям. Для цього необхідна творча актуалізація природної суб'єктності кожного учня у навчальному процесі” [19, 35].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Обґрунтовано, що ІКК ліцеїстів – це їхнє психічне утворення військово-професійного спрямування, що містить ціннісно-мотиваційний, інтелектуальний, поведінково-діяльнісний, інформаційно-технологічний і суб'єктний компоненти, які складають надійну підвалину успішної навчальної та інших видів діяльності та поведінки в інформаційному суспільстві як його суб'єкта. Її сутність актуалізується в динамічній здатності учнів до системного та контекстного застосування ІКТ насамперед у навчальній діяльності.

Доведено, що впровадження й використання ІКТ для формування у ліцеїстів ІКК є одним із найперспективніших напрямів розвитку в сучасному освітньому процесі, оскільки дає змогу підтримувати мотивацію ліцеїстів до учіння впродовж життя у швидко змінюваному світі й відповідає потребам і вимогам часу. Вони мають бути готові розв'язати низку завдань за допомогою ІКТ: розвиток навичок і вмінь впевненого користування цифровими технологіями для навчальної діяльності; вдосконалення вміння критично працювати з інформацією, дотримуватися цифрової етики; можливість налагодження ефективної комунікації з педагогами та іншими ліцеїстами як в очному, так і онлайн форматі із залученням найрізноманітніших засобів мови для досягнення найкращих результатів.

Доведено, що ІКК є однією з ключових компетентностей для суб'єктів інформаційного суспільства, оскільки становить важливу передумову забезпечення якості освіти. В умовах інформатизації освіти ІКК набуває особливої актуальності, адже

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЛІЦЕЇСТІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ

оволодіння нею ліцеїстами інтенсифікує освітній процес у військових ліцеях та підвищує його осучаснення.

З'ясовано, що важливою умовою перетворення ІКК на дієвий механізм інформаційно-комунікаційної активності ліцеїстів є не лише наявність у них необхідних технологічних знань і вмінь та досвіду їх використання, але й сформованість ІКК як різновиду їх ключових компетентностей.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні педагогічних умов формування ІКК ліцеїстів у процесі здобуття освіти у закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В., Білоус О., Богачков Ю. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. Рекомендації / за заг. ред. В.Ю. Бикова, 2010. Київ : Атіка. С. 5–14.
2. Боднар Т.О. Принципи побудови ефективного онлайн-навчання. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. № 1 (1). С. 52–57. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-08>.
3. Горчинський С., Толочний О. Особливості формування інформаційно-комунікаційної компетентності старшокласників. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка*. 2019. № 2 (158). С. 111–116.
4. Державний стандарт базової середньої освіти. (б. д.). Головна / Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalnaserednyaosvita/nova_ukrayinskashkola/derzhavnijstandartbazovoyiserednoyiosviti.
5. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І.А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. С. 11–57.
6. Карпенко А.С. Розвиток цифрової компетентності співробітників організаційно-навчальних підрозділів в університеті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київський держ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2021. 241 с.
7. Кива В.Ю. Інформаційно-комунікаційна компетентність викладачів системи військової освіти: поняття, зміст і структура. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № (1). С. 287–293 URL: <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/view/3273>.
8. Ковчин Н. Інформаційно-цифрова компетентність учня в контексті економічної шкільної освіти. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи* / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. 2019. С. 37–39. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/716395/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8.%2012.03.19.pdf>.
9. Концепція Нової української школи. (б. д.). Головна / Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainsk_ashkolacompressed.pdf.
10. Крива М., Косюхно Д. Інформаційно-комунікаційна компетентність здобувача базової середньої освіти: Теоретичний аспект. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2022. № 37. С. 16–123.
11. Наказ Міністерства оборони України № 444 від 15.08.2019 "Про внесення змін до Статуту Київського військового ліцею імені Івана Богуня". URL: https://www.mil.gov.ua/content/mou_orders/444_mou.pdf.
12. Петренко С. Інформаційно-цифрова компетентність учня у контексті формування нової української школи. *Інноватика у вихованні*. 2017. № 6. С. 144–156.
13. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: теорія і практика : монографія / В.В. Ягулов, Н.О. Величко, І.В. Гириловська, А.Г. Гуралюк, Д.О. Закатнов, Л.А. Майборода, В.В. Паржницький ; за. наук. ред. В.В. Ягулова. Київ : ТОВ "НВП Поліграфсервіс", 2014. 176 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/7932/>.
14. Саяпіна С., Дроздова І. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2019. № 6 (98). С. 40–49.
15. Сороквашин С. Сутність, зміст і структура інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. № 69 (2). С. 146–150.
16. Судніков Є. Проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти. *Військова освіта*. 2023. № 1 (47). С. 290–303. URL: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/283450>
17. Ягулов В.В., Кива В.Ю. Критерії та показники діагностування розвиненості інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів системи військової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 71, № 3. С. 248–266. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2916>.
18. Ягулов В.В. Інформаційно-комунікаційні технології в дистанційному навчанні майбутніх кваліфікованих робітників. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: довід, проблеми, перспективи* : зб. наук. пр. 2015. Вип. 4., Ч. 2. С. 202–205. URL: https://lib.iitta.gov.ua/10783/1/Ягулов_статья_Козяр.pdf
19. Ягулов В. Суб'єктність учнів як основна детермінанта дистанційного навчання в системі професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2016. № 11. С. 29–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2016_11_5.
20. Ягулов В.В. Становлення понятійно-терминологічного апарата компетентностного підходу к професіональному образованию. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2013. № 6. С. 26–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2013_6_6.
21. Citation Krish Chetty, Liu Qigui, Nozibele Gcora, Jaya Josie, Li Wenwei, and Chen Fang. Bridging the digital divide: measuring digital literacy. *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*. 2018. Vol. 12. No. 23. P. 1–20, April. DOI: <http://dx.doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2018-23>.
22. A.J.A.M.van Deursen, J.A.G.M.van Dijk. Improving digital skills for the use of online public information and services. *XXX Government Information Quarterly. Government Information Quarterly*. April 2009. Vol. 26. Issue 2. P. 333–340. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.giq.2008.11.002>.
23. The Digital Competence Framework 2.0. 2019. EU Science Hub, The European Commission's science and know-

ledge service. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en.

24. Estervan Laara Alexander J.A.M.van DeursenJan A.G.M.van DijkJosde Haanb. A systematic literature review Computers in Human Behavior. *XX The relation between 21st-century skills and digital skills*. July 2017. Vol. 72. P. 577–588. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563217301590>.

25. Gisbert M., González J., and Esteve F. Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. Junio. 2016. Vol. 0. P. 74–83. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>.

26. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium. Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. *Council for Cultural Cooperation (CDCC)*. Secondary Education for Europe Strasbourg. 72 p.

27. Hernández R.M., Orrego R., and Quiñones S. Nuevas formas de aprender: La formación docente en el uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones*. Jul.-Dic. 2018. Vol. 6, No. 2. P. 671–701. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>.

28. Jagupow, Wasyl. (2010). Zawodowa edukacja techniczna Ukrainy a społeczeństwo informacyjne. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie : Seria Edukacja Techniczna i Informatyczna* / pod red. Aliny Gil. Tom V. S. 143–154. URL: http://kernel.bg.ajd.czest.pl/wydawnictwo/eti_tom5.html.

29. Lévano-Francia L., Sanchez S., Guillén-Aparicio S., Herrera-Paico N., CollantesInga Z. Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*. May. Ago. 2019. Vol. 7, No. 2. P. 569–588. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>.

30. Rossi Cordero A.S. and BarajasFrutos M. Competencia digital e innovación pedagógica: Desafíos y oportunidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Julio-Septiembre. 2018. Vol. 22, No. 3. P. 317–339. DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.8004.

31. X Fazilat Siddiq, Ronny Scherer, Jo Tondeur. Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS). *A new construct in 21st century education Computers & Education*. January-February 2016. Vol. 92–93. P. 1–14. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.006>.

32. Tarraga-Minguez P., Pastor-Cerezuola G. and Fernandez-Andres MI. Analysis of the perceived self-efficacy in the use of ICT of pre-service primary and preschool teachers. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*. 2017. Vol. 20, No. 3. P. 107–116. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.263901>.

REFERENCES

1. Bykov, V., Bilous, O. & Bohachkov, Yu. (2010). Osnovy standartyzatsii informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnosti v systemi osvity Ukrainy [Basics of standardization of information and communication competences in the education system of Ukraine]. *Methodological recommendations*, Kyiv, pp. 5–14. [in Ukrainian].

2. Bodnar, T.O. (2021). Pryntsypy pobudovy efektyvnoho onlain-navchannia [Principles of building effective online learning]. *Pedagogical sciences: theory and practice*. No. 1(1). pp. 52–57. [in Ukrainian].

3. Gorchynskiy, S. & Tolochnyi, O. (2019). Osoblyvosti formuvannya informacijno-komunikacijnoyi kompetentnosti

starshoklasnykiv [Features of the formation of information and communication competence of high school students]. *Bulletin of the Chernihiv Collegium National University named after T. G. Shevchenko*. No. 2 (158). pp. 111–116. [in Ukrainian].

4. Derzhavnyi standart bazovoyi serednoyi osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. No. 898 “Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity” [State standard of basic secondary education]. (b. d.). Home / Ministry of Education and Science of Ukraine. [in Ukrainian].

5. Ziaziun, I.A. (2000). Intelktualno-tvorchyi rozvytok osobystosti v umovakh nepererвної osvity [Intellectual and creative development of personality in the conditions of continuous education]. *Continuous professional education: problems, searches, prospects*, Monograph edited by. I.A. Zyazyun, Kyiv, pp. 11–57. [in Ukrainian].

6. Karpenko, A.S. (2021). Rozvytok tsyfrovoyi kompetentnosti spivrobitnykiv orhanizatsiino-navchalnykh pidrozdiliv v universyteti [Development of digital competence of employees of organizational and educational units at the university]. *Candidate's thesis*, Kyiv state University named after Boris Grinchenko, Kyiv, 241 p. [in Ukrainian].

7. Kyva, V.Yu. (2019). Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist vykladachiv systemy viiskovoy osvity: poniatia, zmist i struktura [Information and communication competence of teachers of the military education system: concept, content and structure]. *Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: Pedagogical sciences*, No. 1. pp. 287–293. [in Ukrainian].

8. Kovchyn, N. (2019). Informatsiino-tsyfrova kompetentnist uchnia v konteksti ekonomichnoi shkilnoi osvity [Information and digital competence of the student in the context of economic school education]. *Digital competence of the modern teacher of the new Ukrainian school, Institute of information technologies and teaching aids of the National Academy of Sciences of Ukraine*. pp. 37–39. [in Ukrainian].

9. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of the New Ukrainian School]. Available at: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novoukrainskashkola_compressed.pdf. [in Ukrainian].

10. Kryva, M. & Kosiukhno, D. (2022). Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist zdobuvacha bazovoyi serednoi osvity: Teoretychnyi aspekt [Information and communication competence of the applicant for basic secondary education: theoretical aspect]. *Bulletin of Lviv University. Pedagogical series*. No. 37. pp. 116–123. [in Ukrainian].

11. Nakaz Ministerstva obrony Ukrainy № 444 vid 15.08.2019 “Pro vnesennia zmin do Statutu Kyivskoho viiskovoho litseiu imeni Ivana Bohuna” [Order of the Ministry of Defense of Ukraine No. 444 of 15.08.2019 “On Amendments to the Charter of the Ivan Bohun Kyiv Military Lyceum”]. Available at: https://www.mil.gov.ua/content/mou_orders/444_mou.pdf. [in Ukrainian].

12. Petrenko, S. (2017). Informatsiino-tsyfrova kompetentnist uchnia u konteksti formuvannya novoi ukrainskoi shkoly [Information and Digital Competence of Pupils in the Context of Formation of a New Ukrainian School]. *Innovation in education*. No. 6. pp. 144–156. [in Ukrainian].

13. Rozvytok informatsiino-analitychnoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv PTNZ: teoriia i praktyka [Development of Information and Analytical Competence of Vocational School Teachers: Theory and Practice]. *Monograph*. V.V. Yahupov, N.O. Velychko, I.V. Hyrylovska,

**ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЛІЦЕЇСТІВ ЗАКЛАДІВ
СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ**

- A.H. Huraliuk, D.O. Zakatnov, L.A. Maiboroda, V.V. Parzhnytskyi (2014). Kyiv, 176 p. Available at: <http://lib.iitta.gov.ua/7932/>. [in Ukrainian].
14. Saiapina, S. & Drozdova, I. (2019). Formuvannya informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv [Formation of information and communication competence of future teachers]. *Humanization of the educational process*. No. 6 (98). pp. 40–49. [in Ukrainian].
15. Sorokvashyn, S. (2016). Sutnist, zmist i struktura informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnoho kvalifikovanoho robitnyka [Essence, content and structure of information and communication competence of a future skilled worker]. *Collection of scientific papers of Kherson State University. Pedagogical sciences*. No. 69 (2). pp. 146–150. [in Ukrainian].
16. Sudnikov, Ye. (2023). Problemy formuvannya informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Problems of formation of information and communication competence of students of general secondary education institutions]. *Military education*. No. 1 (47). pp. 290–303. Available at: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/283450>. [in Ukrainian].
17. Yahupov, V.V. & Kyva, V.Yu. (2019). Kryterii ta pokaznyky diahnostuvannya rozvynenosti informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti vykladachiv systemy viiskovoï osvity [Criteria and indicators for diagnosing the development of information and communication competence of military education teachers]. *Information technologies and learning tools*. Vol. 71, No. 3. pp. 248–266. Available at: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itl/article/view/2916>. [in Ukrainian].
18. Yahupov, V.V. (2015). Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v dystantsiinomu navchanni maibutnix kvalifikovanykh robitnykiv [Information and communication technologies in distance learning of future skilled workers]. *Information and Communication Technologies in Modern Education: Background, Problems, Prospects*. Vol. 4, part. 2. pp. 202–205. Available at: https://lib.iitta.gov.ua/10783/1/Ygypov_статья_Козяр.pdf. [in Ukrainian].
19. Yahupov, V.V. (2016). Subiektivist uchniv yak osnovna determinanta dystantsiinoho navchannia v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [Learner subjectivity as the main determinant of distance learning in the system of vocational education]. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Professional pedagogy*. No. 11. pp. 29–36. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2016_11_5. [in Ukrainian].
20. Yahupov, V.V. (2013). Stanovlenye poniatiyno-termynolohycheskoho apparata kompetentnostnoho podkhoda k professyonalnomu obrazovanyiu [Formation of conceptual and terminological apparatus of competence-based approach to professional education]. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Professional pedagogy*. No. 6. pp. 26–33. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2013_6_6.
21. Citation Krish Chetty, Liu Qigui, Nozibele Gcora, Jaya Josie, Li Wenwei, and Chen Fang. Bridging the digital divide: measuring digital literacy. *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*. Vol. 12. No. 23. pp. 1–20, April. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2018-23>. [in English].
22. A.J.A.M.van Deursen, J.A.G.M.van Dijk. (2009). Improving digital skills for the use of online public information and services. *XXX Government Information Quarterly. Government Information Quarterly*. Vol. 26. Issue 2. April 2009, pp. 333–340. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.giq.2008.11.002>. [in English].
23. The Digital Competence Framework 2.0 (2019). EU Science Hub, The European Commission’s science and knowledge service. Available at: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en. [in English].
24. Estervan Laara Alexander J.A.M.van Deursen, Jan A.G.M.van Dijk, Josde Haanb. (2017). A systematic literature review Computers in Human Behavior. *XX The relation between 21st-century skills and digital skills*. Vol. 72. pp. 577–588, July 2017. Available at: <https://www.science-direct.com/science/article/pii/S0747563217301590>. [in English].
25. Gisbert M., González J., and Esteve F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. Vol. 0. pp. 74–83. Junio. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>. [in English].
26. Hutmacher Walo. (1997). Key competencies for Europe // Report of the Symposium. Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. *Council for Cultural Cooperation (CDCC)*. Secondary Education for Europe Strasburg. 72 p. [in English].
27. Hernández, R. M., Orrego, R. and Quiñones, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente en el uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones*. Vol. 6, No. 2. pp. 671–701, Jul.-Dic. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>. [in English].
28. Jagupow, Wasył. (2010). Zawodowa edukacja techniczna Ukrainy a społeczeństwo informacyjne. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie : Seria Edukacja Techniczna i Informatyczna* / pod red. Aliny Gil. Vol. V. pp. 143–154. Available at: http://kernel.bg.ajd.czest.pl/wydawnictwo/eti_tom5.html. [in English].
29. Lévano-Francia, L., Sanchez, S., Guillén-Aparicio, S., Herrera-Paico N. & Collantes Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*. May. Ago. 2019. Vol. 7, No. 2. pp. 569–588. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>. [in English].
30. Rossi Cordero, A. S. and Barajas Frutos, M. (2018). Competencia digital e innovación pedagógica: Desafíos y oportunidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol. 22, No. 3. pp. 317–339, Julio-Septiembre. 2018. DOI: [10.30827/profesorado.v22i3.8004](https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8004). [in English].
31. X Fazilat Siddiq, Ronny Scherer, Jo Tondeur (2016). Teachers’ emphasis on developing students’ digital information and communication skills (TEDDICS). *A new construct in 21st century education Computers & Education*. Vol. 92–93. pp. 1–14. January–February 2016. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.006>. [in English].
32. Tarraga-Minguez, P. Pastor-Cerezuela, G. & Fernandez-Andres, MI. (2017). Analysis of the perceived self-efficacy in the use of ICT of pre-service primary and preschool teachers. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*. Vol. 20, No. 3. pp. 107–116. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.263901>. [in English].

Стаття надійшла до редакції 18.04.2024

ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ

УДК 378.1:355.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.301712>

Микола Семенов, викладач кафедри бойового та логістичного забезпечення Київського інституту Національної гвардії України
Ольга Єсіпова, науковий співробітник науково-організаційного відділу Національної академії Національної гвардії України

ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ

У статті проаналізовано поняття “компетентність”. Визначено, що воно не має єдиного тлумачення. Компетентність може бути розглянута як комплексна характеристика особистості, яка включає в себе як зовнішні, так і внутрішні аспекти, необхідні для успішної діяльності та взаємодії з навколишнім середовищем. Дано власне трактування поняття професійна компетентність майбутнього офіцера як інтегральна якість особистості, яка включає в себе готовність виконувати професійні завдання, що досягається у ході набутих знань, умінь та навичок під час професійної підготовки, готовність до самовдосконалення, саморозвитку і саморефлексії.

Ключові слова: компетентність; професійна компетентність; професійна компетентність майбутнього офіцера; майбутній офіцер.

Табл. 1. Літ. 23.

Mykola Semenov, Lecturer of the Combat and Logistical Supply Department, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine
Olha Yesipova, Researcher of the Scientific and Organizational Department, National Academy of the National Guard of Ukraine

THE CONCEPT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE OFFICER IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL THEORY

The article states that Ukrainian military education is considered to be an extremely important element of the national security and defense capability of the country. In view of the complex challenges and threats that Ukraine is constantly facing, the importance of military education is becoming particularly relevant and important. The tasks of the National Guard of Ukraine are presented. It is determined that the main task of higher military educational institutions of the National Guard of Ukraine is to form professional competence in future officers.

Therefore, in the context of the study, the concept of competence was analysed. It is determined that this concept does not have a single interpretation. Competence can be considered as a complex characteristic of a personality that includes both external and internal aspects necessary for successful activity and interaction with the environment. The concept of professional competence is analysed. It is established that in scientific research there is no single approach to the interpretation of this concept. In the context of scientific research, professional competence is defined as one that implies that a specialist has the necessary set of professional knowledge, skills and abilities, as well as sufficient professional experience for successful professional activity. The concept of professional competence of future officers is studied. Different approaches to the interpretation of the concept of professional competence are identified, the differences of which depend on the direction of the study. The author gives his own interpretation of the concept of professional competence of a future officer as an integral quality of a personality, which includes the readiness to solve professional problems, which is achieved in the course of acquired knowledge, skills and abilities during professional training, readiness for self-improvement, self-development and self-reflection.

Keywords: competence; professional competence; professional competence of a future officer; future officer.

Постановка проблеми. Військова освіта в Україні є надзвичайно важливим компонентом національної безпеки та обороноздатності країни. На сьогоднішній день у зв'язку зі складними викликами і загрозами, з якими стикається Україна, значення військової освіти набуває особливого актуальності й вагомості.

Вищі військові навчальні заклади Національної гвардії України мають на меті підготовку кваліфі-

кованих кадрів для Національної гвардії України, яка відповідає за забезпечення безпеки та захисту суспільства в Україні [15, 21]. Основними завданнями ВВНЗ є: підготовка висококваліфікованих спеціалістів (здійснюють навчання та підготовку курсантів з різних спеціальностей, таких як військово-технічна, військово-медична, військово-правова та інші, для виконання різноманітних завдань у складі Національної гвардії); організація наукових

досліджень та розробок у галузі військової науки, техніки та технологій, спрямовані на підвищення ефективності діяльності Національної гвардії; здійснення підготовки та перепідготовки кадрів для Національної гвардії, включаючи курси підвищення кваліфікації для вже працюючих спеціалістів; проведення виховної роботи серед курсантів, спрямованої на формування у них високих моральних та етичних стандартів, патріотизму та готовності до служіння Україні. Ці завдання спрямовані на забезпечення ефективного функціонування Національної гвардії України та забезпечення безпеки країни загалом.

Отже, можемо говорити про те, що головним завданням ВВНЗ НГУ є формування у майбутніх офіцерів професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Особливості компетентного підходу в сучасній освіті розглядають у своїх працях такі автори, як В. Байденко, О. Гриненко, О. Добровольська, Я. Кодлюк, В. Курок, О. Овчарук, А. Петрук, С. Сисоєва, О. Ситник, Т. Смагіна, Л. Штефан, І. Чебанна, Н. Фомін та інші.

Поняття професійної компетентності майбутнього офіцера досліджували П. Дармограй, О. Євсюков, С. Каплун, О. Коба, М. Хрипало та інші.

Мета статті. Проаналізувати поняття “професійна компетентність” та визначити сутність поняття “професійна компетентність майбутнього офіцера”.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні компетентнісний підхід виступає одним із стратегічних напрямів державної освітньої політики України [8, 23]. У сучасних умовах основним завданням компетентнісного підходу є підготовка особистості майбутнього фахівця до рівня професійної діяльності й особистісного розвитку, який забезпечуватиме йому комфортні умови життя у суспільстві [17]. Компетентність у перекладі з латинської (competens) – належний, здатний.

У педагогічній теорії науковці поняття компетентності трактують як комплексну особистісну характеристику, що виражає практичну готовність та здатність особи діяти у певній галузі. Вона включає в себе теоретичні знання, уявлення, вміння, навички, мотивацію та цінності, і передбачає наявність досвіду у відповідній діяльності [9]. Так, О. Дубасенок стверджує, що компетентність – це “якість особистості майбутнього фахівця, що характеризує його інтеграцію у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища, входження в які виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі” [10, 11]. В. Ягупов визначає, що компетентність це підготовленість (теоретична та практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб’єктна) і готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи як суб’єкта діяльності до певного виду діяльності [23, 4]. Е. Зеєр наголошує,

що компетентність є інтегративною цілісністю знань, умінь, навичок, яка забезпечує професійну діяльність [7]. О. Пометун говорить, що компетентність можна визначити як систематичні навчальні програми, які містять у собі чітко визначені комплекси знань, умінь, навичок та підходів, які студенти отримують під час навчання [18]. Г. Єльнікова тлумачить компетентність як ту, що “стосується людини, розкриває аспекти її поведінки та забезпечує професійно якісне виконання роботи” [12]. Ю. Афанасьєв інтерпретує компетентність як сукупність професійних знань, умінь і навичок, а також методи виконання роботи, що визначають рівень компетентності фахівця через активне використання різноманітних функцій та відповідальності за їхнє застосування [5]. О. Овчарук трактує компетентність, як інтегративну характеристику якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції [16, 19]. Дж. Равен описує компетентність, як особливу здатність особистості, яка є ключовою для успішного виконання певних завдань у конкретній області знань. Ця здатність включає в себе не лише специфічні знання у даній галузі, але і унікальні навички, специфічний спосіб мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії [4]. У тлумаченні іноземних науковців, поняття “компетентність” означає володіння конкретними навичками і здібностями, які включають готовність до навчання та взаємини (моделі поведінки), необхідні для виконання певного виду діяльності [3].

Отже, проведений аналіз поняття “компетентність” дає підставу говорити, що вчені, які проводять дослідження у сфері компетентності в освіті, ще досягли єдиного й однозначного розуміння цього терміна. Аналізуючи наведені вище визначення, приходимо до висновку, що компетентність має дві сторони – діялісну та суб’єктну, які виявляються у здатності й готовності особистості до вчинків, що відповідають вимогам конкретної ситуації. При цьому використовуються знання, уміння, навички, досвід та способи поведінки особистості.

У науковій літературі з психології та педагогіки визначається велика кількість різновидів компетентності, які залежать від конкретної діяльності особистості чи фахівця. До них належать: професійна, педагогічна, фахова, дидактична, методична, комунікативна, психологічна, соціокультурна, управлінська, конфліктологічна, політична, діагностична, міжкультурна, економічна, гендерна, інформаційна та інші.

У рамках нашого дослідження особливий інтерес становить професійна компетентність.

У психологічному словнику поняття “професійна компетентність” описується як ставлення до

ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ОФЦЕРА У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ

успішної професійної діяльності, її важливості та конкретних завдань, разом із необхідними знаннями та навичками, необхідними для її виконання [20]. У словнику з професійної освіти професійну компетентність визначено як сукупність знань та вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності. Вона також включає в себе вміння аналізувати та передбачати наслідки професійної діяльності, а також вміння використовувати інфор-

мацію [19].

У науково-педагогічній літературі визначення цього поняття різняться значно. Дослідники, що займаються проблемою професійної компетентності в освіті, ще не досягли загальноприйнятого розуміння цієї концепції. Для кращого усвідомлення її сутності, ми проаналізували трактування професійної компетентності різними науковцями, які представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Визначення поняття “професійна компетентність” у психолого-педагогічній літературі

Науковці	Визначення поняття “професійна компетентність”
В. Ягупов	“системне інтегральне явище щодо суб’єкта професійної діяльності, що включає не лише його професійні і фахові знання, навички, уміння, професійно важливі якості, професійний та фаховий досвід, які забезпечують успішну реалізацію посадових компетенцій, але й мотиваційну готовність і позитивне ставлення до цілей, завдань, змісту, методик, технологій, засобів та результатів своєї професійної діяльності”
В. Свистун	“теоретичний, практичний та психологічний види підготовленості особистості майбутнього фахівця, що виявляється в його здатності і готовності до здійснення конкретного виду професійної діяльності”
А. Шкляр	“оволодіння фахівцем необхідним комплексом професійних знань, умінь і навичок, володіння достатнім професійним досвідом для ефективного здійснення професійної діяльності”
О. Савченко	готовність до виконання спеціалізованої діяльності та здатність суб’єкта до виконання щоденних професійних обов’язків
В. Литвин	сукупність індивідуально набутих протягом професійної підготовки та перепідготовки, а також практичної службової діяльності знань, умінь та навичок, що утворюють внутрішні механізми для виконання службових завдань
Ю. Афанасьєв	сукупність професійних знань, вмінь і навичок, а також інструменти, необхідні для виконання професійної діяльності, які визначають компетентність шляхом активного використання різноманітних функцій та відповідальності фахівця
П. Решетник та Н. Батечко	здатність та готовність особистості до фахової діяльності, яка базується на знаннях та досвіді, набутих через навчання та практичну роботу, зорієнтованих на самостійну участь особистості в обраній галузі професійної діяльності
О. Діденко	категорія, яка відображає готовність та здатність особистості до практичних дій у конкретній сфері. Вона передбачає наявність власного досвіду та охоплює теоретичні знання, уявлення, вміння, навички, мотивацію, а також цінності

У зарубіжній педагогічній теорії феномен “професійна компетентність” розглядають як прояв здатності до виконання професійних завдань [2]. Досліджується у відношенні до продуктивності праці особистості з огляду на її віднесення до більш широкого питання – “життя”. Підхід акцентується на якостях особистості [1]. Професійна компетентність розглядається як активність особи в соціальному контексті, що включає в себе продуктивність праці у вигляді прийняття конкретної ролі, що

виникає внаслідок взаємодії між роботодавцем та працівником [4].

При аналізі різних наукових підходів до розуміння терміна “професійна компетентність” можна відзначити, що це володіння необхідними знаннями, вміннями і навичками для певної професії, творчими здібностями й особистісними якостями, які гарантують продуктивність та успішність у досягненні професійних цілей. У контексті наукового дослідження поняття *професійна компетент-*

ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ

ність будемо визначати, як таку, що передбачає володіння фахівцем необхідним комплексом професійних знань, вмінь і навичок, а також наявність достатнього професійного досвіду для успішного виконання професійної діяльності.

Оскільки у науковому дослідженні акцент робиться на дослідженні феномену професійної компетентності майбутнього офіцера, отже, проаналізуємо наукові праці, в яких розглядається це поняття.

Так, О. Євсюков сутність поняття “професійна компетентність майбутнього офіцера” визначає як професійно-особистісну, соціально-значущу якісну характеристику майбутнього офіцера, його інтегративну властивість, що орієнтована на неперервне самовдосконалення, самоосвіту, виступає фактором успішності його професійної діяльності [11]. П. Дармограй поняття професійної компетентності майбутніх офіцерів розглядає як цілеспрямований і організований педагогічний вплив на курсантів щодо позитивної зміни їх здатностей ефективно застосовувати в практичній діяльності необхідні професійні знання, уміння і навички, а також особистісних якостей, що дають можливість ефективно виконувати завдання професійної діяльності відповідно до посадового призначення [6]. С. Каплун стверджує, що професійна компетентність майбутнього офіцера є інтегративною якістю військового фахівця. Вона включає сукупність професійно значущих характеристик офіцера, його здатність і готовність розв’язувати професійні проблеми та завдання, що виникають у реальних ситуаціях військово-професійної діяльності. Це досягається за допомогою набутих у ході професійної підготовки знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутнього офіцера, а також його професійного й життєвого досвіду, цінностей і особистої професійної культури [13]. О. Коба розглядає професійну компетентність майбутнього офіцера як інтегральну якість особистості, синтез високого професіоналізму і внутрішніх властивостей [14]. П. Дармограй під професійною компетентністю майбутнього офіцера розуміє “інтегративну особистісну властивість, що охоплює цінності, прагнення та мотиви професійної діяльності, правові, управлінські, спеціальні, психолого-педагогічні й комунікативні знання, уміння і навички, професійно важливі якості та дозволяє ефективно організовувати діяльність установи виконання покарань і взаємодіяти із внутрішнім та зовнішнім середовищем” [7, 7]. М. Хрипало професійною компетентністю майбутніх офіцерів називає “характеристику курсантів, яка відображає їхні прагнення, професійну підготовку, рефлексію, здатність виконувати посадові обов’язки та визначається інтегративним комплексом інтелектуальних якостей і властивостей майбутніх фахівців...” [22, 7].

Висновки. Проаналізувавши визначення професійної компетентності майбутніх офіцерів, під цим поняттям будемо розуміти інтегральну якість особистості, яка включає в себе готовність виконувати професійні завдання, що досягається у ході набутих знань, умінь та навичок під час професійної підготовки, готовність до самовдосконалення, саморозвитку і саморефлексії.

Провівши аналіз поняття професійної компетентності майбутніх офіцерів та висвітливши власне уявлення про це поняття, можна зазначити, що подальше дослідження набуває дослідження структурних аспектів цієї компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Len Holmes. Understanding Professional Competence: Beyond the Limits of Functional Analysis. URL: <http://www.re-skill.org.uk/re-skill/profcomp.htm> (дата звернення: 22.03.2024).
2. Mansfield R. Functional Analysis – a Personal Approach, “Competence and Assessment” (quarterly bulletin of Employment Department’s Occupational Standards Branch), Special Issue 1, December, 1989. p. 5.
3. Moore D., Cheng M., Dainty A. Competence, competency and competencies: performance assessment in organisations. *Work Study*. 2002. Vol. 51 (6). p. 314–319.
4. Walters M.A Guide to Supervisory Training, London, Hotel and Catering Industry Training Board. URL: <http://www.re-skill.org.uk/re-skill/profcomp.htm> (дата звернення: 22.03.2024).
5. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Львів : Світ, 1990. 160 с.
6. Дармограй П.В. Педагогічні умови формування професійної компетентності у майбутніх офіцерів державної пенітенціарної служби України у процесі фахової підготовки. URL: <http://surl.li/saivl> (дата звернення: 28.03.2024).
7. Дармограй П.В. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів Державної пенітенціарної служби України у процесі фахової підготовки : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2017. 20 с.
8. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : дис... канд. пед. наук. Черкаси, 2005. 207 с.
9. Діденко О.В. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrps_2014_3_6 (дата звернення: 27.03.2024).
10. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 412 с.
11. Євсюков О.Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2007. 21 с.
12. Єльнікова Г.В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 4. URL: <http://tme.umo.edu.ua> (дата звернення: 21.03.2024).
13. Каплун С.О. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів служб тилу у процесі вивчення спеціальних дисциплін: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2010. 20 с.

14. Коба О.В. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України в процесі вивчення тактико-спеціальних дисциплін : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 20 с.

15. Медвідь Ю., Ніконенко А., Дем'янишин В. Взаємозв'язок інноваційних компетентностей з готовністю майбутнього офіцера національної гвардії України до виконання завдань. *Молодь і ринок*. 2024. № 1 (221). С. 112–117. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.296928>

16. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. URL: <http://surl.li/sbauz> (дата звернення: 21.03.2024).

17. Освіта України. Нормативно-правові документи. Київ : Міленіум, 2001. 472 с.

18. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : "К.І.С.", 2004. С. 15–24.

19. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

20. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. Київ : Вища школа, 1982. 215 с.

21. Хорошун В.П., Єсіпова О.О., Семенов М.В. Впровадження інноваційних технологій у навчальну діяльність майбутніх офіцерів під час вивчення інженерної підготовки. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 10 (16). С. 932–940. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-932-940](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-932-940)

22. Хрупало М.М. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2017. 20 с.

23. Ягупов В.В., Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НАУКМА*. Київ, 2007. Т. 71. С. 3–8.

REFERENCES

1. Len Holmes. Understanding Professional Competence: Beyond the Limits of Functional Analysis. Available at: <http://www.re-skill.org.uk/relskill/profcomp.htm> (Accessed 22 March 2024). [in English].

2. Mansfield, R. (1989). Functional Analysis – a Personal Approach, 'Competence and Assessment' (quarterly bulletin of Employment Department's Occupational Standards Branch), Special Issue 1, December, p. 5 [in English].

3. Moore, D. et al. (2002). Competence, competency and competencies: performance assessment in organisations. *Work Study*. Vol. 51 (6), 2002. p. 314–319. [in English].

4. Walters, M.A Guide to Supervisory Training, London, Hotel and Catering Industry Training Board. Available at: <http://www.re-skill.org.uk/relskill/profcomp.htm> (Accessed 22 March 2024). [in English].

5. Afanasiev, Yu.L. (1990). Sotsialno-kulturnyi potentsial khudozhnoi diialnosti [Social and cultural potential of artistic activity]. Lviv, 160 p. [in Ukrainian].

6. Darmohrai, P.V. Pedagogichni umovy formuvannya profesiinoi kompetentnosti u maibutnikh ofitseriv derzhavnoi penitentsiarnoi sluzhby Ukrainy u protsesi fakhovoi pidhotovky [Pedagogical Conditions for the Formation of Professional Competence in Future Officers of the State Penitentiary Service of Ukraine in the Process of Professional Training]. Available at: <http://surl.li/saivl> (Accessed 28 March 2024). [in Ukrainian].

7. Darmohrai, P.V. (2017). Formuvannya profesiinoi kom-

petentnosti maibutnikh ofitseriv Derzhavnoi penitentsiarnoi sluzhby Ukrainy u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of Professional Competence of Future Officers of the State Penitentiary Service of Ukraine in the Process of Professional Training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Khmelnyskiy, 20 p. [in Ukrainian].

8. Demchenko, S.O. (2005). Rozvytok profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv spetsialnykh dystsyplin vyshchyykh tekhnichnykh zakladiv osvity [Development of professional and pedagogical competence of teachers of special disciplines of higher technical educational institutions]. *Candidate's thesis*. Cherkasy, 207 p. [in Ukrainian].

9. Didenko, O.V. Osoblyvosti vprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu u profesiinu pidhotovku maibutnikh ofitseriv u VNZ [Peculiarities of Implementing a Competence-Based Approach in the Professional Training of Future Officers in Higher Education Institutions]. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6 (Accessed 27 March 2024) [in Ukrainian].

10. Dubaseniuk, O.A. (2011). Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid [Professional teacher education: a competence-based approach]. Zhytomyr, 412 p. [in Ukrainian].

11. Yevsiukov, O.F. (2007). 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]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv, 21 p. [in Ukrainian].

12. Yelnikova, H.V. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid do modeliuvannya profesiinoi diialnosti kerivnyka vyshchoho navchalnoho zakladu [Competence-based approach to modelling the professional activity of the head of a higher education institution]. *Theory and methodology of education management*. No. 4. Available at: <http://tme.umo.edu.ua> (Accessed 21 March 2024) [in Ukrainian].

13. Kaplun, S.O. (2010). Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv sluzhb tylu u protsesi vyvchennia spetsialnykh dystsyplin [Formation of Professional Competence of Future Logistics Officers in the Process of Studying Special Disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Yalta, 20 p. [in Ukrainian].

14. Koba, O.V. (2013). Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv vntrishnikh viisk MVS Ukrainy v protsesi vyvchennia taktyko-spetsialnykh dystsyplin [Formation of Professional Competence of Future Officers of the Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine in the Process of Studying Tactical and Special Disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].

15. Medvid, Yu. et al. (2024). Vzaiemozviazok neobkhdnykh kompetentnostei z hotovnistiu maibutnoho ofitsera natsionalnoi hvardii Ukrainy do vykonannia zavdan [The relationship between the required competences and the readiness of a future officer of the National Guard of Ukraine to perform tasks]. *Youth & market*. No. 1 (221). pp. 112–117. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.296928> [in Ukrainian].

16. Ovcharuk, O.V. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competence-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives.]. Available at: <http://surl.li/sbauz> (Accessed 21 March 2024). [in Ukrainian].

**ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ В УКРАЇНІ (70–80-ті рр. XX ст.)**

17. Osvita Ukrainy. Normatyvno-pravovi dokumenty [Education of Ukraine. Regulatory and legal documents]. (2001). Kyiv, 472 p. [in Ukrainian].

18. Pometun, O.I. (2004). Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain [Theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries]. *Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives*. Kyiv, pp. 15–24. [in Ukrainian].

19. Profesiina osvita [Professional education]. *Dictionary: academic manual*. (Ed.) S.U. Honcharenko et al. Kyiv, 2000. 380 p. [in Ukrainian].

20. Psykholohichni slovnyk (1982). [Psychological dictionary]. (Ed.) V.I. Voitk. Kyiv, 215 p. [in Ukrainian].

21. Khoroshun, V.P. et al. (2023). Vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii u navchalnu diialnist maibutnykh

ofitseriv pid chas vyvchennia inzhenernoi pidhotovky [Implementation of innovative technologies in the educational activities of future officers in the course of engineering training]. *Bulletin of Science and Education*. No. 10 (16). pp. 932–940. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-932-940](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-932-940) [in Ukrainian].

22. Khrupalo, M.M. (2017). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh ofitseriv tylu zasobamy proektnoi diialnosti [Formation of Professional Competence of Future Logistics Officers by Means of Project Activities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Khmelnytskyi, 20 p. [in Ukrainian].

23. Yahupov, V.V. & Svystun, V.I. (2007). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [Competence-based approach to training specialists in the higher education system]. *NaUKMA Research Papers. Law*. Kyiv. Vol. 71. pp. 3–8. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.04.2024

УДК 378.091.212:005.963

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305842>

Світлана Цибульська, старший викладач
дошкільної та початкової освіти ІПО
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

**ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ В УКРАЇНІ (70–80-ті рр. XX ст.)**

У статті висвітлено результати теоретичного аналізу чинників становлення та розвитку системи післядипломної педагогічної освіти і підвищення кваліфікації вчителів у Незалежній Україні. Основою для виокремлення чинників становлення системи післядипломної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації вчителів слугує студіювання наукових розвідок, що розкривають поступ освітньої галузі в історичній ретроспективі 80-х рр. XX ст., нормативно-правової бази та досвіду роботи закладів післядипломної освіти. Встановлено цілі, завдання, принципи, структуру, зміст і методичне забезпечення усіх рівнів і форм цієї системи. Акцентовано увагу на особливостях організації професійного розвитку курсів підвищення кваліфікації управлінського персоналу та педагогічних кадрів закладів освіти у зазначений період. Визначено підходи щодо оцінювання ефективності підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. З'ясовано позитивні аспекти педагогічного досвіду підвищення кваліфікації педагогічних кадрів закладів освіти в період 70–80-х рр. XX ст., а також наголошено на негативних тенденціях. Звернення до історичного досвіду організації післядипломної освіти педагогів уможливить визначити основні чинники, які мають бути враховані при організації роботи сучасної післядипломної педагогічної освіти та курсів підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: становлення; розвиток; післядипломна освіта; підвищення кваліфікації; курси підвищення кваліфікації; інститут удосконалення вчителів.

Лит. 22.

Svitlana Tsybulska, Senior Lecturer of the
Preschool and Primary Education Department,
Kyiv Borys Hrinchenko Metropolitan University

**FACTORS OF THE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF POSTGRADUATE
TEACHING EDUCATION IN UKRAINE (1970–1980s)**

The article highlights the results of a theoretical analysis of the factors of formation and development of the post-graduate pedagogical education and teacher training system in independent Ukraine. The basis for identifying the factors of the formation of the system of post-graduate pedagogical education and improving the qualifications of teachers is the research of scientific intelligence, which reveals the progress of the educational field in the historical retrospect of the 80s of the 20th century. The regulatory framework and work experience of post-graduate education institutions are described. The goals, tasks, principles, structure, content and methodological support of all levels and forms of this system has been established. Attention is focused on the peculiarities of the organization of advanced training courses for managerial and

pedagogical staff of educational institutions in the specified period. Approaches to the evaluation of the effectiveness of the professional development of pedagogical personnel have been determined. The positive aspects of the pedagogical experience of improving the qualifications of the pedagogical staff of educational institutions in the period of the 70–80s of the XX century are clarified, and the negative trends are also emphasized. Turning to the historical experience of the organization of post-graduate teacher education will allow us to determine the main factors that must be taken into account when organizing the work of modern post-graduate pedagogical education and teacher training courses.

Keywords: formation; development; postgraduate education; advanced training; advanced training courses; teacher improvement institute.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах політичних, економічних та соціальних трансформацій у час війни й післявоєнної відбудови проблема забезпечення високого рівня якості освіти є важливою необхідністю, оскільки саме освіта виступає чинником примноження людського капіталу, що є вагомим для сталого розвитку суспільства. Розбудова Нової української школи може бути результативною за умови адекватного професійного розвитку вчителів, керівників закладів загальної середньої освіти. У контексті системних змін щодо мети, структури та змістово-технологічного забезпечення освітнього процесу розглядаємо професійні функції педагога нової формації, адже високі стандарти освіти дітей і молоді можуть забезпечити лише професіонали. Саме тому на вістрі актуальності продовжують залишатися питання постійного оновлення знань педагогів, які сприяють їхньому всебічному особистісному та професійному розвитку, здатності й готовності до самореалізації і конкурентної спроможності на ринку праці. Адже сучасні педагоги мають бути і висококваліфікованими фахівцями, здатними швидко реагувати на виклики суспільства, нестандартно виконувати завдання педагогічного та психологічного характеру, а також проявляти активність, ініціативність, творчість, бути готовими до змін.

Задовольнити запити педагогічної спільноти щодо формування високопрофесійного фахівця на рівні сучасних суспільних вимог покликані заклади післядипломної педагогічної освіти. Здійснити важливу місію підготовки педагогів для роботи в інноваційних закладах загальної середньої освіти неможливо без удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти, підвищення кваліфікації та приведення її у відповідність до вимог сучасного етапу розвитку освіти

На наш погляд, у час, коли Україна виборює своє право на вільне життя в демократичній державі, надзвичайно важливо осмислити історичні уроки попередніх поколінь, провести глибокий аналіз історичних процесів і чинників, що суттєво вплинули на становлення і розвиток післядипломної педагогічної освіти в Незалежній Україні. Дослідження явищ і процесів в історико-освітньому контексті є основою для розуміння того, що освітня система нової епохи (періоду) ґрунтується на окремих здобутках попередніх років (попереднього

періоду), що становлять передумови. Відповідно до зазначеного, для нашого дослідження становить науковий інтерес період 70–80-х рр. ХХ ст., коли, на думку низки вчених (С. Крисюка, Н. Чепурної, В. Кузьменка), розпочався етап системного науково-методичного забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації педагогічних працівників України (Української РСР). Важливо актуалізувати досягнення цих років та осмислити передумови, що впливали на подальший розвиток післядипломної педагогічної освіти, професійного розвитку педагогічних працівників згідно з вимогами державної освітньої політики, запитів роботодавців та зацікавлених сторін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти й особливості історичного розвитку та функціонування післядипломної педагогічної освіти та її складової підсистеми – підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, висвітлюють українські вчені: В. Бондар, І. Жерносек, Г. Іванюк, Н. Клоккар, С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Кузьменко, В. Олійник, Н. Пархоменко, Н. Протасова, В. Пуцов, Л. Сігаєва, Т. Сорочан, Н. Чепурна. За результатами проведеного теоретичного аналізу з проблеми, заявленої в статті, з'ясовано: попри низку різновекторних досліджень, немає цілісного вивчення чинників, які сформувалися в попередню добу і становили актуальність в добу розвитку системи післядипломної педагогічної освіти на нових освітніх парадигмах у Незалежній Україні. В наукових працях сучасних дослідників історії освіти мало уваги приділено висвітленню характерних особливостей розвитку системи післядипломної освіти у цей період та їх впливу на подальше функціонування системи у незалежній Україні.

Мета статті. З'ясувати особливості розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів України в 70–80-х рр. ХХ ст. з позиції історико-педагогічного контексту, актуалізувати чинники її становлення та поступу цього освітнього феномену.

Виклад основного матеріалу. Удосконалення сучасної системи післядипломної педагогічної освіти та професійного розвитку повинно відбуватися з урахуванням попереднього досвіду як позитивного, так і негативного. Тільки глибока оцінка управлінських рішень та організаційних процесів, які відбувалися у цей період, дасть можливість вийти на новий рівень модернізації галузі. Ми погоджуємося з автором С. Штангей про те, що отримані

знання, які розкривають сутнісні особливості функціонування підвищення кваліфікації вчителів, допоможуть з'ясувати провідні тенденції розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Україні [22].

Історія розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні характеризується зародженням, становленням та трансформацією в окрему галузь системи освіти, значними теоретичними і практичними здобутками. І саме в 70–80-х рр. ХХ ст. відбулося становлення системи післядипломної педагогічної освіти в Україні відповідно до чинної нормативно-знаннєвої парадигми [4].

Вивчення документальних джерел дало змогу з'ясувати таке: початок удосконалення післядипломної педагогічної освіти в Україні поклав наказ міністра освіти УРСР від 14 квітня 1967 р. № 80 “Про підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів у зв'язку з переходом на новий навчальний план і програми” (1967–1971) [17]. Цим підзаконним актом запроваджено обов'язкове проходження курсів підвищення кваліфікації для вчителів у період з 1967 до 1971 р. та визначено періодичність подальшого проходження підвищення кваліфікації один раз на п'ять років, чим започатковано новий, плановий, етап організації освітньої діяльності у сфері підвищення кваліфікації. Це стало значним досягненням у порівнянні з безсистемним та фрагментарним проведенням заходів різного характеру для вчителів у попередні роки. Відповідно до наведеного вище за текстом наказу на різних рівнях управління освітою видавали документи, науково-методичні матеріали, які мали забезпечити цілісне функціонування післядипломної освіти педагогічних кадрів. Цих років унормовано зміст, структуру, та регламентовано організацію навчального процесу, а також його кінцевий результат. У цьому контексті доцільним є виокремлення нормативного чинника регулювання та становлення системи післядипломної педагогічної освіти в умовах нормативно-знаннєвої стратегії тогочасної шкільної освіти.

Організаційний чинник увиразнював нову структуру системи післядипломної педагогічної освіти. Важливим кроком для завершення структуривання післядипломної освіти цього періоду стало прийняття у 1973 р. “Положення про Центральний інститут вдосконалення вчителів Міністерства освіти УРСР” [11]. Цей документ сприяв унормуванню і вдосконаленню структури післядипломної педагогічної освіти, яка включала Центральний інститут удосконалення вчителів (ЦІУВ), що забезпечував функцію головного науково-методичного центру Міністерства освіти УРСР з питань післядипломної педагогічної освіти; обласні інститути удосконалення вчителів (ІУВ), які виконували функцію науково-методичних центрів в областях. Значна організаційно-методична роль покладалась на районні (міські) методичні кабінети.

Зазначене вище за текстом “Положення...” не тільки значно посилило роль ЦІУВ як провідного навчального центру підвищення кваліфікації педагогічних працівників, але й закріпило його функцію як науково-методичного центру, чим значно розширило поле діяльності закладу та урізноманітнило його завдання. З розвитком провідної установи розглядаємо чинник зв'язку науки з практикою.

У цьому документі унормовано поле діяльності Центрального інституту вдосконалення вчителів (ЦІУВ) щодо проведення психолого-педагогічних досліджень проблем підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на всеукраїнському рівні; наукової організації праці вчителів і керівників шкіл; формування навчальних планів і програм відповідно до суспільних запитів і цілей; вивчення та поширення узагальненого педагогічного досвіду роботи вчителів-предметників та керівних педагогічних кадрів; удосконалення методики проведення уроку; запровадження у роботу вчителя технічних засобів навчання [11].

Крім реалізації зазначених завдань, ЦІУВ здійснював підвищення фахового рівня керівників обласних, районних, міських відділів народної освіти, керівників та методистів інститутів удосконалення вчителів, завідувачів районних педагогічних кабінетів, інших керівних працівників народної освіти.

Як зазначає Ю. Теслева, працівники ЦІУВ сприяли входженню практичних працівників органів освіти різних рівнів у науково-дослідні спільноти, надавали допомогу керівним працівникам народної освіти в підготовці та складанні кандидатського мінімуму для вступу в аспірантуру, організували освітні виставки, узагальнювали передовий досвід, розробляли навчальні плани та програми курсів підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти й учителів [16]. Для успішної реалізації та якісного виконання нових завдань ЦІУВ налагоджував тісну співпрацю з науково-дослідними установами (інститутами педагогіки та психології, інститутами Академії наук УРСР, педагогічними інститутами) [11].

Педагогічний чинник. З-поміж інших стратегічних напрямів значна увага у роботі Центрального інституту удосконалення вчителів приділялася психолого-педагогічній підготовці керівників шкіл. Варто зауважити, що в умовах післядипломної освіти підготовку директорів шкіл здійснювали з урахуванням диференційованого підходу, а саме: керівники з досвідом роботи на посаді понад п'ять років підвищували професійну майстерність на місячних курсах за трьома напрямками: психолого-педагогічним, соціально-політичним та управлінським. Додатковий компонент філософського напрямку включався у навчальну програму молодих керівників шкіл, досвід яких становив менше п'яти років. Загалом директори-початківці навчалися

впродовж двох років і курс підвищення фахового рівня складався з трьох етапів: докурсової, курсової, післякурсової підготовки та становив 300 академічних год. Заняття відбувалися за очно-заочною формою та включали самопідготовку слухача курсів на III етапі [18].

Позитивним чинником слугувало поєднання курсової та міжкурсової, докурсової та післякурсової підготовки, що сприяло зростанню системного теоретичного та практичного рівня знань директорів шкіл, розвитку управлінських навичок. Негативним чинником була надмірна ідеологізація програм післядипломної курсової підготовки керівників освітньої галузі та педагогічних працівників. Зміст кожного курсу був переобтяжений політичною складовою, оскільки компонент ідейно-політичного та партійного спрямування був обов'язковим і становив значну частину погодинного навантаження, як зазначено у дослідженні А. Опольської [9].

На основі аналізу праць, у яких характеризується робота шкіл у 70-ті рр. XX ст., Н. Любченко робить висновок про перевагу операційно-функціональних аспектів післядипломної підготовки керівників шкіл і брак фундаментальних знань з теорії управління та психології особистості в галузі управління. Надмірна заідеологізованість пов'язана з нав'язуванням керівникам шкіл і вчителям невластивої для їхньої професійної діяльності пропагандистської функції [6].

Позитивним було те, що значним напрацюванням для 70-х рр. було створення організаційно-педагогічних умов для неперервного процесу підвищення фахового рівня керівників шкіл.

У цей період отримали статус організатора обласні (міські) інститути удосконалення кваліфікації щодо проведення курсів для вчителів шкіл (ОІУКВ). У своїй роботі вони керувалися "Положенням про обласний (міський) інститут удосконалення вчителів", затверджене рішенням колегії Міністерства освіти УРСР від 10 лютого 1971 р. [10], у якому утверджувався статус навчально-методичної установи на рівні області, підпорядкованої Міністерству освіти УРСР. Обласні інститути вдосконалення вчителів забезпечували підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів шкіл, відділів народної освіти та інших працівників освіти в адміністративних межах областей.

Цих років змінено статус навчально-методичних кабінетів інститутів вдосконалення вчителів і методистів, які забезпечували курсову підготовку вчителів і керівників початкових і восьмирічних шкіл, відповідно до "Положення..." [10]. До обов'язків методиста належали контроль за формуванням та наповнюваністю груп слухачів курсів підвищення кваліфікації, їх інформування щодо виконання докурсових завдань. Методисти виконували роль експертів з вивчення, узагальнення та поширення

передового педагогічного досвіду вчителів, які атестувалися. А також налагоджували взаємодію із товариством "Знання" та Педагогічним товариством, які проводили науково-практичні конференції, лекції з актуальних питань психології, педагогіки для педагогічних працівників, долучали їх до розроблення та обговорення підручників і посібників, засобів навчання [3, 108]. Загалом у цей час методична робота проводилась у кількох напрямках: диференціація навчання, пропагування передового педагогічного досвіду кращих вчителів, опанування комп'ютерної грамоти, супровід у організації самоосвіти.

Чинник відповідності суспільним цілям. 1974 р. Законом Української РСР "Про народну освіту" утверджена уніфікація освіти на всіх рівнях. Згідно з новими суспільними завданнями, цей документ закріпив обов'язкову та систематичну атестацію педагогічних кадрів. Значним досягненням на шляху мотивації та стимулювання вчителів до поліпшення освітньої діяльності стало встановлення звання "Старший вчитель" і "Вчитель-методист". З метою ефективного реалізації цього закону у 1974 р. було прийнято "Положення про порядок проведення атестації вчителів загальноосвітніх шкіл" [13, 166].

Як засвідчують документи про освіту тих років і теоретичні виклади авторських доробків, підвищення кваліфікації педагогічних працівників організовували з урахуванням рівня їхньої фахової підготовки, педагогічного стажу, специфіки роботи. Групи слухачів курсів підвищення кваліфікації складали учителі початкових класів, учителі-предметники (за фахом), керівники та вчителі восьмирічних шкіл, керівники та вчителі середніх шкіл (зокрема й сільських). Окремі групи створювалися для вчителів, які працювали не за фахом. Такий розподіл мав на меті забезпечити потреби різних категорій педагогів, максимально наблизивши зміст курсів підвищення кваліфікації до особливостей їхньої діяльності [2; 3].

Оптимізовані організаційні форми роботи з учителями мали активізувати їхні творчі пошуки та сприяти забезпеченню неперервності процесу підвищення кваліфікації. Закріпити набуті знання, відшліфувати навички роботи за новими методиками й отримати практичний досвід вчителі могли під час педагогічної практики. Тривалість курсової підготовки була різною, а саме: двотижневі, місячні, постійно діючі очно-заочні курси, короткотермінові та постійно діючі семінари, курси резерву директорів шкіл і керівників освіти [5].

У руслі нормативних вимог тих років тижневе навантаження у процесі курсової підготовки становило шість годин щодня. Крім обов'язкових лекцій, практичних і семінарських занять, слухачі курсів обов'язково виконували реферат і складали заліки з педагогіки, психології та фаху [9].

Для підвищення якості курсової післядипломної підготовки вчителів на часі була проблема пошуку оптимальних критеріїв і форм оцінювання їхніх знань, вмінь та навичок і співвіднесення з цілями освіти, насамперед з формуванням знань, умінь, навичок, що відповідало тогочасній нормативно-знаннєвій парадигмі освіти. Набули поширення такі форми контролю: індивідуальні та колективні заліки, написання реферату, колоквиум.

За результатами теоретичного аналізу з'ясовано виокремлення двох підходів щодо оцінювання ефективності підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а саме: суб'єктивно-репродуктивний, продуктивно-діяльнісний. Відповідно до першого підходу оцінюванню підлягало виконання навчальних планів і програм курсової підготовки; поєднання різних форм підвищення кваліфікації; об'єктивна оцінка роботи викладача і групи слухачів колегами та адміністрацією під час відвідування занять. У руслі продуктивно-діялісного підходу оцінювання здійснювалось згідно з характеристикою змін у роботі педагога за певний період, основними показниками якого було якісне зростання рівня проведення уроків та організації виховної роботи, високі показники учнів під час контрольних зрізів знань, культурний рівень школярів.

У другій половині 70-х рр. XX ст. простежуємо формування організаційного чинника щодо становлення неперервної системи післядипломної педагогічної освіти. Він характеризується нормативним творенням зв'язків між інститутами, педагогічними училищами та обласними інститутами вдосконалення вчителів, школами щодо проходження майбутнім спеціалістом педагогічної практики, подальшого наставництва і шефства під час початку трудової діяльності. Новацією було залучення передових учителів до проведення експериментальної діяльності, розроблення авторських методичних напрацювань і їх публікації у педагогічній пресі.

Значна увага у ці роки надається самоосвіті, яка вважається однією з важливих форми підвищення професійної кваліфікації педагогічних кадрів. У статті Г. Іванюк визначено три важливі напрями самоосвітньої роботи [3, 109]. Авторка вважає, що індивідуальне опрацювання матеріалів відбувається на фаховому рівні (удосконалення науково-теоретичних знань з педагогіки, дидактики, методик навчання з предмету), другий рівень – поглиблення знань з психології, педагогічної майстерності та третій рівень – загальнокультурний (знайомство з новинками в галузі мистецтва, культури, естетики), які покликані задовольнити різносторонні інтереси педагога та формувати гармонійну особистість.

Зауважимо, що в міжгастаційний період робота з підвищення кваліфікації відбувалась на рівні районних та міських методичних кабінетів, які

безпосередньо керують діяльністю районних, міжшкільних методичних об'єднань. У загальноосвітніх школах зростання фахового рівня контролюється шкільними методичними об'єднаннями й предметними комісіями, що забезпечувало неперервне підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на періодичних курсах упродовж міжкурсового періоду [1].

В окреслених у статті хронологічних межах характерним було зростання вимог як до слухачів курсів, так і до викладацького складу закладів післядипломної освіти. З метою поліпшення роботи курсів підвищення кваліфікації у педагогічних інститутах утворюються факультети підвищення кваліфікації (ФПК), зокрема у Київському, Харківському, Івано-Франківському. В інтерпретації цього системного явища опираємось на дослідження Ю. Теслевої [16]. На нормативно-організаційному рівні функціонували регіональні курси підвищення кваліфікації, (міжрегіональні в м. Київ), де проходили курсову підготовку директори шкіл із різних областей тогочасної України. Зокрема, в Харківському педагогічному інституті імені Г. Сковороди підвищували кваліфікацію директори шкіл Донецької, Луганської, Полтавської, Сумської, Харківської та Чернігівської, у Луцькому педагогічному інституті імені Лесі Українки – Волинської, Рівненської та Тернопільської, Івано-Франківському державному педагогічному інституті імені Василя Стефаника – Івано-Франківської, Закарпатської, Львівської областей.

Аналіз архівних документів засвідчує, що викладачі курсів підвищення кваліфікації використовували широкий арсенал організаційних форм роботи, які сприяли набуттю слухачами нового досвіду, уможлилювали засвоїти актуальні для того часу теоретичні та практичні знання, – це навчальні заняття, семінари, конференції, педагогічні читання, школи передового педагогічного досвіду. Набувало популярності залучення до проведення лекцій відомих педагогів з передовим досвідом роботи, видатних учених, сучасних письменників. Зокрема, у Тернопільському обласному комунальному інституті післядипломної педагогічної освіти “до групи лекторів залучили 206 найкращих викладачів чотирьох закладів вищої освіти м. Тернополя, а також Івано-Франківська, Львова, Києва (якісний склад лекторського колективу складався з докторів наук (2,9 %), кандидатів наук (53,9 %), працівників шкіл і органів народної освіти (42,2 %))” [15].

Значна увага на курсах підвищення кваліфікації приділялася проблемі використання технічних засобів навчання у освітньому процесі. Опанування комп'ютерної грамотності поклато початок новому етапу навчально-методичної роботи педагогів.

Однак, як зазначають дослідники (С. Крисюк, Н. Чепурна), низький рівень комунікації між органами народної освіти, інститутами підвищення

кваліфікації та факультетами підвищення кваліфікації не сприяв ефективній взаємодії і створював труднощі у їх роботі. Міністерство освіти УРСР здійснювало централізоване управління інститутами підвищення кваліфікації, а також відповідало за контроль та регулювання освітнього процесу, включаючи нагляд за дотриманням норм і стандартів освіти, встановлення вимог до навчальних програм і методик. Міністерство освіти відповідало за створення та розроблення навчальних планів, які інтегрували як заідеологізовані, так і психолого-педагогічні принципи. Це означало, що вони мали враховувати загальні цінності суспільства та державну політику, спиратися на методики, що сприяли розвитку і вихованню учнів [19, 20].

За підтримки органів народної освіти проводилися заходи як на обласному рівні (постійні науково-педагогічні семінари, проблемно-тематичні курси), так і на рівні міста чи селища (курси без відриву від роботи, семінари-практикуми, курси). На переконання Л. Сігасвої, у 70–80-х рр. XX ст. “післядипломна педагогічна освіта перестала виконувати компенсаторну функцію (виправляти недоліки попередньої освіти), а стала необхідною умовою для більш ефективного виконання своїх професійних обов’язків не тільки через зміну навчального плану та програм, а й за умов науково-технічного розвитку” [14].

Проте зміни не були кардинальними і мали екстенсивний характер. Н. Любченко зауважує, що на початок 80-х рр. у системі післядипломної освіти “переважали практичні дії: створювалися нові інститути, факультети підвищення кваліфікації, методичні кабінети, центри тощо, але зміст їх навчальної діяльності залишався репродуктивним, вузько професійним, застосовувалися одноманітні форми організації навчання слухачів, належним чином не упорядковувалася нормативно-правова основа підвищення кваліфікації” [8].

На роботі післядипломної освіти відбивалися усі негативні “застійні” явища тогочасного суспільства: бюрократизм, формалізм, декларативність, які свідчили про поступовий перехід у кризовий стан. Реформа 1984 р. була спробою вивести освіту із педагогічної стагнації та подолати недоліки системи. Зміни на державному рівні курсу освітньої політики вносили оновлення і в роботу післядипломної освіти. Основні кроки реформи були пов’язані з проведенням реструктуризації початкової ланки освіти й переходом від трирічного (1971–1983) на чотирирічний (1984–1990) термін навчання та впровадження одинадцятирічного навчання, посиленням ідеологічної складової уроків історії і військового виховання.

Розбудова змісту початкової освіти вимагала кардинальних змін у діяльності післядипломної освіти. Запровадження плавного і поступового

переходу дітей на чотирирічне навчання з шести років потребувало підготовки фахівців початкової школи, підготовлених до праці в умовах системних змін. Заклади післядипломної освіти розробляли програми та навчальні плани щодо забезпечення належного рівня методичної підготовки вчителів до роботи з шестилітніми першокласниками. А також у професійній підготовці вчителів початкової школи значна увага приділялася вивченню особливостей дітей шести років. Це значно вплинуло на зміст післядипломної освіти, яка збагатилася психологічними аспектами.

Пріоритетними напрямками роботи з педагогами в цей час були:

- організація умов для навчання шестирічок;
- готовність вчителів до роботи з дітьми молодшого віку;
- підвищення престижу праці вчителя;
- турбота про здоров’я школярів і педагогічних працівників.

Свідченням послідовної роботи з модернізації галузі є документи з нормативно-правового регулювання цього періоду. Зокрема це інструктивно-методичні листи, розроблені Центральним інститутом та затверджені Міністерством освіти УРСР: “Про дальше вдосконалення організації та проведення методичної роботи в школах і установах республіки” (1984); “Шляхи удосконалення методичної роботи з педагогічними кадрами в світлі вимог реформи школи” (1985); “Шляхи підвищення рівня методологічної культури педагогічних кадрів” (1988).

У 80-ті рр. значна увага приділялася поширенню передового педагогічного досвіду, що пов’язано із зародженням руху учителів-новаторів. Вивченням та популяризацією їх досвіду займаються обласні інститути удосконалення кваліфікації вчителів. У арсеналі досвідчених працівників методичних кабінетів були різні форми роботи з педагогами: творчі звіти вчителів, семінари, робота вчителів-дослідників у творчих групах, тематичні декади, засідання методичної ради кабінету, видавничі діяльності. Важливою подією освітянського життя було створення у 1987 р. Центральної картотеки передового педагогічного досвіду УРСР, яка складалася з опису досягнень 400 найкращих педагогічних працівників. Фіксація такої великої кількості напрацювань є свідченням того, що значна частина педагогів досягали вершин майстерності, а передовий педагогічний досвід ставав особливою ознакою цього часу.

Попри значні досягнення негативними характеристиками періоду залишалися висока заідеологізованість та уніфікація, жорстка регламентація змісту освіти, відсутність свободи, тотальна русифікація, наведення неправдивих даних, що породило подвійну документацію [12, 17].

У ці роки не допускаються найменші прояви національної свідомості, національного світогляду. Як зазначають автори О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко, “національні надбання школи і педагогіки, все цінне, що було створено попередніми поколіннями, повністю було вилучено з практики навчання і виховання молоді” [7, 379].

У хронологічних межах 1984–1990 рр. відбувається певне послаблення тиску державного апарату на освіту, що призводить до сплеску етнокультурних тенденцій, зокрема у сільській школі. “З метою популяризації народної ужиткової культури в деяких сільських ремеслах УРСР запроваджено вивчення народних ремесел у курсі трудового навчання, а в 1983 р. навіть проводилася Республіканська виставка учнівської творчості на ВДНГ України”. Але, на переконання Г. Іванюк, “розвиток культурологічної складової в змісті навчання учнів сільських шкіл мав декларативний, показовий характер” [2, 29].

Освіта не була готова до змін, освітяни демонстрували нездатність працювати на вимогу часу, екстенсивні методи із застарілого педагогічного арсеналу були неефективними в умовах постійного оновлення та зростання інформації.

У розвитку галузі післядипломної педагогічної освіти 70–80-х рр. ХХ ст. з’ясовано вплив гальмівних чинників. До таких відносимо надмірну регламентованість та заідеологізованість змісту й організаційних форм навчального процесу; низький рівень врахування професійних потреб педагогічних працівників; репродуктивний характер змісту курсового навчання.

Попри труднощі розвитку із середини 70-х рр. післядипломна освіта оформляється як окрема система з напрацьованими дидактичними та психолого-педагогічними аспектами.

Позитивними досягненнями періоду 70–80-х рр. є: інтеграція структурних та функціональних компонентів і утворення системи підвищення кваліфікації; посилення ролі наукової складової у підвищенні фахового рівня керівного й педагогічного складу закладів освіти;

унормування системи професійних вимог до усіх категорій педагогічних працівників; зростає увага до фахових потреб педагогів на різних рівнях (професійному, загальноосвітньому, загальнокультурному); виявлення дидактичних особливостей процесу навчання та створення планів і програм підвищення кваліфікації відповідно до реальних соціальних та особистісних потреб педагогів і керівників; створення системи діагностики й оцінювання професійних знань, умінь та навичок педагогічного і керівного складу освітніх закладів; визначення напрямів удосконалення післядипломної освіти як підсистеми безперервної освіти дорослих.

Висновки. Аналіз теоретичних джерел, документів про освіту із 166 фонду ЦДАВО України,

нормативно-правових актів дає підставу стверджувати про актуалізацію проблеми та розвитку становлення системи післядипломної педагогічної освіти в 70–80-ті рр. ХХ ст., як на державному (нормативно-організаційному), так і на практичному рівнях, що пов’язуємо із суспільними потребами підвищення якості загальноосвітньої підготовки дітей і молоді. В окреслених хронологічних межах виокремлено чинники, що впливали на організацію структури, вимоги до змістово-методичного забезпечення курсової підготовки (що набула особливостей безперервного процесу) педагогічних працівників – керівників загальноосвітніх шкіл і заступників директорів, учителів-предметників. Здебільшого нововведення були орієнтовані на запити держави і мали ідеологічне спрямування та політичну заангажованість. Варто зазначити, що окремі позитивні зародки щодо поєднання особистих та професійних вимог до вчителя, реалізації права вибору змісту окремих модулів (історичне краєзнавство, народна культура) розвивались у руслі часткової нормативно окресленої демократизації суспільного життя. Дослідження цього хронологічного відтинку історії окресленої в статті наукової проблеми дасть змогу дослідити й охарактеризувати передумови розвитку післядипломної педагогічної освіти в Незалежній Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Віднічук М., Мельник Н. Освітні округи / упоряд. Ж. Сташко. Київ : Шкіл. світ, 2010. (Бібліотека “Шкільного світу”). 128 с.
2. Іванюк Г.І. Етнокультурні тенденції розвитку сільської школи в Україні (1984–1991 рр.). *Рідна школа*, № 1–2 (1021–1022). 2015. С. 28–32. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9654/1/H_Ivaniuk_EKTRSSHU_RSh_2015.pdf (дата звернення: 23.03.2024)
3. Іванюк Г.І. Підвищення кваліфікації вчителів сільської школи в Україні (1958–2000 роки). *Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*. 2012. № 27, с. 108. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1945/1/H_Ivaniuk_GVDVNZPHDPU_27_2012.pdf (дата звернення: 23.03.2024)
4. Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.): автореф. дис... д-р пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. Київ, 1996. 48 с.
5. Кузьменко В. Розвиток післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів України у 70–80-х роках ХХ століття. *Журнал “Перспективи та інновації науки”*. 2023. № 11 (29). URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/5492/5523> (дата звернення: 23.03.2024)
6. Любченко Н.В. Післядипломна освіта керівників закладів загальної середньої освіти: виклики в історично-во вимірі. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_yu_danya/visnyk_PO/25_54_2023/Pedagogy/Bulletin_25_54_Pedagogika_Liubchenko.pdf (дата звернення: 17.03.2024)
7. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / за ред. О.О. Любара. Київ : т-во “Знання”, КОО, 2023. 450 с.

8. Любченко Н.В. Управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти: координаційний аспект: наук.-метод. посіб. / за ред. С.Р. Чернишової; Ун-т менедж. освіти НАПН України. Київ: ЦП "КОМПРИНТ", 2013. 256 с.

9. Опольська А.В. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні (70–80-ті роки XX століття). *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2015. № 12 (5). С. 9–13. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_12\(5\)](http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_12(5)). (дата звернення: 23.03.2024)

10. Положення про обласний (міський) інститут удосконалення кваліфікації вчителів. *Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1964. № 6. С. 2–5.

11. Положення про Центральний інститут вдосконалення вчителів Міністерства освіти УРСР. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України м. Київ (ЦДАВО України). Ф. 5139. Оп. 1. Спр. 72. Арк. 14.

12. Примакова В.В. Післядипломна освіта вчителів початкових класів в Україні: генеза та перспективи: монографія. Херсон: КВНЗ "Херсонська академія неперервної освіти", 2015. 320 с.

13. Примакова В.В. Становлення та розвиток вітчизняної післядипломної освіти вчителів початкових класів (серед. XIX – поч. XXI століття): навчальний посібник. Херсон: КВНЗ "Херсонська академія неперервної освіти", 2014. 204 с.

14. Сігаєва Л.Є. Навчання дорослих як соціально-психологічний процес: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. *Сучасні підходи та технології соціально-психологічної та кореляційної роботи з різними віковими групами населення*. Одеса: Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, 2014. С. 192–201.

15. Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти (1980-ті роки). URL: <https://ipro.edu.te.ua/about/history/1980> (дата звернення: 23.03.2024)

16. Теслева Ю.В. Модернізація осередків післядипломної освіти музично-педагогічних кадрів у 60-ті – 90-ті роки XX століття. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2017. Вип. 1. С. 95–105. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/artmov_2017_1_13 (дата звернення 20.03.2024)

17. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України м. Київ. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 6427. Арк. 96.

18. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України м. Київ. ЦДАВО України Ф. 5139. Оп. 1. Спр. 60. Арк. 79. План роботи та звіт про діяльність Центрального інституту удосконалення вчителів за 1970 рік.

19. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України м. Київ. ЦДАВО України. Ф. 5139. Оп. 1. Спр. 38. Арк. 31.

20. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України м. Київ. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 6948. Арк. 76.

21. Чепурна Н.М. Науково-методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників України (1970–2004 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2005. 23 с.

22. Штангей С.В. Стандартизація в системі післядипломної педагогічної освіти як проблема педагогіки. *Science*

Rise. 2015. Т. 6. № 5 (11). С. 32–36. DOI: 10.15587/2313-8416.2015.44555

REFERENCES

1. Vidnichuk, M. (2010). *Osvitni okruhy* [Educational districts]. Kyiv, 128 p. (School World Library). [in Ukrainian].

2. Ivanyuk, G.I. (2015). *Etnokulturni tendentsii rozvytku silskoi shkoly v Ukraini (1984–1991)* [Ethno-cultural trends in rural school development in Ukraine (1984–1991)]. *Native school*. No. 1–2 (1021–1022). pp. 28–32. Available at: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9654/1/H_Ivaniuk_EKT_RSSHU_RSh_2015.pdf (Accessed 23 March 2024). [in Ukrainian].

3. Ivanyuk, G.I. (2012). *Pidvysshchennia kvalifikatsii vshyteliv silskoi shkoly v Ukraini (1958–2000 roky)* [Improving the qualifications of rural school teachers in Ukraine (1958–2000)]. *Humanitarian Bulletin of the Pereiaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhorii Skovoroda*. No. 27. p. 108. Available at: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1945/1/H_Ivaniuk_GVDVNZPHDPU_27_2012.pdf (Accessed 23 March 2024). [in Ukrainian].

4. Krysiuk, S.V. (1996). *Stanovlennia ta rozvytok pisliadyplomnoi osvity pedagogichnykh kadriv v Ukraini (1917–1995)* [Formation and development of postgraduate education of teaching staff in Ukraine (1917–1995)]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 48 p. [in Ukrainian].

5. Kuzmenko, V. (2023). *Rozvytok pisliadyplomnoi osvity kerivnykh pedagogichnykh kadriv Ukrainy u 70–80- roky* [The development of postgraduate education of leading pedagogical staff of Ukraine in the 70s and 80s of the 20th century]. *Magazine "Perspectives and Innovations of Science"*. No. 11(29). Available at: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/5492/5523> (Accessed 23 March 2024). [in Ukrainian].

6. Lyubchenko, N.V. (2023). *Pisliadyplomna osvita kerivnykh zakladiv zagalnoi serednoi osvity: vyklyky v istorychnomu vymiri* [Postgraduate education of heads of institutions of general secondary education: challenges in the historical dimension]. Available at: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_ydanya/visnyk_PO/25_54_2023/Pedagogy/Bulletin_25_54_Pedagogika_Liubchenko.pdf (Accessed 17 March 2024). [in Ukrainian].

7. Lubar, O.O., Stelmakhovych, M.G. & Fedorenko, D.T. (2023). *Istoriia ukrainskoi shkoly i pedagogiky* [History of Ukrainian school and pedagogy]. *Teaching. manual*. (Ed.). O.O. Lubar. Kyiv, 450p. [in Ukrainian].

8. Lyubchenko, N.V. (2013). *Upravlinnia naukovo-metodychnoiu diialnistiu zakladiv pisliadyplomnoi osvity: koordynatsiinyi aspekt* [Management of scientific and methodical activities of post-graduate pedagogical education institutions: coordination aspect]. *Science and method. manual under the editorship E. R. Chernyshova / University of Management of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine*. Kyiv, 256 p. [in Ukrainian].

9. Opolska, A.V. (2015). *Rozvytok pisliadyplomnoi pedagogichnoi osvity v Ukraini (70–80 roky XX stolittia)* [Development of post-graduate pedagogical education in Ukraine (70-80s of the 20th century)]. *ScienceRise. Pedagogical Education*. No. 12(5). pp. 9–13. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_12\(5\)](http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_12(5)). (Accessed 23 March 2024). [in Ukrainian].

10. *Polozhennia pro oblasnyi (mickyi) instytut udoskonalennia kvalifikatsii vshyteliv* [Regulations on the regional (city) institute for improving the qualifications of teachers].

**ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ В УКРАЇНІ (70–80-ті рр. XX ст.)**

Collection of orders and orders of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR. 1964. No. 6. pp. 2–5. [in Ukrainian].

11. Polozhennia pro Tsentralnyi instytut udoskonalennia vchyteliv Ministerstva osvity Ukrainiskoi RSR. [Regulations on the Central Institute of Teacher Improvement of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR]. Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine, Kyiv (TsDAVO of Ukraine). F. 5139. Op. 1. Ref. 72. sheet 14. [in Ukrainian].

12. Primakova, V.V. (2015). Pislidyplomna osvita vchyteliv pochatkovykh klasiv v Ukraini: geneza ta perspektyvy [Postgraduate education of primary school teachers in Ukraine: genesis and prospects]. *Monograph*. Kherson, 320 p. [in Ukrainian].

13. Primakova, V.V. (2014). Stanovlennia ta rozvytok vitchyznianoї pislidyplomnoi osvity vchyteliv pochatkovykh klasiv (sered. XIX – poch. XX stolittia) [Formation and development of domestic post-graduate education of primary school teachers (middle of the 19th – beginning of the 21st century)]. Study guide. Kherson, 204 p. [in Ukrainian].

14. Sigaieva, L.E. (2014). Navchannia doroslykh yak sotsialno-psyhologichnyi protses [Adult education as a socio-psychological process]. Coll. materials of international science and practice conf. Modern approaches and technologies of socio-psychological and correlational work with different age groups of the population. Odesa, pp. 192–201. [in Ukrainian].

15. Ternopilskyi oblasnyi Komunalnyi instytut pislidyplomnoi osvity (1980-ti roky) [Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education (1980s)]. Available at: <https://ippo.edu.te.ua/about/history/1980> (Accessed 23 March 2024). [in Ukrainian].

16. Tesleva, Yu.V. (2017). Modernizatsiia osередkiv pislidyplomnoi osvity muzychno-pedagogichnykh kadriv u 60–90-ti roky XX stolittia [Modernization of centers of post-graduate education of music-pedagogical personnel in the 60s–90s of the 20th century]. *Current issues of art education and upbringing*. Issue 1. pp. 95–105. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2017_1_13 (Accessed 20 March 2024). [in Ukrainian].

17. Tsentralnyi derzhavnyi arhiv vyshchych organiv vlady ta upravlinnia Ukrainy [Central state archive of higher authorities and administration of Ukraine]. Kyiv. TsDAVO of Ukraine. f.166, op.15, reference 6427, sheet 96. [in Ukrainian].

18. Tsentralnyi derzhavnyi arhiv vyshchych organiv vlady ta upravlinnia Ukrainy. Plan roboty ta zvit pro diialnist Tsentralnogo instytutu udoskonalennia vchyteliv za 1970 rik [Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine. Work plan and report on the activities of the Central Institute of Teacher Improvement for 1970]. Kyiv. (hereinafter Central State Archive of Ukraine). F. 5139, item 1, file no. 60, sheet 79. [in Ukrainian].

19. Tsentralnyi derzhavnyi arhiv vyshchych organiv vlady ta upravlinnia Ukrainy [Central state archive of higher authorities and administration of Ukraine]. Kyiv. TsDAVO of Ukraine. f.5139, op.1, reference 38, 31 sheets. [in Ukrainian].

20. Tsentralnyi derzhavnyi arhiv vyshchych organiv vlady ta upravlinnia Ukrainy. [Central state archive of higher authorities and administration of Ukraine], Kyiv. TsDAVO of Ukraine. f.166, op.15, reference 6948, 76 sheets [in Ukrainian].

21. Chepurina, N.M. (2005). Naukovo-metodychni zasady pidvyshchennia kvalifikatsii pedagogichnykh pratsivnykiv Ukrainy (1970–2004) [Scientific and methodological principles of the development of the system of professional development of pedagogical workers of Ukraine (1970–2004)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the Academy of Sciences of Ukraine. Kyiv, 23 p. [in Ukrainian].

22. Shtangey, S.V. (2015). Standartyzatsiia v systemi pislidyplomnoi pedagogichnoi osvity yak problema pedagogiky [Standardization in the system of post-graduate pedagogical education as a problem of pedagogy]. *ScienceRise*. Vol. 6, No. 5 (11). pp. 32–36. DOI: 10.15587/2313-8416.2015.44555 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.04.2024



“Ми те, що ми постійно робимо. Отже, досконалість – це не вчинок, а звичка”.

*Аристотель
давньогрецький філософ*

“Навчання – це єдине, що розум ніколи не виснажує, чого ніколи не боїться і ніколи не шкодує”.

*Леонардо да Вінчі
італійський ерудит*

“Важку працю нічим не замінити”.

*Томас Едісон
американський винахідник*



Марія Буняк, вчитель англійської та німецької мов,
КЗ ЛОР “Обласний науковий ліцей”

РОЗУМІННЯ ВЧИТЕЛЕМ УЧНЯ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ

У статті подаються результати вивчення міжособистісної взаємодії між вчителями та ліцеїстами у закладі освіти в контексті конфліктної ситуації. Визначені типи розуміння учня вчителем в конфліктній ситуації, причини конфліктів, розуміння цих причин вчителями з різними типами їх розв'язання. З'ясовано зміст ретроспективного аналізу конфлікту вчителями обох типів урегулювання конфліктів, особливості бачення себе та учня у суперечливій ситуації.

Ключові слова: конфлікт; продуктивний; непродуктивний типи розв'язання конфлікту; соціально-перцептивні та рефлексивні характеристики вчителів; домінування; міжособистісна взаємодія.

Табл. 4. Літ. 19.

Maria Buniak, Teacher of the English and German Languages,
Municipal Institution of Lviv Regional Council,
“Regional Scientific Lyceum”

THE TEACHER'S UNDERSTANDING OF THE STUDENT IN A CONFLICT SITUATION

The article presents the results of the study of interpersonal interaction between teachers and lyceum students in an educational institution in the context of a conflict situation. The types of understanding of the student by the teacher in a conflict situation, the causes of conflicts, the understanding of these reasons by teachers with different types of their resolution are determined. The content of the retrospective analysis of the conflict by the teachers of both types of conflict resolution, the peculiarities of the vision of themselves and the student in a conflicting situation are clarified.

The experimental study made it possible to distinguish two groups of teachers depending on the way they resolve conflict situations. According to the method of expert evaluations, the degree of productivity of conflict resolution by an individual was determined: productive and unproductive type of conflict resolution.

The first group includes teachers of the creative type who perceive each situation as unique, which has not one, but several ways to resolve the conflict, search for solution options based on a comprehensive analysis of the conflict situation and choose the appropriate method of pedagogical communication, balanced, empathetic. The teachers of the second group are characterized by a standard approach to the analysis of pedagogical situations.

They base their decision on stereotyped models of pedagogical influence. Conflicts are weighed from the position of dominance-subordination, the student's position is not taken into account, they lack self-control in a conflict situation, they are authoritarian in communication. The study showed that teachers with a productive and unproductive type of conflict resolution see the causes of conflicts in different ways, perceive themselves and the student in a conflict situation differently. Teachers with a productive type of conflict resolution give a critical analysis of the conflict situation and their behavior, note the reaction of students to their behavior.

The focus on the vision of the positive qualities of a lyceum student can be traced. There are tendencies to adjust pedagogical influences depending on the change in the situation, the desire to resolve the conflict, fixing the results of pedagogical influences and personal changes in the student's personality and his own. As a retrospective analysis of conflict situations shows, the activities of teachers with productive conflict resolution are not only diagnostic but also predictive and projective in nature. Teachers with unproductive conflict resolution focus their main efforts on maintaining firm discipline. The conflict is resolved by the participants of this group from the position of the teacher's authority, the position of the student is not taken into account. The teacher considers the student as a real obstacle when the latter hinders the realization of his personal needs through his actions. In general, this is a position of dominance.

Keywords: conflict; productive; unproductive types of conflict resolution; socio-perceptive and reflective characteristics of teachers; dominance; interpersonal interaction.

Постановка проблеми. Проблема взаємодії учасників педагогічного процесу набуває все більшого значення для сучасної школи. Породжена вона динамічним розвитком суспільства, зміною соціальних орієнтирів, що поглиблює проблему поколінь, ускладнює стосунки вчителів та учнів, учителів між собою. Конфлікт між вчителем і учнем досить поширене явище під час навчального процесу. Конфлікт – це зіткнення протилежно спрямованих цілей, думок, по-

зицій, інтересів, поглядів, точок зору тощо [1; 13].

Серед мотивів школярів, що загострюють міжособистісні стосунки, мають місце переживання приниження, ущемлене самолюбство, небезпека втрати здобутого серед однолітків статусу, прагнення до самоствердження, позбавлення права приймати самостійне рішення. Зі свого боку, учитель, що вступає в конфлікт, відстоює своє право на повагу і самоповагу, захищає особистісно значимі ціннісні, прагне вплинути на учнів [18].

Для врегулювання суперечностей, що виникають при взаємодії вчителя з учнями, необхідна педагогічна компетентність педагога. Домінанта компетентності зв'язана з використанням гуманістичних технологій, з відмовою від авторитарності й організацією демократичного спілкування з учнями. При цьому залагодження міжособистісних розбіжностей спирається не на них, а на пошуки єдності вчителя й учнів, орієнтацію на спільне розв'язання проблем, що виникли [16].

Загальнотеоретичні та практичні аспекти проблеми конфлікту досліджували вітчизняні науковці (О. Антонова-Турченко [1], І. Антонечко [2], А. Кириленко [12], А. Бандура [3], З. Білоусова [6], В. Бойко [6], В. Друзь [3], Н. Баранова [4]) та зарубіжні дослідники (Л. Козер [12], Т. Яценко [19], S. Maslah, M. Smith, R. White).

О. Антонов-Турченко вивчала поведінку людей у конфліктних ситуаціях; І. Антонечко розкрила психологію міжособистісних взаємин; Н. Баранова займалася психокорекцією агресивності та конфліктності у підлітків; З. Білоусова, В. Бойко, В. Приходько студіювали взаємодію сім'ї та школи у конфліктній ситуації; Н. Бодрик розробила тренінг комунікативних умінь для підлітків [7].

Вивчалися наслідки конфліктів [15; 19], детермінанти міжособистісних конфліктів [10], індивідуально-психологічні особливості учасників конфлікту [19], причини виникнення, умови протікання і способи врегулювання конфлікту [10; 11].

З огляду на проблему Л. Козер аналізує негативні та позитивні функції конфлікту. Наприклад до негативних, на його думку, належать: погіршення соціального клімату; неадекватне сприйняття та непорозуміння конфліктуючими сторонами один одного; зменшення співпраці між ними під час конфлікту та після нього; дух конфронтації, який затагує їх у боротьбу; емоційні витрати на залагодження конфлікту. Позитивними функціями конфлікту є: підштовхування конфліктуючих до змін і розвитку; виконання комунікативно-інформаційної та сполучної функції, дозволяючи краще пізнавати один одного в процесі взаємодії; зняття синдрому покірливості, спонукання людей до активності; стимулювання розвитку особистості, зростання в особи почуття відповідальності, усвідомлення нею власної значущості; усунення прихованої напруги в ситуації виходу з конфлікту.

Існують різні підходи до виділення причин виникнення конфліктів, умов протікання і способів їх подолання. На думку Л. Ємельяненко, конфлікти розрізняються за джерелом, змістом, типом урегулювання, формою вираження, типом структури взаємин, соціально-психологічним ефектом, та результатами виходу [12].

А. Войцихова вивчала природу та соціальну роль конфлікту, його психологію та шляхи його

врегулювання [8]. Н. Кошенко розробила спеціальну програму психологічного тренінгу, спрямованого на вивчення конструктивної поведінки в умовах конфліктної ситуації [14]. З огляду на проблему С. Яновська акцентувала увагу на образі іншого учасника конфлікту у людей з різним рівнем довіри (недовіри), до навколишніх [18].

На шляхах подолання наслідків конфліктів зосереджує свої наукові інтереси П. Дунай, виділяючи з-поміж можливих наслідків такі: повне знищення конфронтації шляхом взаємного примирення сторін на будь-якій основі; одна зі сторін виходить переможцем, а інша визнає себе переможеною; ослаблення конфлікту шляхом взаємних поступок; поступове згасання конфлікту шляхом його мимовільного плину; механічне знищення конфлікту (відхід одного з учасників з конфлікту, чи обох з колективу) [11]. Н. Баранова займається питаннями психокорекції агресивності та конфліктності у підлітків [4].

Потенційна можливість виникнення конфліктів, як відзначає А. Кириленко, виникає через їхні об'єктивні і суб'єктивні чинники. Різноманітні об'єктивні чинники зумовлені специфікою ситуації, що їх породжує, а суб'єктивні – сприяють перекладу можливого, потенційного конфлікту у реальний. Роль суб'єктивних чинників виявляється у тому, що та сама ситуація може неоднозначно сприйматися різними індивідами – як така, що спонукає і не спонукає до вступу в конфлікт [13]. Серед таких чинників виділяє ситуативні (незадоволеність, стомлення, відчуття несправедливості тощо), характерологічні (стійкі якості особистості, що повертають до труднощів міжособистісного спілкування), а також установки людей, їхньої позиції у стосунках, різний рівень загальноосвітньої підготовки, різний ступінь розвитку професійних якостей, труднощі в освоєнні нової соціальної ролі [13].

Як уважає С. Макаренко, потенційна можливість конфлікту в шкільному колективі значною мірою залежить від типу ставлення учнів до вчителя і вчителя до учнів [16].

Низку причин шкільних конфліктів виділяють З. Білоусова, В. Бойко, В. Приходько: об'єктивні особливості організації навчально-виховного процесу; соціально-психологічні; індивідуально-психологічні; статеві; вікові. Виходячи із них, пропонують аналізувати конфлікти на трьох рівнях: соціологічному, соціально-психологічному й індивідуально-психологічному [6].

Попри велику кількість досліджень шкільного конфлікту, конфлікт у ліцеї, де навчаються старшокласники у новому колективі (старшокласники, що поступили в ліцеї зі загальноосвітніх шкіл Львівської області), не були об'єктом і предметом дослідження, що зумовлює **актуальність** обраної нами проблеми.

Усе вищесказане дає нам можливість визначити **мету**: вона полягає у вивченні соціально-перцептивних та рефлексивних характеристик вчителів закладу освіти з різними типами врегулювання конфлікту.

Об'єктом нашого дослідження є міжособистісна взаємодія вчителя та ліцеїстів у навчально-виховному процесі. **Предметом** – з'ясування особливостей сприйняття вчителем себе та учня у конфліктній ситуації.

Мета та предмет дослідження спрямували нас на вибір завдань: визначити характеристики вчителів з продуктивним і непродуктивним типом урегулювання конфлікту; з'ясувати зміст ретроспективного аналізу конфлікту вчителями обох груп, причин їх виникнення та розуміння вчителем учня у цій ситуації.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення різних поглядів на проблему яку розглядаємо, тести, спостереження, аналіз продуктів діяльності, анкетування, узагальнення емпіричних даних, експеримент.

Експериментальне дослідження дало змогу виділити дві групи педагогів залежно від способу врегулювання ними конфліктних ситуацій. За методом експертних оцінок, який застосовується для прогнозування розвитку тих чи тих явищ, визначався ступінь продуктивності подолання конфлікту особистістю [17]. Оцінювалася схильність особистості до конфліктної поведінки (методика К. Томаса, адаптований варіант Н. Гришиної); Діагностика особистісної гнучкості / ригідності у конфліктній ситуації; оцінка комунікативного контролю у спілкуванні (адаптований варіант тесту М. Снайдера). Експертна оцінка – це судження експертів з різних сфер людської життєдіяльності, яке передбачає процедуру порівняння об'єктів та їх якостей за виділеними критеріями [9]. У ролі експертів виступали представники адміністрації ліцею, викладачі кафедри психології та соціальної педагогіки ДДПУ. Оцінки виставлялася за кожним тестом за визначеними шкалами. На підставі оцінок експертів виводився середній бал за кожний тест й підсумувався для кожного досліджуваного. Значи-

мість розходжень між можливою сумою балів і реальною, що була отримана досліджуваним за методом експертних оцінок, визначалася за допомогою критерію χ^2 [9]. У групу із продуктивним врегулюванням конфлікту ввійшли учасники дослідження із критерієм розходження $P < 0,1$, у групу з непродуктивним залагодженням конфлікту ввійшли учасники із критерієм розходження при $P < 0,01$, $P < 0,001$.

До першої групи належать вчителі творчого типу, що сприймають кожну ситуацію як унікальну, що має не один, а кілька способів урегулювання конфлікту. Вчителі цієї групи здійснюють пошук варіантів рішення на основі всебічного аналізу конфліктної ситуації і вибирають відповідний спосіб педагогічного спілкування, врівноважені, емпатійні [3; 17].

Для педагогів другої групи характерний шаблонний, стандартний підхід до аналізу педагогічних ситуацій. Своє рішення вони засновують на сформованих стереотипних моделях педагогічного впливу. Конфлікти зважаються з позиції домінування-підпорядкування, позиція учня не враховується, недостатньо володіють собою у конфліктній ситуації, авторитарні у спілкуванні [3; 17].

Розглянемо особливості аналізу конфлікту учасниками обох груп. Аналізуючи відповіді на питання анкети “У чому полягала сутність вашого конфлікту?”, ми виявляли змістовні одиниці ретроспективного аналізу конфлікту. Їх перелік в учасників з продуктивним врегулюванням конфлікту в 1,5 раза ширший, у порівнянні з учасниками з непродуктивним. Загальний обсяг елементів опису також в 4,6 раза ширший у представників першої групи, ніж другої.

З табл. 1 видно, що досліджувані обох груп у процесі ретроспективного аналізу конфліктних ситуацій описують факти взаємодії з учнем, виражають особисте ставлення до ситуації конфлікту, до поведінки його учасників, висловлюються про актуальний пережитий психічний стан, про сприйняття своєї поведінки, характеризують поведінку ліцеїстів, аналізують вплив конфлікту на особистісний розвиток його учасників.

Таблиця 1

Змістовні одиниці ретроспективного аналізу конфлікту вчителями обох груп (в абсолютних числах)

№ п/п	Змістовні одиниці ретроспективного аналізу конфлікту	Учителі з продуктивним розв'язанням конфлікту	Учителі з непродуктивним розв'язанням конфлікту
1.	2.	3.	4.
1	Фіксування змісту конфлікту	20	7
2	Опис й аналіз розвитку конфлікту	18	-
3	Опис взаємодії з учнем	17	3
4	Розсовування рамок тимчасового протікання конфлікту за рахунок опису передісторії стосунків з учнем	19	-

РОЗУМІННЯ ВЧИТЕЛЕМ УЧНЯ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ

1.	2.	3.	4.
5	Констатація факту конфлікту (без аналізу)	-	19
6	Констатація факту конфлікту з елементами аналізу ситуації	20	-
7	Вираження особистого ставлення досліджуваних до ситуації конфлікту	29	6
8	Висловлення про актуальний пережитий психічний стан	20	3
9	Сприйняття вчителем свого поведження	18	6
10	Критичний аналіз свого поведження й оцінка його доцільності	15	-
11	Реакція учнів на поведження вчителя	17	-
12	Сприйняття поведження учня	22	13
13	Корекція педагогічних впливів залежно від зміни ситуації	12	-
14	Прагнення до врегулювання конфлікту	14	-
15	Конфлікт як регулятор взаємин	15	-
16	Фіксування результатів виховних впливів й особистісних змін на кожному етапі протікання конфлікту	13	-
17	Аналіз впливу конфлікту на особистісний розвиток його учасників	19	-
	УСЬОГО:	228	60

Учителі першої групи, на відміну від тих, що непродуктивно врегульовують конфлікт, намагаються розсунути рамки тимчасового плану протікання конфлікту за рахунок опису передісторії стосунків з окремим ліцеїстом, дають критичний аналіз конфліктної ситуації й своєї поведінки, відзначають реакцію учнів на свою поведінку. До опису поля конфлікту і його аналіз залучаються не тільки особливості власної поведінки, але й аналіз поведінки учнів і його мотивів. Простежується спрямованість на бачення позитивних якостей ліцеїста. Перенесення ситуації на особистість учня не здійснюється. Проявляються тенденції до коректування педагогічних впливів залежно від зміни ситуації, прагнення до врегулювання конфлікту, фіксування результатів педагогічних впливів й особистісних змін особистості ліцеїста й власної. Як показує ретроспективний аналіз конфліктних ситуацій, діяльність учителів з продуктивним урегулюванням конфлікту має не тільки діагностувальний, але й прогностичний та проєктувальний характер.

У досліджуваних з непродуктивним урегулюванням конфлікту, в основному, спостерігається лише констатація факту його виникнення без аналізу змісту. Опис конфлікту згорнутий, завершений безапеляційністю вербальних відповідей: *Цей грубіян відмовився виконувати мої вимоги; Двієчник, сам не вчиться й іншим не дає, постійно заважає вести уроки; суцільні непорозуміння з ним. Набрид, скоріше б закінчив ліцей.* Учасникам цієї групи властивий шаблонний підхід до аналізу конфлікт-

ної ситуації, він обмежений конкретною констатацією фактів: *Напевно хотів зірвати урок. Що я йому поганого зробила?..; Не вивчив урок і мені нахамив.*

Учителі з непродуктивним урегулюванням конфлікту не переживають конфліктну ситуацію як особисту проблему, гіперболізують негативні мотиви поведінки старшокласників. Оцінюють їхні вчинки, дії й поведінку з позиції власних потреб, інтересів і поглядів. Не хочуть розібратися в потребах учнів, мотивах їхніх вчинків. При цьому свою поведінку учасники цієї групи або не оцінюють зовсім, або оцінюють як правильну. Вони описують дії, які сприяють врегулюванню конфлікту в рамках рольової взаємодії: *Я – педагог, він – учень; Я навіть намагалася так стати, щоб він відчув, що я вчитель, а він – учень...; Я бажала домогтися підпорядкування; Учень на зауваження не реагував, і я смикнула його....* Негайне реагування у досить агресивній формі у вчителів з непродуктивним способом урегулювання конфлікту, на наш погляд, провокується розведеністю, асиметрією рольових позицій вчитель – учень, певною невразливістю рольових прав педагога. Їх висловлення демонструють готовність до репресій стосовно учня. Учителі з непродуктивним урегулюванням конфлікту основні зусилля спрямовують на підтримку твердої дисципліни. Конфлікт учасниками цієї групи долається з позиції влади вчителя, позиція учня не враховується. Учитель розглядає учня як реальну перешкоду, який своїми діями заважає

РОЗУМІННЯ ВЧИТЕЛЕМ УЧНЯ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ

реалізації його особистих потреб. Загалом – це позиція домінування.

Учителі з непродуктивним урегулюванням конфлікту фактично зберігають, конфліктні стосунки акумулюють їх, про плідне спілкування сторін мови бути не може.

Відповіді на питання “Що послужило причиною конфлікту?” показали, що вчителі з продуктивним і непродуктивним його врегулюванням називають приблизно однакову кількість причин виникнення конфліктів, що виходять як від учителя, так і від учня (див. табл. 2).

Таблиця 2

Фіксування вчителями причин виникнення конфліктів

Групи вчителів	Причини конфліктів, що виходять від учня		Причини конфліктів, що виходять від учителя	
	кількість фіксувань (в абсолютних числах)	в %	кількість фіксувань (в абсолютних числах)	в %
Перша група продуктивні	26	52 %	23	48 %
Друга група непродуктивні	49	96 %	2	4 %

Однак у вчителів із продуктивним урегулюванням зафіксований приблизно однакова кількість причин виникнення конфліктів, що виходять як від учителя, так і від учня, натомість учителі з проти-

лежної групи фіксують причини конфліктів, що виходять від учня.

Результати аналізу названих досліджуваними причин представлені в табл. 3.

Таблиця 3

Фіксування причин виникнення конфліктів учителями обох груп (в абсолютних числах)

№ п/п	Фіксування причин виникнення конфліктів	Учителі з продуктивним розв'язанням конфлікту		Учителі з непродуктивним розв'язанням конфлікту	
		причини конфліктів, що виходять від учителя	причини конфліктів, що виходять від учня	причини конфліктів, що виходять від учителя	причини конфліктів, що виходять від учня
1	2	3	4	5	6
1	Недисциплінованість		1		4
2	Несумлінність		2		5
3	Безвідповідальне ставлення до навчання, доручень		1		4
4	Ігнорування вимог учителя		3		5
5	Незнання предмета учнем		1		10
6	Невихованість				2
7	Безтактність	1	1		7
8	Аномалії характеру (лінь, брутальність, егоїзм, упертість й ін.)	2	6		11
9	Труднощі спілкування в		1		
10	Поганий настрій		1		
11	Переживання (внутрішні конфлікти)		3		
12	Перевтома		1		
13	Незадоволена потреба в самоствердженні		4		

РОЗУМІННЯ ВЧИТЕЛЕМ УЧНЯ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ

1	2	3	4	5	6
14	Недостатнє знання психології	3		1	
15	Нерозуміння проблем учня	6			
16	Невміння доступно викладати	3			
17	Невідповідність вимог учителя віку учнів	2			
18	Завищена самооцінка		1		1
19	Невірне ухвалення рішення	2			
20	Обмеження самолюбства учня	3			
21	Незадовільна організація навчально-виховного процесу	1		1	
	УСЬОГО:	23	26	2	49

Як видно з таблиці, репертуар названих причин виникнення конфліктів у вчителів першої групи ширше майже у два рази у порівнянні із учителями другої групи, що свідчить про високий рівень педагогічної рефлексії у представників першої групи. Цій групі вчителів властиво бачити причини конфлікту, які пов'язані з недоліками власної поведінки: *безтактовність, незнання психології учня, нерозуміння його проблем, невміння зрозуміло викласти матеріал, брутальність, поганий настрій, невідповідність вимог віку старшокласників.*

Перелік причин, названих учителями другої групи, в основному пов'язані з негативною поведінкою учнів: *недисциплінованістю, несумлінністю, невихованістю, незнанням предмета, аномаліями характеру тощо.* Причому всі ці причини називаються у два-чотири рази частіше, а така причина, як *незнання предмету учнем,* називається частіше, ніж досліджуваними першої групи. Між іншим, у низці робіт також підкреслюється, що негативне ставлення вчителя до учнів нерозривно пов'язано з рівнем їхньої успішності [5]. Такі причини, як *незадоволена потреба учня у самоствердженні, негативні переживання, перевтома, труднощі спілку-*

вання, вчителями цієї групи не були названі жодного разу. Причини виникнення конфліктів з боку вчителя вони називають рідше, ніж учасники першої групи. Такі причини, як *нерозуміння проблем учня, невідповідність вимог його віку, випробуваннями другої групи не були названі жодного разу.*

Учителям обох груп було запропоновано дати характеристику старшокласнику, з яким учитель перебував у конфлікті. Потім виконувався кількісно-якісний аналіз цих характеристик. Значимість розходжень у розумінні учня в конфлікті вчителями обох груп визначалася за допомогою критерію χ^2 .

У процесі аналізу всі висловлення досліджуваних (одиниці аналізу) ми об'єднали в такі блоки: комунікативні риси характеру, воля, інтелект, емоційно-динамічні якості, рефлексивні риси характеру, соціально-перцептивні вміння, ставлення до навчання, знання предмета, загальна оцінка особистості.

Як свідчить табл. 4, учасники першої групи (з продуктивним урегулюванням конфлікту) називають 344 якості особистості учня, учасники другої (з непродуктивним) – 166 ($P < 0,001$), тобто, у два рази менше.

Таблиця 4

Кількість фіксувань якостей учня вчителями обох груп (в абсолютних числах)

№ п/п	Фіксовані якості	КІЛЬКІСТЬ ФІКСУВАНЬ					
		Учителі з продуктивним урегулюванням конфлікту			Учителі, з непродуктивним урегулюванням конфлікту вирішують конфлікт		
		загальна кількість	позитивні якості	негативні якості	загальна кількість	позитивні якості	негативні якості
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Комунікативні	100	67	33	44	2	42
2	Вольові	44	14	30	32	0	32
3	Інтелектуальні	44	26	18	24	4	20
4	Рефлексивні риси характеру	42	30	12	28	2	26
5	Емоційно-динамічні	32	14	18	14	0	14

РОЗУМІННЯ ВЧИТЕЛЕМ УЧНЯ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ

1	2	3	4	5	6	7	8
6	Соціально-перцептивні	16	14	2	6	2	4
7	Знання предмету	10	4	6	4	2	2
8	Ставлення до навчання	40	15	25	10	0	10
9	Загальна оцінка особистості	16	12	4	4	1	3
	Усього: в %	344	195 (56,5 %)	149 (43,5 %)	166	13 (8 %)	153 (92 %)

Учасники першої групи називають 195 позитивних якостей, а учителі з непродуктивним відзначають усього 13. Думаємо, що характер співвідношення позитивних і негативних якостей при розумінні вчителем старшокласників свідчить про позиції педагога в конфлікті й впливає на характер його врегулювання. Навіть у найбільш напруженій ситуації у вчителів першої групи проявляється орієнтація на позитивні сторони особистості учня.

У характеристиках учителів обох груп найбільший обсяг займає фіксування комунікативних рис характеру особистості учня. Однак учителі першої групи ці якості називають набагато частіше, натомість другої групи фактично не бачать в учнів позитивних комунікативних якостей.

Перелік комунікативних рис характеру, названих учителями першої групи, у порівнянні із учителями другої групи, ширший у 2,4 раза. Учителі першої групи, на відміну від учителів другої, називають такі якості, як *тактовність, дружжелюбність, повага до вчителя, гнучкість, доброта, м'якість, чуйність, доброзичливість, чесність, відкритість, щирість, справедливість, відвертість, розуміння іншого, довіра, щиросердність, прямота, незлопам'ятність, увічливість, об'єктивність, правдивість, безкорисливість, чуйність*. Тільки досліджувані першої групи назвали такі негативні якості учнів, як *неуважність, недовіра, різкість, байдужість, замкнутість, бездушність*. У характеристиках, складених учителями другої групи, називаються такі якості учня, як *злостивість, настирливість, облудність, лицемірство, брутальність*. Монологічний стиль спілкування, нерідко властивий досліджуванім другої групи, звужує бачення комунікативних якостей учня.

Вольові якості, названі учасниками обох груп, представлені в однаковому обсязі. Однак учителі з непродуктивним врегулюванням конфлікту не називають жодної позитивної якості волі учня, натомість у вчителів із продуктивним врегулюванням конфлікту представлені й позитивні, і негативні якості волі.

Перелік вольових якостей, наданий учителями першої групи, у два рази ширший, ніж у представників другої групи, причому він збільшується за

рахунок фіксування позитивних якостей. Часто в обох групах досліджуваних називаються такі вольові якості учня, як *незібраність, упертість, нестриманість*. Учителі першої групи частіше фіксують такі позитивні якості як *рішучість, наполегливість, сила волі, стриманість, цілеспрямованість, активність, ініціативність*, а серед негативних – *розгубленість, відсутність цілеспрямованості, пасивність, відсутність наполегливості*. Ці якості вчителі другої групи не називають. В учневі вони бачать такі негативні якості, як *розв'язність, недисциплінованість, лінь*.

Учителі першої групи частіше називають інтелектуальні якості, причому позитивні відзначають у шість разів частіше, ніж учителі другої. Перелік інтелектуальних якостей у вчителів першої групи у два рази ширший, ніж другої. Обом групам учасників властива фіксація таких інтелектуальних якостей, як *кмітливість (некмітливість), легковажність, прямолінійність*. Досліджувані із продуктивним врегулюванням конфлікту називають також: *інтелектуальність, почуття гумору, ерудицію, спритність, розважливість, допитливість, уміння аргументувати*. Означені якості випробовуваними другої групи взагалі не називаються.

Учителі обох груп називають рефлексивні риси характеру ліцеїстів. При цьому в першій групі вони фіксуються частіше. Позитивні рефлексивні якості називаються вчителям із продуктивним врегулюванням конфлікту в п'ятнадцять разів частіше, а негативні – у два рази рідше, ніж з непродуктивним. Перелік рефлексивних рис характеру учня, названих учителями першої групи, також ширший в півтора раза.

Обидві групи досліджуваних фіксують такі рефлексивні риси характеру, як *гордість, примхливість, егоїзм, самолюбство, самовпевненість*. Тільки учасники із продуктивним врегулюванням конфлікту відзначають *скромність учня, самокритичність, сором'язливість, серйозність, певність у собі, вимогливість до себе, честюлюбство, марнославство, норавливість*. Вчителі другої групи бачать в учневі *зазнайство, нескромність, хитрість, зарозумілість, відсутність докору совісті*, причому різномірність негативних – рефлексивних

рис характеру учня, названих ними, у два рази ширше.

Досліджувані вчителі першої групи набагато частіше, ніж учасники другої групи ($P < 0,01$), фіксують емоційно-динамічні якості. Учителі другої групи рідко характеризують емоційно-динамічні якості, погано розуміють емоційну сферу учня. Ця група вчителів відзначила тільки негативні емоційно-динамічні якості, натомість учителі першої бачать і позитивні, і негативні якості ліцеїста, вони намагаються зрозуміти його емоційну сферу, увійти в його стан. Це пов'язано з високою емоційною насиченістю конфліктної взаємодії. Перелік емоційно-динамічних якостей, названих цією групою вчителів, у два рази ширший, ніж у вчителів другої групи.

Загальним для обох груп досліджуваних є фіксування таких емоційно-динамічних якостей учня, як *запальність, неврівноваженість*. Найбільше часто вчителі першої групи відзначають *урівноваженість учня, життєрадісність, жвавість*, вказують на те, що в конфлікті *він був спокійним*, або, навпаки, *переживав, був роззублений, пригнічений, стривожений, відчував страх, турбувався; відзначають легку збудливість деяких старшокласників*. Учасники цієї групи фіксують не тільки зовнішні прояви переживань, але і їхній глибинний зміст. У цьому випадку можемо говорити про прояв у них емпатії.

На відміну від досліджуваних з продуктивним урегулюванням конфлікту, учасники другої групи відзначають *агресивність учнів, дратівливість, байдужність*.

Соціально-перцептивні вміння учня, знання ним предмету, глобальна оцінка його особистості загалом також характеризуються вчителями першої групи повніше, ніж другої. Говорячи про цілісну особистість учня, перші дають йому глобальну характеристику, що допомагає зрозуміти цілісність й єдність особистості.

Учителі першої групи називають як негативні, так і позитивні якості учня (відповідно 44 % й 56 %). Негативна оцінка поведінки учня учасниками цієї групи зазвичай дається на тлі загальної позитивної оцінки його особистості. Досліджувані другої групи особистість учня оцінюють, в основному, негативно (92 %). Поле уваги в конфлікті в них звужується, учитель зосереджує тільки на тих якостях дитини, які проявляються у її поведінці ході під час конфлікту. На жаль, ці вчителі не пов'язують негативні риси, які проявляються в особистості учня в ході конфліктної взаємодії (*брутальність, різкість, безтактність, дратівливість, нестриманість*) з відсутністю у самих себе такту, наявністю дріб'язкової опіки, підозрливості, ігноруванням позиції учня. Учитель не розуміє, що він своєю нетактовною поведінкою актуалізує таке ж поведіння учня. Крім того, агресія учня свід-

чить про протест проти безтактовної поведінки вчителя. Бачення в учні, в основному, негативних якостей перешкоджає глибокому й різнобічному розумінню його особистості, сприяє закріпленню спрощених схем сприйняття й оцінки. Звідси виникають труднощі проникнення в мотиви, виявлення суперечностей особистості учня.

Отже, вчителі двох груп бачать причини конфліктів по-різному, сприймають себе та учня у конфліктній ситуації неоднаково. Бачення вчителями другої групи в конфліктній ситуації переважно негативних якостей учня заважає об'єктивному розумінню мотивів його поведінки. Учителі цієї групи не допускають у свою свідомість причину конфлікту у своїй неспроможності, неуспіху, пояснюють незалежними від них причинами. Виникає неадекватне бачення причин реального конфлікту. У цьому випадку спрацьовує механізм психологічного захисту (витиснення, проекція), що не допускає усвідомлення дійсних причин виникнення конфлікту.

Подальше наше дослідження спрямоване на розуміння учнем особистості вчителя у конфліктній ситуації залежно від віку та ставлення до навчальної діяльності старшокласника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова-Гурченко О.Г. Поведінка людей у конфліктних ситуаціях. *Завуч*. 2002. № 19. 32 с.
2. Антонечко І.І. Психологія міжособистісних взаємин. *Психолог*. 2005. № 28. С. 42–47.
3. Бандура А.М., Друзь В.А. Конфліктологія. Харків : Фоліо, 1997. 335 с.
4. Баранова Н. Психокорекція агресивності та конфліктності у підлітків. *Психолог*. 2005. № 36. С. 13–18.
5. Білик О. Феньов Я. Творчий потенціал педагога як ознака професіоналізму. *Молодь і ринок*. 2023. № 9 (217), вересень. С. 168–171.
6. Білоусова З.І., Бойко В.Є., Приходько В.І. Сім'я – Школа – Конфлікт. Запоріжжя, 1995. 140 с.
7. Бодрик Н. Тренінг комунікативних умінь для підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. Журнал. 2007. № 25–27. С. 33–47.
8. Войцихова А. Природа та соціальна роль конфлікту. Психологія конфлікту та шляхи його розв'язання. *Психологічна газета*. 2006. № 15. С. 5–9.
9. Гнатієнко Г.М., Снитюк В.Є. Експертні технології прийняття рішень. Київ: Маклаут, 2008. 444 с.
10. Грицюк К. Чому виникають конфлікти? *Психолог*. 2007. № 25–27. С. 78–79.
11. Дунай П. Конфлікти та шляхи їх подолання. *Директор школи*. 2001. № 13. С. 21–26.
12. Ємельяненко Л.М., Петюх В.М., Торгова Л.В., Гриненко А.М. Конфліктологія : навч. посібник. Київ : КНЕУ, 2003. 147 с.
13. Кириленко А.І. Конфлікти між учителями й учнями. Способи їх розв'язання. *Класному керівнику*. 2011. № 5. С. 11–15.
14. Кошенко Н.В. Тренінг “Молодь вибирає конструктивний конфлікт”. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 7–11. С. 21–26.

15. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика. Київ : МАУП, 2007. 435 с.
 16. Макаренко С.С. Формування комунікативної компетентності учителя. Київ – Житомир, 2000. 32 с.
 17. Психологія конфлікту : навчально-методичний посібник / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, Я.М. Отич, О.О. Фурса. Київ : ДЕГУТ, 2008. 422 с.
 18. Яновська С. Г. Образ іншого учасника конфлікту у людей з різним рівнем довіри (недовіри), до оточуючих. *Вісник Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Психологія*. 2012. № 1009. С. 50–53.
 19. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції : навчальний посібник. Київ : Либідь, 1996. 264 с.

REFERENCES

1. Antonova-Turchenko, O.H. (2002). Povedinka liudei u konfliktnykh sytuatsiiakh [Behavior of people in conflict situations]. *Headteacher*. No. 19. 32 p. [in Ukrainian].
 2. Antonechko, I.I. (2005). Psykholohiia mizhosobystnykh vzaiemyn [Psychology of interpersonal relationships]. *Psychologist*. No. 28. pp. 42–47. [in Ukrainian].
 3. Bandura, A.M. & Druz, V.A. (1997). Konfliktolohiia [Conflictology]. Kharkiv, 335 p. [in Ukrainian].
 4. Baranova, N. (2005). Psykhokorektsiia ahresyvnosti ta konfliktnosti u pidlitkiv [Psychocorrection of aggressiveness and conflict in teenagers]. *Psychologist*. No. 36. pp. 13–18. [in Ukrainian].
 5. Bilyk, O. & Fenov, Ya. (2023). Tvorchyi potentsial pedahoha yak oznaka profesionalizmu [Creative potential of the teacher as a sign of professionalism]. *Youth & market*. No. 9 (217) September. pp. 168–171. [in Ukrainian].
 6. Bilousova, Z.I., Boiko, V.Ye. & Prykhodko, V.I. (1995). Sim'ia. – Shkola. – Konflikt [Family. – School. – Conflict]. Zaporizhzhya, 140 p. [in Ukrainian].
 7. Bodryk, N. (2007). Treninh komunikatyvnykh umin dlia pidlitkiv [Communication skills training for teenagers]. *Practical Psychology and Social Work*. Magazine. No. 25–27. pp. 33–47. [in Ukrainian].
 8. Voitsykhova, A. (2006). Pryroda ta sotsialna rol konfliktu. Psykholohiia konfliktu ta shliakhy yoho rozviazannia [The nature and social role of conflict. Psychology of conflict

and ways of its resolution]. *Psychological newspaper*. No. 15. pp. 5–9. [in Ukrainian].
 9. Hnatiienko, H.M. & Snyiuk, V.Ye. (2008). Ekspertni tekhnolohii pryiniattia rishen [Expert decision-making technologies]. Kyiv, 444 p. [in Ukrainian].
 10. Hrytsiuk, K. (2007). Chomu vynykaiut konflikty? [Why do conflicts arise?]. *Psychologist*. No. 25–27. pp. 78–79. [in Ukrainian].
 11. Dunai, P. (2001). Konflikty ta shliakhy yikh podolannia [Conflicts and ways to overcome them]. *School Director*. No. 13. pp. 21–26. [in Ukrainian].
 12. Yemelienko, L.M., Petiukh, V.M., Torhova, L.V. & Hrynenko, A.M. (2003). Konfliktolohiia: navch. posibnyk [Conflictology: Study guide]. Kyiv, 147 p. [in Ukrainian].
 13. Kyrylenko, A.I. (2011). Konflikty miz huchyteliamy y uchniamy. Sposoby yikh rozvyazannia. Klasnomu kerivnyku [Conflicts between teachers and students. Methods of solving them. For the class teacher]. No. 5. pp. 11–15. [in Ukrainian].
 14. Koshenko, N.V. (2005). Treninh “Molod vybraie konstruktivnyi konflikt” [Training “Youth chooses a constructive conflict”]. *Practical Psychology and Social Work*. No. 7–11. pp. 21–26. [in Ukrainian].
 15. Lozhkin, H.V. & Poviakel, N.I. (2007). Psykholohiia konfliktu: teoriiai suchasna praktyka [Psychology of conflict: theory and modern practice]. Kyiv, 435 p. [in Ukrainian].
 16. Makarenko, S.S. (2000). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchytelia [Formation of the teacher's communicative competence]. Kyiv-Zhytomyr, 32 p. [in Ukrainian].
 17. Halahan, V.Ya., Orlov, V.F., Otych, Ya.M., Fursa, O.O. (2008). Psykholohiia konflikty [Psychology of conflicts]. *Educational methodical guide*. Kyiv, 422 p. [in Ukrainian].
 18. Yanovska, S.H. (2012). Obraz inshoho uchasnyka konfliktu u liudei z riznym rivnem doviry (nedoviry), do otochuiuchykh [The image of another participant in the conflict in people with different levels of trust (mistrust) in others]. *Visn. Hark. national University named after V.N. Karazina. Ser. Psychology*. No. 1009. pp. 50–53. [in Ukrainian].
 19. Yatsenko T.S. (1996). Psykholohichni osnovy hrupovoi psykhokorektsii: navchalnyi posibnyk [Psychological foundations of group psychocorrection: study guide]. Kyiv, 264 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.04.2024



“Людина, яка ніколи не робила помилку, ніколи не намагалася нічого нового”.

Альберт Ейнштейн
німецький фізик-теоретик

“Для тих, хто не вірить у себе, важка праця нічого не варта”.

Масаші Кісімото
відомий японський художник



Ірина Орищак, вчитель англійської та французької мов,
КЗ ЛОР “Обласний науковий ліцей”

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО НОВИХ УМОВ НАВЧАННЯ У ЛІЦЕЇ

Стаття спрямована на вивчення адаптації учнів старших класів, вчорашніх школярів, до нового соціального середовища, яким є для них колектив ліцею – вчителі, однолітки. Формування Я образу узагальнює низку самохарактеристик – Я до нового класного колективу, Я у новому класному колективі та Я у майбутньому. Особливості взаємодії цих показників розвитку Я образу впливають на оптимальне входження ліцеїста у новий колектив, сприяють запобіганню відособлення в ньому, деструктивному розвитку особистості, визначенню себе частиною спільноти, в якій навчаються.

Ключові слова: адаптація; відособлення; Я образ; суб’єктивно значущий інший; екстравертованість; самоповага; семантичні універсали; виховна взаємодія; я – ти відношення.

Табл. 4. Літ. 16.

Iryna Oryshchak, Teacher of the English and French Languages,
Municipal Institution of Lviv Regional Council
“Regional Scientific Lyceum”

PECULIARITIES OF ADAPTATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS TO NEW CONDITIONS OF STUDY AT THE LYCEUM

The article is aimed at studying the adaptation of high school students, yesterday’s students, to the new social environment as to the lyceum team – teachers, peers. The formation of the self-image summarizes a number of self-characteristics – the Self in the new class group and the future Self. The peculiarities of the interaction of these indicators of the development of self-image affect the optimal entry of a lyceum student into a new team, contribute to the prevention of isolation in it, destructive development of the personality, defining oneself as a member of the community in which they study. In our study, the differences between the images of the Self towards the new class team and the Self in the future were found to be reliable on all factors, with the predominance of the image of the Self in the future. This indicates that in the future, lyceum students see themselves as confident, strong-willed, independent individuals, able to effectively interact with the environment and to realize and accept themselves as a harmonious individual. In addition, the difference in the evaluation and activity factor between the images of the Self to the new class team, the Self in the new team and the Self in the future, with the predominance of the image of the Self in the new team, which appears to be evidence of self-perception during interaction in the team, turned out to be reliable active, extroverted, sociable subjects who are able to accept themselves as individuals.

For the successful adaptation of high school students to the conditions of study at the lyceum, a special role is played by the subjectively significant OTHER – the teacher, educator. The internal content of the educational potential depends on the educational interaction. Only I – You relationship gives rise to reciprocity in which the teacher and lyceum student progressively influence each other. This is due to the fact that in the implementation of the I – You relationship, the emphasis is not on I or You, but on their relationship, which transforms two different personal worlds into one. The manifestation of such a relationship that erases the boundaries between I – You is possible on the condition of the trust of the student and the subjectively significant other

Keywords: adaptation; separation; the Self image; subjectively significant OTHER; extroversion; self-esteem; semantic universals; educational interaction; I – you relationship.

Постановка проблеми. Проблема вивчення особливостей та розвитку згуртованості в шкільному віці є досить актуальною і визначається тим, що саме в цьому віці удосконалюються всі характерні особливості учнівської згуртованості. Адже саме завдяки згуртованості підвищується ефективність групової взаємодії, члени групи комфортніше себе почувають, а продуктивність виконання завдань у такій групі значно зростає. Загальнотеоретичні та практичні аспекти проблеми шкільної згуртованості досліджували вітчизняні (А. Бродовська [3], О. Грі-

шина [4], С. Коробко [6], С. Лебедєва [7], В. Москоленко [8] А. Шикуненко [9], Т. Яценко [10]) та зарубіжні вчені (Дж. Картрайт [12], М. Лакін [13], Дж. Морено [14], К. Сішор [15], L. Steverlynck [16]) та інші.

Учителі стикаються з проблемою незгуртованого учнівського колективу, що проявляється у наявності великої кількості мікрогруп, які досить часто ворогують між собою, відсутності спільних цілей, задоволеності перебування у колективі. Останнім часом педагогами зроблені нові спроби виділити специфічні шкільні труднощі учнів, які не дають їм можливості адаптуватися до умов шкільного життя.

Такий стан існування особистості в шкільному середовищі визначають як відособлення [2; 7; 9]. Як правило, поведінкові прояви учнів при відособленні пов'язані з труднощами в навчанні, які з часом призводять від стійкої неуспішності, ускладнення взаємостосунків з однолітками, вчителями, батьками, порушень дисципліни, відмови ходити до ліцею тощо. Основні сфери прояву шкільного відособлення пов'язані як з просторово-часовими відносинами, так із особистісно-смысловими характеристиками взаємодії школяра [11].

Методи формування групової згуртованості досліджували А. Бродовська і Л. Котлова [11]. Особливості міжособистісних взаємовідносин молодших школярів у шкільному колективі, розвиток їх групової згуртованості в умовах соціально-психологічного тренінгу вивчала А. Бродовська [3]. І. Бех вивчав категорію ставлення у контексті розвитку образу Я особистості у колективі [1]. Особливості розвитку емпатії у колективі розкриває І. Коган [5]. Роль суб'єктивно значущого іншого у формуванні групової згуртованості, взаємодію минулого, теперішнього і майбутнього особистості як чинника запобігання деструктивного її розвитку та відособлення аналізували І. Steverlynck, L. Vandegoor [16].

Огляд основних досліджень. При інваріантній фіксованості визначених шкільних труднощів, у деяких учнів виявляють психогенне формування особистості, тобто неврози, реактивні стани, які виникають як реакція на травмувальну життєву ситуацію. Це порушує суб'єктивний і об'єктивний статус школяра у школі, сім'ї та затруднює освітній процес. Таке явище пов'язують з поняттям шкільного відособлення.

Як підкреслює В. Москаленко, в умовах відособлення розвиток школяра здійснюється конфліктно, негармонійно [8]. Дуже часто бажання таких учнів виділитися, показати, що я кращий за інших, викликає у дорослих роздратованість, прагнення припинити таку активність, поставити школяра на місце. Подібна практика педагогічних взаємодій вчителів, батьків стосовно учнів є звичною. Це накладає відбиток і на інші взаємодії. Так, особливо гостре суперництво виявляється у відособлених учнів у групі однолітків, коли вирішується питання розподілу ролевих позицій ад'ютантів, лідерів, справжніх чоловіків [8]. Відповідно до отриманої, чи радше нав'язаної ролі школяр починає діяти – протистояти і конфліктувати, підкорятися або відособлюватися від колективу. За даними Дж. Морено, статус відторгнутого спільнотою однолітків найчастіше отримують відособлені школярі, а для деяких із них створюється феномен порожнього місця [14]. З огляду на проблему А. Шикуненко вважає, що особливо небезпечним є те, що такі ролі змушують учнів відмовлятися від особистісної позиції у житті, втрачати ціннісні орієнтації з

арсеналу ідеального Я і призводять до того, що вони примиряються з функцією, нав'язаною спільнотою однолітків [9].

На думку І. Steverlynck, L. Vandegoor, запобігання відособлення школяра сприяє взаємодія у самосприйманні особистості її минулого, теперішнього та майбутнього [16]. На основі минулого досвіду формуються уявлення стосовно самого себе як суб'єкта діяльності (Це я роблю добре, або цього мені ніколи не зробити); щодо майбутнього минуле забезпечує довіру до себе, впевненість або недовіру, невпевненість. На основі минулого досвіду у людини формується очікування стосовно майбутнього, а також прогнозується успіх або невдача; теперішнє стосовно минулого реалізує результати минулого розвитку, може компенсувати невдачі, коригувати, розширювати межу уявлення про себе; стосовно майбутнього залежно від ефективності – неефективності розвитку прогнозує майбутнє як: осмислене або неосмислене; активне (плановане) або пасивне (випадкове). Позитивно орієнтований розвиток наповнює майбутнє смыслом, структурує його і робить особистість суб'єктом власного розвитку, самопізнання та самовизначення; майбутнє стосовно теперішнього мотивує уявлення про майбутнє впливає на поведінку у теперішньому та переживання особистістю свого теперішнього; позитивні очікування стосовно майбутнього надають теперішньому цінності, негативні знецінюють його. Особистість розглядає своє життя як безперервну лінію розвитку, проєктує продовження цього розвитку у майбутньому.

В умовах, коли порушується єдність минулого, теперішнього і майбутнього, часто виникають деструкції у розвитку особистості (Г. Сельє, 1992) зникнення мотивів оволодіння новими способами діяльності і прагнення розв'язувати нові проблеми, все набридає у житті; низька мобільність, невміння адаптуватися до нових умов життя, результатом чого є повне або часткове відособлення; послаблення особистісних досягнень, зменшення здібностей, зниження продуктивності мислення, спотворення особистісного розвитку, поява раніше відсутніх негативних властивостей: авторитарність, демонстративність, домінантність, агресія.

Попри велику кількість досліджень особливостей розвитку особистості у групах різного шкільного віку, старшокласники у новому колективі, яким є для учнів клас ліцею, не були об'єктом і предметом дослідження, що зумовлює **актуальність** обраної нами проблеми.

Сказане дає нам можливість визначити **мету** статті. Вона полягає у визначенні становлення власного Я ліцеїстів у новому для них колективі та не ведуть до відособлення, ізоляції, індивідуалізму, ускладнення процесу адаптації до нового соціального середовища.

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО НОВИХ УМОВ НАВЧАННЯ У ЛІЦЕЇ

Об'єктом виступає динаміка розвитку особистості старшокласника в умовах нового класного колективу, зміни закладу освіти, вчителів.

Предметом ми визначили особливості становлення власного Я в новому колективом та запобігання в ньому відособлення ліцеїстів.

Завданнями розвідки є такі:

– вивчення особливостей Я образу у становленні старшокласників у новому колективі;

– розуміння образу суб'єктивно значущого іншого ліцеїстами як чинника гармонійної адаптації до нового соціального середовища.

Предмет дослідження та завдання дали нам можливість визначити такі **методи:** тести, аналіз емпіричних даних, анкетування, спостереження, експеримент, математичні методи обробки даних.

Експериментальним майданчиком нашого дослідження виступили учні старших класів КЗ ЛОР “Обласний науковий ліцей”. До групи ввійшли 127 учнів старших класів.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження динаміки розвитку особистості ліцеїстів за допомогою модифікованого варіанту методики “Особистісний диференціал” ними було досліджено рівні вираженості за факторами оцінка, сила, активність та їх взаємозв'язок з образом Я (Я – до нового класного колективу, Я – у новому класі, Я – у майбутньому). Названі значущості відмінностей між ними перевірялися за допомогою критерію Т-Вілкоксона. Ми виявили таке: достовірними вияви-

лися відмінності між образами Я – до нового класного колективу і Я – у майбутньому за всіма факторами у 16 і 17-літніх ($p < 0,001$; $p < 0,01$) з переважанням образу Я – у майбутньому. Це свідчить про те, що у майбутньому ліцеїсти бачать себе впевненими, вольовими, незалежними особами, здатними ефективно взаємодіяти з оточенням та усвідомлювати і приймати себе як гармонійну особистість. Крім того, достовірною виявилася відмінність за фактором оцінка і активність між образами Я – до нового класного колективу, Я – у новому колективі та Я – у майбутньому ($p < 0,001$; $p < 0,05$) з переважанням образу Я – у новому колективі у 16-літніх, що є свідченням сприйняття себе під час взаємодії у колективі більш активними, екстравертованими, комунікабельними суб'єктами, які здатні приймати себе як особистість.

Більш детальний аналіз образу Я за кожним фактором показав тенденції до підвищення рівня самоповаги до себе у майбутньому в усіх вікових групах досліджуваних (збільшення відсотка її високого рівня до 72,6% у 16-літніх та до 90,5% – у 17-літніх відповідно). Певна динаміка прослідковується у образах Я – до нового класного колективу, Я – у новому колективі (див. табл. 1.) в контексті зниження високих показників самоповаги ліцеїстів під час навчання у класі, що може зумовлюватись певними невдачами у навчанні, усвідомленням власних недоліків, комплексів тощо.

Таблиця 1

Образ Я ліцеїстів за фактором Оцінка, що характеризує рівень самоповаги (у %)

Образ Я	Рівні	Вік	
		16 років	17 років
Я – до колективу	Високий	48,8	32,4
	Середній	32,1	47,6
	Низький	19,1	20
Я – у колективі	Високий	42,9	16,7
	Середній	47,6	50
	Низький	9,5	33,3
Я – у майбутньому	Високий	72,6	90,5
	Середній	27,4	0,5
	Низький	-	-

Збільшення відсотка ліцеїстів усіх вікових етапах з високим рівнем розвитку вольових якостей у майбутньому (див. табл. 2.) теж свідчить про пози-

тивну динаміку розвитку їх особистості. Поряд з незначним зниженням показників високого рівня розвитку вольових якостей за фактором Сила під

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО НОВИХ УМОВ НАВЧАННЯ У ЛІЦЕЇ

час навчання у ліцеї, спостерігається зменшення кількості учнів з низьким рівнем самоконтролю, недостатньо розвинутими вольовими якостями особистості. У 17-літніх відзначено найбільший відсоток високого рівня розвитку вольових якос-

тей, схильності розраховувати на власні сили (66,7%), що, очевидно, зумовлено досвідом участі у новому колективі, повною адаптацією до його вимог, виробленням вміння структурувати власний взаємодію з іншими тощо.

Таблиця 2

Образ Я ліцеїстів за фактором фактором “Сила”, що характеризує розвиток вольових якостей (у %)

Образ “Я”	Рівні	Вік	
		16 років	17 років
Я – до колективу	Високий	34,5	59,5
	Середній	42,9	28,6
Я – у колективі	Низький	22,6	11,9
	Високий	31	66,7
	Середній	53,6	23,8
	Низький	15,5	9,5
Я – у майбутньому	Високий	70,2	52,4
	Середній	27,4	38,1
	Низький	2,4	9,5

Динаміка образу Я за фактором Активність теж є позитивною і вказує на можливість формувати здатність до активної взаємодії, комунікабельності протягом періоду навчання у новому класі. Зниження відсотка старшокласників з низьким рівнем роз-

витку екстравертованості, активності (див. табл. 3.) є свідченням того, що освоєння обраного виду навчальної діяльності сприяє зменшенню негативних особистісних проявів та слугує адекватним плацдармом для розвитку особистості.

Таблиця 3

Образ Я ліцеїстів за фактором Активність, що характеризує екстравертованість (у %)

Образ “Я”	Рівні	Вік	
		16 років	17 років
Я – до колективу	Високий	38,1	28,6
	Середній	47,6	57,1
	Низький	14,3	14,3
Я – у колективі	Високий	41,7	47,6
	Середній	45,2	45,2
	Низький	13,1	7,1
Я – у майбутньому	Високий	63,1	59,5
	Середній	29,8	35,7
	Низький	7,1	4,8

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО НОВИХ УМОВ НАВЧАННЯ У ЛІЦЕЇ

Загалом, порівняльний аналіз показників ліцеїстів різних вікових етапів, визначених за цією методикою, дає підставу стверджувати, що результати зміни образу Я – до нового колективу і Я – у майбутньому збільшуються за всіма факторами (оцінка, сила, активність). Найнижчі показники за всіма факторами у ліцеїстів відповідають образу “Я – до нового колективу”.

Отже, вдалося з’ясувати, що ліцеїсти сприймають себе у новому колективі та у майбутньому упевненішими в собі, більш незалежними, компетентними, активними і вольовими особами, а навчання у новому колективі сприяє позитивній динаміці особистості. Розвиток активного суб’єкта життєдіяльності передбачає формування цілісної, самостійної та відповідальної за свою долю особистості в орієнтації на пошук головного сенсу свого життя [8].

В експерименті досліджувалося оцінне ставлення старшокласників до певних якостей особистості вчителя. Для цього було запропоновано 25 якостей: вимогливість до себе та своїх вихованців, гуманність у ставленні до учнів, довіра до них, розуміння їх внутрішнього світу, чесність у спілкуванні, цілеспрямованість, турбота про здоровий спосіб життя. Отримані такі результати: перше місце – 79,1 % респондентів відвели гуманному ставленню до учнів, друге – 62,9 % – розумінню їх внутрішнього світу, третє – 42,8 % – турботі про здоровий спосіб життя. Отже, ці якості ліцеїсти вважають цінностями у роботі вчителів ліцею.

Старшокласники відповідали й на питання: “Чи відчували Ви труднощі у спілкуванні з новими вчителями? У чому вони виявилися”? Відповіді були такими: Так, відчував у неповазі до мене, небажанні вислухати мене, їхній невихованості;

Відчував у недостачі інформації про роботу з учнями старшого шкільного віку; Так, у нерозумінні, неповазі, небажанні виявляти довіру учнів; Не мав можливості відверто поспілкуватися з вчителями.

За допомогою методів психосемантики нами здійснювалося дослідження образу “суб’єктивного значущого іншого” з використанням спеціалізованого бланку оцінки (за В.П. Серкіним). Оцінювалася динаміка образу “суб’єктивного значущого іншого” впродовж навчання старшокласників у ліцеї (табл. 4). Порівнювалися дані ліцеїстів різних вікових груп (16–17 років). Привертає увагу, що на відміну від 17-літніх ліцеїстів у 16-літніх семантична універсалия образу “суб’єктивного значущого іншого” містить поняття, які описують якості, що більшою мірою пов’язуються з процесом набуття знань і умовами успішного навчання. Натомість групова семантична універсалия, що описує груповий портрет “суб’єктивного значущого іншого” старших учнів, відрізняється наявністю характеристик: Цілеспрямований, Доброзичливий. Їхні характеристики “суб’єктивного значущого іншого” містить такі дескриптори, як Працьовитий, Активний, Ініціативний, Вирішує проблеми, Корисний. Попри позитивну динаміку показників, що характеризують шкалу Досвідчений – Новачок, не у всіх ліцеїстів за час навчання встановилося відчуття впевненості у вчителів як у професіоналі. 50 % суджень 17-літніх учнів перебуває у площині Новачок – Вчитель (середнє значення: 0,31). 16-літні ліцеїсти за згадану шкалою оцінюють вчителів вище, ніж старші учні (середнє значення: 0,74). Професіоналізм, відповідальність людини, компетентність актуалізується 17-літніми ліцеїстами у розумінні “суб’єктивного значущого іншого”.

Таблиця 4

Груповий портрет “суб’єктивного значущого іншого” ліцеїстів за методикою визначення семантичних універсалий

№ п/п	16-літній учень			17-літній учень		
	Назва характеристики	Оцінка		Назва характеристики	Оцінка	
1.	Працьовитий	2,63		Відповідальний	3,1	
2.	Відповідальний	2,38		Активний	2,81	
3.				Впевнений	2,91	
4.	Активний	2,31		Здібний	3,0	
5.	Впевнений	2,30		Добросовісний	2,73	
6.	Здібний	2,06		Розумний	2,97	
7.				Ініціативний	2,7	
8.	Добросовісний	2,13		Цілеспрямований	3,2	

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО НОВИХ УМОВ НАВЧАННЯ У ЛІЦЕЇ

9.	Розумний	2,25				Творчий	2,3
10.	Корисний	2,19				Самовдосконалення	2,5
11.	Освічений	2,13				Самокритичний	2,8
12.						Неконфліктний	2,7

Більшість респондентів також відзначили, що відчувають певні труднощі у спілкуванні з вчителями: постійно – 42,3 %; зрідка – 36,9 %; ні – 24 %. Щодо характеру труднощів у ставленні ліцеїстів до вчителів відзначено: невміння налагоджувати стосунки зі старшокласниками – 24,9 %; відсутність практичних умінь спілкування з ліцеїстами – 36 %; недостатність необхідних навчально-інформаційних матеріалів – 23,9 %; не визначилися – 15,2 %.

Отже, виховна взаємодія завжди є певним відношенням. Однак це останнє може мати різний внутрішній зміст, від якого залежатиме його виховний потенціал. Лише я – ти відношення породжує взаємність як психологічний стан, за якого ліцеїст і вчитель прогресивно впливають один на одного [1]. Це зумовлюється тим, що його за реалізації акцент ставиться не на Я чи Ти, а на їх взаємозв'язок, який трансформує два різні особистісні світи в один. Прояв такого відношення, що стирає межі Я і Ти, можливий за умови довіри учня та суб'єктивно значущого іншого.

Щоб виникла ця довіра, з боку суб'єктивно значущого іншого мусять бути створені умови для духовної спільності. Вчитель за я – ти відношення сам прагне досягти загальнолюдських моральних зразків і керуватись ними у власній поведінці.

Висновки. Отже, у ході дослідження динаміки розвитку особистості ліцеїстів за допомогою модифікованого варіанту методики “Особистісний диференціал” ми з'ясували, що результати зміни образу Я – до нового колективу і Я – у майбутньому збільшуються за всіма факторами (оцінка, сила, активність). Найнижчі показники за всіма факторами у ліцеїстів відповідають образу “Я – до нового колективу”.

Дослідження образу “суб'єктивного значущого іншого” з використанням спеціалізованого бланку оцінки (за В. Серкіним) показало. Що, на відміну від 17-літніх ліцеїстів, у 16-літніх семантична універсалия образу “суб'єктивного значущого іншого” містить поняття, які описують якості, що більшою мірою пов'язуються з процесом набуття знань і умовами успішного навчання. Натомість групова семантична універсалия, що описує груповий портрет “суб'єктивного значущого іншого” старших учнів, відрізняється наявністю характеристик: цілеспрямований, доброзичливий, працьовитий, активний, ініціативний тобто, ними, поряд з професійними якостями суб'єктивно значущого іншого, відзначаються особистісні.

Подальше наше дослідження стосується вивчення методів групової згуртованості ліцеїстів та її корекції в умовах соціально-педагогічного тренінгу.

ЛІТЕРАТУРА

- Бех І.Д. Категорія “ставлення” в контексті розвитку образу “Я” особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. С. 52–56.
- Бродовська А.В. Методи формування групової згуртованості. *Психологічні дослідження: наукові праці викладачів і студентів соціально-психологічного факультету*. Житомир, 2017. Вип. 9. С. 16–18.
- Бродовська А.В. Розвиток групової згуртованості молодших школярів в умовах соціально-психологічного тренінгу. *Актуальні проблеми особистісного зростання: збірник наукових праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2017. С. 13–15.
- Гришина О. Формування навчальної мотивації у молодших школярів. *Початкова освіта*. 2013. № 11. С. 8–10.
- Коган І.М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. Київ, 2005. 18 с.
- Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами: методичний посібник. Київ: Літера, 2008. 416 с.
- Лебедева С.Ю. Роль соціально-психологічного тренінгу у формуванні групової згуртованості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2009. Вип. 1. С. 88–95.
- Москаленко В.В. Соціальна психологія: навч. пос. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 624 с.
- Шикуненко А.В. Вплив середовища на розвиток емоційного конструкту особистості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. Вип. 30. С. 428–435.
- Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: навчальний посібник. Київ: Либідь, 1996. 254 с.
- Brodovska A.V., Kotlova L.O. Psychological approaches to the study of the problem of group cohesion. Житомир: Вид-во ФОП Левковець Н.М., 2017. 188 с.
- Cartwright D., Zander A. The Nature of Group Cohesiveness. *Group Dynamics Research and Theory*. Harper & Row, 1968. pp. 91–109.
- Lakin M., Costanzo P. The leader and the experiential groups. *Theories of group process*. London: John Wiley, 1975. pp. 205–234.
- Moreno J., Jennings H. Statistics of Social Configurations. *Sociometry*. 1997. pp. 342–374.
- Seashore C. Group cohesiveness in the industrial work group. Ann Arbor: University of Michigan, Survey Research Center Institute for Social Research. 1954. 102 p.
- Stevelynck I., Vandegoor L. The book of inSPiRACEon. Theory – concepts – thoughts and quotes in/on S.P.A.C.E. Vives, Kortrijk. 2022. pp. 2–98.

REFERENCES

1. Bekh, I.D. (1997). Kategoria "stavleniia" v konteksti rozvytku obrazu "Ja" osobystosti [The category of "attitude" in the context of the development of the image of the "I" of the individual]. *Pedagogy and psychology*. No. 3. pp. 52–56. [in Ukrainian].

2. Brodovska, A.V. (2017). Metody formuvannia hrupovoi zghurtovanosti [Methods of formation of group cohesion]. *Psychological research: scientific works of teachers and students of the social and psychological faculty*. Issue 9, Zhytomyr, pp. 16–18. [in Ukrainian].

3. Brodovska, A.V. (2017). Rozvytok hrupovoi zghurtovanosti molodshykh shkoliariv v umovakh sotsialno-psykholohichnoho treninhu [Development of group cohesion of younger schoolchildren in the conditions of social and psychological training]. *Actual problems of personal growth: a collection of scientific papers*. Zhytomyr, pp. 13–15. [in Ukrainian].

4. Hryshyna, O. (2013). Formuvannia navchalnoi motyvatsii u molodshykh shkoliariv [Formation of educational motivation in younger schoolchildren]. *Primary education*. No. 11. pp. 8–10. [in Ukrainian].

5. Kohan, I.M. (2005). Empatiia i osoblyvosti yii rozvytku u ditei molodshoho shkilnoho viku [Empathy and peculiarities of its development in children of primary school age]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 18 p. [in Ukrainian].

6. Korobko, S.L. (2008). Robota psykholoha z molodshymy shkoliaramy : metodychnyi posibnyk [The psychologist's work with younger students: methodical guide]. Kyiv, 416 p. [in Ukrainian].

7. Lebedieva, S.Yu. (2009). Rol sotsialno-psykholohichnoho treninhu u formuvanni hrupovoi zghurtovanosti [The role of social and psychological training in the formation of group cohesion]. *Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine*. Issue 1. pp. 88–95. [in Ukrainian].

8. Moskalenko, V.V. (2005). Sotsialna psykholohiia : navch. pos. [Social psychology: teaching. village]. Kyiv, 624 p. [in Ukrainian].

9. Shykulenko, A.V. (2012). Vplyv seredovyshcha na rozvytok emotsiinoho konstruktivnoho osobystosti [The influence of the environment on the development of the emotional construct of the personality]. *Actual problems of psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine*. Vol. 30. Zhytomyr, pp. 428–435. [in Ukrainian].

10. Yatsenko, T.S. (1996). Psykholohichni osnovy hrupovoi psykholohichnoyi korrektsii: navchalnyi posibnyk [Psychological foundations of group psychocorrection: study guide]. Kyiv, 254 p. [in Ukrainian].

11. Brodovska, A.V. (2017). Psychological approaches to the study of the problem of group cohesion. Zhytomyr, 188 p. [in English].

12. Cartwright, D. & Zander, A. (1968). *The Nature of Group Cohesiveness*. Group Dynamics Research and Theory. Harper & Row, pp. 91–109. [in English].

13. Lakin, M. & Costanzo, P. (1975). *The leader and the experiential groups*. Theories of group process. London: John Wiley, pp. 205–234. [in English].

14. Moreno, J. & Jennings, H. (1997). *Statistics of Social Configurations*. *Sociometry*. pp. 342–374. [in English].

15. Seashore, C. (1954). *Group cohesiveness in the industrial work group*. Ann Arbor: University of Michigan, Survey Research Center Institute for Social Research. 102p. [in English].

16. Steverlynck, I. & Vandegoor, L. (2022). *The book of inspiration. Theory – concepts – thoughts and quotes in/on S.P.A.C.E. Vives, Kortrijk*. pp. 2–98. [in English].

Стаття надійшла до редакції 12.04.2024



“На питання, як учням досягти успіхів, Аристотель відповів: “Доганяти тих, хто попереду, і не чекаючи тих, хто позаду”.

Аристотель
давньогрецький філософ

“Ніхто не може повернутися назад і розпочати новий початок, але будь-хто може почати сьогодні й завершити по-новому”.

Марія Робінсон
американський політик

“Рецепт успіху: навчайся, поки інші сплять; працювати, поки інші пустують; готуватися, поки інші грають; і мрії, поки інші бажать”.

Вільям А. Ворд
мотиваційний письменник



АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Стаття присвячена актуальній проблемі формування цифрової компетентності бакалаврів з інженерії програмного забезпечення. Обґрунтовано та розроблено методичні рекомендації щодо використання активних методів навчання у формуванні цифрової компетентності бакалаврів з інженерії програмного забезпечення. Визначено ключові компоненти цифрової компетентності бакалаврів з інженерії програмного забезпечення. Розроблено комплекс активних методів навчання для формування цифрової компетентності студентів. Обґрунтовано доцільність використання активних методів навчання у формуванні цифрової компетентності бакалаврів з інженерії програмного забезпечення. Запропонований комплекс активних методів може бути використаний викладачами закладів вищої освіти при викладанні дисциплін, пов'язаних з інженерією програмного забезпечення, а також для самостійного навчання студентів.

Ключові слова: цифрова компетентність; активні методи навчання; бакалаври з інженерії програмного забезпечення; вища освіта; критичне мислення; проекти; інформаційні технології.

Літ. 7.

Vladyslav Hryhorenko, Postgraduate student,
Khmelnytskyi National University

ACTIVE LEARNING METHODS IN THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF BACHELORS IN SOFTWARE ENGINEERING

The article is devoted to the actual problem of forming the digital competence of bachelors in software engineering. Methodological recommendations on the use of active learning methods in the formation of digital competence of bachelors in software engineering were substantiated and developed. The article substantiates and develops methodological recommendations for the use of active learning methods for the formation of digital competence of bachelors in software engineering. The scientific and methodological literature on the formation of digital competence and active learning methods was analyzed. The key components of the digital competence of bachelors in software engineering have been determined. A complex of active learning methods has been developed for the formation of students' digital competence, which includes: problem-based learning: presenting students with real software problems that they need to solve using digital technologies; project-based learning: organizing the students' work on software projects that require the use of various digital tools; gamification: using games and game elements to engage students in learning digital skills; interactive exercises and simulations: using digital tools to create exercises and simulations that allow students to experiment and learn through hands-on experience; open learning: using open online resources, such as video lessons, online courses and interactive platforms, for independent learning of digital skills; practical exercises and real scenarios: the use of real tasks and scenarios that reflect the modern requirements of the labour market and the use of digital technologies in various fields of activity. The expediency of using active learning methods in the formation of digital competence of bachelors in software engineering is substantiated.

Keywords: digital competence; active learning methods; bachelors in software engineering; higher education; critical thinking; projects; information technology.

Постановка проблеми. У сучасному світі цифрова компетентність стає невід'ємною частиною успішної кар'єри в галузі інженерії програмного забезпечення. Бакалаври з цієї спеціальності повинні не лише володіти глибокими знаннями та навичками у програмуванні, але й бути здатними використовувати цифрові технології для розв'язування складних задач, спілкуватися та співпрацювати онлайн, а також самостійно навчатися і адаптуватися до мінливих умов. Традиційні методи навчання, такі як лекції та семінари, не завжди дають можливість студентам набутти необхідних компетенцій у повному обсязі. Тому виникає потреба у використанні активних методів

навчання, які стимулювали б активну участь здобувачів освіти у навчальному процесі, розвивали їхні критичне мислення, креативність та навички роботи з цифровими інструментами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування цифрової компетентності у закладах вищої освіти присвячений науковий доробок як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (В. Балюк, Л. Городенко, Г. Генсерук, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Сисоєва, С. Scott, Y. Punie, R. Vuorikari та ін.).

На думку Л. Городенко, процес набуття цифрової компетентності не можна розглядати лише як складову освітнього процесу чи здобуття певного

фаху. Сучасні реалії, де науково-технічний прогрес та стрімка трансформація суспільства йдуть рука об руку з масштабною цифровізацією, роблять цю компетентність невід’ємною частиною життя кожної людини [4]. Погоджуємось із думкою, що цифрові технології пронизують усі без винятку сфери діяльності, тому володіння ними стає не просто конкурентною перевагою, а й необхідною умовою для успішної життєдіяльності. Йдеться не лише про вміння користуватися комп’ютером та Інтернетом, а й про знання та навички, що дозволяють опрацювати інформацію (шукати, аналізувати, синтезувати та візуалізувати дані з різних джерел); створювати контент (тексти, презентації, зображення, відео та інші цифрові продукти); використовувати онлайн-інструменти (для спілкування, співпраці, самоосвіти та виконання різноманітних завдань); розуміти принципи роботи цифрових технологій (мати уявлення про кібербезпеку, етику та правові аспекти використання цифрових інструментів).

Набуття цифрової компетентності – це постійний процес, адже технології не стоять на місці. Тому важливо не лише отримати базові знання та навички, а й розвивати у собі вміння вчитися нового, адаптуватися до змін та бути готовим до нових викликів.

Безумовно, Л. Городенко має рацію, стверджуючи, що проблему формування цифрової компетентності сучасної особистості XXI ст. доцільно розглядати на двох рівнях – професійному й адаптаційному [4].

Важливо зазначити, що ці два рівні не є ізольованими, а доповнюють один одного. Професійний рівень цифрової компетентності ґрунтується на адаптаційному, адже для успішного освоєння спеціальних знань та навичок у певній галузі людина повинна володіти базовими цифровими навичками.

Мета статті. Формування цифрової компетентності у бакалаврів з інженерії програмного забезпечення у закладах вищої освіти – це складний процес, який потребує комплексного підходу. Одним із його складників є використання сучасних методів та форм навчання. Мета статті полягає в обґрунтуванні та розробці рекомендацій щодо використання активних методів навчання у формуванні цифрової компетентності бакалаврів з інженерії програмного забезпечення.

Виклад основного матеріалу. Безпосереднє залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності під час освітнього процесу пов’язане із застосуванням прийомів і методів, що одержали узагальнену назву “активні методи навчання”. Активні методи навчання – це способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукують їх до активної розумової й практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активний не тільки викладач, але й студенти.

Розвиток і впровадження активних методів навчання знайшло значне місце у працях таких українських дослідників, як І. Дичківська, М. Дяченко-Богун, О. Пометун та ін. Так, О. Пометун вважає, що проблему методів навчання варто розглядати з погляду компетентнісного підходу: “Мета активних методів навчання – залучити учнів до запропонованої учителем пізнавальної діяльності, створити умови для навчальної взаємодії учнів, отримання ними у співпраці колективного інтелектуального продукту й відповідного досвіду пізнавальної діяльності” [7, 15]. М. Дяченко-Богун у дослідженнях обґрунтувала необхідність використання активних методів навчання у вищій школі, виробила рекомендації щодо їх впровадження у навчальний процес, охарактеризувала основні методи активного навчання, що забезпечать найбільш ефективне виконання освітніх завдань у закладі вищої освіти, а також проаналізувала основні дидактично-виховні наслідки використання активних методів навчання [6].

Звертаємо увагу, що І. Дичківська у своїх дослідженнях не лише підкреслила важливість використання активних методів у всіх аспектах навчальної роботи студентів, але й запровадила поняття діалогічного проблемного навчання. Це поняття глибоко розкриває сутність спільних процесів, що залучають як викладачів, так і студентів, а також підкреслює їхню взаємну активність у рамках “суб’єкт-суб’єктних” взаємин [5].

Праці цих та інших українських дослідників суттєво збагатили теорію і практику активних методів навчання, сприяли їх широкому впровадженню в освітній процес. Ми підтримуємо думку науковців, що активні методи навчання: підвищують мотивацію та зацікавленість у навчанні; розвивають критичне мислення та навички розв’язання проблем; формують самостійність та відповідальність за результати своєї роботи; сприяють розвитку творчих здібностей і креативності; готують до життя у сучасному динамічному світі.

Активні методи розвитку цифрових компетентностей бакалаврів з інженерії програмного забезпечення можуть включати широкий спектр підходів, спрямованих на практичне використання технологій, співпрацю й інтерактивний навчальний процес. Серед них розглядаємо такі методи:

1. Проектне навчання: здобувачі освіти працюють над конкретними проектами, які вимагають застосування цифрових навичок. Це може бути створення вебсайтів, розробка мультимедійних презентацій, написання програм тощо. Важливо зазначити, що проектне навчання має бути організоване у такий спосіб, щоб дійсно сприяло формуванню цифрових компетентностей. Проекти повинні бути ретельно сплановані та відповідати навчальним цілям. Студенти мають отримати чіткі інструкції та ресурси.

Викладачі повинні надавати студентам зворотний зв'язок та підтримку протягом усього проєкту.

2. Колаборативне навчання: групові проєкти та завдання стимулюють здобувачів освіти до співпраці, обміну ідеями та розв'язання проблем з використанням цифрових інструментів. Цей підхід може бути дуже ефективним для формування цифрових компетентностей бакалаврів з інженерії програмного забезпечення, адже він дає студентам можливість вчитися один від одного, працюючи в групах, студенти можуть ділитися своїми знаннями, навичками та досвідом, розвивати навички спілкування і командної роботи, співпрацюючи над загальними цілями.

3. Гейміфікація: використання ігор та ігрових елементів для залучення здобувачів освіти до навчання цифрових навичок. Це може бути створення цифрових гравців, рейтингів, завдань і нагород. Наприклад, для проведення онлайн-вікторин – можна використовувати такі платформи, як Kahoot!, Quizizz або Moodle; вікторина на картках – можна роздрукувати картки з питаннями та відповідями, а потім роздати їх студентам; вікторина-змагання – можна поділити студентів на команди та провести вікторину у формі змагання. Організувати конкурси з програмування, де студенти змагатимуться у створенні кращого програмного забезпечення, хакатон – конкурси, під час якого студенти протягом певного часу працюватимуть над проєктами, пов'язаними з певними темами, а також, конкурси на кращий веб-сайт – студенти змагатимуться у його створенні.

4. Інтерактивні вправи та симуляції: використання цифрових інструментів для створення вправ та симуляцій, які дозволяють здобувачам освіти експериментувати і вчитися через практичний досвід. Наприклад, на платформах Coursera, edX та UdeMY доступні сотні інтерактивних онлайн-курсів з різних тем, пов'язаних з програмуванням, веб-розробкою, комп'ютерними мережами та іншими аспектами інформаційних технологій (ІТ). Існують численні симулятори, які дозволяють студентам практикуватися у написанні коду в безпечному середовищі. А також віртуальні лабораторії дають студентам можливість проводити експерименти з різними програмними та апаратними компонентами.

5. Відкрите навчання: використання відкритих онлайн-ресурсів, таких як відеоуроки, онлайн-курси та інтерактивні платформи, для самостійного навчання цифрових навичок. Наприклад, Massive Open Online Courses (MOOCs) на таких платформах, як Coursera, edX та UdeMY; доступні сотні безкоштовних онлайн-курсів з різних тем, пов'язаних з ІТ; відкриті онлайн-підручники з різних тем, пов'язаних з програмуванням, веб-розробкою, комп'ютерними мережами та іншими аспектами ІТ; онлайн-спільноти та форуми, де студенти можуть спіл-

куватися з іншими студентами та фахівцями з ІТ.

6. Практичні вправи та реальні сценарії: використання реальних завдань і сценаріїв, що відображають сучасні вимоги ринку праці та використання цифрових технологій у різних сферах діяльності. Зокрема, стажування, яке студенти можуть пройти в ІТ-компанії, щоб отримати досвід роботи над реальними проєктами. Вони можуть взяти участь у конкурсах з програмування, веб-розробки та інших ІТ-напрямів, а також можуть волонтерити у ІТ-проєктах, щоб допомогти людям або організаціям, які потребують їхніх знань та навичок.

7. Індивідуальне навчання: допомога здобувачам освіти встановити особисті цілі розвитку цифрових навичок та використання індивідуальних підходів для їх досягнення. Персоналізовані навчальні плани – викладачі можуть розробити персоналізовані навчальні плани для кожного студента, враховуючи його сильні та слабкі сторони, а також інтереси та цілі. Студенти можуть працювати над проєктами, які цікавлять їх, і досліджувати теми, які їм подобаються, а також досвідчений фахівець може допомогти студентові розвинути свої навички та знання.

Отже, запропонований комплекс активних методів може бути використаний викладачами закладів вищої освіти при викладанні дисциплін, пов'язаних з інженерією програмного забезпечення, а також для самостійного навчання студентів. Ці методи можна комбінувати й адаптувати залежно від потреб та можливостей студентів, щоб максимально ефективно розвивати їхні цифрові компетентності.

Важливо у подальшому провести додаткові дослідження, щоб порівняти ефективність різних активних методів навчання та визначити, які з них є найбільш ефективними для формування цифрової компетентності бакалаврів з інженерії програмного забезпечення. Вони можуть включати такі аспекти: порівняння результатів навчання студентів, які навчаються за допомогою активних методів, з результатами тих, які навчаються за допомогою традиційних методів; вивчення впливу активних методів на мотивацію студентів, їхнє ставлення до навчання та самостійну роботу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Developing digital competence for 236 employability: Engaging and supporting stakeholders with the use of DigComp / C. Centeno et al. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2019. 62 p.

2. Scott C. The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight, Paris. ERF Working Papers Series*. 2015. № 15. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf> (Accessed 29 Mar. 2024).

3. Балюк В.О. Дидактичні принципи формування цифрової компетентності майбутніх фахівців-економіс-

МУЗИЧНО-ФІЛОСОФСЬКА ВІЗІЯ КАТАРСИСТИЧНИХ МОТИВІВ ВЕЛИКОГО КАНОНУ АНДРІЯ КРИТСЬКОГО

тив. *Science Review* : Open Access Peerreviewed Journal. RS Global Sp. z O.O., Warsaw, Poland : Scientific Educational Center, 2020. No. 2 (29). С. 20–24.

4. Городенко Л.М. Цифрова та інформаційна нерівність у мережевій комунікації. *Інформаційне суспільство*. 2012. № 16. С. 56–59.

5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 320 с.

6. Дяченко-Богун М. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 14. С. 74–76. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4444/1/Djachenko.pdf> (дата звернення: 04.04.2023).

7. Пометун О.І. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 10–15.

REFERENCES

1. Centeno, C., Vuorikari, R., Punie, Y., O’Keeffe, W., Kluzer, S., Vitorica, A. et al. (2019). Developing digital competence for 236 employability: Engaging and supporting stakeholders with the use of DigComp. Luxembourg: Publications Office of the European Union [in English].

2. Scott, C. (2015). The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight, Paris. ERF Working Papers Series*, 15. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf> [in English].

3. Baliuk, V.O. (2020). Dydaktychni pryntsyipy formuvannya tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv-ekonomistiv [Didactic principles of formation of digital competence of future economists]. *Science Review* : Open Access Peerreviewed Journal. RS Global Sp. z O.O., Warsaw, Poland : Scientific Educational Center, No. 2 (29), pp. 20–24. [in Ukrainian].

4. Horodenko, L.M. (2012). Tsyfrova ta informatsiina nerivnist u merezhivii komunikatsii [Digital and information inequality in network communication]. *Information society*, No. 16, pp. 56–59. [in Ukrainian].

5. Dychkivska, I.M. (2004). Innovatsiini pedahohichni tehnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv, 320 p. [in Ukrainian].

6. Diachenko-Bohun, M. (2014). Aktyvni metody navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Active methods of learning in a higher educational institution]. *Origins of pedagogical skills*, No. 14, pp. 74–76. Available at: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4444/1/Djachenko.pdf> [in Ukrainian].

7. Pometun, O.I. (2004). Aktyvni y interaktyvni metody navchannia: do pytannia pro dyferentsiatsiiu poniat [Active and interactive learning methods: to the question of differentiation of concepts]. *The way of education*, No. 3, pp. 10–15. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2024

УДК 783.11

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.301701>

Арсен Немцев, студент II курсу бакалаврату

*Навчально-наукового інституту права, психології та інноваційної освіти
Національного університету “Львівська політехніка”*

МУЗИЧНО-ФІЛОСОФСЬКА ВІЗІЯ КАТАРСИСТИЧНИХ МОТИВІВ ВЕЛИКОГО КАНОНУ АНДРІЯ КРИТСЬКОГО

У статті висвітлено специфіку етичних ладів Великого Канону Андрія Критського, написаного Дмитром Бортянським. З’ясовано, що в цьому каноні прослідковуються низхідні етичні лади різного характеру, які переплітаються між собою та переходять у катарсистичну розв’язку, яка, зі свого боку, готує завершення кожного ірмоса та кондака, що вказує на екстатичний фрігійський етичний лад. Наголошено, що окремі мотиви канону відображають мужній дорійський етичний лад і оплакувальний лідійський етичний лад. Розкрито поняття катарсису та його вплив на розвиток музично-словесного образу щодо мотивів цього канону.

Ключові слова: канон; етичні лади; ірмос; мотив; катарсис.

Літ. 16.

Arsen Nemtsev, Second Year Bachelor Student of the

*Educational and Research Institute of Law, Psychology and Innovative Education,
Lviv Polytechnic National University*

A MUSICAL AND PHILOSOPHICAL VISION OF THE CATARCIS MOTIFS OF THE GREAT CANON OF St. ANDREW OF CRETE

The article highlights the specifics of the ethical modes of the Great Canon of St Andrew of Crete written by Dmytro Bortnyansky. It has been found that this canon traces descending ethical modes of different nature, which intertwine with each other and lead to a cathartic resolution, which in turn prepares the end of each hymn and kontakion, indicating the ecstatic Phrygian ethical mode. The concept of catharsis and its influence on the development of the musical and verbal image in relation to the motets of this canon are revealed. It is emphasized that certain motifs of the canon reflect the courageous Dorian ethos and the mournful Lydian ethos. It is emphasized that the choruses to the troparion “Have mercy on me, O God” develop within a large second upwards, and downwards end in the ecstatic Phrygian ethical mode. It has been

found that the most lyrical part of the penitential canon is the Kontakion of the sixth song, "O My Soul", in which the culmination reaches cathartic self-realisation and falls into the mournful Lydian ethos. And the second phrase of the first song (irmos) "Helper and Protector", moves into a cathartic resolution, underlined by a forshlag, which vividly expresses the verbal text of "His glorification". It is noted that in the fourth song (irmos) "The Prophet Heard", there are three ethical modes that begin, unfold, and complete the musical and semantic image described in this part of the canon. It is noted that in song three (irmos), part one "On the unshakable stone of Christ", the Phrygian ethical mode passes into the culmination and enhances the cathartic release of a separate motif. And in song six (irmos) "I will cry out with all my heart", the interweaving of the three ethical modes ends with the ecstatic Phrygian ethical mode. Based on the study of the musical and verbal texts of the Great Canon of St Andrew of Crete, it is concluded that the method of analyzing the songs of the Irmos through the harmonic system of ancient theorists and cathartic manifestations is a promising approach to understanding the specifics of the structure of this kind of music.

Keywords: canon; ethical modes; irmos; motif; catharsis.

Постановка проблеми. Зростання національної самосвідомості характеризується інтересом до духовної культури, зокрема музичного її компонента. Ці новітні тренди спонукають до поглибленого вивчення пісенної духовної традиції в системі української культури, які сягають своїми витокami давніх часів. Однією з найдавніших форм духовного жанру є канон, мотиви якого відображають катарсистичні прояви. Вчення про музичний катарсис та його прояви у творах є важливим здобутком давньогрецьких філософів, що й сьогодні має значення та впливає на філософію музики і її терапевтичний ефект. Катарсис у той період був одним з найважливіших принципів філософської концепції сприйняття мистецтва, що давало можливість наблизитися до античного розуміння музики як феномену [3, 47]. Переживання через очищення та емоційне співпереживання музики відбувається катарсистичним сплеском, який поділяють на емоційний, естетичний і етичний. Емоційне переживання вербально-музичного твору досягається станом афекту і переходить у катарсистичне вивільнення. Відчуття гармонії у поєднанні з красою вказують на естетичний аспект катарсису, а через позитивні почуття та переживання реалізується етичний погляд [10, 317]. Давньогрецькі філософи розвивали вчення про катарсис як очищення і виховання людини силою мистецтва, підкреслювали також виховне, значення музики через очищення та сплеску емоцій. Згідно з теорією Аристотеля, людина очищається, звільняється від переживань після спілкування з музикою [2, 70]. З музичним сприйняттям тісно пов'язане катарсистичне переживання, яке приводить до розрядки, і, зі свого боку, відображається в емоціях: спершу в риданні, далі в заспокоєнні. Музика є найбільш емоційним видом мистецтва, що викликає потрясіння, і як наслідок, відбувається "катарсистичне облеґшення" [8]. Осмислення катарсису як музики без слів, особливо як природна сила музики, а саме мелодія, гармонія та ритм впливають на людей. Релаксація після праці та звільнення від турбот, а не про засіб донесення глибинних істин і цінностей. Катарсис трактується автором як нешкідливе вивільнення емоцій, а не як

інтелектуальне вдосконалення, що навчає людину правильно використовувати свої емоції [7, 310].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У світлі сучасності перспективним є застосування порівняльно-історичного методу та музично-теоретичної методології аналізу музичних форм. D. Costache у своїй праці "Andrew of Crete's Great Canon, Byzantine Hermeneutics, and Genesis" досліджував Великий Канон з точки зору важливості для візантійської герменевтики, особливо його перспективи щодо основоположних наративів Буття. Автор розглядає Великий Канон як всеосяжне послання, яке об'єднує богослов'я, антропологію та космологію, а також священну історію й особисті емоції, що в подальшому розвитку досягають катарсистичного сплеску і на тлі богослов'я показує стан всесвіту [5].

M. Cunningham у своїй статті "Andrew of Crete: A High-Style Preacher of the Eighth Century", аналізуючи Великий Канон, відзначає елементи літургійного жанру кондака, який зазвичай приписують Андрієві Критському, а новатором якого, за переказами, вважають Романа Сладкопівця, що творчо повторюють ранньохристиянську традицію дев'яти біблійних од [6, 269]. J. Tannous у трактаті "Greek kanons and the Syrian Orthodox liturgy" стверджує, що Великий Канон відходить від коментаторського підходу попередніх століть, а становить коперніканський поворот у візантійській герменевтиці. Цей герменевтичний поворот фактично вказує на повернення до найдавнішої форми роботи зі Святим Письмом так званої форми усного переказу [16, 152]. A. Mellas у праці "Dreaming Liturgically: Andrew of Crete's Great Kanon as a Mystical Vision" підкреслює цікавість підходу Великого Канону Андрія Критського до Святого Писання, включаючи чернечу споглядальну традицію у літургійних рамках та розглядає ірмоси та кондаки через монастирську медитативну призму, яка відображається у катарсистичному прояві [12, 301].

Мета дослідження полягає у висвітленні словесно-музичних форм та катарсистичних проявів Великого Канону Андрія Критського, які своїми витокami сягають найдавніших музичних традицій.

Виклад основного матеріалу. Великий Канон Андрія Критського (660–740) – візантійського ритора та гімнографа є одним з особливостей богослужіння Великого посту. Цей новий жанр канону введений у візантійське церковне богослужіння. Він зустрічається у найдавніших збережених до нашого часу слов'янських та грецьких рукописних Тріюдах [11]. Виконується Канон під час Великого посту в будні дні з понеділка до четверга першої седмиці Великого посту, а на утрєні четверга п'ятої седмиці, у день “Маріїно стояння” – виконується повністю. Кожна пісня канону починається ірмосом, який пов'язує тематику пісні та зміст самого канону, а тропарі чергуються з віршами пісень канону. Приспиви до тропарів “Помилуй мене, Боже” виконуються після кожного ірмоса [13]. Андрій Критський є автором шістнадцяти тропарів “Блажен”, що виконуються з Великим Канonom на п'ятій седмиці посту. Великою частиною канону є кондак “Душе моя, душе моя, встань, чого спиш ти” після шостої пісні, де найбільш яскраво виражені катарсистицині мотиви, що переходять з однієї мелодичної лінії в іншу та проявляють себе у кульмінаційних сплесках.

Кондак написаний гімнографом Романом Сладкопівцем, і спершу становив розгорнуту поему з двадцяти-тридцяти строф, що закінчуються одним і тим самим рефреном, де розвивається тема зради Юди та хресних страждань Спасителя. В новітніх друкованих текстах кондака зустрічаємо лише одну ввідну строфу, яка є лейтмотивом всього твору [6, 261].

Характерним для літургійної рецепції Святого Письма є застосування екзистенційного критерію, який підкреслює духовні виміри тексту. Відомий візантійський гімнограф Андрій Критський дотримувався цього критерію у своєму Великому Каноні – літургійній поемі, яка досі використовується Православною Церквою для публічного богослужіння. Проглядається Великий Канон з точки зору його важливості для візантійської герменевтики, особливо його перспективи щодо основоположних наративів Буття. В контексті Андріївського канону гімнографія з її екзегетичним, катехитичним та формаційним вимірами, є важливим свідченням візантійського підходу до Писання [4, 58]. Гімнографи використовують багатий біблійний матеріал, який вони переписують, щоб “говорити по-біблійному”. Таким чином, вони повертаються до ранньохристиянського підходу – парафразування. Незліченні пісенні переспіви Святого Письма вказують на його використання як привілейованої мови духовного досвіду [6, 268]. Протягом століть, аж до кінця візантійської епохи, ці два жанри кондак та канон продовжували розвиватися: канон – на утрєні, а кондак на всеношній. Важливо, що завдя-

ки своєму біблійному змісту значною мірою обидва жанри ілюструють глибоку прихильність візантійців до Святого Письма. Крім того, Андріївський канон, який є прикладом того, що сучасні дослідники називають “переписаним Святим Письмом”, у самій своїй структурі віддзеркалює дев'ять од. Не буде помилкою вважати його дійсно літургійно обумовленим способом переробки біблійного матеріалу [12, 295]. Потрібно вказати на цікавість підходу Великого Канону до Писання: він прищеплює споглядальну традицію до літургійних рамок та розглядає Святе Письмо через монастирську медитативну призму, що знаходить досконале вираження у жанрі кефалії або “глав”. Загалом, монастирські “глави” – це афоризми, що містять аскетичну мудрість і досвід, призначені для повторення, запам'ятовування і молитовних роздумів [12, 296]. Його біблійний характер очевидний як у структурі, так і в лексиці. Структура покаянного канону повторює структуру дев'яти біблійних од і, хоча й опосередковано, через християнський відбір уривків, віддзеркалює Святе Письмо. Безсумнівно, це міцний спосіб зв'язку з біблійним всесвітом християнства. Він також відтворює пропорції обидвох Заповітів. Дійсно, перші вісім од досліджують теми Старого Завіту, тоді як дев'ята ода досліджує теми Нового Завіту. Отже, Великий Канон є мікрокосмосом широкого біблійного всесвіту. Такі пропорції свідчать про цілеспрямоване “переписування” Святого Письма, що сприяє набуттю його “розуму”. Текстура покаянного канону є біблійною, він відтворює оригінальні оповіді через близькі парафрази. Звідси випливає підтвердження структурою і лексикою вірша, що Святе Письмо є духовно нормативним для християнського життя [16, 152]. Екзистенційна алегорія та інтерпретація Андрія Критського полегшує зустріч читачів і слухачів з оповідями і значеннями, які вони передають. Так і встановлюється симбіотичний зв'язок. Дійсно, через призму Великого Канону, Святе Письмо є інтерактивною основою, чия формувальна сила залежить від читачів і слухачів, які мають дотичність до нього. Тут пропонуються спасенні уроки лише тому, хто надає йому особистої форми, черпаючи з нього мудрість. Його інтертекстуальна герменевтика є також значною мірою богословською та літургійною. Канон пропонує всеосяжне послання, яке об'єднує богослов'я, антропологію та космологію, а також священну історію й особисті емоції. Він поєднує їх з Буттям та іншими уривками зі Святого Письма і на тлі богослов'я показує стан всесвіту. Андріївський Канон – це оптимістичне сприйняття дійсності, яке не зменшується через справжню драму, зображену в його каноні, а саме – людські невдачі [5, 82].

Розглянемо більш детально Великий Канон Андрія Критського написаний Дмитром Бортнянським, що

складається з ірмосів пісень та кондака. У пісні 1/Ірмос “Помічник і покровитель” [1, 1] зустрічаємо фрігійський етичний лад g-f-e-d в кінці першої фрази на слова “спасіння”. Друга фраза розвивається та переходить у катарсистичну розв’язку підкреслену форшлагом на слова “і звеличу Його” та завершується фрігійським етичним ладом g-f-e-d “славно бо прославився”.

Приспиви до тропарів “Помилуй мене, Боже” [1, 2] розвиваються в межах великої секунди вгору, а вниз завершуються екстатичним фрігійським етичним ладом g-f-e-d.

Пісня 2/Ірмос ч. 1 “Слухай небо” [1, 3] виконується у понеділок, вівторок та середу. Кульмінаційне збагачення музичної мови проявляє себе у катарсистичному вивільненні на слова “я промовлю і прославлю”, що переходить у завершальну каденцію фрігійського етичного ладу g-f-e-d.

Пісня 2/Ірмос ч. 2 [1, 4] виконується у четвер. На слова “в пустині” з’являється мужній дорійський етичний лад a-g-f-e, що переходить у катарсистичну розв’язку “людям моїм правцею” та знову трансформується у дорійський етичний лад a-g-f-e, на слова “силою” і переплітається з відтінком фрігійського етичного ладу f-e-d.

Пісня 3/Ірмос ч. 1 “На непорушному, Христе камені” [1, 5] виконується у понеділок. Фрігійський етичний лад g-f-e-d “заповітів Твоїх” переходить у кульмінацію “утверди”, яка, зі свого боку, підсилює катарсистичне вивільнення мої помисли a-g-f-e.

Пісня 3/Ірмос ч. 2 “Утверди Господи” [1, 6] виконується у вівторок, середу і четвер. Уже на початку названого ірмосу помічаємо відтінок оплакувального лідійського b-a-g “Господи”, що переходить у екстатичний фрігійський етичний лад g-f-e-d та з’єднується з катарсистичним вираженням “захитане серце моє”.

Найбільш драматичною частиною канону Андрія Критського є Пісня 4/ Ірмос “Почув пророк” [1, 7]. Тут бачимо дві словесно-музичні кульмінації на один і той самий текст “і ужаснувся”, що переходить у катарсистичну розв’язку. Переплетення лідійського етичного ладу b-a-g-f “народитися і людям явитися” з дорійським етичним ладом a-g-f-e та перехід у ще одну кульмінацію “і ужаснувся”, що завершується фрігійським етичним ладом g-f-e-d. Отже, у цьому ірмосі спостерігаємо наявність трьох етичних ладів, які починають, розгортають та завершують музично-смысловий образ названої композиції.

У Пісні 5/Ірмос “Від ночі славлю я Тебе” [1, 8] лідійський етичний лад b-a-g-f на слова “молюся” переходить у катарсистичну розв’язку “і настав мене”, що трансформується у дорійський етичний лад a-g-f-e. Завершальна фраза “Спасе, творити волю Твою” a-g-f-e наголошує на мужній дорійський етичний лад, що перетікає у катарсистичний ефект “Помилуй мене, Боже”.

Пісня 6/Ірмос “Взиватиму всім серцем моїм” [1, 9] показує переплетення лідійського етичного ладу b-a-g-f “щедрого Бога” з дорійським етичним ладом a-g-f-e “і почує мене” та досягає кульмінаційного катарсистичного сплеску “із пекла найглибшого”, що завершує фрігійським етичним ладом g-f-e-d “життя моє” важливу частину канону Андрія Критського.

Можемо спостерігати у цьому ірмосі переплетення трьох етичних ладів, починаючи з оплакувального лідійського етичного ладу з переходом у мужній дорійський етичний лад і завершуючи екстатичним фрігійським ладом.

Найбільш ліричною частиною канону вважається Кондак 6 пісні “Душе моя” [1, 10] хоча і з крапленням мужнього дорійського ладу a-g-f-e “устань, устань”, “чого спиш?” досягає катарсистичного самоосягнення “пробудися” a-b-a-g-fis та спадає у лідійський оплакувальний лад b-a-g-f “Христос Бог”, акцентуючи кадансовий зворот екстатичним фрігійським відтінком f-e-d “наповняє”.

Пісня 7/Ірмос [1, 13] “Ми грішили, беззаконували” вказує лише на дорійський етичний лад a-g-f-e, що повторюється два рази: “а ні творили”, “заповідав Ти нам” та переходить у катарсистичне вивільнення “та не покинь нас навіки”. Завершується фрігійським відтінком f-e-d “Боже”.

Цікавим спостереженням у Пісні 8/Ірмос “Його і воїнства небесні славлять” [1, 14] є наявність лідійського етичного відтінку b-a-g “херувими” і “живе” та дорійського етичного ладу a-b-a-g-fis “славите, благословляйте”, що трансформується в кульмінаційний катарсистичний прояв “по всі віки” на завершення названого ірмосу та розгортає приспів “Помилуй мене, Боже”, який завершується екстатичним фрігійським ладом g-f-e-d.

Великий Канон Андрія Критського чудово ілюструє літургійний вимір візантійської традиції разом з її біблійним підґрунтям. Він вказує на те, що Святе Письмо є нормативним, оскільки пропонує настанови, вказівки та заохочення для духовної подорожі. Таким чином, залучаючи Святе Письмо, Канон відходить від коментаторського підходу попередніх століть, знаменуючи собою коперніканський поворот у візантійській герменевтиці. Цей герменевтичний поворот фактично становить повернення до найдавнішої форми роботи зі Святим Письмом, ще до епохи коментарів, шляхом переказу. Наслідуючи ранніх християн, А. Критський розглядав розповіді Буття як формотворчі приклади і як джерело для передачі духовних послань. З цією метою він запозичив простий, прямий і сугестивний дискурс Писання. Відповідно до біблійної мови та послання, вірш дійсно закликає людську свідомість (“ти, душе моя”) до пробудження, спрямовуючи її до морального розпізнавання та духовного прогресу. Оскільки залучення Святого

Письма в Каноні ідеально відповідає літургійному контексту Великого посту, який розуміється як час для аскетичних зусиль і споглядання, його метод повністю відповідає візантійській герменевтиці. Герменевтичне значення канону залишається прихованим, якщо ігнорувати ширші імплікації вищесказаного [14, 65]. Мабуть, не дивно, що дослідники традиційної герменевтики ігнорують його актуальність так само, як і дослідники, зацікавлені в його духовному посланні. Однак екзистенційний зміст вірша перефразовує і переосмислює біблійні оповіді, щоб вивести на перший план їхнє формувальне послання. Ця ж переписана історія вказує їм на їхні власні проблеми і пропонує відповідні рішення. Адже, оскільки головним героєм вірша є “ти, душе моя”, вони можуть легко інтерпретувати власні обставини з точки зору цього “переписаного Писання”. Загалом, канон ілюструє важливі елементи візантійської герменевтики, особливо її основний фокус, тобто розкриття формо-творчого дискурсу Святого Письма [14, 112].

З огляду на це саме Буття є чимось більшим, ніж розповідь про минулі події; це взірцева історія, сповнена екзистенційного резонансу. Поема доводить, що візантійці не ігнорували Святе Письмо, а вдосконалили важливий герменевтичний інструмент, призначений для розшифрування біблійних наративів як актуальних для віруючих, незалежно від того, де і коли вони живуть.

Висновки. У статті показано, що у Великому Каноні Андрія Критського простежуються окремі структурні особливості, які пов’язані з певною ладовою системою, яку використовували античні музичні теоретики. Наголошено, що у цьому каноні прослідковуються низхідні етичні лади, які відповідають певному характеру та переплітаються між собою. Яскраво виражені катарсистичні розв’язки, які, зі свого боку, готують завершення кожного ірмоса та кондака і вказують на екстатичний фрігійський етичний лад. З’ясовано, що найбільш ліричною частиною покайного канону є Кондак шостої пісні “Душе моя”, в якій кульмінація досягає катарсистичного самоосвячення та спадає в оплакувальний лідійський етичний лад. А друга фраза першої пісні (ірмос) “Помічник і покровитель” переходить у катарсистичний ефект підкреслену форшлагом, що яскраво виражає словесний текст “звеличу Його”. Зазначено, що у пісні четвертій (ірмос) “Почув пророк” наявність трьох етичних ладів починають, розгортають та завершують музично-смысловий образ описаний у цій частині канону. Відзначено, що у пісні третій (ірмос) частина перша “На непорушному Христе камені” фрігійський етичний лад переходить у кульмінацію та підсилює катарсистичне вивільнення окремого мотиву. А в пісні шостій (ірмос) “Взиватиму всім серцем моїм” переплетення трьох

етичних ладів завершується екстатичним фрігійським етичним ладом. На основі дослідження музично-словесного тексту Великого Канону Андрія Критського зроблено висновок, що метод аналізу музичних форм є перспективним підходом до осягнення важливих структурних особливостей давніх творів духовної музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бортнянський Д. Канон Св. Андрія Критського. Партитура Ірмоси пісень і Кондак /упоряд. Анатоль Гноєвий. Міннеаполіс, 1989. 15 с.
2. Поцелуйко А. Особливості музичного етосу моногослоної Літургії Йоана Златоустого з Перемишльського рукопису середини XVII століття. *Fine Art and Culture Studies*. 2023. Вип. 1. С. 68–73. DOI: <https://doi.org/10.32782/facs-2023-1-10>
3. Поцелуйко А. Цикл пасхальних піснеспівів Літургії Йоана Златоустого з Перемишльського рукопису середини XVII століття в контексті античних вчень про етос і катарсис. *Fine Art and Culture Studies*. 2023. Вип. 2. С. 45–50. DOI: <https://doi.org/10.32782/facs-2023-2-7>
4. Costache D. Reading the Scriptures with Byzantine eyes: The hermeneutical significance of St Andrew of Crete’s Great Canon. *Phronema*. 2008. Vol. XXIII. С. 51–66.
5. Costache D. Andrew of Crete’s Great Canon, Byzantine Hermeneutics, and Genesis 1-3. Published in Hymns, Homilies and Hermeneutics in Byzantium /ed. Andrew Mellas and Sarah Gadour-Whyte, *Byzantina Australiensia Leiden: Brill*. 2020. Vol. XXVI. P. 67–85. DOI:10.1163/9789004439573_006
6. Cunningham M. Andrew of Crete: A High-Style Preacher of the Eighth Century. *Cunningham and Allen*. 1998. P. 267–293.
7. Ford A. Catharsis: The Power of Music in Aristotle’s Politics. *Music and the Muses: The Culture of Mousike in the Classical Athenian City*. 2004. P. 309–336. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199242399.003.0012>
8. Janko R. From Catharsis to the Aristotelian Mean. /R. Janko /Essays on Aristotle’s Poetics ed. A. Rorty. *Princeton: Princeton university press*. 1992. P. 341–349.
9. Jason Van Boom, Alin Olteanu. Have you not heard my soul. The Great Canon of St Andrew of Crete as a multimodal autocommunicative text. *Sign System Studies*. 2023. No. 51 (2). P. 301–328.
10. Lear J. Katharsis Essays on Aristotle’s Poetics; ed. A. Rorty. *Princeton: Princeton university press*. 1992. P. 315–340.
11. Lesniewski Krz. The Great Canon of St. Andrew of Crete. Scriptural, liturgical and hesychastic invitation for an Encounter with God. *Vox Patrum*. 2018. Vol. 69 (38). P. 429–447.
12. Mellas A. Dreaming Liturgically: Andrew of Crete’s Great Canon as a Mystical Vision, in B. Neil and E. Anagnostou-Laoutides (Eds). *Dreams, Memory and Imagination in Byzantium. Byzantina Australiensia Leiden and Boston*. 2018. Vol. 24. P. 293–314.
13. Pearse R., Olkinuora J. Andrew of Crete. *Oratijn18-Encomium on St Nicolas of Mura*. 2015. P. 1–8.
14. Ryden L. The Life of St Andrew the Fool. I. Introduction, Testimonies and Nachleben. Indices. *Acta Univ. Ups., Studio Byzantina Upsaliensia* 1995. 304 p.

15. Spiegel N. The Nature of Katharsis according to Aristotle. A Reconsideration. *Revue belge de Philologie et d'Histoire Année*. 1965. № 43 (1). P. 22–39.

16. Tannous J. Greek kanons and the Syrian Orthodox liturgy. *Bitton-Ashkelony and Krueger*. 2017. P. 151–180.

REFERENCES

1. Bortniansky, D. (1989). Kanon Sv. Andriya Krytskoho. Partytura Irmosy pisen i Kondak [Canon of St. Andrew of Crete. Score of Irmosa songs and Kondak]. Minneapolis, 15 p. [in Ukrainian].

2. Potseluyko, A. (2023). Osoblyvosti muzychnoho etosu monoholosnoyi Liturhiyi Yoana Zlatoustoho z Peremyshlskoho rukopysu seredyny XVII stolittya [Features of the musical ethos of the monophonic Liturgy of John Chrysostom from the Peremyshl manuscript of the mid-17th century]. *Fine Art and Culture Studies*. No. 1. pp. 68–73. DOI: <https://doi.org/10.32782/facs-2023-1-10> [in Ukrainian].

3. Potseluyko, A. (2023). Tsykl paskhalnykh pisenpiviv Liturhiyi Ivana Zoloustoho z Peremyshlskoho rukopysu seredyny XVII st. u konteksti antychnykh vchen pro etos i katarsys [A cycle of Paschal hymns from the Liturgy of John Chrysostom from a mid-seventeenth-century manuscript from Przemysl in the context of ancient doctrines of ethos and catharsis]. *Fine Art and Culture Studies*. Issue 2. pp. 45–50. [in Ukrainian].

4. Costache, D. (2008). Reading the Scriptures with Byzantine eyes: The hermeneutical significance of St Andrew of Crete's Great Canon. *Phronema*. Vol. XXIII. pp. 51–66. [in English].

5. Costache, D. (2020). Andrew of Crete's Great Canon, Byzantine Hermeneutics, and Genesis 1–3 Published in Hymns, Homilies and Hermeneutics in Byzantium, (Ed.). Andrew Mellas and SarahnGador-Whyte, *Byzantina Australiensia Leiden: Brill*. Vol. XXVI. pp. 67–85. DOI: 10.1163/9789004439573_006 [in English].

6. Cunningham, M. (1998). Andrew of Crete: A High-Style Preacher of the Eighth Century. *Cunningham and Allen*. pp. 267–293. [in English].

7. Ford, A. (2004). Catharsis: The Power of Music in Aristotle's Politics. *Music and the Muses: The Culture of Mousike in the Classical Athenian City*. pp. 309–336. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199242399.003.0012>. [in English].

8. Janko, R. (1992). From Catharsis to the Aristotelian Mean. *Essays on Aristotle's Poetics* ed. A. Rorty. *Princeton: Princeton university press*. pp. 341–349. [in English].

9. Jason Van Boom & Alin Olteanu (2023). Have you not heard my soul. The Great Canon of St Andrew of Crete as a multimodal autocommunicative text. *Sign System Studies*. No. 51 (2). pp. 301–328. [in English].

10. Lear, J. (1992). Katharsis. *Essays on Aristotle's Poetics*; (Ed.). A. Rorty. *Princeton: Princeton university press*. pp. 315–340. [in English].

11. Lesniewski, Krz. (2018). The Great Canon of St. Andrew of Crete. Scriptural, liturgical and hesychastic invitation for an Encounter with God. *Vox Patrum*. Vol. 69 (38). pp. 429–447. [in English].

12. Mellas, A. (2018). Dreaming Liturgically: Andrew of Crete's Great Canon as a Mystical Vision, in B. Neil and E. Anagnostou-Laoutides (Eds.). *Dreams, Memory and Imagination in Byzantium. Byzantina Australiensia Leiden and Boston*. Vol. 24. pp. 293–314. [in English].

13. Pearse, R. & Olkinuora, J. (2015). Andrew of Crete. *Oratijn18-Encomium on St Nicolas of Mura*. pp. 1–8. [in English].

14. Ryden, L. (1995). The Life of St Andrew the Fool. I. Introduction, Testimonies and Nachleben. *Indices. Acta Univ. Ups. Studio Byzantina Upsaliensia*. 304 p. [in English].

15. Spiegel, N. (1965). The Nature of Katharsis according to Aristotle. A Reconsideration. *Revue belge de Philologie et d'Histoire Année*. No. 43 (1). pp. 22–39. [in English].

16. Tannous, J. (2017). Greek kanons and the Syrian Orthodox liturgy. *Bitton-Ashkelony and Krueger*. pp. 151–180. [in English].

Стаття надійшла до редакції 11.04.2024



“Хто не жив посеред бурі, той ціни не знає силі”.

Леся Українка
українська письменниця

“Перемоги вчать найвних, а поразки – мудрих; успіхи дають одиниці уроків, а невдачі – тисячі. Вчіться на уроках переможених”.

Джефф О'Лірі
американський письменник, лірик

“Знання – це бачити світло”.

Платон
давньогрецький філософ



Катерина Кубікова, аспірантка

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАВЧАННІ БІОЛОГІЇ

У статті розглянуто вплив штучного інтелекту на сферу освіти. З'ясовано, як хмарні технології, віртуальна реальність та штучний інтелект можуть збагатити процес навчання біології. Розглянуті корисні платформи для педагогів, що пропонують інструменти штучного інтелекту для створення інтерактивних уроків. Такі ресурси дозволяють створювати персоналізовані матеріали, враховуючи індивідуальні потреби учнів і пропонуючи рекомендації для підвищення успішності навчання. Зауважено на ризиках впровадження новітніх технологій в навчальний процес.

Ключові слова: штучний інтелект; навчання; цифрові технології; цифрове освітнє середовище; інструменти штучного інтелекту; освітні платформи; академічна доброчесність.

Лім. 17.

Kateryna Kubikova, Postgraduate Student,

Hlukhiv Oleksandr Dovzhenko National Pedagogical University

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING BIOLOGY

The article examines the influence of artificial intelligence on the field of education. It is proven that the use of digital technologies in the lessons is aimed at expanding the information field, mastering new methods of searching, applying and processing educational or scientific information with the help of computer equipment, the Internet, audio and video equipment, with the help of which a special information environment is created in an educational institution. It has been clarified how cloud technologies, virtual reality and artificial intelligence can enrich the process of teaching biology. In particular, virtual reality can be used to immerse students in the three-dimensional environment of a cell or ecosystem to better understand their structure and interactions. Considered useful platforms for educators that offer artificial intelligence tools for creating interactive lessons. Such resources allow you to create personalized materials, taking into account the individual needs of students and offering recommendations to improve learning success. The analysis showed that the latest innovations allow the creation of interactive lessons, increasing the interest of students and facilitating the learning of complex concepts. However, along with the positive aspects, the article focuses on the risks of introducing artificial intelligence technology into the educational process. The introduction of the latest technologies may require additional training for educators, as well as raise questions about the privacy of students' data and dependence on technology. Also, it is necessary to take into account the availability of technologies for all students in order to avoid the digital gap. The article highlights the potential benefits and challenges of using artificial intelligence in biology classes and in the educational process in general. The author calls for a balanced approach to the implementation of innovations in order to maximize their benefits and minimize possible negative consequences.

Keywords: artificial intelligence; teaching; digital technologies; digital educational environment; artificial intelligence tools; educational platforms; academic integrity.

Постановка проблеми. Сучасні реалії життя спонукають освітню систему до видозмін. На сьогодні дистанційне навчання стає звичним форматом, але оскільки багато учнів в Україні навчаються дистанційно або у змішаному форматі, виникає потреба в урізноманітненні навчального матеріалу для ефективнішого засвоєння знань, зацікавлення учнів та можливості полегшити сприймання великого пласту навчального матеріалу.

У сфері освіти відбувається стрімка еволюція під впливом цифрових технологій, що породжує необхідність у нових підходах. Навчальний процес перетворюється на більш інтерактивний і гнучкий, адаптуючись до унікальних потреб кожного здобувача освіти. Застосування цифрових інструментів стає актуальним напрямом розвитку, оскільки вони сприяють розробці інноваційних, інтерактивних та

адаптивних навчальних програм, що розширюють можливості індивідуалізації освітнього процесу [5].

Сьогодні розвиток технологій штучного інтелекту стрімко прискорюється, великою мірою завдяки проєктам, таким як ChatGPT від OpenAI. З появою ChatGPT зросло загальне зацікавлення у штучному інтелекті. Чат-бот ChatGPT продемонстрував зручність та ефективність застосування штучного інтелекту для широкої аудиторії, і в недалекому майбутньому може стати необхідним ресурсом у повсякденному житті. Штучний інтелект надає різноманітні інструменти та технології, які можуть бути використані в освіті. До них належать адаптивні навчальні платформи, інтелектуальні асистенти, відеоконференції та інші [8].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання цифровізації та впровадження штучного інтелекту в освітній сфері на сьогодні є актуальним

як серед науковців, так і провідних педагогів. І. Візнюк [3], О. Воронкін [3], І. Воротникова [4], А. Ковальчук [5], В. Ковальчук [6; 7], М. Шишкіна та Ю. Носенко [17] розглядали у своїх працях можливості використання цифрових технологій та технологій штучного інтелекту в професійній діяльності педагога, також звертають увагу на використання штучного інтелекту учнями в процесі здобуття знань. Науковці В. Ковальчук [7; 8; 9], М. Мар'єнко [11] та А. Мельник [12] акцентують увагу на проблемах при впровадженні штучного інтелекту.

Пропонована стаття спрямована на вивчення потенціалу використання штучного інтелекту для поліпшення процесу навчання біології та розвитку інноваційних підходів у цій галузі. В процесі дослідження ми визначили основні завдання:

1. Визначити основні аспекти використання штучного інтелекту в навчанні біології.
2. Розглянути технологій ШІ, що застосовуються в біологічному навчанні.
3. Визначити основні можливості використання ШІ у навчанні.
4. Проаналізувати основні виклики, пов'язані з використанням ШІ в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Останніми роками відбувається стрімкий прорив у розвитку цифрових технологій. Перехід на дистанційну освіту дав змогу освітянам активно використовувати можливості цифрових технологій в освітньому процесі.

В. Ковальчук та І. Воротникова зауважують важливість готовності педагогічного колективу під час впровадження та вибору дистанційних платформ або відкритих ресурсів в освітній процес. Застосування інституційних ресурсів (наприклад, LMS – систем управління навчанням та CMS – систем управління контентом), використання відкритих ресурсів (за допомогою технологій Web 2.0, Веб 3.0, хмарних сервісів, електронних бібліотек тощо), іммерсивних технологій та систем зі штучним інтелектом для організації дистанційного навчання залежить від різноманітних факторів, включаючи підготовку всіх учасників [4; 7, 58].

Штучний інтелект поняття широке, більшість дослідників визначають його як здатність цифрових пристроїв виконувати розумові операції притаманні людям. Основою штучного інтелекту виступає сукупність нейронів. Штучний нейрон – це математична функція, яка має на меті змоделювати біологічний нейрон [2, 15]. Зараз штучний інтелект має значний вплив на багато аспектів життя, включаючи освіту. ШІ має потенціал трансформувати освіту, надаючи студентам та учням персоналізований і адаптивний досвід навчання. Аналізуючи великі обсяги даних, він може визначати навчальні потреби окремих учнів і відповідно адаптувати навчання.

В Україні, в умовах воєнного стану, маємо вповні застосовувати усі наявні можливості для повноцінного розвитку учнів та вчителів. Певною мірою це актуалізує врахування впливу ШІ та інтеграції його інструментів у навчання та викладання [4, 20]. В українському законодавстві створені засади та визначені напрями розвитку штучного інтелекту, зокрема в сфері освіти. У 2020 р. було затверджено Концепцію розвитку штучного інтелекту в країні [13]. У 2021 р. урядом затверджено План по реалізації концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2021–2024 рр.

Основними завданнями концепції уряд вбачає у такому:

- удосконалення правового регулювання штучного інтелекту (ШІ в галузях освіти, економіки, суспільного управління, кібербезпеки й оборони);
- формування нових та поліпшення наявних освітніх програм, спрямованих на підготовку фахівців, зокрема педагогів у сфері ШІ;
- впровадження інноваційних проєктів із використанням ШІ у сфері суспільного життя;
- підвищення рівня інформаційної безпеки та кібербезпеки в інтернет мережі [14].

Ця концепція має популяризувати в Україні використання штучного інтелекту в сферах людської діяльності для отримання більшої результативності праці та технологізації процесів.

В. Ковальчук акцентує на необхідності впровадження сучасних технологій на уроках, що підвищить мотивацію учнів до засвоєння матеріалу, як і ефективності навчання загалом [9].

Використання цифрових технологій на уроках біології не є новизною і актуальне при проведенні різних типів уроків. Вони активно використовуються на всіх етапах уроку, для контролю знань, виконанні практичних та лабораторних робіт тощо.

Використання цифрових технологій на заняттях спрямоване на розширення інформаційного поля, освоєння нових методів пошуку, застосування та обробки навчальної або наукової інформації за допомогою комп'ютерної техніки, Інтернету, аудіо- і відеотехніки. Ці технології сприяють створенню особливого інформаційного середовища у закладі освіти, підсилюють комунікативні зв'язки між учасниками освітнього процесу та розширюють можливості безпосереднього спілкування за допомогою сучасних засобів [7, 426]. Уроки з використанням цифрових технологій сприяють: формуванню мотивації до вивчення предмета, активізації діяльності учнів; сприяти розвитку комунікативних умінь і навичок.

Упровадження й активне використання штучного інтелекту у навчальний процес має відбуватися. Передумовами успішного впровадження передових технологій є створення цифрового освітнього середовища як для навчання, так і для підвищення ква-

ліфікації вчителів, формування і розвитку цифрових компетентностей педагогів, вміння обирати та використовувати новітні хмарні сервіси, імерсивні технології і розробки уроків з елементами штучного інтелекту, а також розвиток повноцінної індивідуальної орієнтації учнів [7, 17].

Дослідники визначають такі актуальні напрями використання ШІ в освітньому процесі:

- розробка інтелектуальних навчальних систем, які можуть надавати педагогам та учням негайний зворотний зв'язок і персоналізовані рекомендації (інтелектуальні системи репетиторства);

- аналіз даних про здобувачів освіти та прогнозування їхніх навчальних потреб, щоб викладачі могли адаптувати своє викладання до цих потреб (профілювання і прогнозування);

- розробка адаптивних систем, які можуть регулювати складність завдань на основі успішності учня.

Учені також розглядають можливість використання штучного інтелекту для розробки нових технологічних навчальних середовищ, які можуть забезпечити ефективний розвиток умінь та навичок учнів [4, 19].

Для досягнення ефективності використання як технологій віртуальної реальності та штучного інтелекту необхідно забезпечити дотримання низки умов:

- наявність технічного обладнання;
- оновлення програмного забезпечення на пристроях;
- формування у педагогів навичок щодо використання цих технологій, навігації, пошук та ін.;
- інтегрувати віртуальної реальності та штучного інтелекту у зміст навчання [17, 67].

Аналіз наукової літератури дає підставу виокремити певні переваги застосування штучного інтелекту в освітній системі:

1. Системи штучного інтелекту адаптуються до індивідуальних навчальних потреб кожного учня.

2. Спрямовані на аналіз навчальних досягнень і здібностей учня, надаючи індивідуальні рекомендації для подальшого навчання.

3. Системи штучного інтелекту здатні перевіряти роботи як у тестовому варіанті, так і розгорнуті відповіді.

4. Завдяки штучному інтелекту учні не бояться робити помилки, що є невід'ємною частиною навчання, а отримують зворотний зв'язок у реальному часі для коригування.

5. Використовується адаптивне навчання для учнів на початковому рівні, яке поступово переходить до наступного етапу, базуючись на попередніх знаннях.

6. Штучний інтелект можна використовувати дозвано для створення інтерактивних ігор, які навчають та розвивають базові навички у дітей.

7. Програми з штучним інтелектом можуть рекомендувати способи організації невеликих груп і підбір матеріалів для різних груп учнів.

8. Штучний інтелект спрямований на аналіз масиву даних навчально-методичного матеріалу, здатен виявляти тенденції в освіті та науці, що допомагають удосконалити навчальні програми і прогнозувати успішність учнів.

9. Сприяє вдосконаленню педагогічних методів та розв'язанню освітніх проблем [1; 3; 11].

Стрімкий розвиток нових технологій уможливує обирання програмного забезпечення, платформи навчання та інтернет ресурсів, спираючись на індивідуальні потреби як педагогів, так і учнів. З-поміж корисних, на наш погляд, ресурсів штучного інтелекту можемо запропонувати такі:

Чат-боти зі штучним інтелектом здані відповіді на більшість запитань, які не потребують статистичних даних. Є корисними як для педагогів, адже можуть створювати тексти конспектів уроків, контрольні та самостійні завдання; варіанти загальношкільних і позакласних заходів, так і для учнів, адже можуть генерувати ідеї індивідуальних проєктів та сприяти у пошуку інформації. Поширеним та простим у використанні є чат-бот ChatGPT. ChatGPT може допомогти знайти достовірну інформацію, перевірити факти та зрозуміти складні поняття. Крім того, може також допомогти отримати відповіді на запитання, що виникають під час вивчення нових тем [15]. Платформа Labster. База платформи містить віртуальні навчальні симулятори для досліджень з біології. Платформа становить цифрове освітнє середовище, що дає змогу практикувати лабораторні навички та візуалізувати теорію. За допомогою програмного забезпечення Blender учні можуть створювати різноманітну тривимірну комп'ютерну графіку, включаючи прокаріотичні та еукаріотичні клітини і структури ДНК. Воно також включає інструменти для моделювання, анімації, рендерингу, обробки відео та створення ігор. На Онлайн-платформі AR Book розміщені готові уроки з біології, доповнена можливістю зворотного зв'язку, експериментами, гейміфікацією та доповненою реальністю. Онлайн-сервіс Mentimeter корисний для вивчення термінології. Учні можуть створювати ментальні карти та хмари слів. **Програми-конструктори: Open Board, Easi Note, Labwe Smart Notebook** – корисні під час створення презентації для захисту проєктних робіт, конструктори містять чималу кількість зображень, ри-сунків та інфографіки. Програма буде корисною для вивчення тем з зоології та анатомії. Використання методів SWOT-аналізу, через онлайн-ресурси та програми, допомагає розвивати критичне мислення. Діти можуть оцінити сильні та слабкі сторони, загрози та можливості певних питань. Прикладами можуть бути етапи розвитку біосфери, трансплантація органів, наукові способи пізнання природи та

вплив паразитичних організмів на життя людини. Для презентації результатів SWOT-аналізу також доречно використовувати онлайн-сервіси, такі як Padlet або Whiteboard. Century Tech – це платформа штучного інтелекту, яка використовує когнітивну нейронауку й аналітику даних для створення персоналізованих навчальних планів для студентів та учнів. Ця платформа штучного інтелекту також відстежує прогрес учнів і вказує на прогалини у їхніх знаннях. Також вона надає кожному користувачеві персоналізовані навчальні рекомендації та зворотний зв'язок. Вчителям програма допомагає скоротити час, необхідний для планування та оцінювання. Сервіс “SendPulse” пропонує використання візуального конструктора чат-ботів, який можна інтегрувати у мережу. Конструктор має просту структуру, що складається з чотирьох основних блоків: повідомлення, послідовність дій, дія та пауза. В алгоритмі поведінки чат-бота можна налаштувати розклад розсилок та їх зміст, який може включати не лише текст з теорією, а й посилання на відеолекції, вебінари або освітні ресурси, а також форми Google. Крім того, “Google Forms” можна використовувати не лише для проведення тестів, але й для збору статистичних даних, які допомагають забезпечити зворотний зв'язок [3; 4, 25; 6, 20; 16].

Спосіб використання штучного інтелекту педагогом залежить від його потреб та мети. Сучасні технології виступають помічниками у доборі навчального матеріалу, оптимального для конкретної аудиторії та навчальної програми курсу. Особливо актуальними стають додатки, які можуть:

- допомагати у вивченні та закріпленні навчального матеріалу;
- функціонувати як аналітичний інструмент під час збору інформації для розв'язування завдань;
- надавати звіти викладачу на основі зібраної інформації, що дозволяє коригувати навчальний курс;
- здійснювати автоматизовану перевірку завдань, виявляти та виправляти помилки, систематизувати оцінки на основі ступеня самостійності виконання завдань [2; 3];
- організувати комунікацію між учасниками освітнього процесу;
- використовувати хмарні сервіси (наприклад, Office 365, G Suite for Education, FaceTime, Google Duo, Hangouts та ін.) під час індивідуального або групового навчання;
- використовувати імерсивні технології для візуалізації об'єктів і явищ (ClassVR, CoSpaces, BOOKVAR, mozaBook) [17, 68].

Незважаючи на можливість цифрових технологій і штучного інтелекту спростити процес викладання для вчителя та навчання учням, існує і низка проблем, зокрема, етичності та правочинності до яких входять: захист персональних даних, кібер-

безпека, академічна доброчесність, розуміння III аксіологічних питань. Необхідність компетентнісного розвитку, розвитку критичного мислення та творчих здібностей учнів, які нейронна мережа не може відтворити та замінити. Сюди ж можна віднести ризики зниження якості навчання, у випадку якщо учні залишаються пасивними приймачами інформації. Тому важливо забезпечувати баланс між застосуванням технологій штучного інтелекту та збереженням важливих навичок і цінностей, які сприяють розвитку критичного мислення [12, 52].

Застосування штучного інтелекту в освіті може бути корисним, але вимагає ретельного вивчення впливу на навчання та урахування ризиків і викликів, які воно може створити. У використанні штучного інтелекту постає проблема академічної доброчесності серед здобувачів освіти. Вчителі мають наголошувати на доречності використання технічних засобів під час навчання та при виконанні завдань. Під час занять з біології варто виокремлювати уроки з використанням сервісів ШІ. Наприклад відстежити популяцію тварин, вплив кліматичних змін на рослинний та тваринний світ за допомогою ChatGPT, згенерувати зображення людини або тварини першого історичного періоду за допомогою графічних сервісів. У класі діти можуть обговорити, як вони застосовували певні сервіси та в чому вони їм допомогли. Досвідчені вчителі мають змогу помітити списування та згенеровані чат-ботами відповіді, адже тексти, створенні ШІ, є структурованими, логічними, наповненими специфічною термінологією.

Висновки. Розвиток нових технологій та їх впровадження у навчальний процес, через створення цифрового освітнього середовища, сприяє всебічному розвитку учнів. Уроки біології не є винятком, адже відбувається модернізація науково-освітнього, набуває ефективності впровадження в освітній процес імерсивних технологій (технології повного або часткового занурення у віртуальний світ), інструментів і сервісів хмарних обчислень, систем з елементами штучного інтелекту. Це допомагає не тільки вчителю ґрунтовно готуватися до онлайн-уроків, але й дає можливість учням проявити креативність під час виконання індивідуальних завдань, лабораторних робіт та захисту проектів. Отже, застосування ШІ у навчанні біології покликане розширити можливості освітнього процесу. Впровадження штучного інтелекту в освітній процес пов'язане з певними ризиками і викликами. Тому на сьогодні важливими є розробка етичних стандартів, забезпечення якості даних, збалансоване використання технологій у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Awasthi S. & Soni Y. Empowering Education System with Artificial Intelligence: Opportunities and Challenges. *Shodh Samagam*. 2023. № 6. URL: <http://surl.li/kuqaqm>

2. Візнюк І.М. Використання штучного інтелекту в освіті. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2021. С. 14–22. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22>
3. Воронкін О.С. Технології штучного інтелекту в професійній діяльності педагога. URL: <https://www.slideshare.net/AlexVoronkin/ss-258176428>
4. Воротникова І.П. Професійний розвиток вчителів природничої та математичної галузей з використанням штучного інтелекту. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2023. № 15. С. 18–34.
5. Ковальчук А.В. Розвиток цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах цифровізації. *Молодь і ринок*. 2023. № 11–12 (219–220). С. 148–153. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.2.96992>
6. Ковальчук В.І., Воротников І.П. Моделі використання елементів дистанційного навчання в школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 60. С. 58–76.
7. Ковальчук В.І., Федотенко С.Р. Інноваційні технології навчання – основа модернізації професійної освіти. *Молодий вчений*. 2018. № 12. С. 425–429.
8. Ковальчук В.І. Переваги і ризики впровадження штучного інтелекту в освіті: тези доповідей ІХ Міжнародної науково-практичної конференції з проблем вищої освіти і науки “Інформаційні технології в освіті, науці і виробництві” (ІТОНВ-2023) (25–26 травня 2023 року). Луцьк: відділ іміджу та промоції ЛНТУ, 2023. С. 105–109.
9. Ковальчук В.І. Ефективний урок: технології, структура, аналіз. Київ: Шк. світ, 2011. 120 с.
10. Ковальчук В.І. Створення сприятливого навчального середовища. Тренінги / за заг. ред. В. Ковальчука; упорядкування Л. Галіцина. Київ: Шк. світ, 2011. 128 с.
11. Мар’єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. 2023. № 38. С. 48–53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2023_38_1_9.
12. Мельник А.В. Застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі: потенціал та виклики. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій*: матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції. (7 квітня 2023 р.).
13. Розпорядження КМУ № 1556-р від 02.12.2020 р. “Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-20-20-%D1%80#Text>
14. План реалізації концепції розвитку штучного інтелекту в Україні. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/438-2021-%D1%80>
15. Спільнота ChatGPT. Відкритий доступ Notion AI. URL: <https://chatgpt.com/post/notion-ai-release-and-pricing>
16. Цифрові інструменти для вчителів біології. URL: <https://osvitoria.media/experience/nazdognaty-progalunutsyfrovii-instrumenty-dlya-vchyteliv-biologiyi/>
17. Шишкіна М., Носенко Ю. Перспективні технології з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Фізико-математична освіта*. 2023. № 38. С. 66–71.
2. Vizniuk, I.M. (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [Use of artificial intelligence in education]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, pp. 14–22. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22> [in English].
3. Voronkin, O.S. Tekhnolohii shtuchnoho intelektu v profesiinii diialnosti pedahoha [Technologies of artificial intelligence in the professional activity of a teacher]. Available at: <https://www.slideshare.net/AlexVoronkin/ss-258176428> [in Ukrainian].
4. Vоротnykova, I. P. (2023). Profesiyni rozvytok vchyteliv pryrodnychoi ta matematychnoi haluzei z vykorystanniam shtuchnoho intelektu [Professional development of science and mathematics teachers using artificial intelligence]. *Open educational e-environment of a modern university*. No.15, pp. 18–34. [in Ukrainian].
5. Kovalchuk, A.V. (2023). Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti maibutnix pedahohiv profesiinoho navchannia v umovakh tsyfrovizatsii [Development of digital competence of future teachers of professional education in conditions of digitalization]. *Youth & market*, No.11–12 (219–220), pp. 148–153. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.2.96992> [in Ukrainian].
6. Kovalchuk, V.I. & Vоротnykova, I.P. (2017). Modeli vykorystannia elementiv dystantsiinoho navchannia v shkoli [Models of the use of distance learning elements at school]. *Information technologies and teaching aids*, No. 60, pp. 58–76. [in Ukrainian].
7. Kovalchuk, V.I. & Fedotenko, S.R. (2018). Innovatsiini tekhnolohii navchannia – osnova modernizatsii profesiinoy osvity [Innovative learning technologies are the basis of modernization of professional education]. *Young scientist*. No.12, pp. 425–429. [in Ukrainian].
8. Kovalchuk, V.I. (2023). Perevahy i ryzyky vprovadzhennia shtuchnoho intelektu v osviti [Advantages and risks of introducing artificial intelligence in education]. *Tezy dopovidei IX Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii z problem vyshchoi osvity i nauky “Informatsiini tekhnolohii v osviti, nauksi i vyrobnytstvi” (ITONV-2023) (25–26 travnia 2023 roku)* – Abstracts of reports of the IX International scientific and practical conference on the problems of higher education and science “Information technologies in education, science and production” (ITESP-2023) (May 25–26, 2023). Lutsk, pp. 105–109. [in Ukrainian].
9. Kovalchuk, V.I. (2011). Efektyvnyi urok: tekhnolohii, struktura, analiz [An effective lesson: technologies, structure, analysis]. Kyiv, 120 p. [in Ukrainian].
10. Kovalchuk, V.I. (2011). Stvorennia spryiatlyvoho navchalnoho seredovyshcha [Creating a favorable learning environment]. *Trainings*. (Eds.). V. Kovalchuk, L. Halitsyna. Kyiv, 128 p. [in Ukrainian].
11. Marienko, M. & Kovalenko, V. (2023). Shtuchnyi intelekt ta vidkryta nauka v osviti [Artificial intelligence and open science in education]. *Physical and mathematical education*, No. 38, pp. 48–53. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2023_38_1_9. [in Ukrainian].
12. Melnyk, A.V. (2023). Zastosuvannia shtuchnoho intelektu v osvitnomu seredovyshchi: potentsial ta vyklyky [Application of artificial intelligence in the educational environment: potential and challenges]. *Rozvytok pedahohichnoi maisternosti maibutnoho pedahoha v umovakh osvitiikh transformatsii: materialy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* – Development of pedagogical skills of the future teacher in the conditions of educational

REFERENCES

1. Awasthi, S. & Soni, Y. (2023). Empowering Education System with Artificial Intelligence: Opportunities and Challenges. *Shodh Samagam*, No. 6. Available at: <http://surl.li/kuaqm> [in English].

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

transformations: Proceedings of the 3rd Ukrainian Scientific and Practical Conference. (April 7, 2023). [in Ukrainian].

13. Rozporiadzhennia KМУ № 1556-r vid 02.12.2020 r. "Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini" [Decree of the CMU No. 1556 dated December 2, 2020 "On the approval of the Concept for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine"]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

14. Plan realizatsii kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini [Implementation plan of the concept of artificial intelligence development in Ukraine]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/438-2021-%D1%80> [in Ukrainian].

15. Spilnota ChatGPT. Vidkrytyi dostup Notion AI [ChatGPT

Community. Notion AI is open access]. Available at: <https://chatgpt.com/ua/post/notion-ai-release-and-pricing> [in Ukrainian].

16. Tsyfrovii instrumenty dlia vchyteliv biolohii [Digital tools for biology teachers]. Available at: <https://osvitoria.media/experience/nazdognaty-progalyny-tyfrovii-instrumenty-dlya-vchyteliv-biologiyi/> [in Ukrainian].

17. Shyshkina, M. & Nosenko, Yu. (2023). Perspektyvni tekhnolohii z elementamy shtuchnoho intelektu dlia profesiinoho rozvytku pedahohichnykh kadriv [Promising technologies with elements of artificial intelligence for the professional development of teaching staff]. *Physical and mathematical education*. No. 38, pp. 66–71. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 24.04.2024

УДК 378.091.2:[378.147:37.011.3-051:811.161.2:82]
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305848>

Наталка Лібак, здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Мукачівського державного університету

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті проаналізовано організаційні засади професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. Обґрунтовано, що до них належить державна законодавча база, нормативно-правова база закладу освіти, стандарти освітньої програми, вимоги до змісту підготовки, вимоги до практичної підготовки, вимоги до методів навчання, моніторинг результатів навчання, вимоги до науково-дослідницької роботи, вимоги до організації системи підтримки здобувачів.

Ключові слова: організаційні засади; професійна підготовка; професійна підготовка майбутніх учителів української мови та літератури; компетентність; освітня діяльність.

Табл. 1. Літ. 7.

Natalka Libak, Applicant of the Third (Educational and Scientific)
Level of Higher Education,
Specialty 011 "Educational, Pedagogical Sciences"
Mukachevo State University

ORGANIZATIONAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

The article examines the organizational principles of professional training for future teachers of Ukrainian language and literature. It is substantiated that the organizational foundations of the professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature include the state legislative framework, the normative legal framework of the educational institution, standards of the educational program, requirements for the content of training, requirements for practical training, requirements for teaching methods, monitoring of training results, requirements to research work, requirements for the organization of the support system for applicants. Changes occurring due to the introduction of new laws, regulations, standards, national qualification frameworks, and societal regional needs are highlighted. The training of teachers of Ukrainian language and literature is regulated by the Constitution of Ukraine, the general provisions of the Laws "On Education", "On Higher Education", "On Complete General Secondary Education", Professional Standards for professions such as "Teacher of primary classes of general secondary education institution", "Teacher of general secondary education institution", "Primary education teacher (with the diploma of junior specialist)", the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032, and documents of the Cabinet of Ministers of Ukraine defining the basic provisions regarding the integration of the national education system into the European education area. The professional standard allows teachers of Ukrainian language and literature to set clear benchmarks for their own professional development and also prevents the risks of biased assessment of teachers' professional competencies during their certification and accreditation. It is determined that changes in the organizational principles of professional training for future teachers correspond to the standards of higher education in

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Europe and will contribute to the development of professional competencies of future teachers of Ukrainian language and literature during their training.

Keywords: *organizational principles; professional training; professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature; competence; educational activity.*

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови та літератури змінюється під впливом вимог суспільства, з огляду на соціально-економічний розвиток держави та в контексті необхідної гармонізації вітчизняної освіти з європейським простором. В умовах динамічного розвитку освіти України суттєвих змін зазнають організаційні засади підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. Для виокремлення їх особливостей доцільно проаналізувати законодавчу й нормативно-правову базу, що регламентує підготовку майбутніх фахівців. Констатовано, що на різних етапах розвитку освіти України законодавча база в галузі професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури зазнавала суттєвих змін і на сучасному етапі регламентована Конституцією України, загальними положеннями законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про повну загальну середню освіту”, Професійним стандартом за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)”, “Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки”, документами Кабінету Міністрів України, де викладено основні положення щодо входження національної освітньої системи в європейський освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки вчителя в системі вищої освіти присвячено низку наукових праць вітчизняних педагогів. Зокрема, організаційні засади вивчали Ю. Зоря, Л. Коваль, С. Науменко, В. Опацький, В. Охреї, Р. Черкаський; нормативно-правові документи з підготовки вчителя – Л. Лук’янова, Н. Ничкало, Л. Хомич. Систему професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури досліджували Н. Гузій, Н. Дем’яненко, О. Семенов; зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів-філологів – Н. Авшенюк, Т. Григоренко, Л. Дяченко, В. Коваль, К. Котун. Особливості професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності студіювали О. Антонова, О. Дубасенюк, Т. Семенюк; зміст та організаційні засади практичної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти України – М. Вовк, Ю. Грищенко, С. Соломаха.

Мета статті – дослідити основні організаційні засади професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури з 1991 до 2023 р. Завдання розвідки такі: проаналізувати нормативні

документи й законодавчі акти, що регламентують організаційні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури; зафіксувати зміни у вимогах до їх підготовки.

Виклад основного матеріалу. Організаційні засади є організаційними складниками процесу, що створюють умови для діяльності. Унаслідок аналізу наукових праць, де витлумачено термін “організаційні засади”, виокремлено низку підходів до розуміння сутності цього поняття.

1. Організаційні засади як структура явища, що характеризує порядок. Згідно з “Великим тлумачним словником української мови”, “організаційні засади” – це особливості будови чого-небудь; структура [1, 441]. Л. Коваль стверджує, що “організація” – явище, фактор, а отже, поняття і категорія, протилежні дезорганізації, непорядкованості, невизначеності, хаосу [2].

2. Трактуння поняття за принципом розподілу функцій, повноважень. Освітній процес організують через розроблення освітнього стандарту університету, надання доступу до освітньо-професійних програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик, навчальних планів і робочих програм, матеріалів для розроблення і впровадження кредитно-модульної технології тощо [6, 11]. В. Опацький ототожнює термін “організаційні засади” із терміном “організація”, що означає певну діяльність, містить розподіл функцій, повноважень, обов’язків, налагодження сталих зв’язків, координацію тощо [4, 736–737].

3. Обґрунтування за принципом спрямованості діяльності. На думку С. Науменка, до організаційних засад варто зараховувати окреслення цілей і завдань, форм та методів спільної діяльності; нормотворче забезпечення; ухвалення управлінських рішень, їх виконання та контроль за належним виконанням; планування і оцінювання результативності; інформаційно-аналітичне забезпечення; фінансове й матеріально-технічне забезпечення; кадрове забезпечення [3]. В. Охреї виокремлює такі організаційні засади програм підготовки здобувачів: повне державне регулювання та забезпечення цього процесу; акредитація програм підготовки; вимоги до вступу на програми навчання; вимоги до процедури екзаменування і ліцензування випускників; структуровані навчальні плани; забезпечення міжпрофесійної співпраці; обов’язковість отримання ступеня для початку практичної діяльності [5, 38]. Ю. Зоря вважає, що організаційні засади – це методи, форми, прийоми та умови навчання. Р. Черкаський, досліджуючи поняття “орга-

нізація”, наголошує на здатності категорії утворювати систему й формувати структуру, що забезпечує належний стан функціонування та існування певної сукупності якихось елементів, їхньої чіткої впорядкованості [7].

На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел диференційовано організаційні засади в професійній підготовці вчителів української мови та літератури, що охоплюють різні аспекти організації освітньої діяльності в закладі вищої освіти:

– стандартизація освітньої програми – розроблення стандартів професійної підготовки вчителів української мови та літератури, що регламентують навички, знання і компетентності вчителів цих предметів;

– актуалізація змісту – оновлення навчальних планів і програм, з огляду на сучасні вимоги, акцентування на розвитку критичного мислення, творчості та комунікативних навичок;

– практична підготовка – забезпечення можливостей для педагогічної практики, стажування у різних типах шкіл, участь у майстер-класах та семінарах, що дає змогу майбутнім учителям української мови та літератури набувати практичного досвіду й навичок у реальному освітньому середовищі;

– інтерактивні методи навчання – використання сучасних педагогічних методик (проблемне навчання, проєктне навчання, інтерактивні лекції), а також інформаційно-комунікаційних технологій;

– моніторинг та оцінювання – систематичний моніторинг успішності здобувачів, звітування про досягнуті результати, а також процесуальне й результативне оцінювання їхньої педагогічної діяльності під час практики;

– науково-дослідницька робота – залучення здобувачів до науково-дослідницької роботи, публікування статей, участі у конференціях і семінарах для сприяння постійному професійному зростанню;

– система підтримки – створення системи підтримки здобувачів, що охоплює наставництво, консультування, психологічну підтримку й можливості для розвитку професійних мереж і спільнот.

Отже, до організаційних засад професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури належить державна законодавча база, нормативно-правова база закладу освіти, стандарти освітньої програми, вимоги до змісту підготовки, вимоги до практичної підготовки, вимоги до методів навчання, моніторинг результатів навчання, вимоги до науково-дослідницької роботи, вимоги до організації системи підтримки здобувачів.

У дослідженні зосереджено увагу на законах України та постановах КМУ, що регламентують професійну підготовку вчителів української мови та літератури (1991–2024). У 1991 р. законодавчим підґрунтям для цього слугував Закон України “Про освіту” (1991). Випускникам присвоювали кваліфі-

кацію спеціаліста з вищою освітою певного професійного спрямування або спеціальності за такими рівнями: молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст; магістр.

У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), затвердженій Постановою КМУ від 03 листопада 1993 р. № 896, серед змін у підготовці майбутніх учителів української мови та літератури названо: глибоке переосмислення змісту, форм і методів підготовки; забезпечення безперервної освіти; істотне вдосконалення наукового, методичного, інформаційного забезпечення; розроблення та впровадження нової системи оцінювання (атестації) професійної діяльності.

Організаційні засади професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури регламентовані Постановою КМУ від 18 травня 1994 р. № 325 “Про Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій”. Відповідно до документа, підготовка майбутніх учителів української мови та літератури проходила в межах галузі 03 “Гуманітарні науки” за напрямом підготовки 6.0305 “Філологія”; підготовка кваліфікаційного рівня “спеціаліст” – за спеціальністю 7.030501 “Українська мова та література”. Водночас цитований документ мав низку недоліків. У працях В. Кременя, С. Ніколаєнка обґрунтовано, що були порушені певні принципи системного підходу до класифікації сфери праці та сфери освіти, що призвело до необхідності перегляду переліку в 1997 р.

Із 1997 р. набула чинності постанова “Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями”, де змінено й уточнено шифри спеціальності професійної підготовки вчителів. Порівняно з Постановою № 325 (1994), у документі зазначено назву галузі “Гуманітарні науки” без зазначення коду. Зміни не стосувалися напряму підготовки 0305 “Філологія”. У межах напряму підготовки виокремлено освітньо-кваліфікаційні рівні із зазначенням шифру та назви спеціальності: бакалавр – шифр спеціальності 6.030500 “Українська мова та література”; спеціаліст – шифр спеціальності 7.030501 “Українська мова та література”; магістр – шифр спеціальності 8.030501 “Українська мова та література”.

У 2002 р. ухвалено Закон України “Про вищу освіту” (2002), де передбачено структуру вищої освіти: освітні рівні (неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта) та освітньо-кваліфікаційні рівні (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр). Майбутні вчителі української мови та літератури можуть отримати: диплом молодшого спеціаліста; диплом бакалавра; диплом

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

спеціаліста; диплом магістра. Згідно із Законом України “Про вищу освіту”, передбачено державний стандарт вищої освіти. Підготовка майбутніх учителів української мови та літератури побудована відповідно до галузевих стандартів, що охоплюють освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників закладів вищої освіти та освітньо-професійні програми підготовки.

У зв’язку з прагненням України стати членом Європейського Союзу, в Україні стартував Болонський процес (2005), що зумовив гармонізацію вітчизняних освітніх стандартів із європейськими освітніми стандартами. Зміни відображено в Законі України “Про вищу освіту” (2005): упровадження ступеневої системи, стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти, введення європейської кредитно-трансферної системи, додатка до диплома європейського зразка, розроблення національної системи кваліфікацій.

Відповідно до регульованих сферою праці типових завдань діяльності та виробничих функцій, які повинен виконувати на первинній посаді фахівець певного освітньо-кваліфікаційного рівня, освітньо-кваліфікаційна характеристика регламентує його здатності й уміння, компетенції (термін зразка 2005 р.), що формують кваліфікацію. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови та літератури була реалізована за галузевим стандартом, що представляє освітньо-кваліфікаційну характеристику і освітньо-професійну програму.

Зміни, що відбулися 2006 р., викладені в Постанові КМУ “Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у закладах вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра”. Відповідно до документа, ліквідовано поняття “спеціальність” для бакалаврів, натомість залишено поняття “напрями підготовки” (2006). Майбутніх учителів української мови та літератури продовжували готувати за напрямом підготовки 6.020303 “Філологія”. Із 2010 р. затверджено перелік спеціальностей, за якими організовано підготовку фахівців у закладах вищої освіти, згідно з освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста й магістра. У галузі знань 0203 “Гуманітарні науки”, крім спеціальності “Філологія” (спеціаліст – 7.02030307; магістр – 8.02030307), додано спеціальність “Українська мова і література” (спеціаліст – 7.02030301; магістр – 8.02030301).

Організаційні засади професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури регламентовано в Національному класифікаторі України – Класифікаторі професій (ДК 003:2010). Відповідно до нього, випускники можуть працювати вчителем загальноосвітнього закладу, методистом, інспектором шкіл, інспектор-методистом, педагогом-організатором, філологом, редактором.

Документом, що модернізував організаційні засади професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури, вважаємо Національну рамку кваліфікацій (додаток до Постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341), що ухвалена 2011 р. як десятирівнева рамка. Підготовка першого (бакалаврського) рівня проходила у 2011 р. за сьомим рівнем НРК та означала здатність особи розв’язувати складні спеціалізовані завдання і практичні проблеми в певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів наук, вирізняється комплексністю й невизначеністю умов.

Після ухвалення у 2014 р. Закону України “Про вищу освіту” (2014) акцентовано на поняттях предметних результатів і компетентностей, які потрібно формувати в майбутніх фахівців, зокрема в педагогів, у закладах вищої освіти. У документі вилучено сутність освітньо-професійних та освітньо-наукових програм, за якими з 2016 р. організовано підготовку майбутніх фахівців, зокрема педагогічного фаху. Уніфіковано освітні рівні (перший – бакалаврський, другий – магістерський, третій – освітньо-науковий). Уведено нове поняття “освітня (освітньо-професійна, освітньо-наукова чи освітньо-творча) програма”. Започатковано ліцензування освітніх програм підготовки вчителя на різних освітніх рівнях за певними спеціальностями педагогічного фаху з подальшою їх акредитацією, згідно з процедурою, регламентованою Національним агентством забезпечення якості вищої освіти.

Дослідниця Г. Чирва вважає, що основним документом, який регулює сферу вищої освіти, є Закон України “Про вищу освіту”, де окреслено провідні функції державної політики: сприяння сталому розвитку суспільства через підготовку конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя. Н. Ничкало, Л. Лук’янова, Л. Хомич зазначають, що в законі унормовано процеси здобуття освітньої кваліфікації та професійної кваліфікації вчителя, передбачено присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника. Компетентності можна опанувати у системі формальної, неформальної та інформальної освіти. Законом передбачене розроблення професійних стандартів.

Із 2015 р. змінено перелік спеціальностей. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України “Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти” (2015), для уніфікації галузей знань і спеціальностей та гармонізації з Міжнародною стандартною класифікацією освіти типологізовано галузі та спеціальності в межах підготовки майбутніх учителів української мови та літератури (014 “Середня освіта (за предметними спеціаль-

ностями)”). Науковці О. Дашковська, В. Погребняк, А. Солоденко вважають, що впровадження нового переліку спеціальностей – це важливий крок, який активував механізм для подальшої роботи над удосконаленням системи вищої освіти. Укрупнення необхідне для інтеграції української вищої освіти в європейський простір та для реалізації університетами академічної автономії. О. Дашковська, В. Погребняк зазначають, що впроваджено в освітню практику новий, наблизений до європейського перелік галузей знань та спеціальностей, за якими відбувається підготовка здобувачів вищої освіти. У межах спеціальності 014 “Середня освіта (за предметними спеціальностями)” запроваджено 14 предметних спеціальностей.

Наступний нормативно-правовий акт – Національна рамка кваліфікацій (далі – НРК), затверджена постановою Кабінету Міністрів України 25 червня 2020 р. № 519. У 2020 р. рівні НРК були переглянуті з метою гармонізації з Європейською рамкою кваліфікацій (ЄРК) для навчання впродовж усього життя. Зміни у 2020 р. призвели до того, що підготовка першого (бакалаврського) рівня була організована за шостим рівнем. Окреслені знання, уміння, навички, комунікації, відповідальність та автономія залишилися незмінними, порівняно з НРК 2011 р.

Національна рамка кваліфікацій відіграє ключову роль у розвитку європейського простору вищої освіти, сприяючи розвиткові ступеневої системи освіти; розробленню навчальних (освітніх) програм у закладах вищої освіти; визнанню кваліфікацій. Т. Стойчик зазначає, що “Рамка кваліфікацій” – це інструмент класифікації та визначення кваліфікацій, поданих у вигляді переліків дескрипторів – узагальнених описів результатів навчання, що містять чітко сформульовані критерії належності до кваліфікацій. Документ передбачає чітку вимірність (визначеність) і градацію кваліфікацій.

Організаційні засади професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури регламентовані Професійним стандартом за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)”, що затверджений 23.12.2020 № 2736. Професійний стандарт забезпечує сучасний підхід до формування переліку й опису загальних (громадянська, соціальна, культурна, лідерська, підприємницька) і професійних (мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров’язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж жит-

тя) компетентностей учителя. У документі подано опис професійних компетентностей учителя в розподілі за кваліфікаційними категоріями: спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії. Професійний стандарт дає змогу вчителям окреслювати чіткі орієнтири власного професійного розвитку, а також запобігає ризикам необ’єктивного оцінювання їх професійних компетентностей під час атестації та сертифікації.

С. Івашнюва висловлює думку, що “Професійний стандарт учителя” важливий з огляду на диференціацію змісту трудової функції, відповідно до рівнів кваліфікації. Т. Федірчик, В. Дідух зазначають, що професійний стандарт окреслює перед учителем нові вимоги, зокрема, він повинен володіти сукупністю компетентностей, бути мобільним, уміти орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, постійно розвиватися та вдосконалюватися. Т. Вдовичин, У. Когут, О. Сікора зауважують, що “Професійний стандарт” подає опис основних педагогічних функцій, окреслює єдині вимоги до загальних і фахових компетентностей учителів закладів загальної середньої освіти, допуску вчителів до роботи та до умов праці. О. Воротинцева називає “Професійний стандарт” одним із чинників реформування в освіті, що зазначено в “Концепції педагогічної освіти”, а також орієнтиром майбутнього розвитку професійних компетентностей у парадигмі безперервної освіти.

У 2020 р. внесено зміни до Класифікатора професій (ДК 003:2010). Змінено перелік професій, за якими можуть працювати майбутні вчителі української мови та літератури: викладачем середніх навчальних закладів, учителем спеціалізованих навчальних закладів, інспектором навчальних закладів, літературознавцем, письменником, редактором та журналістом. Наступну зміну в Класифікаторі професій зафіксовано у 2021 р., з огляду на зміни в назвах закладів освіти. Звужено перелік професій щодо працевлаштування. Зазначено, що випускники здатні виконувати таку професійну роботу: 2320 Вчитель закладу загальної середньої освіти.

Аналіз законодавчої і нормативно-правової бази, що регламентує професійну підготовку майбутніх учителів української мови та літератури в закладах вищої освіти України, слугує підставою для виокремлення двох етапів: перший – 1991–2013 рр.; другий – 2014–2024 рр. Унаслідок опрацювання законодавчих документів, виявлено особливості, характерні для кожного з них. В авторській таблиці подано законодавчі і нормативно-правові акти, що регламентують професійну підготовку майбутніх учителів української мови та літератури (табл. 1).

Таблиця 1

Перелік нормативно-правових актів, що регулюють професійну підготовку майбутніх учителів української мови та літератури

Етап	Нормативно-правовий акт
1991–2013 рр.	Закон України “Про освіту” (1991 р.).
	Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), затверджена постановою КМУ від 03 листопада 1993 р. № 896.
	Постанова КМУ від 18 травня 1994 р. № 325 “Про Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій”.
	Постанова КМУ від 24 травня 1997 р. № 507 “Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями”.
	Закон України “Про вищу освіту” (2002 р.).
	Болонський процес (2005 р.).
	Постанова КМУ 2006 р. “Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у закладах вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра”.
	Постанова КМУ 2010 р. “Про перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра”.
	Класифікатор професій (2010 р.).
	Національна рамка кваліфікацій (від 23.11.2011 № 1341).
2014–2024 рр.	Закон України “Про вищу освіту” (2014 р.).
	Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти” (2015 р.).
	Національна рамка кваліфікацій, від 25 червня 2020 р. № 519.
	Професійний стандарт за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)”, що затверджений 23.12.2020 № 2736.
	Класифікатор професій (2020 р.).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті проаналізовано підходи до з’ясування сутності поняття “організаційні засади”: організаційні засади як структура явища, що характеризує порядок; організаційні засади за принципом розподілу функцій, повноважень; організаційні засади за принципом спрямованості діяльності. Унаслідок опрацювання законів України, положень КМУ, нормативно-правових документів, педагогічних розвідок із проблеми професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури, з’ясовано, що до організаційних засад професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури належать нормативні акти органів державного управління освітою, стандарти освітньої програми, вимоги до змісту підготовки, вимоги до практичної підготовки, вимоги до методів навчання, моніторинг результатів навчання, вимоги до науково-дослідницької роботи, до організації системи підтримки. Дослідження законодавчої бази, що регламентує підготовку майбутніх учителів української мови та літератури, дало змогу простежити динаміку модернізації підготовки майбутніх фахівців. Зміни відображають прагнення держави

створити ефективну систему підготовки майбутніх учителів української мови та літератури, що увідповіднене із сучасними вимогами суспільства та підвищує якість навчання у закладах освіти. За результатами осмислення законодавчої бази, диференційовано два етапи: 1991–2013 рр. та 2014–2024 рр. Перспективи дослідження пов’язані зі з’ясуванням особливостей кожного етапу професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник української мови / упоряд. Т.В. Ковальова. Харків : Фоліо, 2005. 767 с.
2. Коваль Л. Адміністративне право України : курс лекцій (Загальна частина). Київ : Основи, 1994. 154 с.
3. Науменко С.М. Адміністративно-правові засади взаємодії експертних установ з правоохоронними органами : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.07 / Університет сучасних знань, Сумський державний університет. Суми, 2019. 203 с.
4. Опацький В.І. Організаційні засади здійснення державного контролю за діяльністю вищих навчальних закладів України. *Форум права*. 2011. № 1. С. 736–741.
5. Охрей В.В. Організаційні засади професійної підготовки фармацевтів у Канаді. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 33–39.

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

6. Спірін О.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою : монографія / за наук. ред. акад. М.І. Жалдака. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.

7. Черкаський Р.А. Адміністративно-правові засади діяльності державної митної служби України як суб'єкта запобігання та протидії злочинності. Харків, 2023. 289 с.

REFERENCES

1. Velykyi tlmachnyi slovnyk ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the Ukrainian language]. (Ed.). T.V. Kovalova. Kharkiv, 767 p. [in Ukrainian].

2. Koval, L. (1994). Administratyvne pravo Ukrainy [Administrative law of Ukraine: a course of lectures (General part)]. *Course of lectures (General part)*. Kyiv, 154 p. [in Ukrainian].

3. Naumenko, S.M. (2019). Administratyvno-pravovi zasady vzaiemodii ekspertnykh ustanov z pravookhoronnyimi orhanamy [Administrative and legal principles of interaction of expert institutions with law enforcement bodies]. *Candidate's thesis*. Sumy, 203 p. [in Ukrainian].

4. Opatskyi, V.I. (2011). Orhanizatsiini zasady zdiisnennia derzhavnogo kontroliu za diialnistiu vyshchych navchalnykh zakladiv Ukrainy [Organizational principles of state control over the activities of higher educational institutions of Ukraine]. *Law Forum*. No. 1. pp. 736–741. [in Ukrainian].

5. Okhrei, V.V. (2018). Orhanizatsiini zasady profesiinoi pidhotovky farmatsevtiv u Kanadi [Organizational principles of professional training of pharmacists in Canada]. *Ukrainian Pedagogical Journal*. No. 3. pp. 33–39. [in Ukrainian].

6. Spirin, O.M. (2007). Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky za kredytno-modulnoi systemoiu [Theoretical and methodological principles of professional training of future teachers of computer science according to the credit-module system]. (Ed.). M.I. Zhaldak. Zhytomyr, 300 p. [in Ukrainian].

7. Cherkaskyi, R.A. (2023). Administratyvno-pravovi zasady diialnosti derzhavnoi mytnoi sluzhby Ukrainy yak subiekta zapobihannia ta protydii zlochynnosti [Administrative and legal principles of activity of the State Customs Service of Ukraine as a subject of crime prevention and countermeasures]. Kharkiv, 289 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.04.2024



“Коли очевидно, що цілі не можуть бути досягнуті, не коригуйте цілі, а коригуйте кроки дій.”

*Конфуцій
давньокитайський філософ*

“Людина, що володіє вродженим талантом, відчуває найбільше щастя тоді, коли використовує цей талант”.

*Йоганн Вольфганг фон Гете
німецький поет*

“Природа прекрасного така, що чим більше на шляху до нього трапляється перешкод, тим більше воно вабить, на зразок того найшляхетнішого і найтвердішого металу, який чим більше третрється, тим прекрасніше виблискує”.

*Василь Сухомлинський
український педагог*

“Найкраща частина життя хорошої людини – це її маленькі безіменні, необтяжливі вчинки доброти й любові”.

*Вільям Вордсворт
англійський поет*

“На світі той на мудріший, хто найдужче любить життя”.

*Василь Симоненко
український поет, журналіст*



ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ “МОЛОДЬ І РИНОК”

1. Приймаються одноосібні статті (співавтори). Текст обсягом 8–12 друкованих сторінок із ілюстраціями (рисуноками, таблицями). У статтях повинно бути чітко і стисло, без зайвих математичних формул, викладено те нове та оригінальне, що досягнуто авторами в їх практичній діяльності. Потрібно уникати повторів, зайвих подробиць та загальновідомих положень, на які можна посилатися, вказуючи відповідний номер у списку літератури, що додається.

2. Електронний варіант статті виконується в редакторі Microsoft Word, причому файл має бути збережений в форматі: *.doc. Формат сторінки А4, шрифт Times New Roman, розмір шрифту – 14 кегль. Розмір полів: ліве – 3,0 см; праве – 1,5 см; верхнє – 2,0 см; нижнє – 2,0 см; інтервал – 1,5.

До рукопису додаються:

- УДК;
 - анотація українською мовою 500 друкованих знаків, анотація англійською мовою розширена, обсяг 1800–2000 друкованих знаків, до англійської анотації додається в окремому файлі український переклад;
 - ключові слова (українською, англійською мовами), перелік ключових слів від 5 до 10;
 - рисунки, таблиці з підписаними підписами;
 - оформлення списку літератури – за міжнародним бібліографічним стандартом АРА; кількість літературних джерел має складати не менше 5 та не більше 15. Цитувати необхідно як класичні, так і найновіші публікації (останніх 3–5 років) опублікованих у провідних профільних виданнях. У кінці статті подається транслітерований список літератури (References).
 - відомості про автора (авторська карточка: прізвище, ім'я та по-батькові, посада, місце праці, вчений ступінь, наукове звання, адреса (службова, домашня), телефони.
3. До статей додається рекомендація кафедри (відділу) установи, де автор працює, і рецензія доктора чи кандидата наук; для статей докторів та кандидатів наук рецензій не потрібно.
4. Таблиці повинні мати назви та порядковий номер. Одночасне використання таблиць та графіків для пояснення одних і тих же положень не рекомендується.
5. Статті підписуються всіма авторами із зазначенням домашньої адреси, номерів домашнього та службового телефонів автора, який буде листуватися з редакцією з приводу цієї статті.

Редколегія відхиляє статті з порушенням цих вимог:

Відповідно до вимог Атестаційної колегії МОН України до фахових видань та публікацій необхідно дотримуватися таких елементів написання статей: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями, аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття; формування мети статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Сфера розповсюдження та категорія читачів:

- загальнодержавна, зарубіжна;
- викладачі університетів, ЗВО всіх рівнів акредитації, студенти, аспіранти, науковці, фахівці освітньої діяльності, які підвищують свої професійні компетенції в галузі освіти та педагогічних наук.

Програмні цілі (основні принципи) або тематична спрямованість:

Ознайомлення із питаннями наукових досліджень із загальної педагогіки, історії педагогіки, теорії та методики навчання, корекційної педагогіки, теорії та методики професійної освіти, соціальної педагогіки, теорії та методики управління освітою, теорії та методики виховання, дошкільної педагогіки, інформаційно-комунікаційних технологій в освіті та науці.

Молодь і ринок Youth & market

№ 5 (225) травень 2024

No. 5 (225) May 2024

Головний редактор

Микола Галів

Відповідальний редактор

Наталія Примаченко

Літературне редагування

Ірина Невмержицька

Макетування та верстка

Ірина Негура

Підписано до друку 03.06.2024 р. Ум. друк. арк. 25,25.
Папір офсетний. Друк офсетний. Наклад 100 прим. Формат 60 x 84 1/8.
Гарнітура Times New Roman.
Віддруковано у друкарні “Посвіт”
82100, Львівська обл., м. Дрогобич, вул. Мазепи, 7