

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 (222) лютий 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/10.24919/2617-0825.2/222.2024>

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 № 2 від 29.02.2024)

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. 2 (222) February 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/10.24919/2617-0825.2/222.2024>

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. 2, 29.02.2024)

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

№ 2 (222) лютий 2024

ЗМІСТ

Світлана Доценко, Тетяна Собченко Оптимізація освітнього процесу закладів вищої освіти України засобами штучного інтелекту	7
Ірина Зварич Штучний інтелект і вивчення іноземної мови	12
Тетяна Пантюк, Олег Кекош, Василь Гриняк, Тарас Чубінський Розвиток суб'єктності особистості в умовах взаємодії сім'ї та школи	17
Віктор Мозговий Теорія надлишкових знань у контексті педагогічного навчання	21
Лариса Сливка Рекреаційно-здоров'язбережувальний вимір організації вільного часу дітей і юнацтва у Польщі наприкінці XIX – на початку XX ст.: фізичне виховання у парках імені Генрика Йордана	26
Леонід Оршанський, Роман Пазюк, Дмитро Неміров Компетентнісний підхід у формуванні культури проєктної діяльності майбутніх учителів технологій	31
Анатолій Науменко, Ганна Алксєєва, Віталій Хоменко, Світлана Хоменко Архітектура ігрового світу та принципи імерсивного дизайну рівнів	37
Тетяна Атрощенко, Оксана Попович, Олена Бобирєва Компонентно-структурна характеристика фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	42
Zhu Fangzhou, Oksana Isayeva Competency framework of bachelors in the field of news and communication from the perspective of artificial intelligence	47
Олександр Романенко, Оксана Гурняк, Ірина Погоріла Шляхи аналізу об'єктів тваринного світу в медичній біології	55
Олена Невмержицька Формування інклюзивного освітнього середовища початкової школи: проблеми і перспективи	61
Віталій Журавель, Вадим Нероба, Юрій Юрчак Специфіка інформаційно-психологічної пропаганди що використовувалися нацистською Німеччиною та комуністичним СРСР серед військ та населення противника протягом Другої світової війни	66
Ігор Войтович, Володимир Пономаренко Формування професійної компетентності ІТ-фахівців у неперервній фаховій підготовці: нормативно-методичний аспект	74
Наталія Дмітренко, Віолетта Панченко, Олена Гладка, Ірина Школа, Антоніна Девіцька Застосування прийомів соціально-емоційного навчання у формувальному оцінюванні майбутніх учителів англійської мови	80

Світлана Калаур, Наталія Лупак, Галина Генсерук, Лілія Бобик (Проців), Анатолій Баньковський, Тетяна Солонинка Естетична компетентність майбутніх педагогів як об'єкт науково-методичного аналізу	86
Уляна Борис Становлення та розвиток змісту початкової природничої освіти в Галичині за часів Австро-Угорської імперії (друга половина XIX – початок XX ст.)	92
Світлана Цюра Структура змісту соціально-реабілітаційної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти в контексті умов і наслідків війни	98
Леся Смеречак Інклюзивна компетентність вчителя початкових класів як запорука якості освітнього процесу	104
Наталія Смоляннюк, Юлія Домилівська Формування та розвиток пізнавальної мотивації молодших школярів засобами цифрових технологій та штучного інтелекту	108
Людмила Новицька Математична підготовка майбутніх бакалаврів із комп'ютерних наук в аграрному університеті	113
Ірина Корнієєва Formation of English grammatical competence of future teachers using educational strategies	121
Іван Іскерський Професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічного профілю: дефінітивний аналіз	125
Галина Мельник, Галина Ліщинська-Кравець Формування конструкторсько-технологічної компетентності студентів у процесі вивчення проектування швейних виробів	130
Любомир Колодійчук До питання проектування основних видів занять технічної дисципліни	136
Ігор Коваль Обґрунтування критеріїв та рівнів професійної компетентності майбутніх фахівців сил безпеки та оборони України	140
Михайло Гавришук Педагогічні умови формування soft skills у майбутніх офіцерів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки	147
Андрій Поцелуйко Специфіка структурних особливостей музичних творів календарно-обрядових пісень зимового циклу в світлі античної музикології	153
Оксана Трухан, Юлія Ловчук Іншомовна освіта в контексті засад державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти	157
Валентина Малик Форми виховання в університеті	163
Віталій Потапкін Готовність майбутніх учителів технологій до використання SMART-технологій у навчальному процесі	169
Андрій Мешко Етапи формування професійних компетенцій майбутніх дизайнерів у фаховій підготовці	173
Сабіна Шкріба Напрями просвітницької діяльності І. Ющука (1987–2017 рр.)	179

Youth & market

No. 2 (222) February 2024

CONTENTS

Svitlana Dotsenko, Tetiana Sobchenko Optimization of the educational process of higher education institutions of Ukraine by means of artificial intelligence	7
Iryna Zvarych Artificial intelligence and learning a foreign language	12
Tetiana Pantiuk, Oleh Kekosh, Vasyl Hrynyak, Taras Chubinskiy Development of the subject of personality in the conditions of family and school interaction	17
Viktor Mozhovyi Theory of excess knowledge in the context of pedagogical suggestion	21
Larysa Slyvka Recreation and health care dimension of free time organization for children and youth in Poland at the end of the 19th – at the beginning of the 20th century: physical education in parks named after Henric Jordan	26
Leonid Orshanskyi, Roman Pazyuk, Dmytro Nemirov Competence-based approach in shaping the culture of project activities of future technology teachers	31
Anatoliy Naumenko, Hanna Aliksieieva, Vitaliy Khomenko, Svitlana Khomenko Game world architecture and principles of immersive level design	37
Tatiana Atroshchenko, Oksana Popovych, Olena Bobyrieva The component and structural characteristics of the professional competence of future educators of preschool educational institutions	42
Zhu Fangzhou, Oksana Isayeva Competency framework of bachelors in the field of news and communication from the perspective of artificial intelligence	47
Olexander Romanenko, Oksana Hurniak, Irina Pohorila Ways of animal world objects analysis in medical biology	55
Olena Nevmerzhitska Formation of inclusive educational environment of primary school: problems and prospects	61
Vitaliy Zhuravel, Vadym Neroba, Yuriy Yurchak Specificity of informational and psychological propaganda used by Nazi Germany and the communist USSR among the troops and population of the enemy throughout of the Second World War	66
Ihor Voitovych, Volodymyr Ponomarenko Formation of professional competencies in the continuous professional training of it specialists: regulatory and technological aspect	74
Natalia Dmitrenko, Violetta Panchenko, Olena Hladka, Iryna Shkola, Antonina Devitska Application of social-emotional learning techniques in the formative assessment of pre-service English teachers	80

Svitlana Kalaur, Nataliya Lupak, Halyna Henseruk, Liliia Bobyk (Protsiv), Anatolii Bankovskyi, Tetiana Solonyinka Aesthetic competence of future teachers as an object of scientific and methodological analysis	86
Uliana Borys Establishment and development of the content of primary science education in Galicia during the Austrian-Hungarian Empire (second half of the 19th – early 20th century)	92
Svitlana Tsiura Structure of the content of the social-rehabilitation competence of higher pedagogical education acquirers in the context of the conditions and consequences of war	98
Lesya Smerechak Inclusive competence of the primary school teacher as a guarantee of the quality of the educational process	104
Natalia Smolianiuk, Yuliia Domylivska Formation and development of cognitive motivation of junior schoolchildren using digital technologies and artificial intelligence	108
Liudmyla Novytska Mathematical training of future bachelors in computer sciences at the agricultural university	113
Iryna Kornieieva Formation of English grammatical competence of future teachers using educational strategies	121
Ivan Iskerskyi Professional training of future specialists in the socio-economic profile: a definitive analysis	125
Halyna Melnyk, Halyna Lishchynska-Kravets Formation of design and technological competence of students in the process of studying the design of sewing products	130
Liubomyr Kolodiichuk On the question of designing the main types of technical disciplines	136
Ihor Koval Justification of the criteria and levels of professional competence of future specialists of the security and defense forces of Ukraine	140
Mykhailo Havryshchuk Pedagogical conditions for developing soft skills of future officers of the National Guard of Ukraine during professional training	147
Andriy Potseluiiko Specificity of the structural features of musical compositions of calendar and ritual songs of the winter cycle in the light of ancient musicology	153
Oksana Trukhan, Yuliia Lovchuk Foreign language education in the context of the principles of state policy on the development of the English language in higher education	157
Valentyna Malyk Forms of upbringing in the university	163
Vitaliy Potapkin Readiness of future technology teachers to use SMART technologies in the educational process	169
Andrii Meshko Stages of professional competence formation of future designers in professional training	173
Sabina Shkriba Domains in I. Yuschuk educational enlightenment (1987–2017)	179

**ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

УДК 378.013:004.8](075)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297530>

Світлана Доценко, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри технологій дистанційного навчання та
цифрової дидактики в дошкільній освіті

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Тетяна Собченко, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

**ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

У статті розглянуто актуальну проблему оптимізації освітнього процесу закладів вищої освіти України засобами штучного інтелекту. Представлено законодавчу базу України щодо розвитку й імплементації штучного інтелекту в усі сфери, зокрема у сферу освіти. Характеризовано та узагальнено зв'язок основних методів штучного інтелекту та популярних технологій ШІ: класичний ШІ, машинне навчання (контрольоване навчання, неконтрольоване навчання, навчання з підкріпленням), штучні нейронні мережі, глибоке навчання. Визначено, що використання ШІ у вищій освіті здійснюється за трьома напрямками: інституційним, підтримки студентів, методичним.

Зроблено висновок, що штучний інтелект швидко зростає в секторі освіти, чим обумовлена його здатністю трансформувати багато аспектів процесів викладання та навчання. Окреслено перспективи подальших досліджень, що полягають у вивченні етичних проблем у використанні ШІ в освіті.

***Ключові слова:** штучний інтелект; освітній процес; вища школа; машинне навчання; глибоке навчання; нейронні мережі.*

Рис. 1. Літ. 14.

Svitlana Dotsenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Distance Learning Technologies and
Digital Didactics in Preschool Education Department,
Hryhoriy Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Tetiana Sobchenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the Education and Innovative Pedagogy Department,
Hryhoriy Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

**OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE
BY MEANS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

The article deals with the topical issue of optimizing the educational process of Ukrainian higher education institutions by means of artificial intelligence. The purpose of the article is to determine, based on the analysis of artificial intelligence methods and technologies, the main directions of their use in the educational process of Ukrainian higher education institutions.

The author examines the legislative framework of Ukraine (“Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine”, “National Strategy for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine 2021–2030”, the program of the great transformation “Education 4.0: Ukrainian Dawn”, etc.) regarding the development and implementation of artificial intelligence in all areas, including education.

The main methods of artificial intelligence and popular AI technologies are characterized and summarized: classical AI, machine learning (supervised learning, unsupervised learning, reinforcement learning), artificial neural networks, deep learning.

The author outlines the areas of AI use in the educational process of higher education institutions, in particular, the following are highlighted: institutional (marketing, admission/enrollment, educational programs and curricula, resources and planning); student support (counseling, warning of failure, etc.); methodological (tracking progress, personalized learning, pedagogical improvement, etc.).

It was concluded that artificial intelligence is growing rapidly in the education sector and is becoming a multi-billion dollar global market. This rapid growth is driven by its ability to transform many aspects of teaching and learning processes. Artificial intelligence can create immersive virtual learning environments, create “smart content”, ease language barriers, fill gaps between learning and teaching, create specialized plans for each student, and much more.

It is determined that the prospects for further research are to study ethical issues in the use of AI in education.

***Keywords:** artificial intelligence; educational process; higher education; machine learning; deep learning; neural networks.*

Постановка проблеми. Стрімкий етап цифровізації освіти в Україні, зокрема вищої, зумовлений низкою факторів: воєнний стан на території країни через повномасштабне вторгнення російських окупаційних військ, часткове внутрішнє та зовнішнє переміщення громадян України, вимушений дистанційний або змішаний формат навчання, руйнування освітньої інфраструктури тощо. Окреслені виклики спонукають до негайного розв'язання проблеми, оскільки пріоритетним завданням вищої освіти є надання якісних освітніх послуг.

Сьогодні, в епоху цифрових технологій, затребуваними у контексті інновацій, зокрема, й в галузі вищої освіти є машинне навчання (ML) та штучний інтелект (AI).

В Україні, що у жовтні 2019 р. стала членом Спеціального комітету із штучного інтелекту при Раді Європи, на сьогоднішній день на державному законодавчому рівні зроблено такі кроки:

– Кабінет Міністрів України схвалив “Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні”, як один із пріоритетних напрямів у сфері науково-технологічних досліджень (від 2 грудня 2020 р. № 1556-р.) [3];

– на базі “Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні” МОН України, НАН України та Інститут проблем штучного інтелекту розробили “Національну стратегію розвитку штучного інтелекту в Україні 2021–2030 рр.” (ред. 2021) [7], у якій розкрито основні поняття і напрями досліджень штучного інтелекту, окреслено мету та завдання Національної стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні, схарактеризовано стан штучного інтелекту в Україні, розглянуто світові стандарти штучного інтелекту тощо. Варто зазначити, що стратегія є наступним етапом виконання планів щодо реалізації наявних напрацювань для визначення проривних технологій, наукового потенціалу й джерела фінансування, оскільки в ній наведено зразки створюваних розробок та технологій Інституту проблем штучного інтелекту МОН України і НАН України [7];

– Міністерство цифровізації України розробило “Дорожню карту з регулювання штучного інтелекту в Україні”, у якій чітко визначено такі етапи щодо регулювання ШІ: I етап (позазаконодавчий трек) – 2023–2025 рр., II етап (законотворчий трек) – з 2023 р. [2].

Безпосередньо у сфері освіти, а саме щодо використання штучного інтелекту в освітньому процесі, варто зазначити розробку МОН України програми великої трансформації “Освіта 4.0: український світанок” (ред. 2022) [9], унікальний цифровий проект “Мрія” (вересень 2023 р.) [13], тест для надолуження освітніх втрат за допомогою штучного інтелекту <https://www.aitest.in.ua/> (2023) – розробка МОН України, Асоціації інноваційної та цифрової освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання з методики вивчення інтелектуальних систем у середній школі досліджували вітчизняні науковці (Л. Білоусова, В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Забара, О. Колгатін, Н. Морзе, Н. Олефіренко, С. Раков, Ю. Рамський, Ю. Триус та ін.).

Учені Т. Собченко, С. Доценко та А. Боярська-Хоменко розробили методичні кейси щодо використання штучного інтелекту в освітніх галузях, зокрема в мовно-літературній та математичній, що значно полегшує рутинну роботу педагогів [14].

Існує також низка досліджень щодо підготовки вчителів до впровадження штучного інтелекту в педагогічну діяльність. Так, науковці Л. Карташова та О. Бойченко вивчали процес підготовки педагогів до використання штучного інтелекту в освіті. Науковці зазначали, що “виникає потреба в педагогічних працівниках, які здатні до сприйняття, генерування та практичної реалізації нових наукових ідей, розроблення та використання технічних пристроїв, підготовлених до використання ШІ” [4].

Сучасні технології штучного інтелекту та їхню інтеграцію в процес онлайн-навчання вищої школи дослідили А. Кім, Г. Алексєєва, В. Хоменко, О. Несторенко, О. Матвійчук-Юдіна [5].

Натомість К. Певень, Н. Хміль, Н. Макогончук у своїх наробках показали вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання. Вони проаналізували вплив штучного інтелекту на сучасні практики освіти та навчання, а також визначили технології, які можуть підвищити ефективність індивідуальної освіти [8].

Здійснений аналіз наукових досліджень щодо проблеми штучного інтелекту засвідчує, що наразі існує низка наукових наробок щодо використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, проте недостатньо вивченим є питання оптимізації освітнього процесу закладів вищої освіти засобами штучного інтелекту.

Мета статті – на основі аналізу методів та технологій штучного інтелекту визначити основні напрями їхнього використання в освітньому процесі українських закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні науковці визначають основні методи штучного інтелекту та популярні технології ШІ.

Класичний ШІ (“символьний ШІ”, “ШІ, який ґрунтується на правилах” або “загальний ШІ” (“GOFAI”) – це сукупність послідовностей: “if... then...” та інші правила умовної логіки, тобто кроки, які система зробить для виконання завдань.

Протягом десятиліть тривав розвиток упровадження експертних систем штучного інтелекту для широкого спектру застосувань, таких як медична діагностика, кредитні рейтинги та виробництво. Експертні системи базуються на підході, відомому сьогодні як “інженерія знань”, який передбачає

виявлення та моделювання знань фахівців у певній галузі, що є ресурсомістким завданням та має свої складнощі. Типові експертні системи містять до декількох сотень правил, об'єднаних певною чітко визначеною логікою. Зі збільшенням кількості взаємодій між правилами експертні системи важко переглянути або вдосконалити, що є одним з їх основних недоліків [1; 5; 1; 12].

Машинне навчання. Існує три підходи до машинного навчання: контрольоване навчання, неконтрольоване навчання, навчання з підкріпленням.

Контрольоване навчання передбачає роботу з даними, які вже були класифіковані – наприклад, тисячами фотографій людей, які були попередньо класифіковані (“позначені”) людьми. Контрольоване навчання пов'язує дані з відповідними мітками, щоб побудувати модель, яку можна застосувати до подібних даних, наприклад, для автоматичної ідентифікації людей на нових фотографіях. Під час навчання ШІ без нагляду надається ще більший обсяг даних, але тут вони не були заздалегідь класифіковані або позначені.

Метою неконтрольованого навчання є виявлення прихованих закономірностей в даних та знаходження оптимального набору відповідних кластерів, які можна використовувати для класифікації нових даних. Наприклад, ця технологія може автоматично ідентифікувати літери та цифри в рукописному тексті шляхом пошуку шаблонів у тисячах прикладів.

Третій підхід машинного навчання – навчання з підкріпленням передбачає постійне вдосконалення моделі за допомогою зворотного зв'язку. Інакше кажучи, такий підхід передбачає безперервність машинного навчання. При цьому ШІ надається деякими вихідними даними, з яких робиться висновок моделі, оцінюється як “правильний” або “неправильний” і, відповідно, прийнятий або відхилений. ШІ використовує це підкріплення для оновлення своєї моделі, у такий спосіб розвиваючись циклами (навчання та еволюція) з часом. Наприклад, якщо безпілотний автомобіль уникає зіткнення, то система, яка дозволила йому це зробити, винагороджується (посилається), що підвищує його здатність уникати суперечок у майбутньому.

Сьогодні машинне навчання стало настільки поширеним, що його іноді вважають синонімом ШІ, коли він є лише підмножиною ШІ. Насправді, все ще існує низка додатків ШІ, що не використовують машинне навчання, або, принаймні, майже завжди є якийсь класичний ШІ (ШІ на основі правил або символічний ШІ) у фоновому режимі. Наприклад, багато поширених додатків для чат-ботів мають попередньо створені людські правила щодо того, як відповідати на очікувані запитання.

Крім того, важливо визнати, що машинне навчання не навчається у тому сенсі, в якому навчаються люди. Самостійно воно також не вчиться. Навпаки,

машинне навчання повністю залежить від людей: вони відбирають, очищають і класифікують дані; розробляють та навчають алгоритм ШІ; супроводжує, інтерпретує результати, також формулюючи оцінні судження про них. Наприклад, йшлося про те, що просунутий інструмент ідентифікації об'єктів розпізнає зображення кішок в базі зображень, але насправді система лише групувала разом об'єкти, які виглядали чимось схожими, і тут необхідно було включити людину в процес ідентифікації кішок серед цих зображень. Аналогічно машинне навчання, що використовується в автономних транспортних засобах, повністю спирається на мільйони зображень вуличного життя, позначених людьми.

Штучна нейронна мережа (ШНМ) – це метод ШІ, створенню якого сприяла структура біологічних нейронних мереж (мозку тварин). Кожна нейронна мережа складається з трьох типів шарів пов'язаних штучних нейронів: вхідних, проміжних та вихідних нейронів, які дають результат. У ході машинного навчання коефіцієнти, що надаються внутрішніми зв'язками між нейронами, коригуються у процесі навчання “методом зворотного розповсюдження помилки”. Це дозволяє штучній нейронній мережі вираховувати вихідні дані для нових показників при вході. Гарним відомим прикладом використання штучних нейронних мереж є “AlphaGo” від Гугл, яка в 2016 р. перемогла чемпіона світу у грі Го. Отже, ключовий аспект потужності нейронних мереж – це приховані шари нейромереж.

Глибоке навчання. Належить до штучної нейронної мережі, яка складається з декількох проміжних шарів. Саме цей підхід привів до багатьох останніх проривних застосувань штучного інтелекту (наприклад, в обробці природної мови; комп'ютерному розпізнаванні мови, зображень; створенні зображень; розробці ліків тощо). Нові моделі глибокого навчання включають:

1) “глибокі нейронні мережі” (DNN), які виконують ефективні математичні операції для перетворення входів на необхідні виходи;

2) “рекурентні нейронні мережі” (RNN), які дозволяють переміщатися даним у будь-якому напрямку, можуть обробляти послідовності вхідних даних і використовуються для таких додатків, як моделювання мови;

3) “генеративна нейронна мережа” (GAN). Багато останніх досягнень, особливо пов'язаних із маніпулюванням зображеннями, були досягнуті за допомогою GAN. Наприклад, суть полягає в тому, що дві глибокі нейронні мережі конкурують між собою – одна з яких “генеративна мережа”, що виробляє можливі вихідні дані, а друга – “дискримінаційна мережа”, що оцінює ці вихідні дані [1; 5; 6; 11; 12; 14].

Зв'язок між штучним інтелектом, машинним навчанням, нейронними мережами та глибоким навчанням зображено на рис. 1.

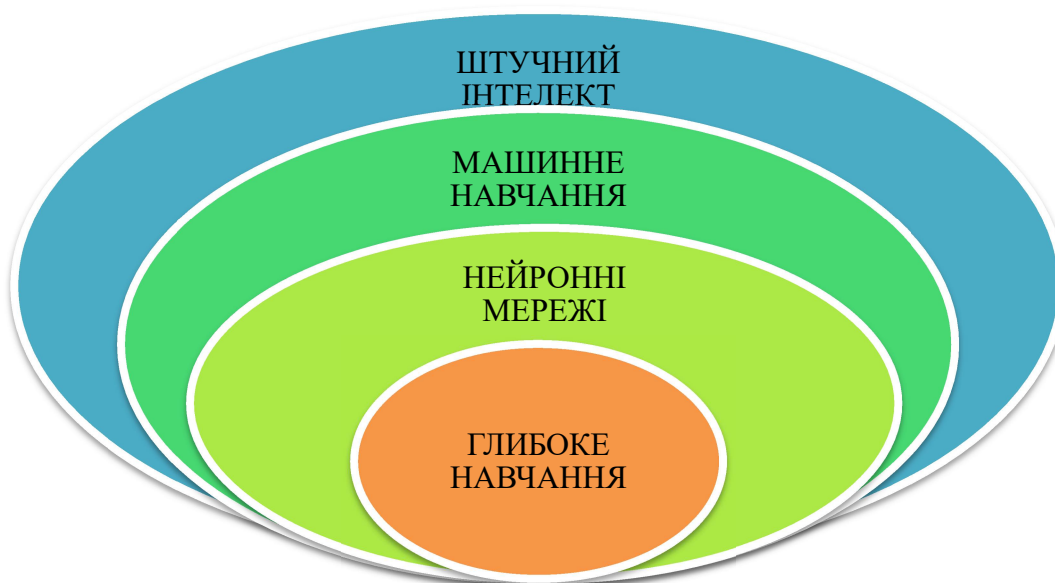


Рис. 1. Зв'язок між штучним інтелектом, машинним навчанням, нейронними мережами та глибоким навчанням

З огляду на вищесказане варто зазначити, що використання ШІ в освіті може бути здійснено за такими напрямками:

– використання в комп'ютерних системах, що імітують поведінку людини (таких як сервіс Siri, рекомендації щодо покупок в інтернет-магазинах, Google translator тощо);

– визначення шляху до персоналізованої адаптивної освіти (системи навчання, яка побудована залежно від потреб здобувачів і рівня їх підготовки);

– створення системи консультування, які поліпшують досвід студентів (ШІ дозволяє закладам вищої освіти підтримувати студента, допомагати йому адаптуватися та збагачувати їхній життєвий досвід);

– використання для оцінювання здобувачів освіти (ШІ може оцінювати роботи здобувачів на основі прикладів слабких та сильних робіт, атестованих викладачів тощо);

– розширення можливостей студентів з ООП (потенціал ШІ в роботі зі студентами з обмеженими можливостями величезний: опис змісту фотографій для незрячих, створення титрів у відео для глухих (субтитри / підзаголовки), синтез реалістичних голосів для німого набору тексту на клавіатурі, управління мишею і клавіатурою за допомогою руху очей для людей з обмеженими можливостями);

– збільшення можливостей аналітики у сфері навчання (включаючи вимірювання, збір, аналіз та інтерпретацію інформації про учнів і контекст, у якому відбувається освітній процес, з метою підвищення якості навчання та освітнього простору);

– підвищення етичної та моральної стурбованості (система ШІ вимагає доступу до великого масиву

інформації про викладачів, тому її використання породжує величезну кількість етичних і моральних проблем, для подолання яких необхідно шукати: захист інформації, згоду на використання персональної інформації, суб'єкти доступу та можливі помилки);

– зміна аспектів академічного життя (трансформація бібліотек, наукові дослідження, спілкування зі студентами, створення книг, зовнішня освітня діяльність);

– підтримання зв'язку з майбутнім вищої освіти (воно буде нерозривно пов'язане з ШІ, а всі обов'язкові предмети і курси будуть адаптовані до роботи, що виконується машинами) [1; 6; 10; 11; 12].

Отже, науковці визначають використання ШІ у вищій освіті за трьома напрямками:

1. *Інституційний* (маркетинг, прийом / зарахування студентів, освітні програми та навчальні плани, ресурси і планування);

2. *Підтримка студентів* (консультування, попередження про неуспішність тощо).

3. *Методичний* (відстеження успіхів, персоналізоване навчання, педагогічне вдосконалення тощо).

Висновки. Отже, штучний інтелект швидко зростає в секторі освіти, стаючи багатомільярдним світовим ринком. Це швидко зростання зумовлене його здатністю трансформувати багато аспектів процесів викладання та навчання. Штучний інтелект може створювати захопливі віртуальні навчальні середовища, створювати “розумний контент”, полегшувати мовні бар'єри, заповнювати прогалини між навчанням і викладанням, створювати спеціалізовані плани для кожного учня та багато іншого.

Перспективами подальших досліджень є вивчення етичних проблем у використанні ШІ в освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Громова І.І., Мартинюк Н.В., Шевченко О.В. Система підготовки майбутніх вчителів до використання технологій штучного інтелекту. *Інформаційні технології в освіті*. 2020. Вип. 39. С. 19–33.

2. Дорожня карта з регулювання штучного інтелекту в Україні. URL: https://cms.thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/page/community/docs/%D0%94%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D1%8F_%D0%BA%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B0_%D0%B7_%D1%80%D0%B5%D0%B3%D1%83%D0%BB%D1%8E%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%A8%D0%86_%D0%B2_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%96_compressed.pdf

3. Кабінет Міністрів України: Розпорядження від 2 грудня 2020 р. № 1556-р “Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>

4. Карташова Л.А., Бойченко О.А. Штучний інтелект в освіті: актуальність підготовки педагогів у цьому напрямі. *Матеріали XIV Міжнар. наук. конф. “Сучасні досягнення у науці та освіті”* (26 верес. – 3 жовт. 2019 р., м. Нетанія (Ізраїль)). Хмельницький: ХНУ, 2019. С. 138–141.

5. Кім А., Алексєєва Г., Хоменко В., Несторенко О. та ін. Інтеграція штучного інтелекту в процес онлайн-навчання. *Молодь і ринок*. 2023. № 10 (218). С. 32–37. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.292867>

6. Коломієць А.М., Кушнір О.І. Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. *Методологічні проблеми впровадження цифрових технологій та інноваційних методик навчання*. 2023. Вип. 70. С. 45–57.

7. Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні 2021–2030. (ред. 2021). Київ. URL: https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf

8. Певень К., Хміль Н., Макогончук Н. Вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання: аналіз технологій для забезпечення ефективності індивідуальної освіти *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 11 (29). С. 306–316. URL: <http://perspective.s.pp.ua/index.php/pis/article/view/5496>

9. Програма великої трансформації “Освіта 4.0: український світанок”. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyu.svitanok.pdf>

10. Собченко Т., Желізняк О. Практичне використання цифрових сервісів в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти як педагогічна проблема. *Соціально-економічні відносини в цифровому суспільстві*. 2023. Т. 3 (49). С. 63–75. DOI: 10.55643/ser.3.49.2023.501

11. Стойка О.Я. Особливості цифрової трансформації професійної підготовки вчителів в Україні. *Педагогічні науки*. 2023. Вип. 102. С. 54–61.

12. Чепіль Т.В. Використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія “Педагогічні науки”*. 2019. № 25. С. 128–133.

13. Цифровий проєкт “Мрія”. URL: <https://interfax.com.ua/news/telecom/932412.html>

14. Штучний інтелект в освітніх галузях (мовно-літературна та математична освітні галузі): навч.-метод. посіб. для здобувачів першого (бакалавр.), другого (магістер.) рівнів вищ. пед. освіти, наук.-пед. працівників закл. вищ. пед. освіти та пед. кадрів закл. заг. серед. освіти / уклад.: Т.М. Собченко, С.О. Доценко, А.В. Боярська-Хоменко. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2023. Ч. 1. 76 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13588>

REFERENCES

1. Hromova, I.I., Martyniuk, N.V. & Shevchenko, O.V. (2020). Systema pidhotovky maibutnix vchyteliv do vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu [The system for the preparation of the maibutniikh vchyteliv for the development of the rigid intellect]. *Information technologies in education*. Vol. 39. pp. 19–33. [in Ukrainian].

2. Dorozhnia karta z rehuliuвання shtuchnoho intelektu v Ukraini [Roadmap for the regulation of artificial intelligence in Ukraine]. Available at: https://cms.thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/page/community/docs/%D0%94%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D1%8F_%D0%BA%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B0_%D0%B7_%D1%80%D0%B5%D0%B3%D1%83%D0%BB%D1%8E%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%A8%D0%86_%D0%B2_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%96_compressed.pdf [in Ukrainian].

3. Kabinet Ministriv Ukrainy. Rozporiadzhennia vid 2 hrudnia 2020 r. № 1556-r “Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini” [On Approval of the Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

4. Kartashova, L.A. & Boichenko, O.A. (2019). Shtuchnyi intelekt v osviti: aktualnist pidhotovky pedahohiv u tsomu napriami [Artificial intelligence in education: the relevance of teacher training in this area]. *Proceedings of the XIV International Scientific. Conf. “Modern Achievements in Science and Education”* (September 26 – October 3, 2019, Netanya, Israel). Khmelnytskyi, pp. 138–141. [in Ukrainian].

5. Kim, A., Aliksieieva, H. & Khomenko, V. et al. (2023). Intehratsiia shtuchnoho intelektu v protses onlain-navchannia [Integration of artificial intelligence into the online learning process]. *Youth and market*. Vol. 10 (218), pp. 32–37. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.292867> [in Ukrainian].

6. Kolomiets, A.M. & Kushnir, O.I. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti ta naukovii diialnosti: mozhlyvosti ta vyklyky [The use of artificial intelligence in educational and scientific activities: opportunities and challenges]. *Methodological problems of introducing digital technologies and innovative teaching methods*. Vol. 70. pp. 45–57. [in Ukrainian].

7. Natsionalna stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini 2021–2030 (2021). [National Strategy for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine 2021–2030]. Kyiv. Available at: https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf [in Ukrainian].

8. Peven, K., Khmil, N. & Makohonchuk, N. (2023). Vplyv shtuchnoho intelektu na zminu tradytsiinykh modelei navchannia ta vykladannia: analiz tekhnolohii dlia zabezpechennia efektyvnosti indyvidualnoi osvity [The Impact of Artificial Intelligence on Changing Traditional Models of Learning and Teaching: An Analysis of Technologies to Ensure the Effecti-

veness of Individualized Education]. *Prospects and innovations in science*. Vol. 11 (29). pp. 306–316. Available at: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/5496> [in Ukrainian].

9. Prohrama velykoi transformatsii “Osvita 4.0: ukrainskyi svitanok” (2022). [The program of the great transformation “Education 4.0: Ukrainian Dawn”]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyi.svitanok.pdf> [in Ukrainian].

10. Sobchenko, T. & Zhelizniak, O. (2023). Praktychne vykorystannia tsyfrovikh servisiv v osvithomu protsesi zakladiv vyshchoi pedahohichnoi osvity yak pedahohichna problema [Practical use of digital services in the educational process of higher pedagogical education institutions as a pedagogical problem]. *Socio-economic relations in the digital society*. Vol. 3 (49). pp. 63–75. DOI: 10.55643/ser.3.49.2023.501 [in Ukrainian].

11. Stoika, O.Ia. (2023). Osoblyvosti tsyfrovoi transformatsii profesiinoi pidhotovky vchyteliv v Ukraini [Features of digital transformation of professional teacher training in Ukraine]. *Pedagogical sciences*. Vol. 102. pp. 54–61. [in Ukrainian].

12. Chepil, T.V. (2019). Vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v osvithomu protsesi pidhotovky maibutnykh

uchyteliv [The use of artificial intelligence technologies in the educational process of future teachers’ training]. *Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy. Series “Pedagogical Sciences”*. Vol. 25. pp. 128–133. [in Ukrainian].

13. Tsyfrovyi proiekt “Mriia” [Digital project “Mriya”]. Available at: <https://interfax.com.ua/news/telecom/932412.html> [in Ukrainian].

14. Shtuchnyi intelekt v osvithnikh haluziakh (movno-literaturna ta matematychna osvithni haluzi) (2023). [Artificial intelligence in educational fields (linguistic, literary and mathematical educational fields)]. Study guide for applicants of the first (bachelor’s), second (master’s) levels of higher education, research and teaching staff of higher education institutions and teaching staff of secondary education institutions. Compiled by T.M. Sobchenko, S.O. Dotsenko, A.V. Boyarska-Khomenko. Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Part 1. 76 p. Available at: <https://dspace.hnu.edu.ua/handle/123456789/13588> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.01.2024

УДК 81’243:004.8

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300082>

Ірина Зварич, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземної філології та перекладу
Київського Державного торговельно-економічного університету

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ І ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається системний підхід як один із методів вивчення початкових дисциплін у закладах вищої освіти; з’ясовуються поняття штучний інтелект; висвітлено значимість штучного інтелекту, зокрема: етику, креативність мислення, прозорість; звернуто увагу на Grammarly – сервіс, який допомагає у написанні текстів англійською мовою і дає змогу їх робити ефективнішими та чіткішими; досліджено негативний і небезпечний вплив штучного інтелекту на вивчення навчальних дисциплін, зокрема іноземної мови, бо він становить проблему, оскільки студенти можуть покладатися на штучний інтелект і не навчитися долати життєві проблеми сьогодення.

Ключові слова: штучний інтелект; навчання; іноземна мова; етика; креативність; вплив; виконання завдань; вивчення; проблема; навчальна дисципліна.

Літ. 5.

Iryna Zvarych, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the Foreign Philology and Translation Department,
Kyiv State University of Trade and Economics

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the systematic approach as one of the methods of studying the primary discipline in higher educational institutions; the concept of artificial intelligence is clarified; the importance of artificial intelligence is highlighted, in particular: ethics, the creativity of thinking, transparency; attention is focused on Grammarly – a service that helps in writing texts in English and allows you to make them more effective and clearer; the negative and dangerous influence of artificial intelligence on the study of academic disciplines is investigated because it poses a problem, because students can rely on artificial intelligence and not learn how to solve life’s problems today.

In the process of learning a foreign language, conversational artificial intelligence is widely used, which to some extent changes the role of the teacher in communicating with students. Such types of artificial intelligence as chatbots and virtual tutors, which offer quick help to students in solving questions with home assignments and writing essays, relying on independent processing of the material, can lead to superficial assimilation of this subject educational material. These methods are new and can be called revolutionary in the learning of educational material. Thanks to natural language processing and machine learning algorithms, these chatbots and virtual tutors provide instant and personalized support to students by answering their questions as they learn a subject.

The artificial intelligence-driven learning is to some extent disrupting traditional approaches to learning in higher education institutions and shaping the future of new learning technologies in the field of education. Artificial intelligence in education predicts vast data sets using sophisticated algorithms, providing a personalized and tailored learning experience for students. They get personalized learning, instant feedback, and access to exciting technologies like augmented and virtual reality in education.

Keywords: artificial intelligence; learning; foreign language; ethics; creativity; influence; task performance; studying; problem; educational subject.

Постановка проблеми. Сьогодні, коли вся Україна у вогні, а серед розгромлених закладів освіти можна знайти розточені і понівечені комп'ютери та інші гаджети, українські студенти навчаються і роблять спробу шукати, і знаходити нові методи вивчення іноземної мови. Серед таких методів і є штучний інтелект опанування іноземною мовою.

Штучний інтелект зосереджений на розробці інтелектуальних машин, здатних виконувати завдання, які зазвичай потребують розумової діяльності людей. Ця галузь інформатики розробляє та вивчає інтелектуальні машини, які широко використовуються у промисловості, в уряді, науці. Відомі програми: розширені веб-пошукові системи (наприклад, пошук Google), системи рекомендацій, що використовуються YouTube, Amazon, Netflix, розуміння людської мови (наприклад Google Assistant, Siri, Alexa та безпілотні автомобілі такі, як Waymo та генеративні і творчі інструменти ChatGPT та AI art, а також надлюдські ігри й аналіз інтелектуальних стратегічних ігор таких, як шахи.

Мета і завдання дослідження. Розглянути системний підхід як один із методів вивчення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти; висвітлити його значимість, зокрема: *етика, креативність мислення, прозорість*; зосередити увагу на Grammarly – сервісі, який допомагає у написанні текстів англійською мовою і допомагає їх робити ефективнішими та чіткішими; дослідити негативний і небезпечний вплив штучного інтелекту на вивчення навчальних дисциплін, бо він становить проблему, оскільки студенти можуть покладатися на нього і не навчаться розв'язувати життєві проблеми сьогодення.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Штучний інтелект досліджують як українські, так і зарубіжні дослідники, зокрема М. Глибовець та О. Олецкий розглядають штучний інтелект як наближення до інтелекту природного, а Келлінер зазначає про негативний вплив штучного інтелекту на вивчення навчальної дисципліни студентами.

Виклад основних положень. Незважаючи на те, що йде повномасштабна війна, студенти швидко орієнтуються у своїй професійній діяльності і роблять спробу знайти нові підходи до вивчення іноземної мови, які сприятимуть підвищенню рівня якості опанування навчання, а педагоги пропонують свої методи для використання штучного інтелекту в навчальному процесі, щоб підвищити рівень знань студентів. Використання штучного інтелекту в освіті для поліпшення навчання, допомоги педагогам стимулювати вивчення навчальної дисципліни є цікавим, захопливим процесом і водночас трохи небез-

печним. Для того, щоб спілкуватися про штучний інтелект в освіті, потрібно спочатку відштовхнутися від уявних науково-фантастичних сценаріїв комп'ютерів і роботів, які навчають студентів програмного матеріалу, змінюючи методи та підходи до викладання навчальної дисципліни, зменшуючи професійну діяльність викладачів. Педагогів, їхнє спілкування зі студентами неможливо замінити ніякими комп'ютерами та роботами у процесі навчання. Ці технічні оснащення можуть бути лише допоміжним засобом у процесі вивчення навчальної дисципліни, що робитиме навчальний матеріал більш доступним для сприйняття студентами.

Учені М. Глибовець та О. Олецкий стверджують, що штучний інтелект у тому чи тому розумінні повинен наближатися до інтелекту природного і у низці випадків використовуватися замість нього; так само, як, наприклад, штучні нирки працюють замість природних [1]. На їхню думку, що більше буде ситуацій, у яких штучні інтелектуальні системи зможуть замінити людей, то більш інтелектуальними будуть вважатися ці системи. Звичайно, штучний інтелект є важливим у процесі опанування навчального предмету.

У процесі опанування іноземної мови широко використовується розмовний штучний інтелект, що певною мірою змінює роль викладача у спілкуванні зі студентами. Саме такі різновиди штучного інтелекту як чат-боти та віртуальні репетитори, які пропонують швидку допомогу у розв'язанні питань із домашніми завданнями та написанням письмових робіт, спираючись на самостійне опрацювання матеріалу, може призвести до поверхового засвоєння навчального матеріалу. Ці методи є нові і їх можна назвати революціонізуючими у вивченні навчального матеріалу. Завдяки обробці природної мови і алгоритмам машинного навчання ці чат-боти та віртуальні репетитори надають миттєву й персоналізовану підтримку студентам, відповідаючи на їхні запитання у процесі вивчення навчальної дисципліни. Створення інтерактивного та захопливого навчального досвіду дає змогу студентам легше сприймати концепції та краще запам'ятовувати інформацію. Штучний інтелект став невід'ємною частиною освітнього процесу, зокрема в опануванні іноземною мовою, він змінює бачення студентів щодо вивчення навчальної дисципліни, відкриває нові можливості для них в опануванні граматичними структурами та лексичними одиницями.

Система штучного інтелекту легко адаптується до індивідуальних потреб студентів у вивченні навчального матеріалу, до того ж її можна орієнтувати на прогалини у його вивченні, зокрема, на сильні та слабкі сторони. Вона спроможна оцінити рівень знань

студентів і надати інструкції у вивченні навчальної дисципліни. Система штучного інтелекту в опануванні іноземною мовою використовується для планування курсів з перевірки граматики та орфографії. Відомим прикладом є Grammarly у вивченні іноземної мови.

У 2009 р. було створено сервіс Grammarly для допомоги студентам, співробітникам різних компаній у написанні текстів англійською мовою. Ніхто не уявляв, що цей стартап будуть широко використовувати для опанування різними мовами, і він буде приносити величезний дохід. Сьогодні ця компанія має свої офіси у Сан-Франциско, Нью-Йорку, Ванкувері та Києві. А її продуктом щодня користуються 30 мільйонів користувачів, і ця цифра продовжує збільшуватися. Цей стартап штучного інтелекту створено в Україні. Він може імітувати голос студентів, допомагати у написанні творчих робіт іноземною мовою, а також спілкуватися англійською мовою активніше і передавати свою думку як у письмовому вигляді, так і усно, як вони задумали і хочуть донести до співбесідника.

Grammarly – сервіс який допомагає у написанні текстів англійською мовою і дає змогу робити їх ефективнішими та чіткішими. Така система штучного інтелекту аналізує мову, виправляє помилки у написанні творчого завдання та вказує на те, коли потрібно перебудувати речення у разі потреби або доповнити чи перефразувати його [3].

Перевіривши за допомогою програми Grammarly написану самостійно письмову роботу англійською мовою, ми впевнімося у коректності виправлених помилок та пошуку правильно підібраних лексичних одиниць. Технології програми штучного інтелекту проникають у наше повсякденне життя і продовжують розвиватися. Саме користуючись штучним інтелектом, ми впевнюємося, що – це новий метод вивчення навчальних дисциплін, зокрема іноземної мови, з використанням новітніх технологій. Штучний інтелект може використовуватися для вивчення всіх навчальних дисциплін. Він проникає у сферу побуту та продовжує революціонізувати наше особисте й професійне життя. Використання штучного інтелекту допомагає студентам не відставати від сучасних тенденцій і зробити виконання їхніх завдань ефективнішими. Важливо, що штучний інтелект може допомогти у розв'язанні сучасних світових проблем. Коли фахівець обіймає високу посаду і керує проектом, але не дуже добре знає іноземну мову, можна скористатися штучним інтелектом у написанні повідомлення щодо виконання такого проекту.

У США експерти із федерального уряду, некомерційних секторів і промисловості об'єдналися і розробили та впровадили до управління уряду підрозділ (GAO – Government Accountability Office), який надає відомості щодо управління, збору даних,

ефективності та моніторингу штучного інтелекту. Цей підрозділ забезпечує підзвітність та відповідає за використання штучного інтелекту в державних програмах і процесах [2].

Вивчаючи штучний інтелект, треба зауважити, що використання певних технологій внесли зміни до способу життя як студентів, так і викладачів, зокрема у навчальному процесі, вони змінили методи та підходи до навчання і опанування іноземної мови. Саме тому використання штучного інтелекту може вплинути на навчальний процес і мати руйнівний характер, бо машини створені так, щоб вони виглядали і поводитися неначе студенти, саме тому проникають глибоко у навчальний процес і можуть змінити відносини між студентами та викладачами. Оскільки штучний інтелект має переваги та недоліки у вивченні навчальної дисципліни, тому варто зазначити про людські фактори, які притаманні студентам і викладачам, зокрема: *етика, креативність мислення, прозорість*.

Розглянемо *етику* штучного інтелекту як систему моральних принципів та методів, спрямованих на розробку цього інтелекту та відповідальне його використання у навчальному процесі. Оскільки етика – це людський фактор, а штучний інтелект є невід'ємною частиною послуг у вивченні навчальної дисципліни саме молодими людьми, організації та розробники починають розробляти кодекси етики штучного інтелекту. Зазначимо, що етика має бути одним із основних факторів для будь-якої компанії чи організації, яка бажає оновити або впровадити технологію штучного інтелекту.

До недоліків штучного інтелекту можна віднести *креативність мислення*, оскільки він належить до машин, тому розробляються спеціальні програми для варіювання різної складності робіт. Креативність мислення відображає розумову діяльність мислячих людей, тому система штучного інтелекту не оснащена розумовою діяльністю, як люди, щоб розпізнавати відповідні зміни в контексті програм чи даних, які можуть вплинути на достовірність прогнозів. Таким чином, система штучного інтелекту може несвідомо застосовувати запрограмовану методологію для оцінювання рівня якості знань студентів неналежним чином, що призведе до помилки або до неоефективності.

Прозорість у штучному інтелекті стосується того, яка саме інформація збирається або використовується, які програми запрограмовані та внесені до завдань інтелекту.

Студенти намагаються налагоджувати стосунки з неживими предметами і поводитися з ними, неначе із людьми, наприклад, з ляльками різного віку та типу. Вони розмовляють з ними, бо вони є тим інструментом, який дає студентам саме те, що їм потрібно: спілкування за улюбленими темами та інтересами і вподобанням. Так штучний інтелект чудово

з'ясує, що саме потрібно студентів-напарнику, що він хоче почути і дасть відповідь: зокрема виконання завдань різної складності, написання іноземною мовою твору та наукового повідомлення і, якщо можливо, реферату.

Науковець Келлнер (Kellner) є засновником товариства SuperHuman (Надлюдина), що залучає експертів із різних професій для розв'язання проблем і можливостей, пов'язаних зі штучним інтелектом та іншими технологіями, що розвиваються сьогодні. Келлнер зазначив, що студенти надають людські характеристики штучного інтелекту неживим предметам, зокрема, іграм та іграшкам, і встановлюють зв'язки, які можуть перевершити їхні людські стосунки [4]. Однак такий підхід може бути небезпечним, бо він становить проблему, оскільки студенти можуть покладатися на штучний інтелект і не навчитися розв'язувати проблеми, які виникають у процесі навчання, зокрема у виконанні домашніх завдань та у спілкуванні з однолітками і викладачами. Таким чином, варто, щоб штучний інтелект допомагав студентам у виконанні поставлених завдань і, звичайно, у спілкуванні. Варто, щоб штучний інтелект допомагав студентам розвивати навички не лише навчатися, але і життєві, що сприяють взаємодії з людьми, а не повністю замінюють спілкування з ними, бо живе спілкування, вираження індивідуальних емоцій педагогів не може замінити жодна машина.

Рівень якості знань, який студенти отримують у закладах вищої освіти засвідчує певною мірою прогрес, проте багато хто відвідують ще й додаткові курси, щоб удосконалити та підвищити власний рівень знань. Таким чином, освітня система має потенціал бути дуже ефективною і адаптованою до індивідуальних здібностей студентів та використання штучного інтелекту. Студенти, які мають труднощі у вивченні навчальних дисциплін, зокрема іноземної мови, мають шанс удосконалити знань із використанням потенціалу штучного інтелекту.

Засновник інформатики Алан Тюрінг у 1947 р. зазначив, що до кінця століття використання слів і загальна поінформована думка зміняться настільки, що можна буде говорити про машинне мислення, незважаючи на те, що це буде суперечити дійсності. Алан Тюрінг мав рацію, бо сьогодні ми можемо стверджувати, що через природу відкриття, коли раніше недопустимі речі стають реальністю, а застарілі поступаються місцем новим, на зміну приходять нові методи навчання, зокрема, опанування іноземної мови за допомогою штучного інтелекту.

Словосполучення “штучний інтелект” уперше було використане в 1950-х рр., хоча ідея мислячих машин налічує багато століть, зокрема у міфології та легендах. З того часу технологія штучного інтелекту змінилася і просунулася вперед, так само як і її застосування. Вивчення нейронних мереж домінувало в історії штучного інтелекту від 1950-х до

1970-х рр.; програми машинного навчання почали з'являтися у наступні три десятиліття, від 1980-х до 2010-х рр.

Завдяки постійному вивченню комп'ютерних технологій та новітніх засобів навчання, зростанню інтересу до машинного навчання та широкому його використанню, вивчення навчальних дисциплін стало більш цікавим і змістовним. Нині вчені працюють над удосконаленням штучного інтелекту, щоб думати та діяти як люди у виконанні більш складних завдань [5]. Таким чином, штучний інтелект – це програмне забезпечення, яке дає змогу технології розуміти, приймати рішення та розв'язувати проблеми, як людина, надаючи їй певні дані. Штучний інтелект може виконувати завдання, які економлять час людини – це може бути щось таке просте, наприклад, як запитати прогноз погоди або пропустити пісню зі списку відтворення.

Використання штучного інтелекту відкриває студентам безмежні можливості для досліджень і різних наукових відкриттів. Змусити технології повністю розкрити свій потенціал, означає також випробувати свої можливості. Уява студентів безмежна, і в цій галузі є багато концепцій, які можуть кардинально змінити хід майбутнього підростаючого покоління. Інтенсивне використання штучного інтелекту може схвилювати або викликати занепокоєння щодо майбутнього людства. Незалежно від того, сприймають студенти розвиток штучного інтелекту як позитивне чи негативне досягнення людства, що швидко розвивається, і обмірковування шляхів його розвитку чи перешкод деяких аспектів приводить до відчуття інтелектуального задоволення.

Цікаво, що намагання змусити штучний інтелект діяти й мислити як студенти показує, ким вони є нині і ким хочуть бути. Якщо конкретна технологія має діяти так само, як студенти, важливо спочатку пізнати серед них тих, кого ви знаєте. У результаті викладач починає розуміти студентів, одночасно розвиваючи навички їх критичного мислення та розв'язання суттєвих проблем сьогодення.

Студентам, які вирішили користуватися штучним інтелектом, це відкриває значні можливості кар'єрного зростання в машинному навчанні, інженерії чи дослідженні. Можливо, їх цікавить робототехніка або їм подобається працювати з цифрами та даними, тоді штучний інтелект допоможе у пошуку нових завдань. Якщо студенти зацікавлені в подальшому дослідженні наукової теми та внесенні до неї нових знахідок, тоді штучний інтелект допоможе знайти нові джерела і посилання на них. Використання штучного інтелекту є вигідним рішенням для студентів і викладачів. З одного боку, він допомагає їм підвищити рівень якості знань або закрити прогалини у вивченні навчальної дисципліни, а з іншого – оцінити рівень якості набутих знань. Отримані знання дають студентам змогу зрозуміти останні

досягнення, які змінюють повсякденне життя у суспільстві.

Одна із переваг, яку студенти відразу відчують, коли починають користуватися штучним інтелектом, – це ефективність, яку він пропонує під час застосування його у виконанні щоденних завдань. Штучний інтелект полегшує життя як студентів, так і викладачів. Наприклад, коли ви пишете електронний лист, оцінюючи вміст, Gmail показує відповідні пропозиції для завершення речень. Доступні різні цифрові календарі, які допомагають надсилати нагадування, щоб запам'ятати все, що ви поставили як завдання. Можливо, ви навіть були здивовані, коли подія, яку ви запланували, з'явилася у вашому календарі Apple у певний час і з правильним місцем, а ви її не вказали. Технологія штучного інтелекту може обробляти великі обсяги даних, які в іншому випадку були б стомлювали студентів та викладачів, що призводило б до можливих помилок. Таким чином, автоматизація повторюваних завдань заощадить як студентам, так і викладачам багато часу й енергії, які вони можуть витратити на більш змістовну та творчу роботу, оскільки досягнення успіхів у навчанні є важливим його результатом. Завдяки аналізу даних технологій на базі штучного інтелекту, можна створити індивідуальне навчання для студентів, що може зменшити шанси їх відсіву із закладів вищої освіти. Крім того, це може бути інформативним джерелом для викладачів, щоб зрозуміти вподобання та здібності своїх студентів. Маючи цю інформацію, вони можуть відповідно оптимізувати викладання навчальної дисципліни. ЗВО також можуть отримати вигоду від того, що чат-боти відповідають студентам на поширені запитання. Таким чином, викладачі можуть зайнятися науковою діяльністю, а студенти, заощаджуючи час на виконанні домашніх завдань, зосередитися на відповідях складних запитань, щоб краще опанувати навчальну дисципліну. Штучний інтелект може допомогти студентам з обмеженими можливостями у щоденних завданнях або моніторингу здоров'я за допомогою визначення голосу. Голосова допомога є корисною, оскільки допомагає спілкуватися з оточенням та розуміти його. Штучний інтелект може бути корисним не лише для економії часу та уникнення непорозумінь між студентами і викладачами, що іноді виникають

у процесі навчання, але і для розв'язання життєвих проблем.

Висновки. Отже, навчання, кероване штучним інтелектом, певною мірою руйнує традиційні підходи до навчання у ЗВО та формує майбутні нові технології навчання у галузі освіти. Штучний інтелект в освіті прогнозує величезні набори даних за допомогою складних алгоритмів, забезпечуючи індивідуальний і адаптований досвід навчання студентів. Використання штучного інтелекту сприяє індивідуальному навчанню, миттєвому зворотному зв'язку і доступу до захопливих технологій, таких як доповнена та віртуальна реальність. Варто створювати і використовувати розумних роботів та інші автоматизовані системи, які виконують небезпечні й складні завдання, зокрема, допомагають студентам у вивченні навчальних дисциплін, у тому числі опануванні іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глибовець М.М., Олецкий О.В. Штучний інтелект. Київ : “Києво-Могилянська академія”, 2002. 364 с.
2. Artificial Intelligence. URL: <https://onlinedegrees.sandiego.edu/ethics-in-artificial-intelligence/>
3. Grammarly: як українці створили сервіс правопису на мільярд. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-56008656>
4. Future of AI (Artificial Intelligence): What Lies Ahead? URL: <https://www.simplilearn.com/future-of-artificial-intelligence-article>
5. How Does AI Affect Kids? Psychologists Weigh In. URL: <https://decrypt.co/151434/ai-effects-on-kids-children>

REFERENCES

1. Hlybovets, M.M. & Oletskyi, O.V. (2002). Shtuchnyi intelekt [Artificial Intelligence]. Kyiv, 364 p. [in Ukrainian].
2. Artificial Intelligence. Available at: <https://onlinedegree.sandiego.edu/ethics-in-artificial-intelligence/> [in Ukrainian].
3. Grammarly: yak ukraintsi stvoryly servis pravopysu na miliard [Grammarly: how Ukrainians created a billion-dollar spelling service]. Available at: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-56008656> [in Ukrainian].
4. Future of AI (Artificial Intelligence): What Lies Ahead? Available at: <https://www.simplilearn.com/future-of-artificial-intelligence-article> [in English].
5. How Does AI Affect Kids? Psychologists Weigh In. Available at: <https://decrypt.co/151434/ai-effects-on-kids-children> [in English].

Стаття надійшла до редакції 15.02.2024



“Хто осягає нове, плекаючи старе, той може бути вчителем”.

*Конфуцій
давньокитайський філософ та політичний діяч*



УДК 373.064.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300081>

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
Василь Гриняк, аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Тарас Чубінський, аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ

У статті обґрунтовується проблема суб'єктності особистості у взаємодії виховних інституцій: школи та сім'ї. Її сутність знайшла відображення передовсім у гуманістичних психології та педагогіці. У цих концепціях людина розглядається як цілісність; автономний суб'єкт; внутрішньо керована, незалежна, активна і творча одиниця, яка здатна усвідомлювати і розуміти свої потреби, приймати рішення щодо свого життя, реалізувати програму індивідуального розвитку, нести відповідальність за власні дії та вчинки, усвідомлювати сутність і межі свободи у взаємодії з іншими людьми, керувати власним життям, продуктивно і різнобічно взаємодіяти з соціумом.

Ключові слова: суб'єктність; особистість; заклад освіти; школа; сім'я; взаємодія.

Лім. 15.

Tetiana Pantiuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor 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
Vasyl Hrynyak, Postgraduate Student of the
General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Taras Chubinskiy, Postgraduate Student of the
General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

DEVELOPMENT OF THE SUBJECT OF PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF FAMILY AND SCHOOL INTERACTION

The article substantiates the problem of individual subjectivity in the interaction of educational institutions: school and family. Its essence was reflected primarily in humanistic psychology and pedagogy. In these concepts, the person is seen as a whole; autonomous entity; an internally controlled, independent, active and creative unit that is able to realize and understand its needs, make decisions about its life, implement a program of individual constructive development, bear responsibility for its own actions and deeds, realize the essence and limits of freedom in interaction with other people, manage one's own life, to productively and versatily interact with society for mutual benefit, etc.

The realities of the development of society prove that in the civilized world a holistic, personalistic approach to man is necessary as a free and responsible individual, capable of self-realization, capable of realizing interaction with the environment, the subjectivity of which is expressed in the desire for activity, the development of a creative personality, self-determination, self-realization, communication, creativity, self-creation.

We assert that the following are important for the successful formation of a child's subjectivity in the interaction between the family and the team: the way children and adults interact on a partnership basis; the dominance of a positive psychological climate in the family and educational institution; the ability of adults to take into account the abilities and wishes of each participant in the educational process; creating an atmosphere of freedom and dignity; targeting of the educational and educational process on the comprehensive development of personality, creativity and individuality; awareness by all participants of the pedagogical interaction of the uniqueness of each personality; the unity of the pedagogical cooperation of the educational personality, the institution and the family in creating optimal, comfortable, child-centered conditions for the formation of personality.

Keywords: subjectivity; personality; educational establishment; school; family; interaction.

Актуальність дослідження. Криза сучасного світу, складні реалії розвитку глобалізованого, технологізованого, милітаризованого та інформатизованого суспільства, трансформаційні процеси особистісної сфери людини актуалізують низку питань, пов'язаних із становленням особистості у широкому сенсі цього слова. Сьогодні вкрай важливим є усвідомлення вагомості кожної людини, її моральної сфери, етики, комунікації, взаємодії – усього, що пов'язане із духовним світом.

Виклики і ризики часу посилюють увагу до проблеми суб'єктності особистості як у контексті її інституційної приналежності на рівні закладів освіти, так і в умовах широкої комунікації і взаємодії сім'ї та освітніх закладів, адже батьки, сім'я, загалом освітнє середовище є тими чинниками, які сприяють становленню дитини, визначають її світоглядну парадигму, посилюють духовно-моральні характеристики загалом, сприяють усвідомленню власної цінності у світі тощо.

Ціннісним для кожної людини є здатність самореалізуватися, визначити і реалізувати особистісний вектор розвитку, стати конкурентоспроможною в умовах трансформаційних процесів у глобальному світі. Саме тому для кожної людини з раннього віку набуває значущості наповнення життя особистісно важливим змістом; розуміння й осмислення перспектив життєвого, особистісного і професійного самовизначення. З огляду на це в умовах сьогодення спостерігається стійкий інтерес до педагогічних проблем становлення особистості людини в умовах її взаємодії з іншими людьми та виховними інституціями. Априорі суб'єктна позиція людини практично завжди визначалася важливою і необхідною, але фактично залишалася не реалізованою на практиці. Саме тому її актуальність не знижується в освітньому дискурсі сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-історіографічного доробку даної проблеми дає підставу стверджувати, що проблеми реалізації суб'єктності особистості у контексті взаємодії сім'ї та освітніх закладів були і залишаються в полі дослідницької уваги широкого кола науковців-педагогів. Становленню суб'єктності проблематики у вітчизняному педагогічному дискурсі присвячені роботи І. Беха [1; 2], О. Вишневецького [3; 4], О. Гальян [5; 6], С. Гончаренка [7], М. Євтуха [8], Г. Костюка [9], В. Кременя [10], М. Пантюка [11], Т. Пантюк [12; 13], В. Сухомлинського [15], О. Сухомлинської [14] та інших.

Ці та інші праці вчених відображають положення про важливість і необхідність гуманізації; сутність суб'єкт-суб'єктного підходу до педагогічної співдії; зміст та завдання особистісно-зорієнтованої освіти; особистісно-розвивальний потенціал взаємодії школи та сім'ї; визначають перспективи й шляхи роз-

витку освіти як необхідної складової суспільного та особистісного розвитку людини.

Метою нашої статті є обґрунтування змісту, особливостей та інструментальної складової розвитку суб'єктності особистості в умовах різнобічної взаємодії сім'ї та освітніх закладів.

Виклад основного матеріалу. Ідея суб'єктності обґрунтовується передовсім гуманістичними психологією та педагогікою. У гуманістичних концепціях людина розглядається як цілісність; автономний суб'єкт; внутрішньо керована, незалежна, активна і творча одиниця, яка здатна:

- усвідомлювати і розуміти свої потреби;
- приймати рішення щодо свого життя;
- реалізувати програму індивідуального конструктивного розвитку;
- нести відповідальність за власні дії та вчинки;
- усвідомлювати сутність і межі свободи у взаємодії з іншими людьми,
- керувати власним життям;
- продуктивно і різнобічно взаємодіяти з соціумом задля взаємної користі тощо.

Учені-гуманісти вважають, що у цивілізованому світі необхідний цілісний, персоналістичний підхід до людини як особистості вільної та відповідальної, здатної до самореалізації і реалізації взаємодії з навколишнім середовищем, суб'єктивність якої виражається в прагненні до:

- діяльності;
- розвитку творчої особистості;
- самовизначення;
- самореалізації;
- комунікації;
- креативності;
- самотворення.

Вважаємо і цілісно підходять українські педагоги до трактування сутності феномену “суб'єктність”, визначаючи його так: “Загалом *суб'єктність* розуміємо як *здатність оптимально актуалізувати зовнішні* (соціальні, просторово-часові, фізичні тощо) *та внутрішні* (психічні, особистісні, духовні) *можливості, адекватно інтегрувати актуальну ситуацію з перспективною ефективного (продуктивного) життєвого самовтілення особистості.* Педагогічний феномен суб'єктності особистості полягає у визнанні та реалізації школярем себе як життєвої (цивілізаційної) цінності (виховний ідеал уже в мені), автора своєї особистості та свого життя (самонавчання, самовиховання і саморозвиток), агента творчого впливу на середовище (я створюю життєвий світ замість адаптаційної самодетермінації)” [5; 48–49].

Особистісно-зорієнтована парадигма освіти має на меті сприяти та створити відповідні умови, які дозволять людині:

- реалізувати повноцінний індивідуальний розвиток;

– задовольнити різноманітні індивідуальні потреби;

– створити підґрунтя для всебічної суб'єктної активності в мисленні та діяльності;

– самореалізуватися через самотворення власної особистості та актуалізацію своїх здібностей у діяльності;

– реалізувати адекватне прийняття інших, самоприйняття і самопізнання;

– створити умови для постійного вдосконалення, творчого пошуку;

– сформувати вміння щодо використання власних задатків у реалізації свого професійного сценарію;

– розвинути компетентність цивілізованого формування міжособистісних стосунків;

– створити підґрунтя для адаптації до ризиків та викликів навколишнього середовища.

Вищезазначені постулати вчених-гуманістів за відсутності теоретичного підґрунтя, що підтверджує їхню достовірність, є лише шляхетними ідеями та філософськими думками. Проте якщо теоретичні позиції з приводу суб'єкт-суб'єктної парадигми окреслені в освітніх стратегіях достатньо чітко, то практика їх реалізації потребує значного удосконалення та широкоаспектної системної апробації в умовах сьогодення.

Почуття суб'єктності у щоденному житті особистості супроводжується відчуттям свободи та гідності. При цьому у взаємодії людини та освітньої інституції важливим, передовсім, є:

– *Захист власної свободи* – це прагнення, що впливає з толерантності людини, коли вона позбавлена стимулів і не може реагувати в межах своєї толерантності – вона відчуває це як порушення власної свободи.

– *Захист власної гідності* виникає зі сприйнятливості, коли людині нав'язують подразники і реакції в межах її сприйнятливості. Людина відчуває це як порушення власної гідності.

Людина, що володіє почуттям власної свободи, намагається за будь-яку ціну не бути обмеженою в діяльності, яка відповідає цінностям її постійних індивідуальних рис особистості. Захищаючи власну гідність, вона намагається запобігти примушенню до діяльності, яка не відповідає цінностям цих характеристик.

Виходячи із сутності цих позицій, відзначимо, що у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії дитини, освітнього закладу та сім'ї необхідно передовсім зважати на кілька значимих життєвих диспозицій, які є підґрунтям суб'єктності особистості. Мова йде про:

– свободу;

– гідність;

– можливість вільної, пізнавальної діяльності;

– врахування інтересів і бажань дитини;

– рівність у правах дітей та дорослих;

– усвідомлення педагогами і батьками міжпоколінних зв'язків і водночас значимих світоглядних суперечностей;

– сприяння пізнавальній активності;

– створення умов для творчості у найширшому розумінні цього феномену.

Якщо людина у процесі взаємодії освітнього закладу та сім'ї отримує стимул, що корелюється із її цінностями та індивідуальними особливостями, то вона відчуває підсилення почуття суб'єктності.

Педагоги і батьки повинні розуміти, що світ, у якому ми живемо, постійно змінюється. Глобальність цих змін та їх динаміка унікальні в історії світу. Це вже не просто зміни, що постійно відбуваються, їхній спектр і ступінь впливу на чинні соціальні практики та поведінку цілком відрізняється від моделі кількарічної давності. Ці зміни виходять за межі будь-яких людських очікувань і можливостей отримати контроль над своїм життям.

Людина в сучасному світі постійно стикається з новими викликами, вона повинна використати різноманітні можливості, аналізувати їх та шукати конструктивні рішення. Мінливість і динаміка сучасності ставить перед людиною нові виклики, які треба розглядати з точки зору як загрози, так і нових можливостей. Суб'єктність має стати детермінантою виходу із кризи і шляхом досягнення життєвої мети.

Отже вважаємо, що з цими викликами може впоратися лише автономна, рефлексивна, суб'єктивна особистість, яка розуміє напрям змін, відповідальна за себе та свої дії у світі, творча.

Українські вчені-педагоги та вчителі-практики активно включилися у розробку нових педагогічних ідей педагогіки співробітництва, обстоюючи:

– демократизацію та гуманізацію навчально-виховного процесу;

– визнаючи пріоритет неповторності та унікальності особистості дитини;

– обґрунтовуючи суб'єкт-суб'єктні стосунки як важливий елемент нових педагогічних ідей;

– визначаючи шляхи взаємодії дитини, освітнього закладу та сім'ї.

У процесі становлення суб'єктності людини з раннього віку шляхи і способи взаємодії з освітнім закладом та сім'єю мають особливе значення. Важливим для успішного становлення суб'єктності дитини у взаємодії сім'ї та колективу є:

– спосіб взаємодії дітей та дорослих на партнерських засадах;

– панування позитивного психологічного клімату в родині та закладі освіти;

– вміння дорослих враховувати здібності і бажання кожного учасника освітнього процесу;

– створення атмосфери свободи та гідності;

– націленість освітнього та виховного процесу на всебічний розвиток особистості, творчість та індивідуальність;

– усвідомлення усіма учасниками педагогічної взаємодії неповторності кожної особистості;

– єдність педагогічної співдії освітнього особистості, закладу та сім'ї у створенні оптимальних, комфортних, дитиноцентричних умов для становлення особистості.

Скоординовані і орієнтовані на особистісний інтерес суб'єктів дії виховних інституцій покликані сприяти розвитку суб'єктності дитини, якщо освітньо-виховний процес відбувається в умовах свободи, діяльності, активності, творчості, відповідальності усіх учасників освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, педагогіка співробітництва, яка ґрунтується на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, була і залишається популярною і у сучасному вітчизняному й європейському освітньому полі, яке найважливішою метою вважає надання школяреві життєвої мотивації, формування у нього системи цінностей і світогляду, розвитку творчих здібностей і можливостей для їх реалізації, сприяння становленню вільної, відповідальної, активної особистості, здатної до позитивних змін власного й суспільного життя.

Обґрунтоване і доцільне використання основних ідей педагогіки співробітництва у тісній взаємодії кожної людини, освітнього закладу та сім'ї з урахуванням специфіки розвитку сучасного інформатизованого, урбанізованого, технізованого суспільного простору сприятиме формуванню вільної, активної, моральної, духовно багатой, комунікабельної, відповідальної особистості громадянина, суб'єкта суспільної життєдіяльності.

Важливою є віра педагога-вихователя, батьків у можливості дитини, підтримування у неї прагнення самостверджуватися і розвиватися. Ці позиції суб'єкт-суб'єктної взаємодії суголосні з усіма педагогічними технологіями, що були побудовані на ґрунті гуманістично-демократичної парадигми. Вони не втрачають актуальності в умовах сьогодення, бо від збалансованості, гармонійності, поміркованості та демократичності педагогічних впливів залежить формування власної стратегії поведінки учня як у рамках школи, так і поза нею.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Колізії суб'єкт-суб'єктної взаємодії. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. № 1 (18). С. 6–14.
2. Бех І.Д. Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій. *Початкова школа*. 1997. № 9. С. 4–8.
3. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 566 с.
4. Вишневський О.І. Українська педагогіка на шляху до свободи. *Освіта*. 2014. № 33 (5624). Спецвипуск. 8 с.
5. Галян О.І. Особистість школяра у вимірах суб'єктності : історико-педагогічний дискурс : монографія. Дрогобич, 2017. 360 с.

6. Галян О.І. Перспективність розробки ідеї суб'єктності школяра в умовах гуманітарної педагогічної парадигми. *ScienceRise: Pegagogical Education* : науковий журнал. 2017. № 12 (20). С. 27–31.

7. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / за ред. І.А. Зязюна. Київ : ВППОЛ, 2000. С. 81–107.

8. Євтух М.Б., Черкашина Т.В. Дослідження стану культурного фону суб'єктів педагогічної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища. Черкаси, 2015. 124 с.

9. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / У книзі Історія української школи і педагогіки : хрестоматія. Київ : Знання, 2005. 767 с.

10. Кремень В. Підняти освіту не можна, не піднявши авторитет учителя. *Освіта України*. 1998. № 26 (24 червня). С. 5.

11. Пантюк М.П. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи: історико-педагогічний аспект : монографія. Дрогобич, 2010. 398 с.

12. Пантюк Т., Семко О. Підготовка вихователів до реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у закладі дошкільної освіти. *Пріоритетні напрями модернізації освіти: досвід, реалії, перспективи* : збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції (Дрогобич, 7–8 квітня 2022 року). Дрогобич, 2022. 186 с.

13. Пантюк Т., Бодак В., Пантюк М., Гамерська І. Глобалізація та інтеграція освіти України як індикатори її оптимізації та розвитку. *Молодь і ринок*. 2021. № 11–12 (197–198). С. 6–12.

14. Сухомлинськ О.В. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 2. С. 15–26.

15. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5-ти т. Київ, 1976. Т. 2. 658 с.

REFERENCES

1. Bekh, I.D. (2014). Kolizii subiekt-subiektnoi vzaiemodii [Collisions of subject-subject interaction]. *Theoretical and methodological problems of raising children and school youth*. No. 1 (18). pp. 6–14. [in Ukrainian].
2. Bekh, I.D. (1997). Naukovi zasady stvorennia osobystisno oriientovanykh vykhovnykh tekhnolohii [Scientific principles of creating personally oriented educational technologies]. *Elementary School*. No. 9. pp. 4–8. [in Ukrainian].
3. Vyshnevskiy, O.I. (2008). Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky: navch. posib. [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy: teaching manual]. Kyiv, 566 p. [in Ukrainian].
4. Vyshnevskiy, O.I. (2014). Ukrainska pedahohika na shliakhu do svobody [Ukrainian pedagogy on the way to freedom]. *Education*. No. 33 (5624). Special issue. 8 p. [in Ukrainian].
5. Halian, O.I. (2017). Osobystist shkoliara u vymirakh subiektnosti: istoryko-pedahohichniy dyskurs : monohrafiya [The personality of a schoolchild in dimensions of subjectivity: historical and pedagogical discourse: monograph]. Drohobych, 360 p. [in Ukrainian].
6. Halian, O.I. (2017). Perspektyvnist rozrobky idei subiektnosti shkoliara v umovakh humanitarnoi pedahohichnoi paradyhmy [Prospects of developing the idea of schoolboy subjectivity in the conditions of the humanitarian pedagogical

paradigm]. *ScienceRise: Pegagogical Education: scientific journal*. No. 12 (20). pp. 27–31. [in Ukrainian].

7. Honcharenko, S.U. (2000). Zmist zahalnoi osvity i yii humanitaryzatsiia [The content of general education and its humanitarianization]. *Continuous professional education: problems, searches, prospects*. (Ed.). I.A. Ziazun. Kyiv, pp. 81–107. [in Ukrainian].

8. Ievtukh, M.B. & Cherkashyna, T.V. (2015). Doslidzhennia stanu kulturnoho fonu subiektiv pedahohichnoi diialnosti v umovakh suchasnoho osvitnoho seredovyscha [Study of the state of the cultural background of the subjects of pedagogical activity in the conditions of the modern educational environment]. Cherkasy, 124 p. [in Ukrainian].

9. Kostyuk, H.S. (2005). Navchalno-vykhovnyi protses i psykholohichni rozvytok osobystosti [Educational process and psychological development of personality]. *In the book History of Ukrainian school and pedagogy: Textbook*. Kyiv, 767 p. [in Ukrainian].

10. Kremen, V. (1998). Pidniaty osvitu ne mozna, ne pidniavshy avtorytet uchytelia [You cannot raise education without raising the authority of the teacher]. *Education of Ukraine*. No. 26 (24 June). p. 5. [in Ukrainian].

11. Pantiuk, M.P. (2010). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vykhovnoi roboty: istoryko-pedahohichni aspekt: monohrafiia [Preparation of the future teacher for educational work: historical and pedagogical aspect: monograph]. Drohobych, 398 p. [in Ukrainian].

12. Pantiuk, T. & Semko, O. (2022). Pidhotovka vykhovateliv do realizatsii subiekt-subiektnoi vzaiemodii u zakladi doskilnoi osvity [Preparation of educators for the implementation of subject-subject interaction in a preschool education institution]. *Priorytetni napriamy modernizatsii osvity: dosvid, realii, perspektyvy: zbirnyk naukovykh prats Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Drohobych, 7–8 kvitnia 2022 roku)*. – *Priority areas of modernization of education: experience, realities, prospects: collection of scientific works of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Drohobych, April 7–8, 2022)*. Drohobych, 186 p. [in Ukrainian].

13. Pantiuk, T., Bodak, V., Pantiuk, M. & Hamerska, I. (2021). Hlobalizatsiia ta intehratsiia osvity Ukrainy yak indykatory yii optymizatsii ta rozvytku [Globalization and integration of Ukrainian education as indicators of its optimization and development]. *Youth & market*. No. 11–12 (197–198). pp. 6–12. [in Ukrainian].

14. Sukhomlynska, O.V. (2008). Rozvytok osobystosti i osvita: istorychnyi vymir [Personality development and education: historical dimension]. *Pedagogy and psychology*. No. 2. pp. 15–26. [in Ukrainian].

15. Sukhomlynskyi, V.O. (1976). Vybrani tvory: u 5-ty t. [Selected works: in 5 volumes]. Kyiv, Vol. 2. 658 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.01.2024

УДК 001.9-022.257:37.02

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.298095>

Віктор Мозговий, доктор педагогічних наук, професор,
директор Відокремленого підрозділу “Миколаївська філія
Київського національного університету культури і мистецтв”

ТЕОРІЯ НАДЛИШКОВИХ ЗНАНЬ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО НАВІЮВАННЯ

У статті запропоновано наукове осмислення та перспективи практичної значущості теорії надлишкових знань у контексті педагогічного навіювання. На основі аспектного прогнозу проведено аналіз функціональності теорії надлишкових знань у процесі реалізації педагогічного навіювання. Сконцентровано увагу на семантичному значенні поняття “педагогічне навіювання”, яке позиціонує означений процес не як “вплив”, а як “підказка”. Встановлено, що надлишкові знання особистості є дієвим базисом емоційно-вольового піднесення та інтелектуального зростання суб’єктів педагогічної взаємодії. Акцентовано увагу на важливості педагогічного авторства у вибудові (режисурі) педагогічної та предметної дії. Доведено взаємодоповнювальний зв’язок теорії надлишкових знань і педагогічного навіювання у форматі розвитку педагогічної майстерності сучасного учителя, викладача.

Ключові слова: теорія надлишкових знань; педагогічне навіювання; аспектний прогноз; педагогічна взаємодія.

Літ. 9.

Viktor Mozhovi, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Separated Subdivision of Mykolaiv Branch of
Kyiv National University of Culture and Arts

THEORY OF EXCESS KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL SUGGESTION

The article offers a scientific understanding and perspectives of the practical significance of the theory of excess knowledge in the context of pedagogical suggestion. Based on the aspect forecast, an analysis of the functionality of the theory of excess knowledge in the process of implementing pedagogical suggestion was carried out. Attention is focused on the semantic meaning of the concept of “pedagogical suggestion”, which positions the defined process not as “an influence”, but as “a hint”. It has been proven that the “hint” position in its essence, and subsequently in its functionality, is a more democratic method not only of suggestion, but also of teaching in general. The detailing of the facts gives reason to assert that if the direction of the pedagogical action substantiates the methods, forms, means, methods of establishing effective pedagogical interaction, then the excess knowledge is

certain appendages that give the imagination and fantasy the opportunity to put into action one of the most important learning processes, namely: motivation to cognition, which is based on a prompt for intellectual and practical actions. Attention is emphasized to the fact that it is the hint in the format of suggestion that should motivate the students to consciously acquire knowledge and transform it into competence. It was established that the excess knowledge of the individual is an effective basis for the emotional and volitional elevation and intellectual growth of the subjects of pedagogical interaction. The importance of pedagogical authorship in the construction (directing) of pedagogical and subject action is determined. The complementary relationship between the theory of excess knowledge and pedagogical suggestion in the format of the development of the pedagogical skill of a modern teacher has been proven. An assumption is proposed, which indicates that the theory of excess knowledge can be a function that will provide pedagogical guidance with a number of theoretical and practical methods of learning about the surrounding world, understanding personal significance in the system of intellectual, social, and professional coordinates. The task of forming the “capital” of teachers, lecturers, and scientists who will be able to: prepare future innovators; to form motivation for further personal and professional development of education seekers; ensure mastery of subject knowledge and mastery of competencies; promote awareness of one’s own importance in the system of fast-moving social processes.

Keywords: *theory of excess knowledge; pedagogical suggestion; aspect forecast; pedagogical interaction.*

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес в Україні на всіх рівнях навчання намагається наблизитися до європейських стандартів та забезпечити його учасникам відповідні компетентності, а в перспективі – і стали конкурентоспроможність. За останні десять років реформ у вітчизняній освіті вчительські, науково-педагогічні кадри отримали нескінченну кількість орієнтирів, які повинні були швидко спрямувати їх на щасливе педагогічне майбутнє, у якому гармонійно розвинений учень, здобувач вищої освіти, молодий учений гордо репрезентуватиме результати освітніх інновацій. Проте в реаліях усе значно складніше, аніж у задекларованих програмах і концепціях. Необхідно визнати той факт, що процес реформації та оновлення вітчизняної освітньої галузі здебільшого орієнтовано на економічно-доцільне функціонування задля розвитку держави. І це цілком виправдана позиція за багатьма факторами. Водночас варто зазначити, що освіта – це завжди довгострокові вкладення, й очікувати миттєвий “приріст” інтелектуального розвитку нації, який сприятиме економічному диву, оманливо.

Низка викликів, які переживає Україна (спочатку поширення пандемії COVID-19, зараз російська агресія, і як наслідок – війна на території країни) негативно вплинули, певні галузі економіки держави, а подекуди й знищили їх. На жаль, галузь освіти в цьому переліку не є винятком. Складно уявити, як молоде покоління українців сприймає навчання онлайн. Вітчизняна освітня галузь на всіх рівнях за останні два роки втратила досить значну кількість високопрофесійних учителів, науково-педагогічні кадри. І це невдовзі стане вагомою проблемою для української освіти. Однак життя триває, і ми не можемо натиснути на паузу й перечекати складні часи. У закладах середньої, допрофесійної, вищої освіти, наукових установах процес навчання організовано з урахуванням усіх наявних викликів та особливостей. І знаковим фактом є те, що українці хочуть бути інтелектуально розвинутою нацією, мати належний рівень освіченості, який забезпе-

чить їм особистісну й професійну самореалізацію не лише в європейському просторі, а й у цілому світі.

Аналізуючи вітчизняний і зарубіжний педагогічний досвід та напрацювання учителів, науковців, просвітителів, можемо зазначити, що, як і раніше, усі, хто прагнуть здобути освіту, шукають поради в грамотних, ерудованих наставників, зачаровуючись їхньою одержимістю щодо володіння певними донауковими (буденними), які пов’язані з життєвим практичним досвідом окремого індивіда, і науковими знаннями [9, 326]. І цей факт мотивує насамперед не летіти стрімголов за освітніми інноваціями, а методично й ґрунтовно формувати “капітал” учителів, викладачів, науковців, які зможуть підготувати майбутніх інноваторів; сформувати мотивацію на подальший особистісний і професійний розвиток; забезпечити оволодіння предметними знаннями та опанування компетентностями; сприяти усвідомленню власної значущості в системі швидкоплинних суспільних процесів. Епоха галузево й енциклопедично обізнаних учителів, професорів відходить у минуле, і їй на заміну вже цілком переконливо прийшла нова реальність, у якій полікомпонентність знань і компетентностей формує риси нового наставника. Здатність накопичувати, систематизувати знання, інтегрувати їх у різні сфери життєдіяльності людини є одним з основних показників динамічності сучасної системи освіти. Саме ця проблема зацікавила нас і мотивувала розглянути теорію надлишкових знань у контексті педагогічного навіювання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема педагогічного навіювання як способу впливу на особистість детально розглядалася науковцями в контексті розвитку педагогічної майстерності учителя. Особливої уваги заслуговують роботи І. Зязюна, О. Лавріненка, А. Макаренка, С. Пальчевського, О. Рудницької, Л. Савенкової, А. Семенової, М. Цуркави, у яких науковці, педагоги-дослідники вбачали в педагогічному навіюванні певний сугестопедичний засіб, що в контексті педагогічної техніки є дієвим інструментом суб’єкт-суб’єктної взаємодії в освіт-

ному процесі. Варто також звернути увагу на дослідження означеного явища й у контексті психологічної науки. У роботах І. Беха, В. Роменця, В. Рибалка, І. Манілова, В. Моргуна О. Саннікової, Т. Щербан навіювання розглядалося крізь призму особистості й у залежності від її індивідуально-психологічних особливостей та відповідної мети. Щодо теорії надлишкових знань, то маємо зазначити, що лише в роботах автора статті представлено загальні характеристики означеного явища, яке знайшло відображення і в контексті розкриття визначеної проблеми дослідження.

Мета статті полягає у встановленні функціональності теорії надлишкових знань у процесі реалізації педагогічного навіювання.

Виклад основного матеріалу. Розпочинаючи роботу над дослідженням функціональності теорії надлишкових знань у контексті педагогічного навіювання, вважаємо за доцільне використати метод прогнозування. Задля реалізації визначеної мети використаємо аспектний прогноз, сутність якого полягає у відображенні одного з аспектів об'єкта [8, 152]. **Об'єктом** нашого дослідження є теорія надлишкових знань – відповідно одним з аспектів визначено педагогічне навіювання.

До сьогоднішнього освітній процес є предметом наукових досліджень, і яким би це не видавалося дивним, залишиться актуальною проблемою доки людство буде формально або неформально здобувати знання. У педагогічній (науковій, публіцистичній, методичній) літературі представлено значну кількість авторських розробок, технологій, тренінгів, вправ щодо налагодження результативної педагогічної взаємодії у межах різних форм навчання. Однак можемо також констатувати, що значний науково-педагогічний доробок стосується власне технологічної складової освіти, а саме: особливостей навчання й учіння; налагодження освітньої комунікації; вибудови (режисури) педагогічної взаємодії тощо ін. Алгоритмічність, інформаційність, цифровізація стали невід'ємними компонентами життя сучасної людини. І ці явища, безумовно, знайшли відображення у сучасних системах освіти. Науково-технічний прогрес спонукав нас до осмислення проблеми використання в повсякденному житті штучного інтелекту. Складні операційні системи потребують миттєвої реакції, опрацювання великого масиву інформації, прийняття найбільш оптимального рішення у різних ситуаціях. Усе це реалії життя сучасної людини. Проте до сьогодні жодна з розвинених країн Європи та США не замінила живого учителя, професора на робота. Навіть з урахуванням системи онлайн-навчання традиційно до класу, аудиторії заходить людина – учитель, викладач, особистість, професіонал своєї справи. І цей факт дає нам підстави стверджувати, що педагогічна дія може існувати лише в авторському форматі, і ні в жод-

ному іншому. На цій особливості освітнього процесу завжди наголошував академік І. Зязюн, зазначаючи, що в умовах особистісної орієнтації освіти педагогічна діяльність має авторську природу, бо педагогічна технологія не може штучно привноситися ззовні, а повинна народитися у власному досвіді вчителя [3, 371].

Саме проблема формування в учителя, викладача досвіду педагогічної дії, її опочуттєвлення у процесі професійної діяльності, прийоми інтерпретації предметних знань у межах освітнього процесу мотивували автора статті до осмислення теорії надлишкових знань [5]. Обґрунтовуючи різні аспекти означеної теорії, нами було зроблено припущення щодо функціональності надлишкових знань учителя, викладача в процесі реалізації педагогічного навіювання, що ми й намагатимемося реалізувати в межах нашої розвідки.

Проаналізувавши певний психолого-педагогічний доробок учених щодо проблеми педагогічного навіювання [2; 3; 4; 7], можемо зазначити, що більшість дослідників розглядають означений процес як певний вплив однієї особи на іншу чи групу осіб, розрахований на некритичне прийняття і прийняття слів, висловлених думок і волі [4, 115]. Проте нашу увагу привернуло тлумачення, запропоноване І. Зязюном, у якому автор означений термін позиціонує як підказку [4, 115]. Для сучасної системи особистісно орієнтованої освіти ця позиція має неабияке значення, бо саме в Концепції Нової української школи задекларовано принцип партнерської педагогіки. Сповідуючи та реалізуючи цей принцип на практиці (у межах педагогічної, предметної дії), кожен учитель, викладач повинен пам'ятати про партнерство в межах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, і цілком логічно намагатися виключити з цього процесу саме авторитарний вплив. Позиція "підказка" у своїй сутності, а в подальшому й функціональності, є більш демократичним методом не лише навіювання, а й навчання загалом. Обґрунтовуючи структурні компоненти свободи особистості в умовах динаміки її освіченості та вихованості, І. Зязюн наголошував на тому, що гуманістична педагогіка позбавляється авторитаризму й диктатури, що розглядають людину об'єктом впливу, яка слухняно опановує те, що їй дає педагог, механічно й беззастережно виконує всі його вимоги [3, 145].

Визначившись із пріоритетністю семантичного наповнення поняття "навіювання", перейдемо до реалізації нашого прогнозу щодо функціональності теорії надлишкових знань у цьому процесі. Маючи певні науково-методичні напрацювання в контексті режисури педагогічної дії [6], можемо переконливо стверджувати, що кожен учитель, викладач залежно від ситуації десь заплановано, а десь спонтанно використовує власний багаж знань щодо реалізації тієї чи тієї навчальної теми. За певний період пе-

дагогічної практики такий багаж перетворюється на надлишок потенційно корисних знань, які чекають своєї аудиторії, певної ситуації, а головне – емоційно-вольового піднесення та інтелектуального осмислення. Якщо режисура педагогічної дії обґрунтовує методи, форми, засоби, прийоми налагодження результативної педагогічної взаємодії, то надлишкові знання є такими собі прибудовами, що дають можливість увія та фантазії запустити в дію один із найважливіших процесів учіння – мотивацію до пізнання, яка ґрунтується на підказці до інтелектуальних і практичних дій. Деталізуємо означений процес крізь призму навіювання.

Компетентнісний підхід, запроваджений на всіх рівнях освіти за всіма наявними позиціями доцільності та ефективності, повинен сприяти переконанню здобувачів освіти у свідомому опануванні набором різних компетентностей. Загалом ідея виправдана зорієнтованістю на запити практики в різних сферах людської життєдіяльності. У контексті означеної тези актуальною є позиція І. Андрощук, яка наголошує на тому, що саме орієнтованість структури й змісту освіти на потреби ринку праці, сучасний стан економічного розвитку держави сприятиме підготовці кваліфікованих фахівців, здатних відновлювати й розвивати економіку нашої держави [1, 19].

І саме в реалізації перших кроків щодо опанування певними компетентностями вчитель, викладач, використовуючи педагогічне навіювання, підсвідомо, а, може, і заплановано звертається до надлишкових знань із певної галузі, науки, мистецтва або з власного життєвого досвіду. Перспективні компетентності в очах здобувачів освіти набувають реальних обрисів у різних ситуаціях, отримуючи емоційне забарвлення та перетворюючись на предмет власних досягнень реальної людини – учителя, викладача. Саме підказка у форматі навіювання повинна мотивувати здобувачів освіти до свідомого опанування знаннями та перетворення їх на компетентності. Від цього процесу, можливо, залежатиме доля молодшої людини. У педагогічній практиці існує сила-силенна свідчень щодо ефективного педагогічного навіювання, і як результат такої взаємодії учня й учителя, студента й викладача, молодого ученого та професора – цікаве, перспективне особистісне самоствердження та професійна самореалізація упродовж життя.

Стверджуючи означену тезу, можемо передбачити критичні оцінки колег, що свідчитимуть на користь планованої, рутинної роботи на уроці, занятті, яка повинна сформувати певні компетенції (колись: знання, уміння й навички), перевірити рівень навченості, засвоєння матеріалу, навички застосування на практиці. Однак реальні сучасної вітчизняної освіти такі, що здобувачів із високим рівнем знань стає все менше, а вимог до учительських і науково-педагогічних кадрів із кожним днем – усе

більше. І дехто вважатиме, що сповідування ідеї педагогічного навіювання з використанням надлишкових знань у такій ситуації – це така собі “педагогічна утопія”. Але таку вже професію ми обрали, і ті, хто цінує власний вибір, не нарікатиме на реальність, а перетворюватиме її на цікаве життя. Кожен здобувач освіти завжди перебуває в очікуванні незвіданого, нового від процесу навчання. І вдячність за такий формат педагогічної взаємодії завжди буде щирою, навіть зважаючи на різні рівні навченості. Бо в цій ситуації спрацьовує принцип дійсного зацікавлення, на якому має будуватися будь-яка дія учителя, викладача. Навіть якщо це факти про неосяжні дитячим, підлітковим розумом процеси, але їх репрезентовано як особисті відкриття на уроці, занятті – це викарбовується в пам’яті й залишається надовго, а можливо, й на все життя. Дивувати, надихати, навіювати, підказувати – ось основні дороговкази сучасного учителя, викладача. Безумовно, аби реалізовувати таку роботу в системі освіти, насамперед треба дати відповідь на питання: а чи готові учительські, науково-педагогічні кадри до відповідної роботи? Сучасний здобувач освіти – це не просто дитина, підліток, молода людина. Це особистість, яка навчена жити в інформаційному суспільстві, тож, аби здивувати її чимось, бути треба дуже добре підготовленим у різних аспектах життєдіяльності людини. Ось чому неодноразово в педагогічній практиці автору статті доводилося звертатися до проблеми наукоємності предметної дії. Саме надлишок знань у різних галузях науки надавав можливість спочатку учителю, а зараз уже професору робити предметну дію наукоємною і як результат – цікавою для здобувачів освіти. І цей прийом педагогічного навіювання спрацьовує стовідсотково, бо здобувачі освіти починають не просто уважно слухати, а й шукати варіанти значущості отриманих знань для себе. Усі, хто коли-небудь у межах уроку, заняття проголошували фрази: “Зазирніть трохи далі теми заняття!”, “Помрійте, і відкрийте для себе цікавий світ пізнання!” – пам’ятають як вони змінюють систему сприйняття навчального матеріалу. Чи отримує викладач задоволення від того, що у такий спосіб підказує своїм вихованцям навчальну дію? Чого гріха таїти – так. Це дуже тішить самолюбство будь-якого вихователя, учителя, професора. Але вже на наступному занятті діти, підлітки, молодь в очікуванні ситуації, коли учитель або викладач знову здивує їх якимось прикладом, фактом, історією, що суттєво доповнить їхні уявлення про предмет, його практичну значущість у житті людини. Ось тут і простежується функціональність надлишкових знань у реалізації педагогічного навіювання.

Враховуючи антропологічний аспект теорії надлишкових знань, маємо констатувати, що певний надлишок знань є у кожній людині. Проте перетво-

риту його на корисну інформацію та ще й з елементами мотиваційної підказки – ця функція доступна лише людині, яка здатна навіювати. Можливо, ця людина навіть не матиме офіційного документа, що засвідчить її право на педагогічну діяльність, але її здібності й талант даватимуть право вчити інших. Теорія надлишкових знань перебуває на стадії наукового осмислення та практичної розробленості, проте вона постійно перебуває у пошуку переконливих доказів свого права на існування. Педагогічне навіювання – ще один аспект, який свідчить на доцільність розгляду теорії надлишкових у контексті педагогічної діяльності.

Висновки. Узагальнюючи результати аспектного прогнозу щодо функціональності теорії надлишкових знань у реалізації педагогічного навіювання, можемо зазначити, що встановлена нами взаємозалежність та взаємодоповнюваність двох явищ є цілковито логічним процесом, який консолідується в педагогічний і предметний діях та відповідає сучасним вимогам організації освітнього процесу. Теорія надлишкових знань може бути функцією, яка забезпечить педагогічне навіювання низкою теоретичних і практичних методів пізнання навколишнього світу, осмислення особистісної значущості в системі інтелектуальних, соціальних, професійних координат. Єдиною вимогою щодо реалізації означеного синтезу є високий рівень педагогічної майстерності учителя, викладача, який здатен забезпечити успішну реалізацію педагогічного навіювання на основі теорії надлишкових знань.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розгляді теорії надлишкових знань крізь призму культурологічної науки задля осмислення матеріального й духовного досвіду особистості та його оформлення в певний багаж знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук І. Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні. *Молодь і ринок*. 2023. № 1 (209). С. 17–21.
2. Бех І.Д. Навіювання. *Український дефектологічний словник*. 2001. С. 119.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. 2008. 608 с.

4. Зязюн І.А., Крамушенко Л.В., Кривонос І.Ф., та ін. Педагогічна майстерність: підручник. СПД Богдано-ва А.М. 2008. 376 с.

5. Мозговий В.Л. Теорія надлишкових знань: факти “за” і “проти”. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 126–133.

6. Мозговий В.Л. Режисура педагогічної дії: теоретичний і методичний аспекти. 2014. 492 с.

7. Семенова А.В. Словник-довідник з професійної педагогіки. Миколаїв, 2006. 221 с.

8. Сурмін Ю.П. Майстерня вченого: підручник для науковця. Навчально-методичний центр “Консорціум з удосконалення менеджмент – освіти в Україні”. Київ, 2006. 302 с.

9. Тищенко С.П. Знання. *Енциклопедія освіти*. 2008. С. 326.

REFERENCES

1. Androshchuk, I. (2023). Suchasni tendentsii rozvytku osvity v Ukraini [Modern trends in the development of education in Ukraine]. *Youth & market*. Vol. 1 (209), pp. 17–21. [in Ukrainian].
2. Bekh, I.D. (2001). Naviiuvannia [Suggestion]. *Ukrainian defectological dictionary*. p. 119. [in Ukrainian].
3. Ziazun, I.A. (2008). Filosofia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]. Bohdan Khmelnytskyi National University. 608 p. [in Ukrainian].
4. Ziazun, I.A., Kramushchenko, L.V. & Kryvonos, I.F. et al. (2008). Pedahohichna maistemist: pidruchnyk [Pedagogical skill: a textbook]. 376 p. [in Ukrainian].
5. Mozghovyi, V.L. (2021). Teoriia nadlyshkovykh znan: fakty “za” i “proty” [Theory of excess knowledge: facts “for” and “against”]. *Ukrainian Pedagogical Journal*, Vol. 4, pp. 126–133. [in Ukrainian].
6. Mozghovyi, V.L. (2014) Rezhysura pedahohichnoi dii: teoretychnyi i metodychnyi aspekty [Direction of pedagogical actions: theoretical and methodical aspects]. 492 p. [in Ukrainian].
7. Semenova, A.V. (2006). Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Vocational pedagogy reference dictionary]. Mykolayiv, 221 p. [in Ukrainian].
8. Surmin, Yu.P. (2006). Maistemnia vchenoho: pidruchnyk dlia naukovtsia [Workshop of a scientist: a textbook for a scientist]. Educational and methodological center “Consortium for improving management – education in Ukraine”. Kyiv, 302 p. [in Ukrainian].
9. Tyshchenko, S.P. (2008). Znannia [Knowledge]. *Encyclopedia of education*. p. 326. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 23.01.2024



“Якщо запастися терпінням і проявити старання, то посіяне насіння знань неодмінно дасть добрі сходи”.

“Навчання – корінь гіркий, так плід солодкий”.

Леонардо да Вінчі
італійський художник, науковець



**РЕКРЕАЦІЙНО-ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ ВИМІР ОРГАНІЗАЦІЇ
ВІЛЬНОГО ЧАСУ ДІТЕЙ І ЮНАЦТВА У ПОЛЬЩІ НАПРИКІНЦІ ХІХ –
НА ПОЧАТКУ ХХ ст.: ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ПАРКАХ ІМЕНІ ГЕНРИКА ЙОРДАНА**

УДК 796.011.3:005.642.8-057.87(438)]379.8:613.955-049.34“ХІХ/ХХ”
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300083>

Лариса Сливка, доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника

**РЕКРЕАЦІЙНО-ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ ВИМІР ОРГАНІЗАЦІЇ
ВІЛЬНОГО ЧАСУ ДІТЕЙ І ЮНАЦТВА У ПОЛЬЩІ НАПРИКІНЦІ ХІХ –
НА ПОЧАТКУ ХХ ст.: ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ПАРКАХ ІМЕНІ ГЕНРИКА ЙОРДАНА**

У статті схарактеризовано заслуги Г. Йордана в раціоналізації форм і методів фізичного виховання дітей і юнацтва. Констатовано, що першим осередком “нового фізичного виховання” у Європі кінця ХІХ ст. вважається найвідоміший і найтриваліший проєкт Г. Йордана під назвою “Міський парк імені доктора Генрика Йордана” у Кракові. Ця багатofункціональна локація налічувала 12 спортивних полів, кожне з яких мало відмінні від інших призначення та конструкцію і було обладнане найсучаснішим на той час оснащенням. Зазначено, що основним компонентом фізкультурної діяльності вихованців “парку” були спорт, групові рухливі ігри й забави. Досліджено, що осередки, призначені “для забав і тілесних вправ”, за взірцем краківського “парку”, були створені згодом у багатьох містах Польщі, до того ж, “йорданівські парки” стали відомими і далеко за межами Польщі.

Зроблено висновок, що Г. Йордан був одним із перших у Європі і першим у Польщі, хто запровадив у фізичне виховання “новий стиль”, вивівши це виховання із замкнутих і душних гімнастичних залів на лоно природи, на свіже повітря та сонце

Ключові слова: Генрик Йордан; діти та юнацтво; здоров'язбереження; організація вільного часу; парк імені Генрика Йордана; рекреація; Польща; фізичне виховання.

Літ. 20.

Larysa Sliyva, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Primary Education Department,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

**RECREATION AND HEALTH CARE DIMENSION OF FREE TIME ORGANIZATION
FOR CHILDREN AND YOUTH IN POLAND AT THE END OF THE 19th – AT THE BEGINNING
OF THE 20th CENTURY: PHYSICAL EDUCATION IN PARKS NAMED AFTER HENRIC JORDAN**

The article characterizes the features, methods and forms of recreational and health-preserving work with children and youth in the parks named after Henryk Jordan in Poland at the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries. The importance of the first education ministry in Europe, the Commission of National Education, was announced – in a thorough statement of questions about the need to reform education in terms of solving the problem of health protection of children and youth. It is noted that the ideological heritage of this institution in the field of physical education of children and youth became a powerful source of creative initiatives for representatives of the Polish community in the 19th and early 20th centuries.

The merits of H. Jordan in the rationalization of forms and methods of physical education are characterized. The scientist's views on the role of mobile games and entertainment in the physical education of the young generation of Poles are updated. It was revealed that the XIX century became the day of popularization of the “recreational” dimension of physical education.

The recreational and physical culture movement found its supporters in many countries, which contributed to the spread of ideas of active leisure time, the promotion of various physical culture activities and the creation of recreational space – stadiums, sports grounds, etc. It was established as the first center of “new physical education” in Europe at the end of the 19th century is considered to be the most famous and longest-lasting project of H. Jordan called “City Park named after Dr. Henryk Jordan” in Krakow. This multifunctional location had 12 sports fields, each of which was slightly different from the others in terms of purpose and construction and was equipped with the most modern equipment at the time.

It is noted that scenarios of “park” classes were developed for all days of the week and adjusted to the age and capabilities of children and youth who visited one or another location in the park. The main components of the pupils' physical activity were sports, group moving games and fun. The pupils were under constant medical supervision.

It was established that an important step in the implementation of the project was the professional training of instructors and “organizer guides” who took care of children and youth in the park.

It has been investigated that centers intended “for fun and physical exercises”, following the model of the Krakow park, were subsequently created in many cities of Poland, in addition, “Jordanian parks” became known far beyond the borders of Poland.

It was concluded that H. Jordan was one of the first in Europe and the first in Poland to introduce a “new style” into physical education, taking this education out of closed and stuffy gymnasiums into the bosom of nature, into the fresh air and sun.

Keywords: Henryk Jordan; children and youth; health care; free time organization; Henryk Jordan Park; recreation; Poland; physical education.

Постановка проблеми. Системне реформування освіти в Україні, яке відбувається у контексті європейських пріоритетів, зумовлює ретельне вивчення цілей, змісту, методів, засобів і форм організації вільного часу дітей та юнацтва. Системне і комплексне дослідження означеного напрямку просвітницько-виховної та організаційної діяльності передбачає потребу прогнозування нововведень в українську педагогіку здоров'я з урахуванням зарубіжного дослідницького поля.

Полівимірність проблеми організації вільного часу дітей і юнацтва передбачає також вивчення її історичних аспектів. Вартим уваги у цьому контексті є досвід рекреаційно-здоров'язбережувальної діяльності, яку здійснювали у Польщі в ХІХ – на початку ХХІ ст., зокрема на спеціальних майданчиках, відомих під назвою “парки доктора Генрика Йордана”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Кількість розвідок українських учених, присвячених аналізу фізкультурної і рекреаційно-здоров'язбережувальної праці у парках імені доктора Генрика Йордана, є невеликою. Отже, рано ще говорити про значні результати. Водночас низка досліджень наших співвітчизників про історію польської освіти і виховання, які з'явилися після 1991 р., засвідчують зростаюче зацікавлення науковцями України проблемами історії польської педагогіки. Заслуговує на увагу публікація О. Карпенко, присвячена висвітленню деяких аспектів, дотичних до проблеми опіки над дітьми та молоддю у громадській діяльності Г. Йордана [1]. У контексті висвітлення системи фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл Польщі ім'я Г. Йордана згадується в монографії Е. Вільчковського, Б. Шияна, А. Цьося і В. Пасічника. Спорадичні вияви історико-критичного аналізу значення йорданівських парків і садів в організації вільного часу дітей та молоді надібуємо у статті Н. Савченко [2]. Суттєву інформацію про педагогічну здоров'язбережувальну діяльність Г. Йордана містять напрацювання Л. Сливки [3; 4, 165–167; 5].

Історіографічні надбання польських вчених у ділянці дослідження творчості та практичної діяльності Г. Йордана є ширшими і більш деталізованими, адже мають майже 150-річну традицію.

З-посеред особливо інформативних праць, які побачили світ наприкінці ХІХ – в перших десятиліттях ХХ ст., відзначимо здобутки Б. Філінського, Е. Пясецького, З. Виробка, М. Годицького і Р. Таларчикувної. Значний фактичний матеріал про науково-педагогічні погляди Г. Йордана в контексті соціально-культурних функцій фізичного виховання репрезентують розвідки, які з'явилися у 50–90-х рр. ХХ ст., зокрема це публікації А. Каміньського, Г. Смажинського, Й. Моравської-Клечковської, Р. Врочинського, М. Демеля і монографія за ре-

дакції М. Понхальської “Здоров'я в концепції доктора Генрика Йордана”. Спрямовуючими і визначальними для оцінювання змісту і методики позашкільного здоров'язбережувального виховання, яке реалізували за ініціативи і під патронатом Г. Йордана, є низка досліджень, опублікованих наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., а саме: публікації Г. Вагнера, М. Буковця, А. Бубулі, Б. Матияса, К. Длугошевської, М. Жміхровської, А. Шилар; монографія Б. Лучинської “Феномен Генрика Йордана – науковця, лікаря-суспільника, пропагандиста права дитини щодо руху і рекреації”; збірні праці “Йордановські ідеї здоров'я і фізичного виховання: (100 років пізніше)”; та ін.

Мета статті – висвітлити особливості, методи та форми фізичного виховання дітей і юнацтва у міському парку імені доктора Генрика Йордана в Кракові.

Виклад основного матеріалу. На землях Польщі ґрунтовна постановка питань про необхідність реформувати освіту у вимірі розв'язання проблеми здоров'язбереження дітей і юнацтва відбулася в епоху новаторських виховних реформ, якою означують період діяльності Комісії Національної Едукації (далі – КНЕ), фактично першого у Європі освітнього міністерства. Попри те, що розпочата КНЕ діяльність призупинилася через політичні події кінця ХVІІІ ст., які мали негативний вплив зокрема та на розгортання культурно-освітніх ініціатив у Польщі, ідейна спадщина цієї інституції в галузі фізичного виховання (далі – ФВ) дітей і юнацтва стала потужним джерелом творчих ініціатив для представників польської спільноти в ХІХ – на початку ХХ ст.

Велика заслуга в раціоналізації ФВ належить Г. Йордану. Вченого називають “шляхетним і унікальним взірцем польської педагогіки”, що відіграв непересічну роль у піднесенні фізичного потенціалу і здоров'я польського народу, “піонером сучасного фізичного виховання” [9, 12]. Як лікар, Г. Йордан бачив нагальну потребу у створенні належних умов для фізичного розвитку особистості дитини, виступав прихильником введення до навчальних планів шкіл курсу гімнастики, водночас розумів, що реалізація цієї дисципліни в школі є складною і тривалою в часі справою, зокрема, з причин відсутності спеціально обладнаних приміщень і недостатньої кількості учителів, здатних реалізувати цю дисципліну практично [16, 8].

Неабияку роль у ФВ юного покоління поляків Г. Йордан відводив рухливим іграм і забавам. Про їхнє значення зазначав, до прикладу, у виголошеній 1891 р. доповіді: розглядав ці засоби ФВ у двох площинах – оздоровчій і виховній – і вважав, що ігри та забави сприяють реалізації природної потреби дитини в руховій активності, допомагають “змученому” працює тілу і “втомленому” навчанням ро-

зуму відпочити, а душі – розвеселитися [11, 2], що, своєю чергою, є необхідною умовою доброго виконання інших – “вищих” – завдань життя (за: [13]).

Під ярмом окупаційних урядів польська школа не спроможна була стати основною виховною інституцією, тому розвиток теорії і практики ФВ здобувачів освіти пов'язували з діяльністю громадських організацій, які, усупереч обмеженням із боку Габсбурзької монархії, Королівства Пруссії та Російської імперії, стали інструментами, з одного боку, політичного та економічного опору, з іншого – суспільного розвитку, створюючи таким чином паралельні державним установам структури в культурній, освітній, медичній, опікунській та інших сферах. За словами М. Демеля, “класична дорога здоров'язбережувального виховання (через школи) була заблокована”, тому вся ця “течія поплила дорогою позашкільної освіти”, поляки стають “чемпіонами позашкільного виховання” [8, 83].

XIX ст. стало добою популяризації рекреаційного виміру ФВ. Актуальність цієї сфери діяльності була пов'язана насамперед з тим, що, за цього періоду, в європейських країнах активно розвивалося промислове виробництво, наслідком чого стали урбанізація, швидкі темпи зростання міського населення і, відповідно, потреба збільшення кількості нових будинків для оренди, спорудження яких відбувалося здебільшого без дотримання санітарних правил забудови населених пунктів. Це, своєю чергою, спричинило катастрофічне зменшення придатних для відпочинку місць і зумовило пошук мешканцями міських теренів альтернативного простору на свіжому повітрі для фізичної активності дітей та юнацтва. Рекреаційно-фізкультурний рух знайшов своїх прихильників у багатьох країнах, що сприяло поширенню ідей активного проведення вільного часу, промоції різноманітної фізкультурної діяльності та створенню рекреаційного простору – стадіонів, спортивних майданчиків і т. ін. [4, 121].

Першим осередком “нового фізичного виховання” у Європі кінця XIX ст. вважається найвідоміший і найтриваліший проєкт Г. Йордана під назвою “Міський парк імені доктора Генрика Йордана” (пол. *“Park Miejski im. dra Henryka Jordana”*) у Кракові. 1888 р. діяч звернувся до Міської Ради Кракова з проханням про оренду розташованої на Краківських Луках ділянки для реалізації своєї ідеї [14, 504]. Відкрита вже через рік багатofункціональна локація налічувала 12 спортивних полів, кожне з яких мало відмінні від інших призначення та конструкцію і було обладнане найсучаснішим на той час оснащенням [10, 36]. Окрім спортивних полів, у парку розміщувалися тир, майданчики для гри в теніс і крикет, альтанки для занять співом і музикою, приміщення для пиття молока, санітарний павільйон, лазні з душею, спеціальні криті приміщення на випадок дощу чи снігу, паркові алеї тощо. Узимку на

теренах “йорданівського парку” організували ковшанку [6, 65; 7, 20].

Усі заходи в парку підпорядковувалися фундаментальній ідеї – цілеспрямованому формуванню здоров'я, фізичної сили, енергійності, відваги польського юнацтва, що, своєю чергою, мало зміцнити фундамент “потужності і слави польського народу для батьківщини майбутнього” [11, 5–7].

Сценарії “паркових” занять розроблялися на всі дні тижня і підлаштовувалися до віку і можливостей дітей та юнацтва, які відвідували ту чи ту локацію у парку. Основним компонентом фізкультурної діяльності вихованців були спорт, групові рухливі ігри і забави [9, 15].

За короткий час “йорданівський парк” став популярним місцем відпочинку і фізичної активності дітей та юнацтва [17, 16]. Заняття тривали з 17³⁰ до 19⁰⁰ цілодобово. Вихованці перебували під постійним лікарським наглядом [18, 811]. Щодня “йорданівський парк” приймав до 500 осіб, а в недільні і святкові дні – до 1.200 [10, 41]. До прикладу, загальна кількість юних відвідувачів, які впродовж 1891 р. безкоштовно вправлялися в парку, становила майже 13.000 осіб, 1901 р. – майже 32.000, а 1904 р. число вихованців “парку” зросло до 50.000 осіб [9, 15].

Важливим кроком у реалізації проєкту стала фахова підготовка інструкторів і “провідників-організаторів”, які опікувалися дітьми та юнацтвом в парку. З цією метою для вчителів народних шкіл, сокільських діячів, студентів, лікарів та учнів старших класів гімназій було організовано спеціальні курси [12, 25]. Завдяки доцільному змістовому наповненню цього навчання, яке постійно вдосконалювалося, усі випускники курсів з успіхом працювали не лише на “паркових” майданчиках, але і вчителями ФВ в народних школах [19, 27].

Осередки, призначені “для забав і тілесних вправ”, за взірцем краківського парку, були створені згодом у Варшаві, Влоцлавку, Львові, Любліні, Каліші, Коломиї, Новому Таргу, Тернополі, Станіславові, Стрию, Ченстохові, Цешині та ін. [4, 167].

“Йорданівський парк” став відомим і далеко за межами Польщі. Досить згадати, що на виставці Першого Міжнародного конгресу, присвяченого проблемам гігієни (Нюрнберг, 1904), один із учителів фізичного виховання з Відня з власної ініціативи представив план “Міського парку імені доктора Генрика Йордана”, озвучив його організаційні заходи й демонстрував відвідувачам виставки систему фізичних вправ, ігор і забав, які проводилися в парку. Після цього з'їзду проблема організації фізичних вправ, ігор та забав на свіжому повітрі не переставала ходити зі шпальт періодичних видань, а шкільні ради на південнонімецьких теренах Польщі зобов'язували керівництво шкіл, щоб питання ФВ ставали предметом доповідей і дискусій на щорічних окружних учительських конференціях.

Висновки. Підсумовуючи внесок Г. Йордана в розвиток практики ФВ, скористаємося висновками з цього приводу науковців. Учений був одним із перших у Європі і першим у Польщі, хто відчув “нову хвилю” у вихованні, “переламав” шаблони виховання, запровадив у фізичному вихованні “новий стиль”, вивівши це виховання із замкнених і душних гімнастичних залів на лоно природи, на свіже повітря та сонце [6, 67; 16, 23]. Завдяки своїй жертовності і патріотизму, поєднаним із педагогічною витонченістю і делікатністю, унікальним умінням переконувати інших у доцільності своїх ідей, педагог зумів створити інноваційну систему позашкільного виховання, яку не змогли “перевершити” пропонувані впродовж ХХ ст. альтернативні моделі організації вільного часу дітей та юнацтва. Навіть у розмаїтті новітніх концепцій сприяння здоров’ю і фізичному розвитку зростаючої особистості важко віднайти аналоги “йорданівській” універсальній педагогічній парадигмі цілісного бачення людини і прагненню до її всебічного розвитку [18, 809]. Осередком, створений Г. Йорданом, став “королівським подарунком” для позбавленого “вільної батьківщини” і спраглого відродження польського народу, “подарунком”, який міг забезпечити фізичне і духовне здоров’я нації [10, 24; 20, 8], він зробив більше, аніж “цілі бібліотеки наукових праць і дискусій”, він поєднав тисячі людей, які його відвідували, заради оздоровлення і фізичного зміцнення нації [15, 1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенко О. Опіка над дітьми і молоддю у громадській діяльності Генрика Йордана (1842–1907). *Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика* : матеріали І Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф., 25 лютого 2016 р. Івано-Франківськ, 2016. С. 68–73.
2. Савченко Н. Генеза закладів позашкільної освіти у Польщі. *Витоки педагогічної майстерності* : збірник наукових праць. Полтава, 2011. С. 230–235.
3. Сливка Л. Використання досвіду польських науковців у моніторинговому дослідженні готовності майбутніх учителів до здоров’язбережувальної діяльності у школі. *Молодь і ринок*. 2019. № 8 (175). С. 68–73.
4. Сливка Л. Здоров’язбережувальне виховання учнів загальноосвітніх шкіл Польщі (ХХ – початок ХХІ століття) : моногр. Івано-Франківськ : Дискурсус, 2022. 588 с.
5. Сливка Л. Реалізація здоров’язбережувальної освіти у початкових школах Республіки Польща. *Молодь і ринок*. 2017. № 9 (152). С. 119–123.
6. Bukowiec M. Spuścizna Henryka Jordana a teoria i praktyka wychowania fizycznego. *Henryk Jordan – humanistyczne wyzwanie naszych czasów* : materiały konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 17–18 maja 2007 roku dla uczczenia 100. rocznicy śmierci Henryka Jordana, 80-lecia Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie. Kraków : AWF, 2007. S. 65–72.
7. Bukowiec M. Życie i dzieło Henryka Jordana. Recepja i znaczenie. *Jordanowskie idee zdrowia i wychowania fizycznego* : (100 lat później) / pod red. M. Bukowca, B. Zawadzkiej. Kielce : Wszechnica Świętokrzyska, 2008. S. 15–23.

8. Demel M. *Pedagogika zdrowia*. Warszawa : WSiP, 1980. 200 s.
9. Długoszevska K. Henryk Jordan jako prekursor współczesnego wychowania fizycznego i zdrowotnego w Polsce. *Lider*. 2009. nr 1. S. 12–17.
10. Filiński B. Park D-ra Jordana i kilka uwag o wychowaniu. Kraków : A. Słomski, 1891. 88 s.
11. Jordan H. O zabawach młodzieży : odczyt prof. dr Henryka Jordana wygłoszony we Lwowie w Sali “Sokoła” dnia 4 stycznia 1891 roku. *Przewodnik Higieniczny* (Organ Towarzystwa Opieki Zdrowia). Kraków, 1891. nr 1. S. 1–20; nr 2. S. 35–36.
12. Łuczyńska B. Fenomen Henryka Jordana – naukowiec, lekarza-społecznika, propagatora prawa dziecka do ruchu i rekreacji. Kraków : Wydawnictwo UJ, 2002. 104 s.
13. Matyjas B. Działalność społeczno-pedagogiczna Henryka Jordana. *Jordanowskie idee zdrowia i wychowania fizycznego* : (100 lat później) / pod red. M. Bukowca, B. Zawadzkiej. Kielce : Wszechnica Świętokrzyska, 2008. S. 29–33.
14. Morawska-Kleczkowska J. Doktor Henryk Jordan. *Wiedza i Życie. Miesięcznik Popularno-Naukowy*. 1959. nr 8. S. 504–505.
15. Piasecki E. Parki Jordanowskie: sprawozdanie, przedłożone Stałej komisji zdrowotnej m. Lwowa w lutym 1907. Lwów, 1907. 29 s.
16. Szylar A. Ponadczasowość postulatów pedagogicznych Henryka Jordana. *Kwartalnik Edukacyjny. O aktywności ruchowej*. 2015. 2 (81). S. 14–30.
17. Talarczykówna R. Zaslugi Henryka Jordana na polu higieny i wychowania fizycznego młodzieży. *Higiena Szkolna*. 1939. T. 1. Zesz. 1. S. 16–17.
18. Wagner H. Henryk Jordan: prekursor wychowania fizycznego. *Prace Naukowe. Pedagogika*. 1999–2000–2001. nr 8–9–10. S. 809–813.
19. Wroczyński R. Henryk Jordan : propagator gier i zabaw ruchowych. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1975. 32 s.
20. Żmichrowska M.J. Działalność pedagogiczna Henryka Jordana (1842–1907). *Prace Naukowe Walbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości. Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne*. 2012. nr 18 (2). S. 7–14.

REFERENCES

1. Karpenko, O. (2016). Opіka nad uchnyamy y molo-ddy u gromadskiy diyalnosti Henryka Yordana (1842–1907) [Care of children and youth in public activities of Henryk Jordan]. *Pedagogical personalistics: theory, history, educational practice*: Proceedings of the First All-Ukrainian Science-Practice Internet conference, February 25, 2016. Ivano-Frankivsk. pp. 68–73. [in Ukrainian].
2. Savchenko, N. (2011). Genезa zakladiv pozashkilnoyi osvity u Polshchi [The genesis of out-of-school education institutions in Poland]. *Origins of pedagogical skills*: Collection of scientific works. Poltava. pp. 230–235. [in Ukrainian].
3. Sliyva, L. (2019). Vykorystannya dosvidu polskych naukovtsiv u monitoryngovomu doslidzhenni gotovnosti maybutnih uchyteliv do zdorovyazberezhualnoyi diyalnosti u shkoli [Using the experience of Polish scientists in the monitoring study of the readiness of future teachers for health-preserving activities at school]. *Youth & market*. No. 8 (175). pp. 68–73. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.179343> [in Ukrainian].
4. Sliyva, L. (2022). Zdorovyazberezhualne vychovannya uchniv zagalnoosvitnich shkil Polshchi (XX – pochatok

XXI stolittya) [Health-preserving education of students of secondary schools in Poland (20th – beginning of the 21st century)]. Monograph. Ivano-Frankivsk, 588 p. [in Ukrainian].

5. Slyvka, L. (2017). Realizacja zdrowyazberezhuwalnoyi osvity u pochatkovykh shkolach Respubliki Polshcha [Implementation of health education in primary schools of the Republic of Poland]. *Youth & market*. No. 9 (152). pp. 119–123. [in Ukrainian].

6. Bukovec, M. (2007). Spuschizna Henryka Yordana a teorya i praktyka vychovanya fizychnego [The legacy of Henryk Jordan and the theory and practice of physical education]. *Henryk Jordan – the humanistic challenge of our times: Proceedings of a scientific conference organized on May 17–18, 2007 to commemorate the 100th anniversary of Henryk Jordan's death and the 80th anniversary of the Academy of Physical Education in Krakow*. Krakow, pp. 65–72. [in Polish].

7. Bukovec, M. (2008). Zhychye i dzlyelo Henryka Yordana. Recepcya i znachenye [The life and work of Henryk Jordan. Reception and meaning]. *Yordan's ideas of health and physical education: (100 years later)*. Kielce. pp. 15–23. [in Polish].

8. Demel, M. (1980). Pedagogika zdrowya [Health pedagogy]. Warsaw, 200 p. [in Polish].

9. Dlugoshevska, K. (2009). Henryk Yordan jako prekursor vspulchesnogo vychovanya fizychnego i zdrotvotnogo v Polstse [Henryk Jordan as a precursor of modern physical and health education in Poland]. *Leader*. No. 1. pp. 12–17. [in Polish].

10. Filinski, B. (1891). Park D-ra Yordana i kilka uvag o vychovanii [Dr Jordan Park and some comments on upbringing]. Krakow, 88 p. [in Polish].

11. Yordan, H. (1891). O zabavach mlodziezhy [About youth games]. *Hygiene Guide*. Krakow. No. 1. pp. 1–20; No. 2. pp. 35–36. [in Polish].

12. Luchynska, B. (2002). Fenomen Henryka Yordana – naukovtsa, lekazha-spolechnika, propagatora prava dziecka do

ruchu i rekreacyi [The phenomenon of Henryk Jordan – scientist, social doctor, promoter of children's rights to exercise and recreation]. Krakow, 104 p. [in Polish].

13. Matyias, B. (2008). Dzialalnosch spolectno-pedagogichna Henryka Yordana [Social and pedagogical activity of Henryk Jordan]. *Yordan's ideas of health and physical education: (100 years later)*. Kielce, pp. 29–33. [in Polish].

14. Moravska-Klechkovska, Y. (1959). Doktor Henryk Yordan [Doctor Henryk Jordan]. *Knowledge and Life. Popular Science Monthly*. No. 8. pp. 504–505. [in Polish].

15. Pyasecki, E. (1907). Parki Yordanowskie [Jordan Parks]. Lwow, 29 p. [in Polish].

16. Shylar, A. (2015). Ponadchiasovosch postulativ pedagogichnykh Henryka Yordana [The timelessness of Henryk Jordan's pedagogical postulates]. *Educational Quarterly. About physical activity*. No. 2 (81). pp. 14–30. [in Polish].

17. Talarchykuvna, R. (1939). Zaslugi Henryka Yordana na polu higieny i vychovanya fizychnego mlodziezhy [Henryk Jordan's achievements in the field of hygiene and physical education of young people]. *School Hygiene*. Vol. 1. pp. 16–17. [in Polish].

18. Vagner, H. (1999–2000–2001). Henryk Yordan: prekursor vychovanya fizychnego [Henryk Jordan: precursor of physical education]. *Scientific Works. Education*. No. 8–9–10. pp. 809–813. [in Polish].

19. Vrochynski, R. (1975). Henryk Yordan: propagator gver i zabav ruchovykh [Henryk Jordan: propagator of games and physical activities]. Warsaw, 32 p. [in Polish].

20. Zhmichrovska, M.J. (2012). Dzialalnosch pedagogichna Henryka Yordana (1842–1907) [Henryk Jordan's teaching activities (1842–1907)]. *Scientific works of the Walbrzych University of Management and Entrepreneurship. Pedagogical and Medical Notebooks*. No. 18 (2). pp. 7–14. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 09.01.2024



“Пікхуючись про щастя інших, ми знаходимо своє власне”.

*Платон
давньогрецький мислитель, філософ*

“Усе – ніщо, і ніщо – це все, крім імені, яке ти залишаєш”.

*Лао-Цзи
китайський філософ*

“Вчорашній день – це історія. Завтрашній – загадка. Сьогоднішній – подарунок”.

*Еліс Морз Ерл
американська письменниця, історик*

“Нехай справи твої будуть такими, якими ти хотів би їх згадувати на схилі віку”.

*Марк Аврелій
римський імператор*



УДК 378.011.3-051:62

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300084>

Леонід Оршанський, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Роман Пазюк, кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри фізики та інформаційних систем
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Дмитро Неміров, аспірант кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті на основі аналізу наукових джерел сформульована дефініція ключової категорії дослідження – культура проєктної діяльності вчителя технологій. Спираючись на ідеї компетентнісного підходу, визначені основні етапи проєктної діяльності й обґрунтована можливість компетентнісного трактування результатів формування культури проєктної діяльності майбутніх учителів технологій. У культурі проєктної діяльності виокремлено та схарактеризовано три основні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний. Визначено інтегративні показники сформованості культури проєктної діяльності за чотирма рівнями: базовим, проміжним, просунутим, спеціалізованим. Ці показники враховують сучасні вітчизняні професійні стандарти, а також дескриптори (базовий, проміжний, просунутий і спеціалізований), які діють у системі “бакалаврат – магістратура”.

Така характеристика навчальних проєктів за рівнями складності і чинниками: 1) суб'єкти проєктування та їх взаємодія; 2) проблематика; 3) об'єкти проєктування; 4) терміни виконання проєктів; 5) ступінь самостійності; 6) рівень втілення. З'ясовано принципи формування культури проєктної діяльності майбутніх учителів технологій. Виявлений взаємозв'язок формування культури проєктної діяльності й освітніх результатів у процесі підготовки майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: компетентнісний підхід; компетенції; проєкт; культура проєктної діяльності; освітній процес; фахова підготовка вчителів технологій.

Табл. 2. Літ. 12.

Leonid Orshanskyi, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Technological and Vocational Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Roman Pazyuk, Ph.D. (Physics and Mathematics), Associate Professor of the
Physics and Information Systems Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Dmytro Nemirov, Postgraduate Student of the Technological and
Vocational Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

COMPETENCE-BASED APPROACH IN SHAPING THE CULTURE OF PROJECT ACTIVITIES OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS

The article, based on the analysis of scientific sources, formulates a definition of the key category of the study – the culture of technology teacher's project activity. Based on the ideas of the competence approach, the main stages of project activity are identified and the possibility of a competence-based interpretation of the results of the formation of a culture of project activity of future technology teachers is substantiated. Three main components are identified and characterized in the culture of project activity: motivational and value, cognitive, and activity. The integrative indicators of the formation of the culture of project activity at four levels are determined: basic, intermediate, advanced, and specialized. These indicators take into account current national professional standards, as well as descriptors (basic, intermediate, advanced and specialized) used in the bachelor's and master's degree system.

The study projects are characterized by levels of complexity and the following factors: 1) design subjects and their interaction; 2) issues; 3) design objects; 4) project deadlines; 5) degree of independence; 6) level of implementation. The principles of forming a culture of project activity for future technology teachers are clarified. The relationship between the formation of a culture of project activity and educational outcomes in the process of training future technology teachers is revealed.

Keywords: competence-based approach; competences; project; culture of project activity; educational process; professional training of technology teachers.

Постановка проблеми. Проблема формування культури проектної діяльності в технологічній освіті актуалізується з початку ХХІ ст. у зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу та введенням нових освітніх стандартів, що ґрунтуються на компетентнісному підході.

Чимало сучасних дослідників відзначають актуальність проблеми формування культури проектної діяльності майбутніх учителів технологій. Однак варто наголосити, що, незважаючи на її актуальність для сучасної освітньої практики, ця проблема є недостатньо теоретично розробленою. По-перше, донині існує нерозв'язане завдання технологізації етапів формування культури проектної діяльності майбутніх учителів технологій за допомогою інструментів компетентнісного підходу. По-друге, в сучасних умовах важливим вважаємо додаткове забезпечення наступності при переході від бакалаврату до магістратури у процесі професійної підготовки дизайнерів. Ретельний аналіз наукових праць (О. Авраменко [1], Л. Божко [2], Р. Гуревич [3], О. Коберник [4], М. Курач [5], В. Мошчук [7], Л. Оршанський [8], В. Сидоренко [11], А. Терещук [12], С. Ящук [9] та ін.) показав, що вченими недостатньо глибоко розглянутий зазначений аспект. Тому, незважаючи на велику кількість науково-педагогічних досліджень, проблема формування культури проектної діяльності майбутніх учителів технологій з використанням інструментів компетентнісного підходу, потребує детального вивчення й теоретичного обґрунтування.

Мета статті – виявити взаємозв'язок формування культури проектної діяльності й освітніх результатів у процесі підготовки майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел [4; 6; 7; 9; 12] дав нам підставу сформулювати ключову категорію дослідження: **культура проектної діяльності вчителя технологій** – це сформована на певному рівні здатність сприймати, інтерпретувати, оцінювати процес та результати проектної діяльності з погляду на її ергономіко-утилітарну, естетичну та духовно-моральну значущість для соціуму, а також самостійно і в колективі здійснювати повний цикл проектно-технологічної діяльності.

Відомо, що для успішного формування культури проектної діяльності майбутньому вчителю технологій необхідно освоїти значний обсяг професійних компетенцій. На думку В. Мошчука, культура проектної діяльності визначається поєднанням загальнокультурних, професійних, спеціально-проектних компетенцій [7]. А тому з метою взаємозв'язку культури проектної діяльності й освітніх результатів її варто розглядати не лише як самостійне загальнокультурне історично сформоване явище, а й суму певних компетенцій. В основі цього погляду лежить

компетентнісний підхід до здобуття вищої освіти, що набув поширення у зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу [10]. Формування компетенцій у сфері проектної діяльності нами розглядається як підґрунтя формування цілісної культури проектної діяльності майбутніх учителів технологій.

Як зазначає Ю. Рашкевич, компетенції – це результати освіти, які містять знання, уміння, навички та систему ціннісних орієнтацій щодо конкретного вміння. Виходячи з цього, традиційні знання, уміння та навички не протиставляються компетенціям, а є їхньою складовою. Отже, компетентнісний підхід, не заперечуючи значення знань, умінь і навичок, акцентує увагу на здатності їх використовувати у процесі професійної діяльності.

Здатність до проектної діяльності в межах компетентнісного підходу, здатність виконувати проектні роботи нами розглядається як проектна компетентність, що дає можливість майбутньому вчителю технологій ефективно функціонувати в професійному середовищі, реалізуючи поставлені завдання у системі загальної середньої освіти. Проектну компетентність майбутнього вчителя технологій, виходячи з ширшого розуміння “компетентності” ніж “компетенції”, визначимо як сукупність комплексу компетенцій, необхідних для успішної організації проектно-технологічної діяльності школярів.

Культура проектної діяльності вчителя технологій ґрунтується на загальнокультурних і професійних компетенціях, при цьому завдання її формування виявляється значно ширшим ніж завдання формування цих компетенцій. Доведемо це положення, співвіднівши зазначені компетенції з етапами проектної діяльності.

1 етап. На етапі *формулювання мети та завдань* необхідні належним чином сформовані загальнокультурні компетенції (аналіз, синтез, цілепокладання), інформаційна культура й комунікаційні навички (спілкування викладачем або замовником проекту). У випадку, якщо це груповий проект, то навіть на цьому початковому етапі можуть бути задіяні організаційно-управлінські компетенції.

2 етап. На етапі *планування проектних робіт* також задіяні загальнокультурні компетенції, пов'язані з культурою мислення (аналіз, синтез, цілепокладання), інформаційною культурою і комунікаційними навичками (спілкування з реальним замовником або викладачем, спрямоване на однозначне розуміння цілей і завдань проекту). Якщо це груповий проект, то особливого значення на цьому етапі набувають професійні організаційно-управлінські компетенції.

3 етап. На етапі *пошуку інформації за темою*, крім уже перелічених компетенцій додається загальнопрофесійна компетенція, пов'язана з обробкою інформації за допомогою комп'ютерних і мережевих технологій. На цьому етапі стають необхідними компетенції з галузі науково-дослідницької діяль-

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

ності, які допомагають систематизувати отриману (знайдену) інформацію та зробити перші несуперечливі висновки.

4 етап. Етап *розроблення проєктної ідеї* є найбільш творчим етапом роботи над проєктом. Тут задіяні професійні компетенції системного розуміння художньо-творчих завдань проєкту, при цьому важливими є комунікаційні, організаційно-управлінські компетенції та компетенції системного осмислення цілей, завдань і вимог до проєкту.

5 етап. На цьому етапі для успішного *ескізування та моделювання* задіюється комплекс загальнопрофесійних і професійних компетенцій, який містить уміння і навички рисунка, комп'ютерної графіки, макетування в різних техніках тощо. Крім того, важливим є володіння комплексно-технологічними знаннями, пов'язаними з моделюванням процесів і систем, а також технічним мисленням – для розроблення конструкції об'єкту проєктування та технології виготовлення.

6 етап. Етап *презентації проєкту* (підготовка техніко-технологічної документації та проєктної записки) багатьма дослідниками розглядається як власне завершальний етап проєктної діяльності. На цьому етапі, окрім відповідних професійних, комунікаційної, організаційно-управлінської компетенцій, важливими є загальнокультурні компетенції, пов'язані з економічною та правовою грамотністю.

7 етап. Етап *реалізації проєкту*. Лише з набуттям практичного досвіду успішної реалізації проєктів студенти зможуть стати повноцінними вчителями технологій, упевненими у своїх професійно-педагогічних можливостях. На цьому етапі особлива увага належить загальнокультурній компетенції, вмінню діяти в нестандартних ситуаціях, адже будь-яка реальна ситуація під час реалізації проєкту, може мати певні несподіванки, з якими треба вміти впоратися без зайвих сумнівів та в найкоротший термін. Звісно правова, економічна, комунікаційна

й організаційно-управлінська компетенції на цьому етапі не лише не втрачають свого значення, а набувають творчо-ініціативної, організаційної та інноваційної спрямованості.

8 етап. На *етапі прогнозування* також задіяні професійні компетенції системного розуміння художньо-творчих завдань проєкту, додається загальнопрофесійна компетенція з обробки інформації за допомогою цифрових технологій. На цьому етапі стають важливими компетенції з галузі науково-дослідницької діяльності, оскільки саме вони допомагають систематизувати інформацію, зробити висновки, окреслити перспективу.

З огляду на вищезазначене, успішна проєктна діяльність майбутніх учителів технологій вимагає сформованості загальнокультурних, загальнопрофесійних і професійних компетенцій. Не пов'язані з проєктною діяльністю лише ті компетенції, котрі віднесені суто до педагогічної діяльності та деякі загальнокультурні компетенції. Відтак в умовах орієнтації сучасної освіти на результат видається доречним педагогічну діяльність майбутніх учителів пов'язати саме з проєктною і технологічною.

У культурі проєктної діяльності нами виокремлено три компоненти: 1) когнітивний (знання етапів роботи над проєктами та специфіки кожного етапу, розуміння їх сутності і значення для результатів проєктування); 2) мотиваційно-ціннісний (прагнення виконати всі етапи проєктування максимально ефективно, самовдосконалюватися від проєкту до проєкту як творча, соціально орієнтована особистість); 3) діяльнісний (уміння виконувати кожний з етапів проєктної діяльності, застосовуючи методи і техніки, які відповідають її контексту).

Узагальнюючи результати досліджень у царині компетентісного підходу та формування культури проєктної діяльності, сформулюємо інтегративні показники сформованості культури проєктної діяльності за чотирма рівнями (див. табл. 1).

Таблиця 1

Інтегративні показники сформованості культури проєктної діяльності майбутніх учителів технологій

Компоненти культури проєктної діяльності	Показники сформованості			
	Базовий рівень (бакалаври 1–2 курсів)	Проміжний рівень (бакалаври 3 курсу)	Просунутий рівень (бакалаври 4 курсу)	Спеціалізований рівень (магістри)
Мотиваційно-ціннісний	Прагнення виконувати кожен з етапів проєкту 1 рівня складності*, застосовуючи методи і техніки за інструкцією (зразком), проявляючи творчу ініціативу та самовдосконалюючись.	Прагнення виконувати кожен з етапів проєктів 1 та 2 рівнів складності*, застосовуючи методи і техніки за інструкцією (зразком), проявляючи творчу ініціативу та самовдосконалюючись.	Прагнення виконувати кожен з етапів проєктів 1–3 рівнів складності*, застосовуючи методи і техніки за інструкцією (зразком), проявляючи творчу ініціативу та самовдосконалюючись.	Прагнення максимально ефективно виконати всі етапи проєктної діяльності над проєктами 1–4 рівнів складності*; керувати процесом їх виконання, самовдосконалюватися від проєкту до проєкту як творча, соціально орієнтована особистість.

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ
ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ**

Продовження Табл. 1

Когнітивний	Знання етапів роботи над чорновим проєктом 1 рівня складності*; розуміння сутності та значення чіткого дотримання етапів для забезпечення результативності проєктної діяльності.	Знання етапів роботи над проєктами 1 та 2 рівнів складності*; розуміння сутності та значення чіткого дотримання етапів для забезпечення результативності проєктної діяльності.	Знання етапів роботи над проєктами 1–3 рівнів складності* (багатоцільових, міжгалузевих комплексних); розуміння сутності та значення чіткого дотримання етапів для забезпечення результативності проєктної діяльності.	Знання етапів роботи над проєктами 1–4 рівнів складності* (багатоцільових, міжгалузевих комплексних); розуміння сутності та значення чіткого дотримання етапів для забезпечення результативності проєктної діяльності; усвідомлення взаємозв'язку проєктної та науково-дослідницької діяльності.
Діяльнісний	Уміння виконувати кожен з етапів проєкту 1 рівня складності*, застосовуючи методи і техніки за інструкцією.	Уміння виконувати кожен з етапів проєкту 1 та 2 рівнів складності*, застосовуючи методи і техніки, що відповідають контексту.	Уміння виконувати кожен з етапів проєкту 1–3 рівнів складності*, застосовуючи методи і техніки, що відповідають контексту.	Уміння виконувати кожен з етапів проєктів 1–4 рівнів складності*, застосовуючи методи і техніки, що відповідають контексту; керувати, міжгалузевими, багатоцільовими, комплексними, інноваційними проєктами, проявляючи творчість й інноваційність

* Примітка: опис специфіки проєктів за рівнями складності подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Характеристика навчальних проєктів за рівнями складності

Чинники	Рівні навчальних проєктів			
	1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень
1. Суб'єкти проєктування та їх взаємодія	Виконуються студентами поодиночі або парами. Викладач керує, підказує, допомагає. У разі включення в проєкт вищого рівня виконання завдань координує студент старших курсів або магістратури.	Виконуються групами до 5 осіб, є розподіл за завданнями всередині групи. Студенти 3 курсу пропонують частину завдань виконати студентам молодших курсів. Викладач виступає в ролі експерта-консультанта, координатора проєкту.	Студенти 4 курсу бакалаврату пробують виконувати роль керівника робочої групи. Додається взаємодія з реальним замовником і сторонніми експертами, студентами інших спеціальностей, викладачами інших кафедр тощо. Викладач виступає в ролі експерта-консультанта, координатора проєкту.	Магістри здійснюють керівництво та експертну оцінку проєктів студентів-бакалаврів. Викладач подає вступний інструктаж, далі – координує, виступає лише як експерт-консультант.
2. Проблематика	Розв'язання лише однієї конкретної проблеми. Теми обираються із запропонованих викладачем або студентами старших курсів. Заохочується ініціатива самостійного переформулювання тем.	Розв'язання кількох проблем у межах однієї великої теми. Викладач задає межі проблематики.	Розв'язання кількох проблем із різних галузей. Самостійне визначення теми, виходячи з актуальних цілей кафедри чи ЗВО. Викладач задає межі проблематики.	Розв'язання кількох проблем із різних галузей. Самостійне визначення теми, виходячи з актуальних цілей кафедри чи ЗВО.
3. Об'єкти проєктування	Один об'єкт проєктування або декілька однотипних об'єктів.	Частина комплексного об'єкта проєктування.	Комплекс із декількох об'єктів.	Комплекс із комплексних об'єктів.
4. Терміни виконання проєктів	Від проєктів обмежених 1 академічною годиною до календарного місяця.	Середньострокові проєкти (до півроку, 1 семестр), паралельно можливе виконання декількох короткострокових проєктів.	Середньострокові та довгострокові (понад півроку), паралельно можливе виконання декількох короткострокових проєктів.	Різні терміни (до 2 років) залежно від складності, обсягу тощо

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ
ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ**

Продовження Табл. 2

5. Ступінь самостійності	Наявність аналогів, інструкції, плану, встановлених термінів, не регламентується лише процес генерування проєктної ідеї.	Наявність плану і термінів, але без інструкції.	Самостійне складання плану проєктної діяльності. Викладач встановлює терміни звітування за проміжні результати.	Повна самостійність, включаючи встановлення термінів виконання.
6. Рівень втілення	Текстова концепція, ескіз, макет або модель.	Сигнальний зразок, перша проба, експеримент.	Виконання, впровадження та можливий супровід реалізації проєкту.	Обов'язковий досвід впровадження та супроводу реалізації проєкту.

Переходячи від проєкту до проєкту та від курсу до курсу, студенти отримують реальний досвід соціальної взаємодії, творчого і професійного зростання в середовищі, яке при цьому залишається освітнім. Виконуючи дедалі складніші ролі всередині навчальних проєктів – від помічників і виконавців на першому курсі бакалаврату до керівників у магістратурі, – майбутні педагоги поступово занурюються в культуру проєктної діяльності. Однак практика показує, що майбутні вчителі технологій часто стикаються з комплексним, інтегративним характером на кожному рівні освоєння навчальних проєктів.

Слід наголосити, що формування культури проєктної діяльності майбутніх учителів технологій здійснюється на основі таких принципів:

- 1) крос-предметність в організації проєктної діяльності студентів;
- 2) відповідність форми організації проєктної діяльності студентів формі організації проєктної діяльності фахівців на виробництві (діючих учителів технологій, які організовують подібну діяльність в школі);
- 3) науковість проєктної діяльності;
- 4) наступність формування культури проєктної діяльності (4-рівнева система проєктів, поетапне освоєння проєктних завдань, котрі постійно ускладнюються);
- 5) креативність і творча ініціативність у проєктній діяльності студентів;
- 6) пріоритет естетичної, духовно-моральної, когнітивної функції проєктування над матеріально-економічною;
- 7) суб'єктивна значущість проєктної діяльності для студентів;
- 8) суспільно корисна значущість проєктної діяльності для студентів;
- 9) поєднання індивідуальної і колективної проєктної діяльності.

Висновки. Розглянувши взаємозв'язок формування культури проєктної діяльності дизайнера та освітніх результатів з погляду компетентнісного підходу, нами обґрунтована можливість компетентнісного трактування результатів формування цієї особистісної якості. Розроблено показники сформованості культури проєктної діяльності майбутніх учителів технологій за кожним із трьох компонен-

тів з огляду на сучасні вітчизняні професійні стандарти, а також дескриптори (базовий, проміжний, просунутий і спеціалізований), що діють у системі “бакалаврат – магістратура”. Наведена характеристика навчальних проєктів за рівнями складності, а також виявлений взаємозв'язок формування культури проєктної діяльності й освітніх результатів у процесі підготовки майбутніх учителів технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко О.Б. Теоретичні засади проєктування професійно орієнтованої дидактичної системи “техносвіт – технологічна освіта”. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Вип. 35 / редкол.: І.Я. Зязюн (голова) та ін. Київ; Вінниця: Планер, 2013. С. 129–134.
2. Божко Л.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій і креслення засобами проєктування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2018. 19 с.
3. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: навч.-метод. посіб. / В.Г. Гетта, Р.С. Гуревич, О.М. Коберник, А.І. Терещук, Г.В. Терещук. Умань: СПД Жовтий, 2008. 212 с.
4. Коберник О.М. Проєктна технологія: теорія, історія, практика: монографія. Умань: Жовтий О.О., 2012. 228 с.
5. Курач М.С. Реалізація проєктної технології у підготовці майбутніх учителів трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2011. № 4. С. 32–36.
6. Методика трудового навчання: проєктно-технологічний підхід: навч. посіб. / В.В. Бербец, Н.В. Дубова, О.М. Коберник, Т.В. Кравченко, В.К. Сидоренко, А.І. Терещук. Умань: СПД Жовтий, 2008. 216 с.
7. Моштук В.В. Проєктно-технологічна культура майбутнього вчителя технологій і креслення в розрізі його фахової культури. *Наукові записки*: збірник наук. статей Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова; уклад. Л.Л. Макаренко. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип. LXXXVII (97). С. 143–150.
8. Оршанський Л.В. Метод проєктів у системі підготовки сучасного вчителя трудового навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / гол. ред.: Мартинюк М.Т. Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. Ч. 3. С. 124–133.
9. Проєктно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: монографія / В.В. Бербец, Т.М. Бербец, Н.В. Дубова, О.М. Коберник, Т.В. Кравченко, О.Б. Мелентьєв, В.В. Харитонова, Л.М. Хоменко, С.М. Ящук. Київ: Науковий світ, 2003. 172 с.

10. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. 168 с.

11. Сидоренко В.К. Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання школярів. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2004. № 1. С. 2–5.

12. Терещук А.І., Дятленко С.М. Методика організації проектної діяльності старшокласників з технологій. Київ : Літера ЛТД, 2010. 128 с.

REFERENCES

1. Avramenko, O.B. (2013). Teoretychni zasady proektuvannia profesiino oriientovanoi dydaktychnoi systemy "tekh-nosvit – tekhnolohichna osvita" [Theoretical foundations of the design of a professionally oriented didactic system "technological world – technological education"]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems: coll. of science works*. Vol. 35. (Ed.). I.Ya. Ziaziun et al. Kyiv; Vinnytsia, pp. 129–134. [in Ukrainian].

2. Bozhko, L.V. (2018). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv tekhnolohii i kreslennia zasobamy proektuvannia [Formation of professional competence of future teachers of technology and drawing by means of design]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kropyvnytskyi, 19 p. [in Ukrainian].

3. Hetta, V.H., Hurevych, R.S., Kobernyk, O.M., Tereshchuk, A.I. & Tereshchuk, H.V. (2008). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u trudovomu navchanni: navch.-metod. posib. [Innovative pedagogical technologies in labor education: teaching method. manual]. Uman, 212 p. [in Ukrainian].

4. Kobernyk, O.M. (2012). Proiektna tekhnolohiia: teoriia, istoriia, praktyka: monohrafiia [Project technology: theory, history, practice: monograph]. Uman, 228 p. [in Ukrainian].

5. Kurach, M.S. (2011). Realizatsiia proektnoi tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnix uchyteliv trudovoho navchannia [Implementation of project technology in the training of future teachers of labor education]. *Labor training in educational institutions*. No. 4. pp. 32–36. [in Ukrainian].

6. Berbets, V.V., Dubova, N.V., Kobernyk, O.M., Kravchenko, T.V., Sydorenko, V.K. & Tereshchuk, A. I. (2008).

Metodyka trudovoho navchannia: proiektno-tekhnolohichniy pidkhd: navch. posib. [Methodology of labor training: project-technological approach: training. manual]. Uman, 216 p. [in Ukrainian].

7. Moshtuk, V.V. (2011). Proiektno-tekhnolohichna kul-tura maibutnoho vchytelia tekhnolohii i kreslennia v rozrizi yoho fakhovoi kultury [Project-technological culture of the future teacher of technology and drawing in the context of his professional culture]. *Scientific notes: collection of sciences. articles of the National ped. University named after M. Drachomanov*. Kyiv, Vol. LXXXXVII (97). pp. 143–150. [in Ukrainian].

8. Orshanskyi, L.V. (2010). Metod proektiv u systemi pidhotovky suchasnoho vchytelia trudovoho navchannia [The method of projects in the system of training a modern teacher of labor education]. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna*. (Ed.). Martyniuk M.T. Uman, 2010. Part. 3. pp. 124–133. [in Ukrainian].

9. Berbets, V., Berbets, T.M., Dubova, N.V., Kobernyk, O.M., Kravchenko, T.V., Melentiev, O.B., Kharytonova, V.V., Khomenko, L.M. & Yashchuk, S.M. (2003). Proiektno-tekhnolohichna diialnist uchniv na urokakh trudovoho navchannia: teoriia i metodyka: monohrafiia [Project-technological activity of students in labor training lessons: theory and methodology: monograph]. Kyiv, 172 p. [in Ukrainian].

10. Rashkevych, Yu.M. (2014). Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity: monohrafiia [The Bologna process and the new paradigm of higher education: monograph]. Lviv, 168 p. [in Ukrainian].

11. Sydorenko, V.K. (2004). Proiektno-tekhnolohichniy pidkhd yak osnova onovlennia zmistu trudovoho navchannia shkoliariv [The project-technological approach as a basis for updating the content of work training of schoolchildren]. *Labor training in educational institutions*. No. 1. pp. 2–5. [in Ukrainian].

12. Tereshchuk, A.I. & Diatlenko, S.M. (2010). Metodyka orhanizatsii proektnoi diialnosti starshoklasnykiv z tekhnolohii [The method of organizing project activities of high school students in technology]. Kyiv, 128 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.02.2024



“Навчання й досі розуміють лише як розвиток розуму, в той час коли воно має стати джерелом сил для оновлення та творення”.

*Марія Монтессорі
італійський педагог, лікар, філософ*

“Як без крил птахам бува годі полетіти, так і людям без наук також не захити”.

*Мануїл Козачинський
український педагог, письменник, драматург*



УДК 004.7

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297953>

Анатолій Науменко, студент факультету фізико-математичної,
комп'ютерної і технологічної освіти

Бердянського державного педагогічного університету

Ганна Алексєєва, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики

Бердянського державного педагогічного університету

Віталій Хоменко, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики

Бердянського державного педагогічного університету

Світлана Хоменко, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійної освіти

Бердянського державного педагогічного університету

АРХІТЕКТУРА ІГРОВОГО СВІТУ ТА ПРИНЦИПИ ІМЕРСИВНОГО ДИЗАЙНУ РІВНІВ

Стаття присвячена аналізу ключових аспектів розробки відеоігор та імерсивного дизайну рівнів, що відіграють вирішальну роль у створенні глибокого й захопливого ігрового досвіду. В ній детально розглядаються основні принципи імерсивного дизайну, включно з відчуттям присутності, неперервністю та автентичністю ігрового світу, які є фундаментальними для занурення гравця у віртуальні світи. Окрім того, висвітлюється роль сучасних технологій, таких як віртуальна реальність, штучний інтелект та фізичне моделювання, які відкривають нові можливості для створення імерсивних ігрових досвідів. Аналізується вплив психології гравців, у тому числі емоцій, імперативів та мотивації, на процес дизайну ігор, а також розглядаються методи дизайну взаємодії гравця з ігровим світом через геймплей, ландшафт, загадки, що сприяє створенню глибокого занурення і емоційного зв'язку. Важливу увагу приділено управлінню та балансу рівнів, ключовим для досягнення оптимального балансу між викликом і задоволенням гравця, забезпечуючи плавний перехід між ігровими етапами. Ця робота надає цінні інсайти для розробників відеоігор, прагнучи до створення більш інтерактивних, захопливих та емоційно залучених ігрових досвідів, підкреслюючи важливість імерсивного дизайну у сучасній ігровій індустрії.

Ключові слова: вища освіта; інформаційні технології; ігрові технології; імерсивний дизайн рівнів.

Лім. 18.

Anatoliy Naumenko, Student of the Faculty of Physical,
Mathematical, Computer, and Technological Education,

Berdyansk State Pedagogical University

Hanna Aliksieieva, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Informatics
and Computer Technologies in Management and Learning Department,

Berdyansk State Pedagogical University

Vitaliy Khomenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the
Computer Technologies in Management and Education and Informatics Department,

Berdyansk State Pedagogical University

Svitlana Khomenko, Ph.D. (Pedagogy),

Associate Professor of the Professional Education Department,

Berdyansk State Pedagogical University

GAME WORLD ARCHITECTURE AND PRINCIPLES OF IMMERSIVE LEVEL DESIGN

This article delves into the key aspects of video game development and immersive level design, crucial for crafting a profound and captivating gaming experience. It posits that traditional cognitive stimulants such as logical thinking and computational skills have diminished in importance, with modern cognition theories favoring experiential learning. This approach is supported by the brain's ability to store experiential memories, influencing educational outcomes and underscoring the creation of positive experiences as a pivotal educational strategy. It meticulously explores the fundamentals of immersive design, including presence, continuity, and authenticity in the game world, essential for immersing players in virtual realms. Moreover, it discusses the role of contemporary technologies like virtual reality, artificial intelligence, and physical modeling in forging new paths for immersive gaming experiences. Despite facing challenges akin to other entertainment sectors, the gaming industry capitalizes on technological progress and developers' ingenuity to innovate and deliver unique player experiences. The article analyzes the impact of player psychology, including emotions, imperatives, and motivation, on game design, and reviews design methods for player interaction with the game world through gameplay, landscapes, and puzzles, fostering deep immersion and emotional engagement. Significant attention is dedicated to level management and balance, crucial for maintaining an optimal challenge-satisfaction ratio and ensuring seamless progression through game stages. This work offers valuable insights for video game developers aiming to

create more interactive, engaging, and emotionally resonant gaming experiences, highlighting the significance of immersive design in the modern gaming industry.

Keywords: *higher education; information technology; game technologies; immersive level design.*

Постановка проблеми. Починаючи з 2014 р., ми спостерігаємо надзвичайно важливу еволюцію в індустрії відеоігор, яка ставить під сумнів традиційний підхід до розробки ігор і вимагає ретельного вивчення та розв'язання актуальних проблем.

Деградація ігрового процесу та дизайну є справжнім викликом для індустрії. З кожним роком все більше ігор стають “конвеєрними”, а це означає, що розробники прагнуть випустити швидше і більше проєктів, не завжди надаючи належну увагу якості імерсії та геймплею. Тривале і вимогливе створення рівнів і ігрових середовищ поступово змінюється на процедурне генерування відкритих світів, що може призвести до загальної втрати унікальності й ідентичності ігор [8, 16].

Ця проблема особливо актуальна через те, що може вплинути на задоволення гравців і поглиблення їх імерсії в ігрові світи. Розробники повинні поставити перед собою завдання збереження і розвитку індивідуальності та якості ігрового досвіду, навіть у мінливих умовах ринку.

Крім того, ігрова індустрія стає все більш важливим економічним сегментом, і питання якості дизайну та імерсії є ключовими для залучення гравців і забезпечення успішності проєктів. Розгляд цієї проблеми стає необхідним кроком для розуміння та вирішення актуальних викликів у світі відеоігор. І як результат, отримуємо прибуток – і нічого особистого.

Для всіх великих розробників вигідніше підтримувати мобільні та онлайн-версії ігор, оскільки вони приносять набагато більше грошей, ніж великі AAA+. І так, нас чекають грошові внески, і ми сподіваємося, що нас врятують незалежні ігри від невеликих студій та японців.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Основною для дослідження є внесок видатних учених різних галузей освіти: вивчення впливу цифрових технологій на освітній процес та їхнє значущість у контексті графічної підготовки майбутніх учителів було предметом досліджень таких вчених, як С. Аксьонова, І. Голіяд, Р. Гуревич, О. Дубницька, А. Заскіна, М. Корець, Є. Кулік, Т. Лемешко, Т. Мачача, І. Нищак, М. Пригодій, Т. Слабошевська, В. Стещенко, В. Сидоренко, Ю. Шпильовий, В. Юрженко, М. Юсупова, С. Яшанов та інші.

Проблематика дослідження спонукала до аналізу публікацій сучасних закордонних науковців, які займалися питаннями та викликами цифрової трансформації у суспільстві та освіті, включаючи роботи G. Kane, C. Snow, R. Morakanyane, G. Westerman, A. Bharadwaj, T. Hess, A. Matt, A. Singh, A. Pflaum

та інших. Окремі аспекти цифрової трансформації в освітній політиці були освітлені у дослідженнях Г. Чемериса та Г. Брянцева. Для аналізу сучасного стану цифровізації у дизайн-освіті було вивчено праці провідних науковців у сфері дизайну, зокрема теоретичні основи художньої і, зокрема, дизайнерської освіти були висвітлені в роботах Є. Антоновича, В. Даниленка, В. Кардашова, О. Олексюка, О. Отича, В. Прусака, О. Рудницької, В. Тименка. Вплив мистецтва на розвиток особистості у педагогічному процесі був предметом досліджень таких вчених, як І. Зязюн, Г. Васянович, О. Гончаренко, Н. Ничкало, В. Фіголь; у контексті художньої освіти проблематика дизайну висвітлена у наукових працях Є. Маркова, Л. Масола, Н. Миропольської, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Тарасенка. Питання застосування інформаційних технологій у дизайн-освіті знайшли відображення у студіях С. Black, W. Browning, A. Flood, A. Bamford, O. Gude, J. Mayo. Здійснений аналіз наукових праць дав підставу зробити висновок про наявність потреби у пошуку оптимальних шляхів удосконалення української дизайн-освіти з урахуванням стратегії цифрової трансформації освіти та науки.

Метою статті є інтеграція передових інформаційних та ігрових технологій у навчальні програми вищої освіти, з акцентом на імерсивний дизайн рівнів. Це має на меті забезпечити студентів найсучаснішими навичками та знаннями, необхідними для досягнення успіху в швидко змінній сфері розробки відеоігор. Шляхом поглибленого вивчення принципів і практик імерсивного дизайну ініціатива прагне підготувати майбутніх професіоналів, здатних вносити інновації у створення захопливих, інтерактивних віртуальних середовищ. Це не лише підвищить якість освіти у галузі інформаційних технологій, але й сприятиме росту та ускладненню ігрової індустрії.

Виклад основного матеріалу. Видатний спеціаліст у галузі гейміфікації освіти Джеймс Пол Гі зазначає, що традиційні елементи, які раніше вважались ключовими для мозкової активності, такі як логічне мислення та обчислювальні здібності, вже не мають такого значення. За його словами, відбувся переворот у розумінні процесу пізнання, за яким найефективнішим методом навчання є набуття досвіду. Він підкреслює, що наш мозок здатен зберігати спогади про наші переживання, що має значний вплив на освітній процес. Таким чином, створення умов для здобуття позитивного досвіду, за його міркуваннями, є найбільш дієвим підходом до навчання [18]. Імерсивний дизайн ігор – це сучасна концепція, що змінює спосіб, яким гравці

взаємодіють з віртуальними світами [6]. В основі імерсивного дизайну лежать ключові принципи, які надають ігровому досвіду особливу якість. Перший принцип – відчуття присутності – означає, що гравець має відчуття, ніби він знаходиться в ігровому світі, а не просто спостерігає його здалеку. Другий принцип – неперервність – передбачає збереження неперервності ігрового світу, щоб гравці не втрачали іммерсії через розриви в досвіді. А третій принцип – автентичність – означає, що ігровий світ повинен бути вірогідним і відповідати внутрішнім правилам та логіці [9; 10; 16].

Крім того сучасні технології, такі як віртуальна реальність (VR), штучний інтелект (AI) та фізичне моделювання, відіграють важливу роль у створенні імерсивних дизайнів рівнів в іграх [1; 2; 6; 16]. Використання VR дає змогу гравцям зануритися у віртуальний світ і відчувати себе частиною ігрового простору. AI може створювати реалістичних ворогів та розширювати можливості ігрового досвіду. Фізичне моделювання допомагає створювати реалістичну фізику і поведінку об'єктів у грі [17].

Психологія гравців є ключовим аспектом при створенні імерсивних ігор, оскільки розуміння емоцій, імперативів та мотивації гравців відіграє важливу роль у формуванні геймдизайну та ігрового досвіду [11].

Емоції гравців. Психологія гравців включає в себе аналіз емоцій, які виникають у гравців під час ігрового процесу. Глибоке розуміння цих емоцій дає змогу розробникам створювати сильніше емоційне зв'язок між гравцями і грою. Наприклад, ігри можуть бути спроектовані так, щоб викликати в гравцях радість, страх, смуток або захоплення відповідно до сценаріїв і геймплею [13].

Імперативи гравців. Розуміння того, що мотивує гравців до дій у грі, є важливим аспектом психології геймінгу. Гравці можуть бути мотивовані досягненням конкретних цілей, розв'язанням головоломок, змаганням з іншими гравцями або навіть відчуттям соціальної взаємодії. Розробники ігор повинні враховувати ці імперативи для створення захопливого ігрового досвіду [6].

Мотивація для ігрового досвіду. Психологія гравців також з'ясує, що підштовхує гравців взагалі брати участь у відеоіграх. Мотиви можуть бути різноманітними – від розваги та розваги до досягнення особистих цілей або соціальної взаємодії. Розуміння цих мотивів допомагає розробникам створювати ігри, цікаві для різних категорій гравців [3; 4; 11].

Дизайн взаємодії гравця з ігровим світом є критично важливою складовою створення імерсивних ігор. Елементи дизайну рівнів, такі як геймплей, ландшафт та загадки, мають значущий вплив на сприйняття гравця та його взаємодію з ігровим світом [14].

Геймплей. Геймплей є специфічними механіками і правилами, які регулюють дії гравця в ігровому світі. Він визначає, наскільки цікавим і захоплюючим буде досвід гравця. Гармонійне поєднання викликів та нагород, баланс між складністю та доступністю, а також різноманітність геймплею – усі ці елементи мають вплив на емоційну реакцію гравця та його заангажованість у гру [15].

Ландшафт. Ландшафт ігрового світу визначає атмосферу та настрої гри. Від відкритих світів з безмежними можливостями до обмежених та замкнених локацій – ландшафт може змінити спосіб сприйняття гравця та його відчуття іммерсії [1].

Загадки та завдання. Розміщення загадок, завдань і головоломок в ігровому світі впливає на інтелектуальні та когнітивні виклики для гравця. Ці елементи можуть сприяти розвитку логічного мислення, творчого підходу та залученню гравця у процес розв'язання завдань [12].

Управління та баланс рівнів в іграх є суттєвою складовою створення задоволеного гравця. Досліджується, як розробники гри можуть досягти ефективного балансу між викликом і задоволенням гравця, забезпечуючи плавний перехід між рівнями [5].

Баланс геймплею. Балансування геймплею полягає у створенні таких умов, де гравці відчувають виклик, але не відчувають перевантаження або нудьгу. Це вимагає аналізу складності різних завдань, регулярного отримання звіту від гравців і внесення змін у геймплей на основі їхнього фідбеку.

Прогресія складності. Важливою є поступова зміна складності від рівня до рівня. Розробники можуть починати з простих завдань і поступово збільшувати виклик, дозволяючи гравцям адаптуватися та розвиватися [15].

Аналіз взаємодії гравців. Важливо розуміти, як гравці взаємодіють з грою і реагують на різні ситуації. Дослідження поведінки гравців допомагає виявити моменти, які можуть бути важливими для балансування рівнів.

Динамічне налаштування. Деякі ігри використовують динамічне налаштування, що дає змогу змінювати складність гри в реальному часі залежно від успіху гравця. Це сприяє підтриманню виклику протягом всього геймплею [8].

Висновки. Загальна картину ігрової індустрії відображається у двох основних тенденціях: деградація геймдизайну та велика кількість ігор, які ставляться на конвеєр. Провідними факторами деградації стають спрощення геймплею, загублення унікальності ігрового досвіду та низька творчість в геймдизайні. Водночас постановка багатьох ігор на конвеєр може призвести до втрати інноваційного потенціалу.

Проте важливо пам'ятати, що ігрова індустрія не є єдиною, що стикається з такими викликами. Інші галузі розваг також мають унікальні проблеми і тенденції. Завдяки розвитку технологій та зростанню

обізнаності споживачів, індустрія встигає адаптуватися та шукати нові шляхи для забезпечення розваги, інновацій та унікального досвіду для гравців. Розвиток мови геймдизайну, креативний підхід до створення ігор і зосередженість на якості можуть допомогти зменшити деградацію та забезпечити яскравий та відмінний геймінг майбутнього.

Таким чином, хоча виклики існують, ігрова індустрія все ще має можливість відновлення та подолання їх завдяки зацікавленості розробників та підтримці гравців.

Перспективи подальших наукових розвідок у цій області включають розширення досліджень щодо застосування імерсивного дизайну не лише в ігровій індустрії, а й у сферах освіти, тренінгу та реабілітації. Важливим напрямом є розвиток нових методологій та інструментів для створення більш реалістичних й емоційно впливових віртуальних середовищ. Це також включає вивчення впливу імерсивних технологій на психологію сприйняття та поведінку людини, з метою підвищення ефективності навчальних процесів та терапевтичних застосувань.

Дослідження інтеграції штучного інтелекту у процеси розробки ігор і дизайну рівнів відкривають нові можливості для автоматизації творчих процесів і персоналізації ігрового досвіду. Аналіз використання віртуальної й доповненої реальності в освіті та професійному тренінгу може надати нові знання про ефективні стратегії занурення та інтерактивного навчання.

Окрім того, важливою перспективою є розробка етичних норм та стандартів для розробки і використання імерсивних технологій, щоб забезпечити безпечно й відповідально їх застосування. Враховуючи швидкий розвиток інформаційних технологій, необхідно також зосередитися на створенні адаптивних і гнучких освітніх програм, які зможуть підготувати спеціалістів до роботи з майбутніми інноваціями у сфері імерсивного дизайну.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Г.М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі професійної підготовки студентів педагогічних вузів. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2014. Суми, Україна: ВВП "Мрія". С. 184–191.
2. Алексеева Г.М. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності: монографія. 2014. Бердянськ: БДПУ.
3. Алексеева Г.М., Бабич П.М. Використання платформи Arduino для професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Фізико-математична освіта*. 2018. № 4 (18). С. 12–17. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2018-018-4-002>.
4. Овсянников О., Алексеева Г. Комп'ютерне середовище науково-дослідної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю як

об'єкт проектування. *Молодь і ринок*. 2019. № 9 (176). DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-39>

5. Adams E. *Fundamentals of Game Design*. 2014. New Riders.
6. Bowman D.A. & McMahan R.P. Virtual reality: How much immersion is enough? *Computer*, 2007. No. 40 (7). pp. 36–43.
7. Brown E., Cairns P. & Li H. A grounded investigation of game immersion. *CHI 14 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, 2014. pp. 1297–1302.
8. Fullerton T. *Game Design Workshop: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games*. 2014. CRC Press.
9. Juul J. *Half-real: Video games between real rules and fictional worlds*. 2005. MIT press.
10. Kravchenko N.V., Alyeksyeieva H.M., Gorbatyuk L.V. Curriculum Optimization by the Criteria of Maximizing Professional Value and the Connection Coefficient of Educational Elements, Using Software Tools: (ICTERI 2018: 14th International conference on ict in education, research, and industrial applications). (Kyiv, Ukraine, May 14–17, 2018). *CEUR Workshop Proceedings*, 2018. Vol. 1. pp. 365–378.
11. Nacke L., Drachen A., Kuikkaniemi K., Niesenhaus J., Korhonen H., Hoogen, W. M. V. D., & Ijsselstein W.A. Playability and player experience research. *Proceedings of DiGRA 2009. Conference: Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory*.
12. Rollings A. & Adams E. Andrew Rollings and Ernest Adams on Game Design. 2003. *New Riders*.
13. Ryan R.M., Rigby C.S. & Przybylski A. The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 2006. No. 30 (4). pp. 344–360.
14. Salen K. & Zimmerman E. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. 2004. MIT Press.
15. Schell J. *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. 2014. CRC Press.
16. Slater M. & Wilbur S. A framework for immersive virtual environments (FIVE): Speculations on the role of presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 1997. No. 6 (6). pp. 603–616.
17. Yannakakis G.N. & Togelius J. *Artificial intelligence and games*. Springer. 2018.
18. Gee James Paul. What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2003. 2, 14, pp. 203–210. URL: <http://newlearningonline.com/literacies/chapter-2/gee-on-what-video-games-have-to-teach-us-about-learning-and-literacy>

REFERENCES

1. Aliksieieva, H.M. (2014). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v protsesi profesiinnoi pidhotovky studentiv pedahohichnykh vuziv [Victorious information-communal technologies in the process of professional training of students of pedagogical universities]. *Current issues of natural and mathematical education*. Sumy, pp. 184–191. [in Ukrainian].
2. Aliksieieva, H.M. (2014). Formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do zastosuvannia kompiuternykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Formation of readiness of future social educators to use computer technologies in professional activity]. Berdyansk. [in Ukrainian].
3. Aliksieieva, H.M. & Babich, P.M. (2018). Vykorystannia platformy Arduino dlia profesiinnoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [Using the Arduino platform for profe-

ssional training of future engineer-pedagogues]. *Physical and Mathematical Education*. No. 4 (18). pp. 12–17. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2018-018-4-002>. [in Ukrainian].

4. Ovsianikov, O. & Aliexsieieva, H. (2019). Kompiuterne seredovyshe naukovo-doslidnoi roboty studentiv inženemopedahohichnykh spetsialnosti kompiuternoho profilu yak ob'iekt proektuvannia. [The computer environment of scientific research work of students of engineering and pedagogical specialties of the computer profile as a design object]. *Youth & market*, No. 9 (176). DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-39> [in Ukrainian].

5. Adams, E. (2014). *Fundamentals of Game Design*. New Riders. [in English].

6. Bowman, D.A. & McMahan, R.P. (2007). Virtual reality: How much immersion is enough? *Computer*, No. 40 (7), pp. 36–43. [in English].

7. Brown, E., Cairns, P. & Li, H. (2014). A grounded investigation of game immersion. CHI 14 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems, pp. 1297–1302. [in English].

8. Fullerton, T. (2014). *Game Design Workshop: A Player-centric Approach to Creating Innovative Games*. CRC Press. [in English].

9. Juul, J. (2005). Half-real: Video games between real rules and fictional worlds. *MIT press*. [in English].

10. Kravchenko, N.V., Alyeksyeyeva, H.M. & Gorbatyuk, L.V. (2018). Curriculum Optimization by the Criteria of Maximizing Professional Value and the Connection Coefficient of Educational Elements, Using Software Tools: (ICTERI 2018: 14th International conference on ict in education, research,

and industrial applications). (Kyiv, Ukraine, May 14–17, 2018). CEUR Workshop Proceedings, Vol. 1, pp. 365–378. [in English].

11. Nacke, L., Drachen, A., Kuikkaniemi, K., Niesenhaus, J., Korhonen, H., Hoogen, W. M. V. D. & Ijsselstein, W.A. (2009). Playability and player experience research. Proceedings of DiGRA 2009 Conference: Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory. [in English].

12. Rollings, A. & Adams, E. (2003). *Andrew Rollings and Ernest Adams on Game Design*. New Riders. [in English].

13. Ryan, R.M., Rigby, C.S. & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, No. 30 (4), pp. 344–360. [in English].

14. Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. MIT Press. [in English].

15. Schell, J. (2014). *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. CRC Press. [in English].

16. Slater, M. & Wilbur, S. (1997). A framework for immersive virtual environments (FIVE): Speculations on the role of presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, No. 6 (6), pp. 603–616. [in English].

17. Yannakakis, G.N. & Togelius, J. (2018). *Artificial intelligence and games*. Springer. [in English].

18. Gee James Paul. What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2003. 2, 14, pp. 203–210. Available at: <http://newlearningonline.com/literacies/chapter-2/gee-on-what-video-games-have-to-teach-us-about-learning-and-literacy> [in English].

Стаття надійшла до редакції 16.01.2024



“Освіта – найвишнчнїше з усїх земнїх благ, але тїлькї тоді, коли вона найкращої якостї. Інакше вона абсолютно марна”.

Редьярд Кїплїнг
англїйськїй поет і прозаїк

“Нїхто не зможе побудувати для Вас мїст, на якому Ви повиннї перетнути потїк життя, нїхто, крім Вас самїх.”

Фрїдрїх Нїцше
нїмецькїй фїлософ

“Два основнї надбаннї людськїй природи – це розум і мїркуваннїя”.

Плутарх
давньогрецькїй письменнїк

“Наука нїколи не була і не буде закїнченою кнїгою. Кожен важлївий успїх задає новї питання. Будь-якїй розвиток виявляє з часом усе новї й глїбшї труднощї”.

Альберт Еїнштейн
один з найвїзначнїших фїзїкїв ХХ столїття.
Лауреат Нобелївськїй премїї 1921 року



УДК 005.336.2:378:373.2.011.3-051

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300085>

Тетяна Атрощенко, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту

Мукачівського державного університету

Оксана Попович, доктор педагогічних наук, доцент,
декан педагогічного факультету

Мукачівського державного університету

Олена Бобирєва, доктор філософії,
асистент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту

Мукачівського державного університету

КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті представлено теоретичне обґрунтування компонентно-структурної характеристики фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Авторами встановлено, що фахова компетентність майбутніх вихователів структурно є сукупністю чотирьох компонентів (мотиваційного, когнітивного, конативного та рефлексивного), які відображають необхідний обсяг теоретичних знань, практичних умінь та навичок професійної діяльності в умовах закладів дошкільної освіти, особистісно-професійні якості й умотивованість фахівців. Кожен компонент деталізується критеріями (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-пізнавальний; конативно-практичний та рефлексивно-особистісний) з відповідними показниками.

Ключові слова: майбутні вихователі закладів дошкільної освіти; фахова компетентність; фахова компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; професійна підготовка; компоненти; критерії; показники.

Лім. 9.

Tatiana Atroshchenko, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of the Pedagogy of Preschool, Primary Education
and Educational Management Department,
Mukachevo State University

Oksana Popovych, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor, Dean of the Pedagogical Faculty,
Mukachevo State University

Olena Bobyrieva, Doctor of Sciences (Philosophy), Assistant of the
Pedagogy of Preschool and Primary Education and
Educational Management Department,
Mukachevo State University

THE COMPONENT AND STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article has presented a theoretical substantiation of the component and structural characteristics of the professional competence of future educators of preschool educational institutions. The authors have emphasized that the current acute challenges of nowadays set a difficult task for preschool educational institutions – to provide quality education, upbringing and development of the youngest citizens. Only professionally competent, competitive, mobile educators who are ready to carry out effective professional activities, taking into account the requirements of a modern globalized society, can fulfill it. That is why the relevance of the problem of forming the professional competence of the applicants for higher education in the specialty 012 Preschool Education in higher educational institutions, the search for effective forms, methods and techniques that will enable its solution has been increasing. The most relevant positions of national scientists regarding the professional competence of future educators of preschool educational institutions, in particular its structure, have been presented. The authors have found that the professional competence of future educators is structurally a set of four components (motivational, cognitive, conative and reflective) that reflect the necessary amount of theoretical knowledge, practical skills and abilities of professional activity in preschool educational institutions, personal and professional qualities and motivation of specialists. Each component has been detailed by criteria (motivational and axiological, cognitive and cognitive, conative and practical, and reflective and personal) with corresponding indicators.

Keywords: future educators of preschool educational institutions; professional competence; professional competence of future educators of preschool educational institutions; professional training; components; criteria; indicators.

Постановка проблеми. Гострі виклики сьогодення ставлять перед закладами дошкільної освіти непросте завдання – якісна освіта, виховання та розвиток найменших громадян. Виконати його під силу тільки фахово компетентним, конкурентоспроможним, мобільним вихователям, готовим здійснювати ефективну професійну діяльність з урахуванням потреб сучасного глобалізованого суспільства. Саме тому посилюється актуальність проблеми формування фахової компетентності здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта у закладах вищої освіти, пошуку ефективних форм, методів та прийомів, що уможливають її розв’язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта ґрунтовно досліджені вітчизняними та зарубіжними науковцями. Фахова компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є предметом дослідження А. Богущ, Л. Завгородньої, Л. Зданевич, К. Крутій, І. Рогальської-Яблонської, Н. Сиротич, Т. Теличко та ін. Науковці переконані, що тільки належно сформована фахова компетентність забезпечить ефективну професійну діяльність вихователів закладів дошкільної освіти, їхній професіоналізм і готовність здійснювати якісну освіту, виховання та розвиток дітей раннього і дошкільного віку. Аналіз наукових студій з питань професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти показав, що це питання набуває нового бачення у світлі сучасних викликів. Зазначимо, що науковці одностайні у вагомості фахової компетентності, оскільки сучасне глобалізоване суспільство потребує професійно компетентного, мобільного фахівця-новатора, готового здійснювати якісну професійну діяльність в умовах закладів дошкільної освіти. Підтвердженням цього є низка нещодавно захищених дисертацій, присвячених досліджуваній проблемі (Т. Теличко “Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу” (2021), О. Бобирева “Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інтерактивних технологій” (2023)). Актуальність досліджуваної проблеми в умовах модернізації вітчизняної системи освіти, переконує у необхідності постійної уваги до питань, що стосуються формування фахової компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, зокрема, на наш погляд, потребує детального вивчення компонентно-структурна характеристика цього феномену.

Мета статті – теоретично обґрунтувати компонентно-структурну характеристику фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Як зазначають дослідники, вихователя треба розглядати як “ключову фігуру дошкільної освіти, адже він повинен визначити індивідуальні траєкторії особистісного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її вікових, фізіологічних та психологічних особливостей. Вихователь у межах своїх професійних обов’язків має активно працювати й у площині інтелектуального, соціального, фізичного, естетичного та особистісного розвитку. У колі його професійних обов’язків перебувають питання щодо турботи про психологічне благополуччя дітей, увага до їхнього внутрішнього світу, почуттів, переживань, захопленень та інтересів” [2, 509]. Це, на думку Д. Коврей та О. Бобиревої, зумовлює необхідність у процесі навчання у закладах вищої освіти “отримати ґрунтовні психолого-педагогічні знання та уміти вчасно й ефективно фіксувати й корегувати відхилення в інтелектуальному, емоційному та поведінковому розвитку своїх вихованців, мати сформовані навички по вирішенню конфліктних ситуацій та володіти технологіями налагодження співпраці з батьками дитини чи особами, які їх замінюють. Говто, сучасний вихователь має бути інноваційним дослідником, організатором співпраці, фасилітатором, консультантом, помічником дитини, коучом. У діяльності вихователя значна кількість труднощів, тому від нього вимагаються витримка, вольові зусилля, наполегливість й терпіння” [2, 509–510].

У дисертації “Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу” Т. Теличко приходиться до висновку, що результатом професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є “формування фахової компетентності, що базується на сукупності аксіологічних складових, серед яких розуміння і прийняття суті педагогічної професії, специфіки її реалізації на дошкільному ступені освіти, активне залучення в діяльність з основними суб’єктами дошкільної освіти, усвідомлення досягнутого рівня професійної компетентності як вихователя ЗДО і потреби в подальшому професійному саморозвитку” [8, 62]. Як стверджує авторка, у процесі навчання, у здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта, необхідно сформувати сучасну систему цінностей, забезпечити опанування ґрунтовними знаннями й володіння належним арсеналом практичних умінь та готовність виховувати активну, самостійну, творчу, ініціативну особистість – українського дошкільника. Отже, випускник цієї спеціальності повинен бути “компетентним фахівцем з ґрунтовними знаннями і вміннями, мати систему ціннісних орієнтацій, які забезпечують можливість ефективної організації майбутньої професійної діяльності” [9].

Компетентність дошкільного педагога, як вважає Н. Сиротич “характеризується наявністю глибоких фахових знань і педагогічних умінь, поєднання яких зорієнтоване на практичне впровадження майстерної професійної діяльності” [7, 5]. Авторка рекомендує розглядати цей феномен “через призму творчості й педагогіки мистецтва, тому необхідно розвивати у студентів мистецькі знання, вміння і навички, стимулювати до активності з метою перетворення їх у носіїв культурного потенціалу” [7]. Погоджуємося з Н. Сиротич, що фахова компетентність майбутніх вихователів характеризується: досконалим володінням теоретичними знаннями з метою підвищення рівня освітніх державних стандартів; володінням знаннями із суміжних з дошкільною педагогікою наук; педагогічною майстерністю і творчою, дослідницькою діяльністю; самовдосконаленням і творчою працею над собою; оволодінням культурним, етнодуховним потенціалом; застосування на практиці новітніх методик навчання й виховання дітей дошкільного віку [7, 16–17].

У дисертації “Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інтерактивних технологій” О. Бобирева зазначає, що фахова компетентність є “складною, динамічною, багатоаспектною, цілісною та поліфункціональною категорією, яка охоплює належно сформовану здатність успішно здійснювати професійну діяльність на основі здобутих теоретичних знань і практичного досвіду, використовуючи традиційні та інноваційні уміння, навички та особистісно-професійні якості у виконанні професійних завдань щодо організації навчання, виховання, соціалізації та розвитку дітей дошкільного віку. Фахова компетентність майбутнього вихователя ЗДО тісно пов’язана із освіченістю і вихованістю та передбачає розуміння духовно-моральних принципів й установок дошкільної освіти” [1, 69].

Науковці розглядають структуру фахової компетентності майбутніх вихователів через виокремлення різних її складників, що відображають специфіку професійної діяльності в умовах закладів дошкільної освіти. Так, у структурі професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти О. Листопад виокремлює компоненти: наявність знань теоретичних і практичних основ педагогіки, вікових та індивідуальних психологічних і фізіологічних особливостей дітей, методів діагностики, що уможливають визначити унікальні потреби, сильні сторони і потенційні можливості кожної дитини в групі; навички та вміння у створенні безпечного, розвивального середовища, особистісно орієнтованої взаємодії з дітьми, організації спільної діяльності і спілкування дітей; володіння варіативними освітніми заходами і технологіями, навички та вміння взаємодії з батьками та командної взаємодії [3, 27].

На основі аналізу наукових праць, власного професійного досвіду, фахову компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розуміємо як особливе особистісно-професійне утворення, що інтегрує мотиваційний, когнітивний, конативний та рефлексивний компоненти. Розглянемо це детальніше.

Так, мотиваційний компонент фахової компетентності передбачає “необхідність опори на гуманістичні цінності та розуміння мотивації “буття” в професії вихователя, тому базується на прийнятті установки на внутрішню мотивованість саморозвитку й творчу самореалізацію у процесі виконання професійних обов’язків вихователя ЗДО” [1, 74]. Акцентуємо увагу на тому, що мотивація є “важливою ланкою у формуванні професійної компетентності, де вихователь постійно прагне до професійного росту, саморозвитку, самоорганізації, самовираження” [6, 218]. Мотиваційний компонент у структурі фахової компетентності майбутніх вихователів ЗДО є, на думку Т. Теличко, об’єднувальним компонентом, який відображає позитивне ставлення до майбутньої професії, усвідомлення значущості цілеспрямованої діяльності щодо забезпечення виховання і розвитку дітей, гуманістичну спрямованість такої діяльності, прагнення до самовдосконалення у цій діяльності [8, 91]. Авторка переконана, що цей компонент фахової компетентності передбачає “професійно-мотиваційну спрямованість, наявність позитивної установки, інтересів, потреб, які в сукупності забезпечують стійку мотивацію майбутніх вихователів ЗДО до професійної діяльності. Всі ці якості стимулюють пізнавальну діяльність студентів, сприяють їхній особистісній зацікавленості в набутті і розширенні досвіду практичної діяльності, визначають стиль їхніх взаємовідносин з дітьми, ставлення до себе і майбутньої професійної діяльності” [8, 91–92].

Когнітивний компонент передбачає оволодіння відповідним рівнем теоретичних знань, практичних умінь і навичок, розвиток культури професійного педагогічного спілкування, становлення цілісного педагогічного світогляду, а також потребу у постійному самовдосконаленні майбутніх фахівців дошкільної освіти. Вагомим є також оволодіння ґрунтовними теоретичними знаннями щодо “якісного виконання професійної діяльності, якісне використання інноваційних педагогічних технологій для роботи з вихованцями у закладах дошкільної освіти” [1, 74].

Чільне місце у структурі фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відводимо конативному компоненту, який “охоплює практичні уміння, які базуються на ефективному та доцільному використанні способів планування та реалізації професійних функцій у конкретних ситуаціях взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу

у ЗДО. У арсеналі фахово компетентного вихователя повинні бути такі групи умінь, як: психолого-педагогічні (аналітичні, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні), фахово-методичні, спеціальні, творчі уміння та уміння самовдосконалення власної діяльності” [1, 75].

Погоджуємося з О. Падалкою, що рефлексивний компонент відображає “навички й уміння аналізу педагогічного процесу, його коректування, прогнозування розвитку; уміння передбачити можливі потреби й проблеми. Функцією рефлексивного компонента є вироблення навичок самоконтролю та самооцінки, уміння об’єктивно співвіднести рівень розвитку особистісних якостей із соціально-педагогічними нормами. Критеріями сформованості рефлексивного компонента є самооцінка педагогічної діяльності, самоосвітня діяльність та професійна спрямованість, що визначається рівнем рефлексивності, умінням здійснювати адекватну самооцінку” [5, 108].

Кожний із зазначених компонентів характеризується відповідними критеріями та показниками. На основі напрацювань Л. Мороз-Рекотової, критерії трактуємо “як ознаки, на основі яких проводиться класифікація змін, що відбуваються в процесі формування...; показники – як характеристику певних аспектів критерію, які співвідносяться між собою як ціле та часткове” [4, 245]. Цінною для нас є думка дослідниці, що за ступенем прояву виокремлених показників можна отримати достовірну інформацію про стан сформованості у здобувачів вищої освіти конкретних компонентів [4, 245].

Ураховуючи наукові позиції вітчизняних дослідників, представимо спектр критеріїв фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-пізнавальний; конативно-практичний та рефлексивно-особистісний. Кожний з них розкривається відповідними показниками. Так, показниками мотиваційно-аксіологічного критерію є вмотивованість до якісної реалізації професійної діяльності у закладах дошкільної освіти та сформованість особистісних ціннісних орієнтацій й професійних цінностей дошкільної освіти. Для когнітивно-пізнавального критерію підбрано такі показники: система теоретичних знань щодо сутності, змісту і складових професійної діяльності у закладах дошкільної освіти й опанування спектром професійних функцій для якісного виконання професійних обов’язків вихователя. Конативно-практичний критерій представлено показниками: орієнтація на оволодіння практичними уміннями і навичками організації роботи у закладах дошкільної освіти; сформованість інтелектуально-педагогічної, акмеологічної, комунікативної, ІКТ, інноваційної, регулятивної, дослідницької, полікультурної компетенцій. Зі свого боку, рефлексивно-особистісний розкрито через такі показники: прояв

особистісних і професійних рис та якостей, необхідних вихователю для роботи у закладах дошкільної освіти; сформованість здатності до рефлексії та самоконтролю [1, 79].

Висновки. Отже, встановлено, що фахова компетентність майбутніх вихователів структурно є сукупністю чотирьох компонентів (мотиваційного, когнітивного, конативного та рефлексивного), які відображають необхідний обсяг теоретичних знань, практичних умінь і навичок професійної діяльності в умовах закладів дошкільної освіти, особистісно-професійні якості й умотивованість фахівців. Кожен компонент деталізується критеріями (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-пізнавальний; конативно-практичний та рефлексивно-особистісний) із відповідними показниками.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у дослідженні потенціалу педагогічної практики у процесі формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобирева О.С. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інтерактивних технологій : дис. на здобуття ступеня доктора філософії : 015 “Професійна освіта (за спеціалізаціями)”. Мукачівський державний ун-т. Мукачево, 2023. 403 с.
2. Коврей Д., Бобирева О. Фахова компетентність майбутніх вихователів: теоретичні підходи до її формування на засадах компетентнісного підходу. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8. No. 4. pp. 505–514.
3. Листопад О.А. Експериментальне дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Наука і освіта*. 2015. Вип. 9. С. 125–131.
4. Мороз-Рекотова Л. Критерії, показники та рівні сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 7 (91) С. 243–254.
5. Падалка О. Рефлексивний компонент у структурі пріоритетних педагогічних цінностей майбутніх вихователів. *Науковий Вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2016. Вип. 1 (16). С. 106–110.
6. Перхайло Н.А. Підготовка здобувачів до професійної діяльності: соціально-педагогічний аспект. *Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки”* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 4. С. 215–219.
7. Сиротич Н.Б. Методологічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*, 2010. № 1. С. 15–20.
8. Теличко Т.В. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу : дис. на здобуття ступеня доктора філософії: 015 “Професійна освіта (за спеціалізаціями)”. Мукачівський державний ун-т. Мукачево, 2021. 294 с.

9. Telychko T. Organization and analysis of results of research and experimental work on formation of professional competence of future educators of educators. *Pedagogy and Education Management Review (PEMR)*. 2020. Issue 2. pp. 117–123.

REFERENCES

1. Bobireva, O.S. (2023). Formuvannya fakhovoyi kompetentnosti maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoyi osvity zasobamy interaktyvnykh tekhnolohiy [Formation of professional competence of future educators of preschool educational institutions by means of interactive technologies]. *Doctor's thesis*. Mukachevo State University Mukachevo, 403 p. [in Ukrainian].

2. Kovrei, D. & Bobireva, O. (2021). Fakhova kompetentnist maybutnikh vykhovateliv: teoretychni pidkhody do yiyi formuvannya na zasadakh kompetentisnoho pidkhodu [Professional competence of future educators: theoretical approaches to its formation on the basis of the competence approach]. *Social Work and Education*. Vol. 8, pp. 505–514. [in Ukrainian].

3. Listopad, O.A. (2015). Eksperymentalne doslidzhennya formuvannya profesiyno-tvorchoho potentsialu maybutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Experimental study of formation of professional and creative potential of future teachers of preschool educational institutions]. *Science and education*. Vol. 9, pp. 125–131. [in Ukrainian].

4. Moroz-Rekotova, L. (2019). Kryteriyi, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiyno-komunikatyvnoyi kultury maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkil'noyi osvity [Criteria, indicators and levels of formation of professional and communicative culture of future teachers of preschool education

institutions]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Vol. 7 (91), pp. 243–254. [in Ukrainian].

5. Padalka, O. (2016). Refleksyvnnyy komponent u strukturii priorytetnykh pedahohichnykh tsinnostey maybutnikh vykhovateliv [Reflective component in the structure of priority pedagogical values of future educators]. *Scientific Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University*, Vol. 1 (16), pp. 106–110. [in Ukrainian].

6. Perhailo, N.A. (2015). Pidhotovka zdobuvachiv do profesiynoyi diyalnosti: sotsialno-pedahohichnyy aspekt [Preparation of applicants for professional activity: socio-pedagogical aspect]. *Proceedings. Series "Psychological and Pedagogical Sciences"*. Nizhyn, Vol. 4, pp. 215–219. [in Ukrainian].

7. Syrotych, N.B. (2010). Metodolohichni aspekty formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh vykhovateliv ditey doshkilnoho viku [Methodological aspects of the formation of professional competence of future educators of preschool children]. *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk*. Vol. 1, pp. 15–20. [in Ukrainian].

8. Telychko, T.V. (2021). Formuvannya fakhovoyi kompetentnosti maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoyi osvity na zasadakh mizhdystsyplinarnoho pidkhodu [Formation of professional competence of future educators of preschool education institutions on the basis of an interdisciplinary approach]. *Doctor's thesis*. Mukachevo State University Mukachevo, 294 p. [in Ukrainian].

9. Telychko, T. (2020). Organization and analysis of results of research and experimental work on formation of professional competence of future educators. *Pedagogy and Education Management Review (PEMR)*. Vol. 2, pp. 117–123. [in English].

Стаття надійшла до редакції 22.02.2024



“Щоб дійти до своєї мети, необхідно лише одне – іти”.

*Оноре де Бальзак,
французький романіст, драматург*

“Велика безодня сама людина, волосинки її легше полічити, ніж почуття та порухи її серця”.
“Не виходь у світ, а повертайся до самого себе: всередині людини знаходиться правда”.

“Хто шукає – не помиляється”.

*Авремій Августин Блаженний
християнський теолог і церковний діяч*

“Нехай наші очі бачать в людях найкраще, серця вибачають найгірше, а душі не втрачають віри”.

*Ельчин Сафарлі
сучасний азейбаржанський письменник*



UDC 378:070.42 (477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300086>

Zhu Fangzhou, *Postgraduate Student of the Pedagogy and
Innovative Education Department,*

*Institute of Law, Psychology and Innovative Education,
Lviv Polytechnic National University*

Oksana Isayeva, *Doctor of Sciences (Pedagogy),*

*Professor of the Pedagogy and Innovative Education Department,
Institute of Law, Psychology and Innovative Education,*

Lviv Polytechnic National University,

*Professor of the Latin and Foreign Languages Department,
Lviv Danylo Halytskyi National Medical University*

COMPETENCY FRAMEWORK OF BACHELORS IN THE FIELD OF NEWS AND COMMUNICATION FROM THE PERSPECTIVE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

The article deals with the issue of technology application in special education and the development of artificial intelligence technology or its presentation in journalism education. With the rapid iterative development of artificial intelligence (AI) technology, nations worldwide are elevating it to a national strategy, guiding industrial development, technological iteration, and talent cultivation. This problem especially concerns future journalists.

Relevance of the article involves a holistic study of the significance of media production models in the era of artificial intelligence.

This study aims to explore a competency framework for undergraduate talents in the field of news and communication from the perspective of artificial intelligence, addressing questions related to the changing landscape of media technologies and their impact on talent development. Through this research, an attempt will be made to devise a talent competency framework that aligns with global industry development trends, contributing to talent cultivation that meets the needs of both the nation and enterprises.

The emergence of intelligent technologies as writing robots poses new requirements for journalists in the field of news and communication. Higher education institutions face challenges in developing news and communication talents. Whether it's the emergence of new communication platforms or the transformation of communication models, future journalists are required to make adjustments and adapt in terms of their abilities and thinking.

Correspondingly, reforms and innovations in journalism education are needed. Against this backdrop, the reform and development of journalism education in China require continuous attention and exploration. From the perspective of artificial intelligence, the dynamic convergence of media technologies has been a frontier topic in the field of journalism and communication studies, opening up new avenues for journalism education.

Keywords: *future journalists; journalism and communication talent cultivation; media production; competency framework; artificial intelligence.*

Fig. 1. Tabl. 3. Ref. 15.

Чжу Фанчжоу, *аспірантка кафедри педагогіки та інноваційної освіти*

*Інститут права, психології та інноваційної освіти
Національного університету "Львівська політехніка"*

Оксана Ісаєва, *доктор педагогічних наук,*

*професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Інститут права, психології та інноваційної освіти*

Національного університету "Львівська політехніка",

*професор кафедри латинської та іноземних мов
Львівського національного медичного університету*

імені Данила Галицького

РАМКА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БАКАЛАВРІВ У СФЕРІ НОВИН ТА КОМУНІКАЦІЇ З ПОЗИЦІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Стаття присвячена питанню застосування технологій у професійній освіті та розвитку технологій штучного інтелекту або його використання в журналістській освіті. Зі стрімким ітеративним розвитком штучного інтелекту (ШІ) технологічну ітерацію та розвиток талантів по всьому світу відносять до національної стратегії, спрямовуючи промисловий розвиток. Особливо ця проблема стосується майбутніх журналістів.

Актуальність статті передбачає цілісне дослідження значущості моделей медіапродукції в епоху штучного інтелекту.

Це дослідження має на меті вивчити рамку компетентностей для студентів у галузі новин і комунікацій з точки зору штучного інтелекту, розглядаючи питання, пов'язані з різкими змінами у галузі медіа-технологій та їх впливом на розвиток майбутніх талантів студентів. За допомогою цього дослідження буде зроблено спробу розробити рамку

компетентностей майбутніх журналістів, яка відповідає глобальним тенденціям розвитку промисловості, сприяючи розвитку талантів, що відповідає потребам як нації, так і підприємств.

Поява інтелектуальних технологій як роботів-письменників висуває нові вимоги до журналістів у сфері новин і комунікації. Тому перед закладами вищої освіти постають виклики в розвитку студентських талантів у галузі новин і комунікації. Майбутні журналісти повинні вносити корективи й адаптуватися відповідно до власних здібностей та мислення, незважаючи на появу нових комунікаційних платформ чи трансформації комунікаційних моделей.

Отож, реформи та інновації в журналістській освіті є важливими й актуальними. На цьому тлі реформа і розвиток журналістської освіти в Китаї потребують постійної уваги та досліджень. З точки зору штучного інтелекту, динамічна конвергенція медіатехнологій є нагальною темою в галузі журналістики та комунікаційних досліджень, відкриваючи нові шляхи для журналістської освіти.

Ключові слова: майбутні журналісти; виховання талантів у сфері журналістики та комунікації; медіапродукція; рамка компетентностей; штучний інтелект.

Introduction. In 1987 American scholar Robert K. Yin published the first paper on artificial intelligence and education focusing on the application of technology in special education [13]. Since then, foreign scholars have mainly focused on the research and development of artificial intelligence technology or its application in education, such as the use of natural language processing and dialogue modeling technology to generate intelligent essay scoring systems [1], applicable to automated essay scoring in higher education and assisting students in learning.

From 2017 to 2023, artificial intelligence (AI) has been mentioned in the annual reports of the State Council of China for three consecutive years. With the development and application of information technology and the internet, various new media platforms such as social media have emerged, leading to significant changes in the ways information is produced and disseminated. The information dissemination landscape has undergone a major transformation, presenting a new face to the media ecology. In this context, the rapidly changing media industry naturally imposes new requirements on the talent cultivation in journalism education at universities [12]. Whether in terms of news production methods, dissemination means, or development models, the thinking and abilities of journalists need continuous development and adjustment to dynamically adapt to the development of the times.

This article focuses on analyzing the paradigm shift in traditional news business under AI technology and its impact on the reconstruction of news production models. Additionally, it explores the shift in the professional value of journalists and the future trends of human-machine collaboration in this context.

Review of publications. In 2013, research on media production models in the era of artificial intelligence (AI) began to emerge overseas. In recent years, national scholars have also conducted in-depth studies on this topic in the context of China's situation. Scholars as Yu Guoming have focused their research on media changes, the advantages and limitations of VR news, robot writing, and knowledge payment [14]. Similarly, Luan Yimei and others have begun studying the impact of AI on journalism and communication education, particularly analyzing the changes and strategies in courses such as

journalism theory, history, and practice after integrating AI elements [7]. Lei Yuejie has analyzed the strategies for the development of journalism education under the backdrop of AI, emphasizing the importance of participatory journalism in teaching and research [6]. Pan Xiaoting proposed breaking down disciplinary barriers, cultivating learners' perspectives in humanities and social sciences, introducing courses in computer technology and smart media technology, and strengthening the recruitment and training of smart media-oriented faculty [8]. While academia is delving deeper into the application of AI technology in journalism and communication education, the focus remains primarily on conceptual updates and strategies to address apparent issues. Further exploration is needed on how AI technology can be integrated into journalism classrooms and the reform and construction of talent training systems for AI-driven journalism and communication majors.

Research Method

1. Literature Review Methodology

This study employs a literature review methodology, categorizing sources into two main types: the first type includes publicly available monographs, journal articles, and theses from both domestic and international sources. The second type encompasses industry or company-published reports related to the topic. A comprehensive and systematic analysis of these two types of literature sources allows for a thorough understanding of the development of news communication in the context of artificial intelligence in China. This, in turn, provides guidance for practical aspects of talent development.

2. Grounded Theory Methodology

Grounded Theory is a research method jointly developed by scholars Glaser and Strauss at Columbia University. It is based on careful observation of everyday real-life situations and the understanding of events by those being observed. While Grounded Theory may not be entirely objective, it holds significant importance for understanding human behavior and forming new theories [4]. Since its inception, it has gained attention due to its relatively scientific operational procedures and methodological emphasis on practicality [11]. In this study, focusing on the case of talent development practices in higher education institutions, literature and interview materials are used as grounded materials. The Grounded

**COMPETENCY FRAMEWORK OF BACHELORS IN THE FIELD OF NEWS
AND COMMUNICATION FROM THE PERSPECTIVE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

Theory methodology is employed to identify the constituent elements of the competency framework for undergraduate talents in the field of news communication.

1. Research Design

1.1. Research Methodology

The development of artificial intelligence (AI) technology is reshaping the landscape of news and media. By analyzing and summarizing recruitment information released by various types of media organizations and companies, the new requirements for talents in the field of journalism and communication are clarified. Universities serve as the cradle for talent cultivation, and the significance of education lies in nurturing students into professionals in relevant fields, maximizing their value when integrated into society. Therefore, the research adopts the Grounded Theory research method to explore specific cases, aiming to answer the core research question, "What is the competence framework for undergraduate talents in the field of journalism and communication?"

1.2. Case Selection

The principles for case selection are as follows:
1. Typicality of case samples. Typicality requires that the selected case samples have comprehensiveness and representativeness while also reflecting the individuality

and uniqueness of each case [2]. The chosen cases should comprehensively reflect the knowledge structure of undergraduate talents in the field of journalism and communication, highlighting their respective emphases and characteristics. 2. Case samples with a good reputation, indicating that the talents cultivated in the field of journalism and communication from these cases are widely recognized in terms of certification, mobility, and other aspects. This study selects the journalism schools of key universities in China: Huazhong University of Science and Technology, Fudan University, and Renmin University of China.

1.3. Data Collection

The data analyzed using the grounded theory method can come from primary sources such as interview materials, as well as secondary sources like literature reports, policy documents, and website reports [15]. For the three target cases in this study, public information was searched online. Simultaneously, relevant personnel from domestic cases were surveyed and interviewed. The collected and organized textual data for the three cases serve as grounded materials to reflect the framework of competencies. Publicly available information on the internet includes literature related to the research topic, official website introductions, and training programs.

Table 1. Basic Information of Cases

Case	Interviewee	Othe Materials	Notes
School of Journalism and Communication, Huazhong University of Science and Technology		1 official website introduction, 1 training program, 5 CNKI database papers	Grounded case
School of Journalism, Fudan University	Dean Yin Minghua	1 official website introduction, 1 training program, 4 CNKI database papers	Grounded case
School of Journalism, Renmin University of China		1 official website introduction, 1 training program, 5 CNKI database papers	Grounded case

2. Case Overview

A major is a discipline category divided based on social division of labor, economic and social development needs, as well as the development and classification of disciplines. Courses are the core elements of talent cultivation and the most direct variables influencing student development. In this paper, we use the results of knowledge module division to analyze the professional connotation construction of course content.

2.1. School of Journalism and Communication, Huazhong University of Science and Technology [5].

The School of Journalism and Communication at Huazhong University of Science and Technology is a new type of college based on humanities and social sciences, incorporating the cross-disciplinary fields of humanities and social sciences, computer information technology, and artificial intelligence. The school adheres to the principle of "strengthening the intersection of humanities and technology, and winning with compound

characteristics". It takes a new approach to education, emphasizing the combination of journalism and communication studies with the integration of communication culture and communication technology. The school advocates for students to develop comprehensively in a unique atmosphere that integrates disciplines such as literature, science, engineering, and art. The goal is to cultivate high-quality, fully multimedia and compound talents in journalism and communication who not only have a solid foundation in humanities and social sciences but also can master modern communication tools.

(1) Program Objective

This is a program that aims to teach students to be professional talents in journalism who can adapt themselves to the age of media convergence. Students are prepared for various sections of news production across multiple media platforms, including news reporting, writing, editing, commentary, photography, and media business management. They will also be competent for

the jobs in the departments of publicity, project planning, product development or work as secretaries in the party and governmental enterprises and companies. For those who have interest in academic, the program also provides them with a firm grounding for further education, which will lead them to research and educational work related to news communication.

The program requires students to learn about Marxist views of journalism, systematically master theories in news communication, and get familiar with the characteristics of different media. They are expected to demonstrate the ability to practice multimedia techniques and gain an understanding of principles and methods of media business and management. The knowledge system they acquire must be deep in foundation, wide in scope, strong both practically and theoretically.

Huazhong University of Science and Technology outlines the competency requirements for undergraduate talent development across three dimensions: knowledge, skills, and attitude. In the knowledge dimension, students are expected to study Marxist news views, systematically grasp the theories of journalism and communication, and have a comprehensive knowledge structure, including a familiarity with the communication characteristics of various media. In the skills dimension, students should be capable of applying integrated media communication technologies to disseminate news. They are encouraged to establish the characteristics of integrated media reporting and understand the principles and methods of managing media. In the attitude dimension, students are expected to develop into advanced journalism and communication professionals with an applied and compound orientation, adapting to the needs of the media convergence era.

(2) Curriculum Plan

The curriculum plan of the School of Journalism and Information Communication at Huazhong University of Science and Technology comprises four main components. The General Education Courses include practical teaching elements and reflect an interdisciplinary knowledge structure, covering topics such as Artificial Intelligence and Science, Introduction to New Media, and Media Convergence Introduction. The professional courses are divided into two parts: the core courses, which form the main part of the journalism major, including News Writing, In-depth Reporting, and News Editing; and the specialized courses, which provide students with additional knowledge, such as Integrated News Reporting, Data Journalism, Machine Learning, and News Recommendation Systems, Broadcasting, Television, and New Media Commentary.

2.2. Fudan University School of Journalism [3].

The School of Journalism at Fudan University, formerly known as the Department of Journalism, was founded in September 1929, making it the oldest institution for journalism and communication education in China. Additionally, the School of Journalism at Fudan

University is the first school in China to be jointly established by a ministry and a university. The joint construction of journalism schools by ministries and universities is a policy implemented by the Chinese government, requiring central media, local party propaganda departments, and universities to collaborate in establishing journalism schools. This model bridges the gap between academia and industry, facilitating collaboration by establishing a flexible mechanism for mutual connection. It directly integrates high-quality media resources into the forefront of journalism education and transforms the traditional teaching of practical content in journalism education into a new training model that involves joint cultivation by the ministry, university, and media entities to produce versatile and practical talents.

(1) Program Objective

The journalism and communication programs at Fudan University, including majors in Journalism, Radio and Television, Advertising, and Communication, adhere to the training philosophy of mainstreaming, digitization, and internationalization. The goal is to cultivate well-rounded individuals who possess a broad foundation in humanities, social sciences, and natural sciences. Graduates are expected to have a comprehensive understanding of Marxist journalism theory, analyze news communication phenomena and issues, be familiar with China's news communication policies and regulations, understand media operation mechanisms and development trends, uphold high professional ideals and ethical standards, adapt to the requirements of economic and social development in the era of all-media, and be capable of undertaking roles in modern media organizations, new media enterprises, advertising and public relations companies, government institutions, and social organizations. They are envisioned as versatile, innovative, and applied talents in the field of news communication.

The talent cultivation requirements for undergraduate programs at Fudan University can be categorized into three dimensions: knowledge, skills, and attitudes. In the knowledge dimension, students are expected to have a broad foundation in humanities, social sciences, and natural sciences. They should be familiar with China's news communication policies and regulations, as well as media operation mechanisms and development trends. In the skills dimension, students are required to possess systematic news business capabilities, analyze news communication phenomena and issues using Marxist journalism theory. The attitude dimension emphasizes the development of a lofty professional ideal and a strong sense of professional ethics. Graduates should be capable of undertaking roles as versatile, innovative, and applied talents in the field of news communication.

(2) Curriculum Plan

The training program at Fudan University's School of Journalism includes three main components. General education courses cover interdisciplinary knowledge in

humanities and social sciences, such as modules on humanities history, philosophical wisdom, and critical thinking, as well as ecological environment and life care. The professional education is divided into two parts: one focusing on foundational courses, such as Introduction to Journalism and Introduction to Communication Studies, and the other on core professional courses, including News Interview and Writing, Laws and Ethics of News Communication, and Professional Reporting. The school also offers diversified development courses, allowing students to choose one of five directions like professional advancement or interdisciplinary development. This provides students with diverse options to supplement their knowledge and skills.

2.3. School of journalism and communication Renmin university of China [10].

China Renmin University's School of Journalism was established in 1955, making it the first higher education institution for journalism founded by the Communist Party of China in the newly established People's Republic of China. The discipline of journalism and communication at Renmin University of China was formed in 1958 by consolidating the academic resources of Beijing University, Renmin University of China, and Yanjing University. Over more than sixty years of development, it has become the cradle of journalists in the PRC, a key research center for Marxist journalism, the mainstay of journalism and communication education, a leader in education reform and innovation, and an important platform for global journalism education exchange and cooperation.

In 2007, the school started offering a major in Digital Communication, and in 2013, it officially established the Communication Studies major. In 2016, with a donation of 100 million RMB, it established the Future Communication School, a cross-disciplinary and cross-cultural talent training zone, to reconstruct the education system for intelligent communication in journalism.

(1) Program Objective

The School of Journalism at Renmin University of China enrolls students in the major of Journalism and Communication with the aim of cultivating high-end, professional, integrated, and innovative talents in journalism and communication who can adapt to the changes in information dissemination and the demands of social development. While emphasizing a solid foundation, broad perspective, and integration, the discipline further distinguishes four majors with different focuses in undergraduate talent cultivation.

The Journalism major aims to train talents with a compound knowledge structure, comprehensive professional skills, and outstanding development potential in journalism and communication. Graduates are suitable for roles such as reporters and editors in various media organizations or working in propaganda and copywriting in government and enterprise institutions.

The requirements for undergraduate talent cultivation at Renmin University of China can be divided into three dimensions: knowledge, skills, and attitudes. In the knowledge dimension, students are required to systematically learn and master the basic theories of Marxism, adhere to seeking truth from facts and the mass line, apply Marxist theory to analyze and solve problems, and be familiar with the country's major policies. In the skills dimension, students should have profound cultural literacy, proficiency in written and oral professional expression, be skilled in using modern communication technology for journalism and communication activities, and have proficiency in at least one foreign language. In the attitude dimension, students are expected to possess excellent moral qualities, act as role models for the country, and contribute positively to society.

(2) Curriculum Plan

The training program at the School of Journalism at Renmin University of China comprises four parts. General education courses cover general knowledge in humanities and social sciences, such as courses in political theory and public foreign language. The professional education is divided into three parts. The first part includes core courses in the major, such as fundamentals of news practice and strategic communication. The second part consists of core professional courses, including news reporting and writing, news photography, and the application of digital communication technology. The third part offers personalized elective courses, such as algorithmic news, principles and applications of news visualization, and hosting in cross-media reporting. The school also provides innovative research and practice courses, as well as guidance for students' personal development, to offer better career guidance and self-identity.

3. Research Process

The process of coding the data hierarchically is the most important step in grounded theory. This study adopts the hierarchical coding method of open coding, axial coding, and selective coding.

3.1. Open Coding

Through open coding, relevant conceptual elements related to undergraduate talents in the field of news and communication from the raw data are extracted. These concepts are then categorized and correspond to initial categories. In this research, the textual materials of the three cases were disassembled sentence by sentence. Irrelevant content was removed, and the relevant information was recorded in an Excel spreadsheet, forming 16 initial categories. Due to space constraints, only a partial process of open coding is presented in this section, as shown in the following Table 2.

3.2. Axis Coding

Through axis coding, we delve deeper into the meaning of competency elements and initial categories. We cluster and refine more abstract subcategories, further

**COMPETENCY FRAMEWORK OF BACHELORS IN THE FIELD OF NEWS
AND COMMUNICATION FROM THE PERSPECTIVE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

Table 2. Example of Open Coding Partial Process

Typical Quotations	Initial Categories
Moral and Ideological Qualities: Love the motherland, support the leadership of the Communist Party of China, possess a scientific worldview, life outlook, and values; Patriotism and a sense of social responsibility.	Patriotism and Social Responsibility
Cultural Qualities: Possess a certain level of literary and artistic cultivation, modern awareness, and the ability for international perspective, cross-cultural communication, competition, and cooperation; Humanities and social literacy.	Humanities and Social Literacy
Basic Competencies: Have strong expressive abilities, interpersonal skills, and the ability to play a role in a team; Communication and teamwork.	Communication and Teamwork

classifying and merging them into main categories that offer a clearer understanding of the competency framework for undergraduate talents in the field of news

communication from the perspective of artificial intelligence. The results are shown in the table on the following page (Table 3).

Table 3. Display of Axis Coding Results

Typical Examples	Initial Categories	Sub-categories	Main Categories
Having national feelings and a sense of responsibility; Ethical and safety issues in news communication; Be a role model for the country and a pillar of society	Patriotism and Social Responsibility; Journalism and Communication Ethics and Professional Conduct; Moral character.	Professionalism	Attitudes Dimensions
Use of News Equipment; Able to serve as a journalist and in publicity roles; Demonstrate academic exchange skills showcasing expertise;	Modern Communication Technology; Oral Expression; Academic Research.	Professional Skills	Skill dimension
English writing and application skills; Innovative thinking, digital thinking; Strong team communication and expression skills, as well as professional qualities;	Foreign language application; Creativity; Team collaboration.	Basic Skills	
History of journalism and communication; Communication policies and regulations in China; In-depth reporting, news writing, and news editing; Integrated media technology, artificial intelligence, and science	Theories of journalism and communication; Marxist view of journalism; Journalistic skills; Media convergence.	Core Professional	Knowledge dimension
Philosophy, Anthropology; Living environment, Computer Science;	Humanities and social sciences; Natural sciences.	General Education	

This section associates the 16 initial categories obtained from open coding into 5 sub-categories, namely “Professional Attitude”, “Professional Skills”, “Basic Skills”, “Professional Core”, and “General Education”. The “Professional Attitude” sub-category includes the initial categories of patriotism and social responsibility, ethics and professional integrity in journalism and communication, moral qualities, and cultural literacy. The “Basic Skills” sub-category comprises the initial categories of foreign language application, creativity, and teamwork. The “Professional Skills” sub-category encompasses modern communication technology, oral expression, and academic research skills. The “Professional Core” sub-category includes the initial categories of theories in journalism and communication, Marxist views on journalism, proficiency in journalism, and media integration. The “General Education” sub-category comprises the initial categories of humanities and social sciences and natural sciences.

3.3. Selective Coding

Through selective coding, we aim to identify the core categories of the competence framework for undergraduate talents in the field of journalism and communication, elucidate the storyline between categories, and subsequently distill a conceptual model. The connections between initial categories, sub-categories, and main

categories in this study can be explained as follows: within the components of the competence framework for undergraduate talents in journalism and communication, the “Attitude Dimension”, “Skill Dimension”, and “Knowledge Dimension” mutually influence each other, collectively contributing to the accomplishment of professional practices.

Firstly, the “Attitude Dimension” provides guidance on value-oriented thinking, offering a more comprehensive and diverse perspective for undergraduate talents in journalism education. It encompasses professional thinking that influences the ways knowledge and skills are applied.

Secondly, the “Knowledge Dimension” forms the theoretical foundation and experiential guidance for undergraduate talents in the field of artificial intelligence engaging in professional practices. It includes general education as the foundational knowledge and provides advanced knowledge for professional depth.

Finally, the “Skill Dimension” serves as a bridge connecting attitude, knowledge, and professional practices. It furnishes the practical operations and methodological skills required for undergraduate talents in journalism to engage in professional practices.

4. Results and Discussion

The rapid development of the digital society has expanded the concept of news communication from simple news and public opinion propaganda to the idea of “pan-media”. The news and communication industry urgently needs versatile talents with interdisciplinary backgrounds. Universities need to cultivate news and communication professionals with extensive knowledge and professional expertise through interdisciplinary education. On one hand, the country is promoting the construction of the “New Liberal Arts” to support interdisciplinary training. The “Declaration on the Construction of the New Liberal Arts” proposes to “further break down the barriers

between academic disciplines, promote deep communication between liberal arts disciplines, cross-fertilize liberal arts with science, engineering, agriculture, and medicine, integrate modern information technology into liberal arts education, and achieve self-renewal”.

Competency-Based Education (CBE) in the 1960s is based on the needs of occupational positions to determine the competencies that students should possess. It uses these competencies as training objectives, transforming students’ educational goals into specific skills, knowledge, and qualities. This approach aims to achieve educational objectives by allowing students to learn and master skills in practice, better adapting them to societal needs. In the 1980s, the United States advocated for Outcome-Based Education (OBE), which is a teaching model that centers around students’ learning outcomes, breaking down students’ stage-specific abilities in reverse. In this model, educational goals are formulated based on actual societal needs and the knowledge and skills students require [9]. Whether CBE or OBE, both emphasize using the occupational competencies required by job groups as the logical starting point for teaching activities.

The comprehensive penetration of artificial intelligence (AI) technology in the field of news communication is a phenomenon that has gained significant attention in recent years. Specific applications of AI in the media industry include machine-generated news writing and algorithmic content distribution. Studies indicate that the future development of the media industry is closely related to the introduction and application of AI technology. AI not only shapes the overall landscape of the media industry but also, at a micro level, reshapes the business chain of the media sector.

Through the study of talent cultivation cases in three top-tier national universities and the coding, organization, summarization of relevant materials, the initial

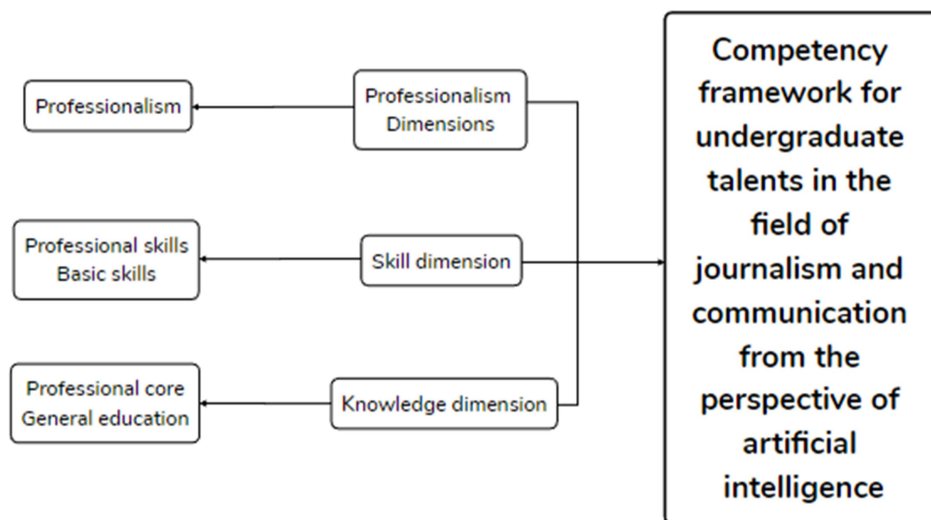


Figure 1. Conceptual Model of Competence Framework for Undergraduate Talents in Journalism

elements of the competence framework for undergraduate talents in the field of artificial intelligence were identified. These elements include the “Attitude Dimension”, “Skill Dimension”, and “Knowledge Dimension”, and a conceptual model of the competence framework for undergraduate talents in journalism was constructed by connecting the storylines during selective coding, as illustrated in Figur 1.

This study reveals that the “Attitude Dimension”, “Skill Dimension”, and “Knowledge Dimension” are not parallel relationships; instead, they mutually influence each other, collectively contributing to the accomplishment of professional practices.

Conclusion and Implications

The rapid development of artificial intelligence technology has brought certain impacts to the news industry. Under artificial intelligence technology, automated news writing streamlines the news production process, enhancing the efficiency and accuracy of news creation. Personalized news delivery optimizes information distribution mechanisms. This necessitates journalists not only to possess professional abilities in objectively recording events and storytelling but also to have critical thinking skills, data literacy, and operational capabilities.

Certainly, algorithmic recommendation models are not the sole mode; there are also social recommendations and manual recommendations. While algorithms can replace some simple and repetitive mechanical tasks, creative work such as in-depth reporting, news commentary, and long-form narratives is challenging to be replaced by AI. Many phenomena indicate that although artificial intelligence is restructuring the professional roles of journalists, news practitioners still hold their unique value. Journalists can play a role in solving complex problems in human-machine collaboration. They can go beyond objective reporting to incorporate ethical standards, infuse emotions and responsibility – advantages that algorithms cannot achieve.

Therefore, the current undergraduate talent development framework in the field of journalism and communication should not be neglected. It should neither excessively focus on cultivating intelligent communication skills nor overlook the immersion of traditional professional practices and theoretical literacy. Journalism and communication education need to strive to find and cultivate teaching models that better align with technological iterations and current news activities. Some universities have already made practical efforts towards educational transformation. In order to promote the development of undergraduate talents in journalism and communication in the era of artificial intelligence, it is essential to promptly summarize the experiences of transforming intelligent communication education. By integrating their own characteristics and strengths, universities can reasonably adapt the transformation of talent development in journalism and communication under the overarching influence of artificial intelligence, thus

enhancing the quality of undergraduate journalism and communication education.

REFERENCES

1. Beseiso, M., Alzubi, A.O. & Rashaideh, H.A. (2021). A Novel Automated Essay Scoring Approach for Reliable Higher Educational Assessments. *Journal of Computing in Higher Education*. No. 3 (3). pp. 1–20. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12528-021-09283-1> [in English].
2. Duan, Z. (2018). On Typicality and Representativeness of Research on Educational Cases. *Journal of Teaching and Management*. No. 16. pp. 1–3. [in English].
3. Fudan University. Fudan University Undergraduate Teaching and Training Program for Journalism and Communication. 2022. Available at: <https://jwc.fudan.edu.cn/0a/4f/c25327a461391/page.htm> [in English].
4. Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New York: Aldine. 115 p. [in English].
5. Huazhong University of Science and Technology. *School of Journalism and Information Communication 2020 Undergraduate Professional Training Plan*. 2020. Available at: <https://sjic.hust.edu.cn/info/1231/11696.htm> [in English].
6. Lei, Y., Tian, C. (2018). Challenges and Changes: Development Trends in Journalism Research and Education. *News and Writing*. No. 3. pp. 30–33. [in English].
7. Luan, Y. & Zhang, X. (2018). The Reform of Journalism and Communication Education Driven by Artificial Intelligence. *News and Writing*. No. 5. pp. 43–49. [in English].
8. Pan, X. The Future Is Here: What Kind of Journalism and Communication Talents Are Needed in the Smart Media Era. *Chinese Editors Journal*. 2018. No. 09. pp. 45–50. [in English].
9. Qin, X.J. (2022). Research on the Three Platforms, Six Links Practical Teaching Model in Broadcasting and Television Majors in Higher Vocational Colleges. *Educational Theory and Practice*. No. 42 (24). pp. 54–57. [in English].
10. Renmin University of China. Undergraduate training program for 2021 at the School of Journalism. 2021. Available at: <http://jcr.ruc.edu.cn/docs/2021-09/f005a773caac4a42a88a8b9d1a9ff390.pdf> [in English].
11. Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*. No. 49 (4). pp. 633–642. [in English].
12. Yang, Y. & Ma, K. (2021). Exploration of ideological and political construction of Marxist journalism perspective: Based on the perspective of cultivating outstanding journalism talents. *Today's Massmedia*. No. 8. pp. 140–143. [in English].
13. Yin, R.K. & Moore, G.B. (1987). The Use of Advanced Technologies in Special Education: Prospects from Robotics, Artificial Intelligence, and Computer Simulation. *Journal of Learning Disabilities*. No. 1. pp. 60–63. [in English].
14. Yu, G. (2017). The Major Trends in the Future Evolution of Media and VR, Robot Writing, and Knowledge Payment. *Education and Communication Research*. No. 4. pp. 95–96. [in English].
15. Zhang, N. & Cai, G. (2021). Study on the Bidirectional Governance Path of State-owned Capital Investment Operating Companies: Exploratory Analysis Usino Grounded Theory Based on Governance Practices in Shanghai & Shenzhen. *Management world*. No. 37 (1). pp. 108–127. [in English].

Стаття надійшла до редакції 16.02.2024

УДК 59:001.8:[57:61]

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300087>

Олександр Романенко, доктор біологічних наук, професор,
завідувач кафедри біології
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця
Оксана Гурняк, кандидат біологічних наук,
старший викладач кафедри біології
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця
Ірина Погоріла, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри біології
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

ШЛЯХИ АНАЛІЗУ ОБ'ЄКТІВ ТВАРИННОГО СВІТУ В МЕДИЧНІЙ БІОЛОГІЇ

У статті проаналізовано шляхи оволодіння здобувачами вищої освіти знаннями з медико-біологічних аспектів взаємовідносин людини і присутніх у природному середовищі, що їх оточує, отруйних тварин. Охарактеризовано складові організації навчального процесу з медичної біології при викладанні вказаного питання і акцентовано увагу на необхідних методичних підходах і засобах навчання. Висвітлено роль студентського наукового гуртка у формуванні природничо-наукової компетентності в особистості.

Ключові слова: заклад вищої освіти; медична біологія; навчальний процес; отруйні тварини; природничий музей; студентський науковий гурток; Червона книга України.

Літ. 26.

Olexander Romanenko, Doctor of Sciences (Biology), Professor,
Head of the Biology Department,
Oleksandr Bohomolets National Medical University
Oksana Hurniak, Ph.D. (Biology),
Senior Lecturer of the Biology Department,
Oleksandr Bohomolets National Medical University
Irina Pohorila, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Biology Department,
Oleksandr Bogomolets National Medical University

WAYS OF ANIMAL WORLD OBJECTS ANALYSIS IN MEDICAL BIOLOGY

The article substantiates the need for students of higher medical education to acquire knowledge of the medico-biological aspects of the relationship between a person and poisonous animals present in his natural environment, which are the sources of those toxins that have an extremely negative effect on human life but can sometimes be used in safe dosage at a production of medicines. The components of the organization of the educational process in the teaching of the mentioned questions in the course of medical biology, which is supported by educational books created by scientific and pedagogical workers and recommended to students for use, are characterized. Attention is focused on traditional teaching tools that allow visualization of objects of study (macropreparations, micropreparations), as well as the possibility of using the potential of museum pedagogy to expand the range of tools useful for student learning. In order to activate students' interest in the educational material about poisonous animals and products of their vital activities, which are dangerous for humans, the expediency of highlighting local species of such animals, including those listed in the Red Book of Ukraine, is proposed. The need to observe the norms and principles of bioethics when researching poisonous animals is emphasized. The use of situational tasks and test tasks of a situational nature to focus students' attention on the practically-oriented component of the educational process, as well as to consolidate the knowledge gained by students in medical biology is substantiated. The role of the student scientific circle, the topic of which corresponds to the academic discipline studied by the student, in the formation of natural and scientific competence in the individual is highlighted.

Keywords: institution of higher education; medical biology; educational process; poisonous animals; natural history museum; student scientific circle; Red Book of Ukraine.

Постановка проблеми. Законом України “Про тваринний світ” від 13 грудня 2001 року № 2894-III у Статті 3 об'єктами тваринного світу позначені: “дикі тварини – хордові, в тому числі хребетні (ссавці, птахи, плазуни, земноводні, риби та інші) і безхребетні (членистоногі, молоски, голкошкірі та інші) в усьому їх видово-

му і популяційному різноманітті та на всіх стадіях розвитку (ембріони, яйця, лялечки тощо), які перебувають у стані природної волі, утримуються у напіввільних умовах чи в неволі; частини диких тварин (роги, шкіра тощо); продукти життєдіяльності диких тварин (мед, віск тощо)” [3]. Через можливість впливу багатьох тварин на життєдіяльність людини і

використання продукованих ними біологічно активних сполук у фармації та медицині, закономірною є потреба у вивченні особливостей таких об'єктів тваринного світу здобувачами вищої медичної освіти. Названі питання є складовими програм навчальної дисципліни “Медична біологія” як освітнього компонента в структурі Освітньо-професійних програм другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 “Охорона здоров'я” за спеціальністю 221 “Стоматологія”, за спеціальністю 222 “Медицина”, за спеціальністю 225 “Медична психологія”, за спеціальністю 228 “Педіатрія”, а також й першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 22 “Охорона здоров'я” за спеціальністю 227 “Терапія та реабілітація”, що впроваджуються в Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця. У курсі природничо-наукової дисципліни “Медична біологія” у частині, що присвячена небезпечним для людини організмам, студентами вивчаються, зокрема, отруйні безхребетні тварини з числа кишковопорожнинних, моллюсків, членистоногих (павукоподібних і комах) та отруйні хребетні тварини з числа риб, земноводних, плазунів і ссавців, при цьому окрема увага приділяється тим біологічно активним сполукам, які утворюються отруйними тваринами і стають у разі потрапляння до організму людини безпосередніми чинниками порушення його життєдіяльності (подекуди навіть з летальними наслідками), хоча водночас можуть у певних випадках використовуватися у фармації при виготовленні деяких лікарських засобів, а також знаходити впровадження в наукових розробках [5; 6].

У світі внаслідок ураження отруйними представниками кишковопорожнинних, моллюсків, членистоногих, риб, земноводних, плазунів кожного року гине декілька десятків тисяч людей. Численні постраждали від контакту з отруйними тваринами нерідко потребують тривалого лікування. При цьому тільки від укусів отруйних змій кожного року страждає близько одного мільйона мешканців різних континентів [13]. Людина, яка постраждала внаслідок безпосереднього контакту з отруйною твариною або внаслідок надходження до її організму іншим шляхом токсичних продуктів життєдіяльності отруйної тварини, часто потребує негайної кваліфікованої медичної допомоги. Наприклад, у випадку ураження продукованим отруйною твариною токсином білкової природи, необхідне якнайшвидше уведення постраждалій особі спеціальної сироватки з метою його нейтралізації. Згадане вище визначає потребу майбутніх медичних працівників у глибоких знаннях з біологічних особливостей поширених отруйних тварин та механізмів дії синтезованих ними токсичних сполук при потраплянні останніх до організму людини. Це має сприяти оперативному встановленню причин порушень життєдіяльності в пацієнтів відповідного контингенту, наданню їм своєчасної

медичної допомоги для полегшення стану, спричиненого дією токсинів тваринного походження, визначенню плану подальшого лікування постраждалих і, за потреби, їхньої реабілітації.

Позначеним зумовлюється необхідність у формуванні в здобувачів вищої освіти науково обгрунтованого бачення медико-біологічних аспектів взаємовідносин людини з навколишнім природним середовищем, що актуалізує обговорення методичних підходів до висвітлення питань, які стосуються небезпечних для людини отруйних тварин та продуктів їхньої життєдіяльності.

Мета статті – аналіз підходів до активізації в здобувачів вищої медичної освіти навчально-пізнавальної діяльності при вивченні ними небезпечних для людини представників тваринного світу в курсі медичної біології.

Виклад основного матеріалу. У закладах вищої освіти висвітлення кожної навчальної дисципліни, включеної до структури відповідної Освітньо-професійної програми з підготовки сучасних фахівців, регламентується робочою програмою. Для забезпечення оволодіння здобувачами вищої медичної освіти навчальним матеріалом з дисципліни “Медична біологія” робочою програмою з неї передбачаються лекції, практичні заняття, консультації, виконання самостійної роботи студентами. Ефективність названих видів навчальної діяльності підтримується створеними науково-педагогічними працівниками навчальними книгами [5; 6; 7; 8; 24], рекомендованими студентам для використання. Засвоєння студентами викладених у них навчальних матеріалів з основ загальної екології та екології людини, з принципів взаємодії людини з оточуючим природним середовищем та її адаптації до нього, з підходів до раціонального використання природних ресурсів та збереження біологічного різноманіття, з впливу людини як біосоціальної істоти на довкілля мають передувати вивченню медико-біологічних аспектів відносин людини з тими об'єктами тваринного світу, що створюють для неї небезпеку як отруйні.

Загального плану питання стосовно біології та екології отруйних тварин і особливостей токсичних продуктів їхньої життєдіяльності, конкретизація морфологічних особливостей отруйних тварин, профілактичних заходів для запобігання ураженню ними безпосередньо або тими продукованими ними токсичними речовинами, що можуть потрапляти до організму людини іншими шляхами (наприклад, з їжею), обговорення механізмів дії, притаманних отруйним тваринам токсинів у постраждалому організмі підлягають висвітленню під час аудиторних навчальних занять. Набори засобів навчання, які використовуються в ході практичного заняття, забезпечують візуалізацію конкретних об'єктів вивчення, що є необхідною складовою у підготовці здобувачів вищої медичної освіти. При цьому у процесі

оволодіння знаннями і практичними навичками за тематикою, що стосується небезпечних для людини об'єктів тваринного світу, передбачається засвоєння студентами морфологічних ознак отруйної тварини у зв'язку зі способом її існування та шляхом її впливу на інші живі істоти, характеристики умов звичайного для існування отруйної тварини певного виду природного середовища, особливостей впливу на людину продукуючої отруйною твариною токсичної сполуки та способу і ознак ураження нею людини. До передбачених організацією навчального процесу засобів навчання при викладанні медичної біології належать, зокрема, макро- та мікропрепарати отруйних тварин. Їх використання є необхідною умовою забезпечення належного засвоєння студентами відповідного теоретичного матеріалу і формування у них передбачених програмою з дисципліни практичних навичок, а крім того активізує в здобувачів вищої медичної освіти пізнавальний інтерес, прагнення до отримання нових знань з метою використання у подальшому вже у професійній діяльності. При цьому в ході навчальних занять викладачеві потрібно окремо наголосити й на узгоджених сучасною наукою та освітою біоетичних принципах та нормах стосовно проведення досліджень об'єктів тваринного світу, дотримання чого є безумовно необхідним [14].

Посилити інтерес студентів до опрацювання навчального матеріалу з медико-біологічних аспектів аналізу отруйних тварин та небезпечних для людини продуктів їхньої життєдіяльності має акцентуація викладачем уваги на представлених у природному середовищі України видах таких тварин, у тому числі занесених до Червоної книги України видах [18], що підлягають охороні. Зокрема, для прикладу, викладач може наголосити таке: 1) типовими наслідками уведення зміями з родини Гадюкові їхньої отрути в організм жертви стають місцевий біль, набряк, крововиливи, причому від укусів гадюки звичайної, що водиться в Україні, гине 1 % постраждалих людей; водночас до Червоної книги України занесені два види гадюкових змій: гадюка Нікольського, гадюка лісостепова як рідкісний вид та гадюка степова як вразливий вид; 2) у земноводних роду Саламандра в надлопаткових залозах утворюється отруйний секрет, а вид саламандра плямиста (трапляється на заході України у передгірській місцевості на висоті 200–1500 м, на полонинах, в гірських районах Карпат) занесений до Червоної книги України як вразливий вид; 3) типовими наслідками уведення павуком-каракуртом (трапляється в пустельних та засолених степових ділянках, засолених луках та вологих солончаках півдня України) отрути в організм жертви стають в неї тремор і судоми, психічні розлади, порушення з боку вегетативної нервової системи, причому летальність серед постраждалих людей становить 2–4 %; 4) добре

відомим представником родини Справжні бджоли є поширена в Україні бджола медоносна, при цьому у вжаленої нею людини відмічаються біль, гостра запальна реакція в місці укусу, а у 0,5–2 % постраждалих розвиваються також спричинені компонентами бджолиної отрути алергічні реакції; хоча ужалення декількома тваринами більшість людей може перенести переважно без суттєвих ускладнень, проте одночасне ужалення декількома сотнями бджіл спричинює вкрай гостру токсичну реакцію, а смерть постраждалого може настати через зупинку дихання; водночас у науково доведеному безпечному дозуванні бджолина отрута використовується у лікуванні ряду захворювань людини [13].

Закріпленню отриманих знань, їх спрямуванню в русло практичного використання, започаткуванню формування елементів клінічного мислення в здобувачів вищої медичної освіти допомагає розв'язування ними ситуаційних задач за опрацюванням за темою практичного заняття навчальним матеріалом. Для прикладу, в ситуаційній задачі можуть модулюватися обставини, що зумовлюють потребу в наданні медичної допомоги пацієнтові, який контактував з відповідним об'єктом тваринного світу. При цьому в студентів у ході розв'язування ситуаційної задачі відбувається активізація не тільки комплексу знань за конкретною темою навчальної дисципліни, а й також вмінь їх систематизувати, аналізувати й застосовувати. На вказане спрямоване, крім того, і розв'язування здобувачами вищої медичної освіти тестових завдань у форматі “Крок-1”. У змісті такого тестового завдання модулюється певна пов'язана з професійною діяльністю медичного працівника ситуація (наприклад та, що може виникнути внаслідок контакту пацієнта з отруйною твариною), а студентів, ознайомившись з формулюванням тестового завдання, необхідно визначити одну правильну відповідь з п'яти, що пропонуються йому для вибору, застосувавши знання з відповідної складової навчальної дисципліни.

У розвитку природничо-наукової компетентності в здобувачів вищої освіти окрему роль відіграє спрямована на формування екологічно освіченої особистості студента позааудиторна робота, яка може слугувати одним з елементів у активізації в нього творчого потенціалу, ініціативності, налаштованості до самостійності в судженнях і прийнятті рішень [1; 11]. До форм позааудиторної діяльності здобувачів вищої освіти належить, зокрема, їх участь в роботі студентського наукового гуртка за цікавим для них тематичним напрямком. Причому, в наукових колах обґрунтовується думка про доцільність залучення до діяльності студентських наукових гуртків здобувачів вищої освіти з числа першокурсників [10]. Для студентів молодших курсів закладів вищої медичної освіти закономірний інтерес можуть становити ті студентські наукові гуртки, якими

опікуються кафедри, що забезпечують викладання дисциплін з циклу природничо-наукових, фундаментальних [22]. При цьому можливість ознайомлення із уміщеними на сторінках наукових видань працями, виконаними за участі причетного до організації роботи студентського наукового гуртка працівника кафедри [25; 26], слугує додатковим поштовхом до першого кроку здобувача вищої освіти у напрямку приєднання до спільноти наукової молоді. Наприклад, зацікавлені студенти можуть виявити інтерес до тематичного напрямку, пов'язаного з аналізом біологічно активних сполук, що продукуються отруйною твариною й знаходять застосування при розробці новітніх лікарських засобів. Долучення до активної діяльності в студентському науковому гуртку допомагає здобувачеві вищої медичної освіти отримати додаткові знання і навички, що будуть корисними як в ході подальшого навчання, так і після його закінчення вже у професійному житті особистості, чому сприятиме розвиток здатності до творчого мислення, до цілеспрямованого вирішення поставлених задач, до концентрації уваги та зусиль у визначеному напрямку. При цьому в членів студентського наукового гуртка, як повідомлялося раніше [15], відзначалася загалом більша порівняно із загальним контингентом студентів емоційна стійкість, що можна розглядати як один зі сприятливих для успішного навчання чинників.

На ефективність роботи здобувача вищої освіти в структурі студентського наукового гуртка впливають різноманітні чинники, проте вкрай важливу роль відіграє особистість викладача. Він організовує і координує роботу його членів, може розкрити творчі схильності кожного з них, запропонувати з урахуванням цього індивідуальну траєкторію розвитку особистості в навчальній, дослідницькій та суспільній сферах, що охоплює як поточний період, так і довготривалу перспективу. Для прикладу, студентам, які зацікавлені в глибшому вивченні важливих з точки зору медицини об'єктів тваринного світу, зокрема отруйних тварин, на початковому етапі може бути запропонованим ознайомлення з відповідними музейними предметами та колекціями природничих музеїв, що кореспондується з передбаченою Законом України "Про музеї та музейну справу" від 29 червня 1995 року № 249/95-ВР характеристикою музею як науково-дослідного та культурно-освітнього закладу, музейні предмети і колекції якого використовуються з науковою та освітньою метою [2]. У зв'язку з цим звернемо увагу на висловлювані в наукових колах думки стосовно музейних природничих експозицій як носіїв детальної інформації про зовнішні характеристики об'єктів дослідження, а також стосовно потреби в розвитку співпраці між музеями та навчальними закладами, що має сприяти залученню молоді до наукової роботи [21].

На розвиток в середовищі здобувачів освіти творчих особистостей, на активізацію в них критичного мислення, самостійності в судженнях, прагнення до дослідницької діяльності націлений такий освітньо-науковий напрям, як музейна педагогіка, що стрімко розвивається останнім часом і розглядається вченими і викладачами вагомим елементом у формуванні природознавчої компетентності особистості [4; 9; 17; 19]. При цьому можливість вивчення та аналізу музейних предметів і колекцій зацікавленими в глибоких знаннях студентами є чинником посилення в них мотивації до наукових пошуків [16], а отже, у кінцевому результаті, слугує й потенційним чинником підвищення рівня університетської науки загалом, що визначає актуальність розвитку плідної співпраці закладів вищої освіти і музеїв.

Значну роль у науково-освітній діяльності низки університетів відіграють присутні в їх структурі музеї природничого напрямку, а наявні в них зоологічні колекції стають елементами, які підлягають урахуванню в організації навчального процесу з підготовки студентів як майбутніх фахівців відповідного напрямку, при цьому у понад двадцяти університетських зоологічних музеях України зосереджені численні експонати, завдяки чому є можливість для аналізу, зокрема, регіональних особливостей біологічного різноманіття, характеру мінливості певних видів тощо [12; 20; 23]. На сьогодні установою з найвищим науково-освітнім потенціалом і визнаними здобутками є Національний науково-природничий музей Національної академії наук України, в складі якого функціонує відділ зоології, тому очікуваним є долучення студентської молоді, яка цікавиться медико-біологічними аспектами поширення отруйних тварин, до ознайомлення з його багатими колекціями.

Висновки. У закладах вищої медичної освіти проблеми взаємовідносин людини і наявних у природному середовищі, що її оточує, отруйних тварин аналізуються навчальною дисципліною "Медична біологія" й знаходять відображення у рекомендованих для використання студентами навчальних книгах. Концептуальні питання біології та екології отруйних тварин і впливу продукованих ними токсинів на життєдіяльність людини висвітлюються у ході лекції, а конкретизація названих питань відбувається під час практичного заняття. Для візуалізації об'єктів вивчення доцільним є використання відповідних макро- та мікропрепаратів, а за можливості також і долучення засобів музейної педагогіки. Увагу студентів на практично орієнтовану складову навчальної дисципліни спрямовує застосування ситуаційних задач та тестових завдань ситуаційного характеру. Залучення здобувачів вищої медичної освіти до активної позааудиторної роботи в складі студентського наукового гуртка, тематика якого кореспондується з медико-біологічними аспектами впливу

отруйних тварин і продуктів їхньої життєдіяльності на людину, розширює сферу наукового пізнання світу особистістю, надає їй досвіду, корисного як для подальшого навчання, так і для професійної діяльності за фахом у майбутньому.

Викладені у статті результати проведеного дослідження планується використати в ході розробки підходів до актуалізації розвитку природничо-наукової компетенції в здобувачів вищої медичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Весельська Е.В., Гарбар Д.А. Позааудиторна робота екологічного спрямування у закладах вищої освіти. *Біологічні дослідження – 2023* : збірник наукових праць. Житомир, 2023. С. 172–175.
2. Закон України “Про музеї та музейну справу” № 249/95-ВР від 29 червня 1995 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/249/95-%D0%B2%D1%80#Text>
3. Закон України “Про тваринний світ” № 2894-III від 13 грудня 2001 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2894-14#Text>
4. Калужна Т. Музейна педагогіка в контексті формування всебічно розвиненої особистості викладача післядипломної педагогічної освіти. *Музейна педагогіка в науковій освіті* : збірник тез доповідей учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 26 листопада 2020 р. / за наук. ред. С.О. Довгого. Київ : Національний центр “Мала академія наук України”, 2020. С. 143–146.
5. Медична біологія : підручник / В.П. Пішак, Ю.І. Бажора, Ш.Б. Брагін, З.Д. Воробець, С.І. Дубінін, Г.Ф. Жегунов, Л.Є. Ковальчук, В.О. Корольов, О.В. Костильов, Н.А. Кулікова, Р.П. Піскун, О.В. Романенко, О.Г. Слесаренко, М.В. Стеблюк, С.М. Федченко ; за ред. В.П. Пішака, Ю.І. Бажори. Видання 3-є. Вінниця : НОВА КНИГА, 2017. 608 с.
6. Медична біологія : посібник з практичних занять / О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.М. Грінкевич, О.В. Костильов ; за ред. О.В. Романенка. 2-е вид. Київ : ВСВ “Медицина”, 2020. 472 с.
7. Медична біологія : посібник з практичних занять / О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.М. Грінкевич, Власова-Шанина Н.Б., Костильов О.В. ; за ред. О.В. Романенка. Київ : Здоров'я, 2005. 372 с.
8. Основи екології : навчальний посібник / О.В. Романенко, О.В. Костильов. Київ : Фітосоціоцентр, 2001. 150 с.
9. Пантюк Т. Формування природознавчої компетентності учнів засобом музейної педагогіки. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2023. № 9 (217). С. 29–32. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.291088>
10. Повідайчик О.С., Герич М.С., Повідайчик М.М. Залучення студентів до науково-дослідницької діяльності з перших курсів як педагогічна умова формування конкурентоздатних фахівців. *Інноваційна педагогіка*, 2020. Вип. 20. Т. 2. С. 97–100. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-20>
11. Погоріла І.О. Романенко О.В. Психолого-педагогічні аспекти організації екологічної освіти у вищих навчальних закладах. *Екологія: вчені у вирішенні проблем науки, освіти і практики* : збірник доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції (24–25 травня 2007 р., м. Житомир). Житомир : Видавництво “Державний агроекологічний університет”, 2007. С. 230–234.
12. Рекеда Н.М., Довбня М.О., Єрмошина Т.В. Університетські музеї природи як осередки освітньої і наукової діяльності. *Біологічні дослідження – 2019* : збірник наукових праць. Житомир : “Полісся”, 2019. С. 377–380.
13. Романенко О.В. Екологія отруйних тварин та їх токсини. Київ : КІМ, 2011. 184 с.
14. Романенко О.В., Груша М.М. Біоетичні аспекти методології гідробіологічних досліджень. *Екологічні науки* : науково-практичний журнал. Київ : Видавничий дім “Гельветика”, 2021. № 6 (39). С. 91–95. DOI: <https://doi.org/10.32846/2306-9716/2021.eco.6-39.14>
15. Романенко О.В., Погоріла І.О. Психологічні аспекти організації науково-дослідницької діяльності студентів. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2010. Вип. 189. Ч. 1. С. 35–39.
16. Самойленко Л. Освіта в музеї й музейна освіта в історії Київського університету. *Вісник Київського національного університету. Історія*. 2016. Вип. 4. С. 53–62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_1st_2016_4_15
17. Стахів Л., Стахів В., Волошин С. Освітній потенціал музейної педагогіки у закладах загальної середньої освіти. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2023. № 6–7 (214–215). С. 131–137. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287935>
18. Червона книга України. Тваринний світ / за ред. І.А. Акімова. Київ : Глобалконсалтинг, 2009. 600 с.
19. Червоненко О. Співпраця викладачів біології та музейних педагогів у реалізації сучасної моделі природничої освіти. *Музейна педагогіка в науковій освіті* : збірник тез доповідей учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 26 листопада 2020 р. / за наук. ред. С.О. Довгого. Київ : Національний центр “Мала академія наук України”, 2020.
20. Шидловський І.В. Стан і перспективи розвитку зоологічних музеїв університетів України. *Сучасні аспекти природничої музеології* : матеріали II міжнародної науково-практичної конференції, 11–13 вересня 2012 р., Київ – Канів. Київ, 2012. С. 23–24.
21. Шикун Р.Р. Особистісно-зорієнтована концепція музейної освіти сучасної зарубіжної педагогіки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Серія : Педагогіка*. 2016. № 5 (112). С. 113–117. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpruppp_2016_5_21
22. Derevianko T.V., Zviagolska I.M. Formation of the personality of a future doctor through extracurricular activities at the department of microbiology, virology and immunology: experience and perspectives. *Медична освіта*, 2020. № 1. С. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.1.10984>
23. Fedonyuk L.Ya., Podobivsky S.S., Yarema O.M. Educational biological museum of medical biology department – valuable treasure and pride of the university. *Медична освіта*. 2018. № 1. С. 141–145. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2018.1.8822>
24. Medical biology: The study guide of the practical classes course / O.V. Romanenko, O.V. Golovchenko, M.G. Kravchuk, V.M. Grinkevich ; Edited by O.V. Romanenko. Kyiv : Medicine, 2008. 304 p.
25. Romanenko O.V., Krot Yu.G., Krasnyuk Yu.M., Konovets I.M. Peculiarities of *Unio tumidus* and *Unio pictorum*

(Unionidae) adaptive reactions to the water temperature increase in the microcosm. *Hydrobiological Journal*. 2023. Vol. 59, Issue 3. pp. 39–50. DOI: 10.1615/HydrobJ.v59.i3.30

26. Shatursky O.Ya., Romanenko O.V., Himmelreich N.H. Long open amphotericin channels revealed in cholesterol-containing phospholipid membranes are blocked by thiazole derivative. *The Journal of Membrane Biology*. 2014. Vol. 247, No. 3. P. 211–229. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00232-013-9626-8>

REFERENCES

1. Veselska, E.V. & Harbar, D.A. (2023). Pozaaudytorna robota ekolohichnoho spriamuvannya u zakladakh vyshchoi osvity [Extracurricular work of environmental orientation in institutions of higher education]. *Biological research – 2023: Collection of scientific papers*. Zhytomyr, pp. 172–175. [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy “Pro muzei ta muzeinu spravu” № 249/95-VR vid 29 chervnia 1995 roku [Law of Ukraine “On museums and museum work” No. 249/95-VR dated June 29, 1995]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/249/95-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy “Pro tvarynnyi svit” № 2894-III vid 13 hrudnia 2001 roku [Law of Ukraine “On Animal World” No. 2894-III dated December 13, 2001]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2894-14#Text> [in Ukrainian].

4. Kaliuzhna, T. (2020). Muzeina pedahohika v konteksti formuvannya vsebichno rozvynenoj osobystosti vykladacha pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Museum pedagogy in the context of the formation of a comprehensively developed personality of a teacher of postgraduate pedagogical education]. *Muzeina pedahohika v naukovii osviti: zbirnyk tez dopovidei uchasnykiv II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, m. Kyiv, 26 lystopada 2020 r. / za nauk. red. S.O. Dovhoho – *Museum pedagogy in scientific education: a collection of abstracts of reports of the participants of the II All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*, Kyiv, November 26, 2020 / sciences ed. S.O. Dovhoho. Kyiv, pp. 143–146. [in Ukrainian].

5. Pishak, V.P., Bazhora, Yu.I., Brahin, Sh.B., Vorobets, Z.D., Dubinin, S.I., Zhehunov, H.F., Kovalchuk, L.Ie., Korolov, V.O., Kostyliv, O.V., Kulikova, N.A., Piskun, R.P., Romanenko, O.V., Slesarenko, O.H., Stebliuk, M.V. & Fedchenko, S.M. (2017). *Medychna biolohiia: Pidruchnyk [Medical biology: Textbook]*. (3rd ed.). V.P. Pishak & Yu.I. Bazhora (Eds.). Vinnytsia, 608 p. [in Ukrainian].

6. Romanenko, O.V., Kravchuk, M.H., Hrinkevych, V.M. & Kostyliv, O.V. (2020). *Medychna biolohiia: Posibnyk z praktychnykh zaniat [Medical biology: The study guide of the practical classes course]*. (2nd ed.). (Ed.) O.V. Romanenko. Kyiv, 472 p. [in Ukrainian].

7. Romanenko, O.V., Kravchuk, M.H., Hrinkevych, V.M., Vlasova-Shanina, N.B. & Kostyliv, O.V. (2005). *Medychna biolohiia: Posibnyk z praktychnykh zaniat [Medical biology: The study guide of the practical classes course]*. (Ed.) O.V. Romanenko. Kyiv, 372 p. [in Ukrainian].

8. Romanenko, O.V. & Kostyliv, O.V. (2001). *Osnovy ekolohii: navchalnyi posibnyk [Basics of Ecology: the study guide]*. Kyiv, 150 p. [in Ukrainian].

9. Pantiuk, T. (2023). Formuvannya pryrodoznavchoi kompetentnosti uchniv zasobom muzeinoi pedahohiky [Formation of natural science competence of students by means of museum pedagogics]. *Youth & market*. Monthly scientific-pedagogical journal. Drohobych, No. 9 (217), pp. 29–32.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.291088> [in Ukrainian].

10. Povidaichyk, O.S., Herych, M.S. & Povidaichyk, M.M. (2020). Zaluchennia studentiv do naukovo-doslidnytskoi diialnosti z pershykh kursiv yak pedahohichna umova formuvannya konkurentozdatnykh fakhivtsiv [Involvement of students to scientific research activity from the first courses as a pedagogical condition of the formation of competitive specialists]. *Innovative Pedagogy*, Vol. 20. 2, pp. 97–100. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-20> [in Ukrainian].

11. Pohorila, I.O. & Romanenko, O.V. (2007). Psykholohopedahohichni aspekty orhanizatsii ekolohichnoi osvity u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Psychological and pedagogical aspects of the organization of environmental education in higher educational institutions]. *Ekolohiia: vcheni u vyryshenni problem nauky, osvity i praktyky: zbirnyk dopovidei uchasnykiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (24–25 travnia 2007 r., m. Zhytomyr) – Ecology: scientists in solving the problems of science, education and practice: a collection of reports of the participants of the International Scientific and Practical Conference (May 24–25, 2007, Zhytomyr)*. Zhytomyr, pp. 230–234. [in Ukrainian].

12. Reveda, N.M., Dovbnia, M.O. & Yermoshyna, T.V. (2019). Universytetski muzei pryrody yak osередky osvity i naukovo diialnosti [University museums of nature as centers of educational and scientific activity]. *Biological research – 2023: Collection of scientific papers*. Zhytomyr, pp. 377–380. [in Ukrainian].

13. Romanenko, O.V. (2011). *Ekolohiia otruynykh tvaryn ta yikh toksyny [Ecology of poisonous animals and their toxins]*. Kyiv, 184 p. [in Ukrainian].

14. Romanenko, O.V. & Hrusha, M.M. (2021). Bioetychni aspekty metodolohii hidrobiolohichnykh doslidzen [Bioethical aspects of hydrobiological research methodology]. *Scientific and practical journal “Ecological Sciences”*. Kyiv, No. 6 (39), pp. 91–95. DOI: <https://doi.org/10.32846/2306-9716/2021.eco.6-39.14> [in Ukrainian].

15. Romanenko, O.V. & Pohorila, I.O. (2010). Psykholohichni aspekty orhanizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti studentiv [Psychological aspects of organization of the students’ scientific work]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series “Pedagogical sciences”*, Vol. 189. 1, pp. 35–39. [in Ukrainian].

16. Samoilenko, L. (2016). *Osvita v muzei y muzeina osvita v istorii Kyivskoho universytetu [Education in museum and museum education in the history of the University of Kyiv]*. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. History*, Vol. 4, pp. 53–62. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_Ist_2016_4_15 [in Ukrainian].

17. Stakhiv, L., Stakhiv, V. & Voloshyn, S. (2023). Osvitnii potentsial muzeinoi pedahohiky u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Educational potential of museum pedagogics in institutions of general secondary education]. *Youth & market*. Monthly scientific-pedagogical journal. Drohobych, No. 6–7 (214–215), pp. 131–137. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287935> [in Ukrainian].

18. Chervona knyha Ukrainy. *Tvarynnyi svit (2009)*. [Red Book of Ukraine. Animal world]. (Ed.) I.A. Akimov. Kyiv, 600 p. [in Ukrainian].

19. Chervonenko, O. (2020). Spivpratsia vykladachiv biolohii ta muzeinykh pedahohiv u realizatsii suchasnoi modeli pryrodnychoi osvity [Cooperation of biology teachers and

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

museum teachers in the implementation of the modern model of science education]. *Muzeina pedahohika v naukovii osviti: zbirnyk tez dopovidei uchasnykiv II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, m. Kyiv, 26 lystopada 2020 r. – *Museum pedagogy in scientific education: a collection of abstracts of reports of the participants of the II All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*, Kyiv, November 26, 2020. Kyiv, pp. 114–118. [in Ukrainian].

20. Shydlovskiy, I.V. (2012). Stan i perspektyvy rozvytku zoolohichnykh muzeiv universytetiv Ukrainy [State and prospects of development of zoological museums of universities of Ukraine]. *Suchasni aspekty pryrodnychoi muzeolohii: Materialy II mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, 11–13 veresnia 2012 r., Kyiv–Kaniv – *Modern aspects of natural museology: Proceedings of the II international scientific and practical conference*, September 11–13, 2012, Kyiv–Kaniv. Kyiv, pp. 23–24 [in Ukrainian].

21. Shykula, R.R. (2016). Osobystisno-zorientovana kontsepsiia muzeinoi osvity suchasnoi zarubizhnoi pedahohiky [The person-oriented concept of museum education in modern foreign pedagogy]. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Series: Pedagogy*, No. 5 (112), pp. 113–117. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpupupp_2016_5_21 [in Ukrainian].

22. Derevianko, T.V. & Zviagolska, I.M. (2020). Formation of the personality of a future doctor through extracurricular

activities at the department of microbiology, virology and immunology: experience and perspectives. *Medical Education*, No. 1, pp. 5–10. Available at: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.1.10984> [in English].

23. Fedoniuk, L.Ya., Podobivsky, S.S. & Yarema, O.M. (2018). Educational biological museum of medical biology department – valuable treasure and pride of the university. *Medical education*, No. 1, pp. 141–145. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2018.1.8822> [in English].

24. Romanenko, O.V., Golovchenko, O.V., Kravchuk, M.G. & Grinkevich, V.M. (2008). *Medical biology*. O.V. Romanenko (Ed.). Kyiv, 304 p. [in English].

25. Romanenko, O.V., Krot, Yu.G., Krasyuk, Yu.M. & Konovets, I.M. (2023). Peculiarities of *Unio tumidus* and *Unio pictorum* (Unionidae) adaptive reactions to the water temperature increase in the microcosm. *Hydrobiological Journal*, Vol. 59, 3, pp. 39–50. DOI: [10.1615/HydrobJ.v59.i3.30](https://doi.org/10.1615/HydrobJ.v59.i3.30) [in English].

26. Shatursky, O.Y., Romanenko, O.V. & Himmelreich, N.H. (2014). Long open amphotericin channels revealed in cholesterol-containing phospholipid membranes are blocked by thiazole derivative. *The Journal of Membrane Biology*, Vol. 247, No. 3, pp. 211–229. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00232-013-9626-8> [in English].

Стаття надійшла до редакції 20.02.2024

УДК 37.013

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300088>

Олена Невмержицька, доктор педагогічних наук,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті проаналізовано роль інклюзивної освіти і актуальність формування у закладах освіти інклюзивного освітнього середовища. Констатовано, що таке середовище є сукупністю умов, які сприяють спільному навчанню усіх здобувачів освіти та уможливають максимально враховувати можливості та потреби останніх. На основі аналізу наукових джерел подано структуру інклюзивного освітнього середовища, принципи, від яких залежить ефективність його формування, умови формування такого середовища. Вказано на труднощі та перепони формування інклюзивного освітнього середовища. Запропоновано конкретні шляхи подолання окремих проблем формування інклюзивного освітнього простору у початковій школі як першому рівні повної загальної середньої освіти.

Ключові слова: інклюзія; інклюзивне освітнє середовище; початкова школа; інноваційні технології; учні.

Літ. 9.

Olena Nevmerzhtska, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of the General Pedagogy and
Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

FORMATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRIMARY SCHOOL: PROBLEMS AND PROSPECTS

The article analyzes the role of inclusive education and the relevance of creating an inclusive educational environment in educational institutions. The fundamental difference between inclusive education and traditional education is indicated, which consists in adapting the environment of the educational institution to the needs and capabilities of each child. Instead, in the conditions of traditional education, each child must adapt to the conditions of the school environment.

Therefore, it was established that an inclusive educational environment is a set of conditions that contribute to the joint learning of all students of education and make it possible to take into account the possibilities and needs of the latter as much as possible. Based on the analysis of scientific sources, the structure of an inclusive educational environment (spatial-subject,

content-methodical, communicative-organizational, etc. components) is presented. The principles on which the effectiveness of the formation of an inclusive educational environment depends are described (early inclusion of a child with special educational needs, such child receiving corrective assistance, forming a flexible individual educational route for him, the priority task of a child with special educational needs in a mass educational institution is his socialization, teamwork, which involves close cooperation of teachers, specialists, parents, etc.). The conditions for the formation of such an environment are named. Difficulties and obstacles in the formation of an inclusive educational environment are indicated (normative-legal, financial-economic, organizational-methodical, socio-cultural). Specific ways of overcoming certain problems of forming an inclusive educational space in primary school as the first level of full general secondary education are proposed (ensuring unimpeded access of all students, including those with special educational needs, to all school infrastructure facilities, ensuring the strong personnel potential of the educational institution, the use of appropriate pedagogical tools in working with schoolchildren, in particular, innovative technologies, ensuring the subjectivity of all participants in the educational process, giving them the opportunity to change and rebuild the inclusive environment of the educational institution).

Keywords: inclusion; inclusive educational environment; elementary school; innovative technologies; students.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство переосмислює ставлення до осіб з вадами здоров'я, визнаючи рівність їх прав, зокрема, й на здобуття освіти, і усвідомлюючи свій обов'язок забезпечити їм рівні можливості в усіх сферах життя.

У статті 19 Закону України “Про освіту” зафіксовано такі положення: “1. Органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів... 3. Особам з особливими освітніми потребами освіта надається нарівні з іншими особами, у тому числі шляхом створення належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку” [1].

Про заохочення інклюзивної освіти йдеться у Концепції Нової української школи. Передбачається, що “для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, зокрема корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання” [4, 29].

Власне, мова йде про створення особливого середовища для навчання, виховання і розвитку осіб з особливими освітніми потребами – інклюзивного. При цьому наголошується на тому, що в такому середовищі мають перебувати і ті діти, що мають особливі освітні потреби, і ті, які не потребують особливих умов для здобуття освіти.

Аналіз останніх досліджень. Інклюзивна освіта як новий соціальний і освітній феномен все частіше потрапляє в орбіту наукових пошуків. Сучасні дослідники наголошують на важливості соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, акцентують на доцільності впровадження інклюзивного навчання, шукають шляхи ефективного формування інклюзивного освітнього середовища закладу освіти.

Так, організації інклюзивної освіти в Україні та світі присвятили наукові розвідки К. Зелінська-Любченко і Ю. Крикуненко [2], М. Пантюк, І. Садова, С. Ілляш [6], М. Швед [9] та ін. Усі автори сходяться на думці щодо актуальності інклюзивної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства та пропонують шляхи її реалізації в межах сучасних закладів освіти.

Специфіка формування інклюзивного освітнього середовища розкрита у працях І. Калініченко [3], О. Позняк [7], А. Поліхроніди [8] та ін. Автори простежують генезу поняття “інклюзивне освітнє середовище”, вказують на структуру такого середовища та роль кожної складової у розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Мета статті полягає в аналізі проблем формування інклюзивного освітнього середовища початкової школи як першого рівня повної загальної середньої освіти та пошуку шляхів їхнього розв'язання.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій та методичній літературі інклюзію визначають, як систему освітніх послуг, що базується “...на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу... Сучасна інклюзивна освіта розвиває нову методологію, спрямовану на навчання дітей з різними освітніми потребами і можливостями, та розробляє підходи до навчання і викладання, які будуть гнучкішими за попередні” [9, 44–45].

Відтак інклюзію розуміють як “включення” дітей з вадами психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю в освітній процес масового закладу освіти. Однак ширше розуміння цього поняття передбачає позитивне ставлення до багатоманітності, цінування та врахування особливостей кожної дитини. Відтак спільними для різних визначень поняття “інклюзивна освіта” є такі положення:

– основу інклюзивної освіти складає підхід, в основі якого – забезпечення права на освіту усіх дітей, у т. ч. й тих, що належать до соціально вразливих груп;

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

– сприйняття багатоманітності як позитивного явища, а індивідуальних властивостей дітей як ресурсу, а не проблеми;

– забезпечення активності усіх дітей в освітньому процесу, а не лише їхньої фізичної присутності;

– важливість виявлення та усунення фізичних, інформаційних, інституційних бар'єрів та упереженого ставлення до інакшості [5, 116].

Принципова відмінність інклюзивної освіти від традиційної полягає у тому, в умовах першої визначається особлива логіка побудови освітнього процесу, що залежить від специфіки обмежень можливостей здоров'я дитини. Середовище закладу освіти підлаштовується під дитину з обмеженими можливостями здоров'я. Натомість в умовах традиційної освіти кожна дитина, що відвідує масовий заклад освіти, має пристосовуватися до її умов.

Відтак умови інклюзивної освіти вимагають формування специфічного освітнього середовища – інклюзивного. Відповідно до Закону України “Про освіту”, таке середовище є сукупністю умов, способів і засобів їх реалізації, що забезпечують спільне навчання, виховання та розвиток здобувачів освіти із врахуванням їхніх можливостей та потреб [1].

Вітчизняна дослідниця О. Позняк переконана, що інклюзивне освітнє середовище – це “освітньо-корекційне середовище закладу освіти, у якому відбувається освітньо-виховна інтерактивна взаємодія всіх учасників освітнього та корекційно-розвивального процесу в умовах інклюзивного навчання” [7, 306]. Таке середовище охоплює сукупність умов (нормативно-правових, навчально-методичних, кадрових, матеріально-технічних, інформаційних), необхідних для впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній і вищій школі [7, 299]. Отже, авторка на основі аналізу наукової літератури визначає структурні складові освітнього середовища, у т. ч. й інклюзивного. До них, зокрема вона відносить такі компоненти:

– особистісний, що охоплює суб'єктів освітнього процесу на взаємини між ними;

– аксіологічний, який включає місію, візію, стратегію, цінності, традиції, символи тощо;

– просторово-предметний, що включає матеріально-технічну інфраструктуру, побутові умови тощо;

– організаційно-діяльнісний, що охоплює форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу тощо;

– інформаційно-комунікаційний, що включає освітні програми, проекти тощо;

– компетентнісний [7, 302].

Натомість А. Поліхроніди пов'язує поняття “інклюзивне освітнє середовище” із “...системою ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, сукупністю ресурсів (засобів, внутрішніх і зовнішніх умов) життєдіяльності в загальноосвіт-

ніх закладах і спрямованістю на індивідуальні освітні стратегії учнів” [8, 83]. Авторка презентує структуру інклюзивного освітнього середовища як сукупність компонентів:

– просторово-предметного, що включає матеріальні можливості закладу освіти – доступну (безбар'єрну) архітектурно-просторову організацію, наявність сучасних засобів та систем, що відповідають освітнім потребам дітей;

– змістово-методичного, що передбачає адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини, варіативність і гнучкість педагогічного інструментарію;

– комунікативно-організаційного, що передбачає особистісну і професійну готовність педагогів до роботи в змішаній (інтегрованій) групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців тощо [8, 83].

У науковій літературі [2; 9] виділяють принципи від яких залежить ефективність організації інклюзивного освітнього середовища. Узагальнення наукових праць дало підставу констатувати, що надзвичайно важливим є раннє включення дитини в інклюзивне середовище, що забезпечить можливість для реабілітації. При цьому діти потребують і повинні отримувати корекційну допомогу. Вона насамперед має полягати у розвитку компенсаторних можливостей дитини, на які можна спертися в освітньо-виховному процесі. Оскільки діти з особливими освітніми потребами мають індивідуальні особливості, в освітньому процесі конче необхідно їх враховувати. З одного боку, дитина опануватиме загальну для всіх освітню програму, а з іншого – за потреби для неї можна розробити індивідуальний гнучкий освітній маршрут, що сприятиме формуванню мовленнєвих умінь, різних видів пізнавальної діяльності тощо. Однак очевидно, що пріоритетним завданням перебування дитини з особливими освітніми потребами у масовому закладі освіти має бути соціалізація: формування соціальних умінь дитини, опанування нею досвіду соціальних взаємин. Дитина має вчитися виявляти ініціативу у різних видах діяльності, вступати в комунікацію з іншими людьми, будувати міжособистісні взаємини тощо. І, безперечно, в організації інклюзивної освіти надзвичайно важливою є командна робота, що передбачає тісну співпрацю педагогів, фахівців, батьків – усіх учасників освітнього процесу.

До важливих умов формування інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти І. Калініченко відносить:

– усвідомлення педагогічними працівниками необхідності застосовувати різноманітні підходи до навчання, із врахуванням особливостей, потреб і зацікавлень здобувачів освіти;

– адаптацію навчальних матеріалів, підтримку самостійного вибору дитини у процесі навчання;

– впровадження різних конфігурацій об'єднання дітей у групи;

– налагодження співробітництва та підтримки серед школярів;

– використання різноманітних занять, вправ і матеріалів, що відповідають рівню розвитку дитини. При цьому в інклюзивному освітньому середовищі має бути спланований та організований безпечний для кожної дитини простір, забезпечений позитивний емоційний клімат і створені умови для спільної роботи дітей [3, 124].

Однак формування інклюзивного освітнього середовища у закладах освіти сьогодні стикається з низкою труднощів і перепон. До них, зокрема, належать такі бар'єри:

– нормативно-правові, пов'язані з недосконалістю нормативно-правової бази освіти дітей з особливими освітніми потребами;

– фінансово-економічні, пов'язані з недостатністю фінансування освітніх закладів;

– організаційно-методичні, що передбачають неготовність педагогів до роботи в умовах інклюзії, відсутність комплексної системи супроводу учнів із особливими освітніми потребами тощо;

– соціокультурні, що пов'язані з низьким рівнем толерантності, недостатньою суспільною підтримкою інклюзивних процесів, явним чи прихованим опором інклюзії серед педагогів [8, 83; 9, 297].

Безперечно, подолання цих проблем має бути пріоритетним суспільним завданням у сфері освіти, хоча не всі вони розв'язуються освітянами. А тому зупинимось на можливих шляхах долання окремих проблем формування інклюзивного освітнього простору.

Першим рівнем повної загальної середньої освіти є чотирирічна початкова школа. Формування у її межах інклюзивного освітнього середовища є важливим завданням, реалізація якого сприятиме ефективній соціалізації кожної дитини. Зрештою, як уже йшлося вище, надзвичайно важливе раннє включення дитини з особливими потребами в інклюзивне освітнє середовище. Однак, з іншого боку, вікові особливості молодших школярів впливатимуть на специфіку організації такого середовища.

Оскільки для Нової української школи важливим є її внутрішнє облаштування, матеріально-технічна база, доцільно звернути увагу не лише на те, щоб осередки, організовані у просторі класної кімнати, забезпечували дослідницьку діяльність учнів, формували їхню самостійність, сприяли організації роботи у парах, у малих групах та індивідуально [5, 50], але й на наявність безперешкодного доступу усіх учнів, у т. ч. й тих, що мають особливі потреби, до цих осередків і усіх об'єктів шкільної інфраструктури.

Не менш важливим є кадровий потенціал початкової школи. Для молодших школярів перший вчитель – беззаперечний авторитет, якого хочеться

наслідувати, до слів якого хочеться прислухатися, а отже, важливо, щоб педагог з належною повагою ставився до кожної дитини, вірив у її успішність та можливості особистісного зростання, прагнув до постійного професійного розвитку, був готовий реалізувати адаптовані освітні програми, а головне – усвідомлював цінність інклюзії, цінність різноманітності та прагнув допомагати кожній дитині у її соціальному становленні.

Педагог, що відчуває готовність до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, очевидно, намагатиметься обережно підходити до вибору педагогічного інструментарію, який сприятиме розвитку як дітей з типовим розвитком, так і тих, що мають особливі освітні потреби. Тому, зрозуміло, в такому середовищі будуть впроваджуватися інноваційні технології, серед яких технологія особистісно орієнтованого навчання, технологія кооперації та диференціації, проєктна технологія, арт-терапевтичні технології тощо. Широкий спектр використовуваних форм, методів та засобів, технологій навчання і виховання буде корисним для усіх учнів, сприятиме їхньому ефективному розвитку.

Не менш важливо подбати про те, щоб в освітній процес мали змогу активно включитися усі його учасники. Педагоги, фахівці, учні, що мають особливі освітні потреби, їх ровесники з типовим розвитком, батьки тощо мають бути суб'єктами, здатними змінювати та перебудовувати середовище відповідно до потреб кожного учасника освітнього процесу.

Висновки. Отже, у сучасних умовах формування інклюзивного освітнього середовища закладу освіти є важливим завданням педагогічної теорії і практики. Створення умов для спільного навчання дітей з типовим розвитком та тих, що мають особливі освітні потреби, забезпечить усім учням кращі можливості для соціалізації, налагодження міжособистісних взаємин, виховання потреби у співпраці, співпереживанні, співдопомозі. Однак сучасні заклади освіти стикаються зі значною кількістю труднощів та перепон у процесі формування інклюзивного освітнього середовища. Це, зокрема, нормативно-правові, фінансово-економічні, організаційно-методичні, соціокультурні проблеми. Пошук шляхів розв'язання цих проблем на міждисциплінарному рівні й може стати перспективою для наступних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України "Про освіту". URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

2. Зелінська-Любченко К., Крикуненко Ю. Організація інклюзивної освіти в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 9. С. 265–276.

3. Калініченко І.О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 120–126.

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упор. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Кашнікова та ін. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

5. Нова українська школа : poradnik dla vchytela / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

6. Пантюк М., Садова І., Ілляш С. Моделі розвитку освітньої інклюзії: історико-педагогічний дискурс. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2023. № 9. С. 7–12.

7. Позняк О. Генеза поняття “інклюзивне освітнє середовище”. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 9. С. 293–308.

8. Поліхроніди А. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 82–84.

9. Швед М. Основи інклюзивної освіти. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [Law of Ukraine “On Education”]. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

2. Zelinska-Liubchenko, K. & Krykunenko, Yu. (2021). Orhanizatsiia inkluzivnoi osvity v Ukraini [Organization of inclusive education in Ukraine]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, No. 9, pp. 265–276. [in Ukrainian].

3. Kalinichenko, I.O. (2012). Osoblyvosti formuvannia inkluzivnogo osvitnogo seredovyscha dlia zabezpechennia

vsebichnogo rozvytku dytyny [Peculiarities of forming an inclusive educational environment to ensure comprehensive development of the child]. *Actual problems of education and upbringing of people with special needs*, No. 9, pp. 120–126. [in Ukrainian].

4. (Ed.). Hrynevych, L., Elkin, O., Kashnikova, S., etc. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform] Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

5. Bibik, N.M. (Ed.). (2018). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a teacher’s guide]. Kyiv, 160 p. [in Ukrainian].

6. Pantiuk, M., Sadova, I. & Illiash, S. (2023). Modeli rozvytku osvitnoi inkluzii: istoryko-pedahohichnyi dyskurs [Development models of educational inclusion: historical and pedagogical discourse]. “*Youth and market*”. Monthly scientific-pedagogical journal. Drohobych, Vol. 9, pp. 7–12. [in Ukrainian].

7. Pozniak, O. (2021). Geneza poniattia “inkluzivne osvitne seredovyshe” [The genesis of the concept of “inclusive educational environment”]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, No. 9, pp. 293–308. [in Ukrainian].

8. Polikhronidi, A. (2016). Stvorennia inkluzivnogo osvitnogo seredovyscha v suchasnykh navchalnykh zakladakh [Creating an inclusive educational environment in modern educational institutions]. *Science and education*, No. 6, pp. 82–84. [in Ukrainian].

9. Shved, M. (2015). Osnovy inkluzivnoi osvity [Basics of inclusive education]. Lviv, 360 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.02.2024



“Ніщо не буває рано, ніщо не буває пізно. Все буває вчасно”.

Конфуцій
давньокитайський філософ

“Заняття наукою живлять юність і приносять насолоду старості, прикрашають в щасті, служать притулком і розрадою в нещасті”.

Цицерон
давньоримський політичний діяч,
видатний оратор, філософ та літератор

“Для вченої й освіченої людини жити – значить мислити”.

Квінт Цицерон
давньоримський оратор, політик

“Не важливо з якою швидкістю ти рухаєшся до своєї мети, головне не зупинятися”.

Конфуцій
давньокитайський філософ



**СПЕЦИФІКА ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОПАГАНДИ ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЯ
НАЦИСТСЬКОЮ НІМЕЧЧИНОЮ ТА КОМУНІСТИЧНИМ СРСР СЕРЕД ВІЙСЬК ТА НАСЕЛЕННЯ
ПРОТИВНИКА ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ**

УДК 378/14

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300089>

Віталій Журавель, кандидат військових наук, доцент,
начальник кафедри загальновійськових дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Вадим Нероба, доктор філософії з безпеки державного кордону,
професор кафедри загальновійськових дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Юрій Юрчак, викладач кафедри загальновійськових дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

**СПЕЦИФІКА ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОПАГАНДИ ЩО
ВИКОРИСТОВУВАЛИСЯ НАЦИСТСЬКОЮ НІМЕЧЧИНОЮ ТА КОМУНІСТИЧНИМ СРСР
СЕРЕД ВІЙСЬК ТА НАСЕЛЕННЯ ПРОТИВНИКА ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ**

Досліджено специфіку проведення інформаційно-психологічної пропаганди нацистською Німеччиною та комуністичним СРСР серед військ та населення противника протягом Другої світової війни. Подано аналіз пропагандистських стратегій і методів, застосованих обома державами проти один одного під час конфлікту. Вивчення включає розгляд засобів масової інформації, інформаційно-психологічного впливу на мораль військових та цивільних, а також оцінку ефективності цих зусиль. Стаття робить унікальний внесок у розуміння використання інформаційної війни в контексті військових стратегій. Розкрито необхідність удосконалення системи забезпечення національної безпеки України з урахуванням специфіки Державної прикордонної служби України. Розглянуто окремі підходи до визначення гібридної війни, визначено її сутність та загальні риси гібридної війни, проаналізовано проблемні питання захисту національних інтересів на державному кордоні. Стаття підкреслює, що інформаційно-психологічна пропаганда відіграла вирішальну роль у військових стратегіях Німеччини та СРСР під час Другої світової війни, впливаючи на моральний дух, поведінку військ і цивільного населення. Дослідження виявило, що ефективність інформаційно-психологічної пропаганди була зумовлена її здатністю адаптуватися до змінюваних умов і потреб аудиторії, а також використанням інноваційних методів і засобів масової інформації. Наше дослідження закликає до подальшого вивчення пропаганди як інструменту війни та її впливу на сучасні конфлікти.

Ключові слова: гібридна війна; національна безпека; Державна прикордонна служба України; збройна агресія; інформаційна складова війни; безпека державного кордону; інформаційно-психологічна пропаганда.

Лім. 13.

Vitaliy Zhuravel, Ph.D. (Military Sciences), Associate Professor,
Head of the Combined Military Disciplines Department,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the
State Border Guard Service of Ukraine

Vadym Neroba, Doctor of Sciences (Philosophy),
Professor of the Combined Military Disciplines Department,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the
State Border Guard Service of Ukraine

Yuriy Yurchak, Lecturer of the Combined Military Disciplines Department,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the
State Border Guard Service of Ukraine

**SPECIFICITY OF INFORMATIONAL AND PSYCHOLOGICAL PROPAGANDA
USED BY NAZI GERMANY AND THE COMMUNIST USSR AMONG THE TROOPS
AND POPULATION OF THE ENEMY THROUGHOUT OF THE SECOND WORLD WAR**

The specifics of informational and psychological propaganda carried out by Nazi Germany and the communist USSR among the enemy's troops and population during the Second World War were studied. An analysis of the propaganda strategies and methods used by both states against each other during the conflict is presented. The study includes consideration of mass media, information and psychological influence on military and civilian morale, as well as evaluation of the effectiveness of these efforts. The article makes a unique contribution to understanding the use of information warfare in the context of military strategies. The need to improve the system of ensuring the national security of Ukraine, taking into account the specifics of the State Border Service of Ukraine, was revealed. Separate approaches to the definition of hybrid war are considered, the essence and general

СПЕЦИФІКА ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОПАГАНДИ ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЯ НАЦИСТСЬКОЮ НІМЕЧЧИНОЮ ТА КОМУНІСТИЧНИМ СРСР СЕРЕД ВІЙСЬК ТА НАСЕЛЕННЯ ПРОТИВНИКА ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

features of hybrid war are defined, and problematic issues of protecting national interests at the state border are analyzed. The article emphasizes that information and psychological propaganda played a decisive role in the military strategies of Germany and the USSR during the Second World War, influencing the morale, behavior of the troops and the civilian population. The study found that the effectiveness of information and psychological propaganda was determined by its ability to adapt to changing conditions and needs of the audience, as well as the use of innovative methods and mass media. Our research calls for further study of propaganda as an instrument of war and its impact on contemporary conflicts.

Keywords: hybrid war; National security; State Border Service of Ukraine; armed aggression; informational component of war; security of the state border; information and psychological propaganda.

Постановка проблеми. У сучасних умовах роль та значення інформаційного фактору у житті країни різко зростає. Інформаційне середовище може прискорювати або сповільнювати розвиток усіх сфер суспільного життя, зокрема процесів, що пов'язані з безпекою державного кордону.

З часу початку російської агресії загрози національній безпеці України посіли одне з перших місць, зокрема загрози інформаційного характеру, особливо небезпечні під час бойових дій. Радикальні зміни відбулися після початку російської агресії проти України у 2014 р. З 24 лютого 2022 р. це питання набуло ще більшого значення для безпеки державного кордону та забезпечення обороноздатності держави загалом.

Державна прикордонна служба України має завдання забезпечити недоторканність державного кордону та охорону суверенних прав України у прилеглий зоні та виключній (морській) економічній зоні [10]. Під час воєнного вторгнення країни агресора виникає питання охорони та захисту державного кордону у складних умовах збройного конфлікту, який на початковому етапі мав характер гібридної війни на сході і півдні України. Загрози національній безпеці, суверенітету та територіальної цілісності держави і безпеці державного кордону передовсім пов'язані з агресією країни-агресора, яка намагається анексувати територію України. На сьогоднішній день під час бойових дій та збройного протистояння було знищено або захоплено значну кількість об'єктів прикордонної інфраструктури, техніки й озброєння. У цьому протистоянні саме Державна прикордонна служба України стоїть на передовій у відновленні суверенітету та територіальної цілісності України.

Враховуючи це, особливо важливим стає пошук шляхів для забезпечення виконання функцій Державної прикордонної служби України, виявлення та подолання проблем у сфері захисту національних інтересів на державному кордоні, а також впровадження сучасних наукових підходів у цій галузі. Сьогодні ці завдання видаються необхідними, оскільки ефективна та добре забезпечена робота Державної прикордонної служби України є надзвичайно важливою для захисту національних інтересів країни.

Проблема дослідження аспектів гібридної війни стала актуальною після вторгнення російської федерації в Україну у 2014 р. Гібридна війна є сучас-

ною формою воєнної діяльності, яка використовує комбінацію військових, політичних, економічних, соціальних, інформаційних та інших засобів, щоб досягти власних військових і політичних цілей. Це новий підхід ведення війни, що відрізняється від традиційної, при якому задіяна виключно військова сила.

Однак гібридна війна стає дедалі більш поширеною та викликає загрозу для міжнародної безпеки. Вона відрізняється від традиційної війни тим, що відбувається у різних напрямках, зокрема в електронному просторі. Це вимагає розроблення нових стратегій і методів захисту. Загалом гібридна війна є однією з найменш вивчених форм ведення війни.

Особливості ведення інформаційно-психологічної пропаганди що використовувалися нацистською Німеччиною і комуністичним СРСР серед військ та цивільного населення противника в роки Другої світової війни полягають у вивченні стратегій та методів пропаганди, які використовувалися Німеччиною та СРСР один проти одного під час Другої світової війни. Основна увага зосереджена на вивченні тактик розповсюдження інформації, психологічного впливу на війська та цивільне населення ворога, а також ефективності цих зусиль у контексті військових і політичних цілей. Стаття висвітлює використання різних засобів масової інформації, включаючи радіо, пресу, листівки, а також аналізує вплив пропаганди на моральний дух військовослужбовців і населення, на перебіг війни загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях та публікаціях сьогодення вивчається вплив гібридної війни на планування й проведення військових операцій, на зміни політики, стратегії та тактики, а також принципи й практики застосування військової сили. Виявляється, що гібридна війна змінює тактику та принципи військового планування. Як свідчить аналіз наукових праць, проблема збройного гібридного конфлікту викликає значний інтерес сучасних дослідників, політиків, експертів та журналістів. Особливістю висвітлення і дослідження цього конфлікту є увага світової спільноти до збереження територіальної цілісності України.

Специфіка розв'язаної росією війни за методами ведення відрізняється від традиційних воєн, що відбувались у ХХІ ст. Надзвичайна актуальність цієї проблеми зумовлює значний інтерес науковців.

Проблему гібридної війни досліджували Д. Купрінко, А. Братко, В. Торічний, Т. Білецька, Ю. Івашков та інші вчені [11; 4].

СПЕЦИФІКА ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОПАГАНДИ ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЯ НАЦИСТСЬКОЮ НІМЕЧЧИНОЮ ТА КОМУНІСТИЧНИМ СРСР СЕРЕД ВІЙСЬК ТА НАСЕЛЕННЯ ПРОТИВНИКА ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Питання протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на персонал органу охорони державного кордону в контексті інформаційної війни розглядали В. Демський, О. Пархомов. Вони вивчали негативний інформаційно-психологічний вплив, враховували вплив соціуму на особистість [5; 13].

Наша розвідка розкриває історичний експурс, який проводиться у часи Другої світової війни, особливості ведення інформаційно-психологічної пропаганди нацистською Німеччиною і комуністичним СРСР серед збройних формувань та цивільного населення противника в роки Другої світової війни розкриває аналіз пропагандистських стратегій і методів, застосованих обома державами проти один одного під час конфлікту.

Метою статті є розкриття специфіки ведення інформаційно-психологічної пропаганди нацистською Німеччиною і комуністичним СРСР серед військ та цивільного населення противника в роки Другої світової війни, детальний аналіз і порівняння пропагандистських кампаній, що були проведені Німеччиною та СРСР протягом Другої світової війни, з метою виявлення їхніх особливостей, тактик і ефективності. Основна увага приділяється дослідженню методів психологічного впливу на військовослужбовців і цивільне населення противника, а також оцінці впливу цих зусиль на хід війни та моральний дух залучених сторін.

Виклад основного матеріалу. Німецьке керівництво відносило пропагандистську війну на однаковий рівень з військовим, економічним та дипломатичним протистоянням, оцінюючи її значення та потенційну ефективність. Гітлер визначав своє ставлення до пропагандистських методів впливу на ворога, зауважуючи: “Пропаганда, побудована на зовсім нових принципах, буде мати таке ж значення у майбутньому, як артилерійська підготовка до фронтальних атак в траншейній війні, і її метою буде психологічно вразити противника до початку бойових дій армій”. Як керівник імперського міністерства пропаганди, Геббельс визначав роль інформації у майбутніх військових кампаніях: “Інформація під час війни – це знаряддя бою, яке використовується для ведення війни, а не просто для передачі фактів”. Щодо впливу на громадську думку у зарубіжних країнах, передбачалося використовувати такі методи:

1. Розповсюдження інформації за допомогою інформаційних агентств, радіо, відправки за кордон німецьких журналів і газет, листівок; через агентурну мережу та власних кореспондентів за кордонами країни.

2. Організація виставок-ярмарків у Німеччині, участь у подібних заходах за кордоном.

3. Створення програм обміну з країнами союзниками у різних галузях (спорт, мистецтво, наука, виховання молоді тощо).

У серпні 1939 р. було здійснено останню передвоєнну пропагандистську спробу покласти вину на Польщу в агресії, щоб перекласти відповідальність за початок війни на неї. Польська пропагандистська кампанія пройшла дуже успішно: лише через розповсюдження агітаційних матеріалів у формі листівок однією групою пропаганди в районі Модлін – Варшава майже тисяча поляків прийняли рішення добровільно перейти на сторону Німеччини.

Пропаганда нацистської Німеччини досягла свого найвизначнішого успіху в 1943 р., під час бойових дій та окупації Французької держави. Провідними засобами ворожої геббельсівської пропаганди були “чорні” радіостанції, які маскувалися під французькі передавачі. Із їхньою допомогою розповсюджувалися різноманітні чутки, несправжні новини, спотворювалося інформаційне поле, піддавалися нищівній, шаленій критиці уряд і збройні сили Франції, сіялися безвихідність та панічні настрої поразки, серед цивільного населення і французьких військовослужбовців [7]. У 1940 р. керівники основних пропагандистських центрів Рейху отримали завдання підготувати населення до майбутнього вторгнення та ведення війни проти Радянського Союзу. Усі установи і відомства негайно розпочали активізацію роботи зі збору та обробки матеріалів для антирадянської пропаганди на початковому етапі війни. Найбільші успіхи пропагандистська машина Рейху отримала в 1942 р. Значна кількість перебіжчиків і полонених у 1941 р. була викликана, насамперед, надзвичайно сприятливою бойовою обстановкою яка була на фронтах, і це було на користь нацистського Рейху. Тому приписувати успіхи лише ефективному впливу пропаганди в цьому році було б не об’єктивно. Щодо 1942 р., за період з травня до грудня до німецької сторони добровільно приєдналися 79 тисяч 319 військовослужбовців. Багато хто з них добровільно здався німцям [1].

Основою німецької пропаганди були такі ідеї:

– Пояснення несподіваного нападу на Радянський Союз: “Жидівсько-комуністичний уряд” під проводом Джугашвілі-Сталіна порушив договори, укладені з нацистською Німеччиною.

– Місія Вермахту як визвольна: “Німецьким військам було наказано прогнати більшовиків, які знущються та експлуатують населення Радянського Союзу”.

– Ситуація в СРСР: “Вам тлумачили про соціалізм і рівність, а отримали лише бідність та знущання”.

– Заклик до спільної боротьби: “Спрямуйте свою зброю проти цієї влади, і ви визволите світ від ворогів всього цивілізованого людства”.

Головну роль у пропаганді Вермахту відіграв генерал Власов. Гасло акції було сформульоване так: “Росіяни звертаються до інших росіян”. Листівки були складені представниками Власова; вони також

СПЕЦИФІКА ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОПАГАНДИ ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЯ НАЦИСТСЬКОЮ НІМЕЧЧИНОЮ ТА КОМУНІСТИЧНИМ СРСР СЕРЕД ВІЙСЬК ТА НАСЕЛЕННЯ ПРОТИВНИКА ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

брали участь у трансляціях через гучномовні станції, регулярно транслюючи звернення Російського комітету до командирів і бійців Червоної Армії та всього російського та інших народів Радянського Союзу. “Відкритий лист червоноармійцям і радянським командирам від добровольців Російської визвольної армії” також був широко поширюваний [8].

Ще одним завданням цієї пропагандистської акції було переконати радянських військовослужбовців застосуванням новітньої, невідомої раніше зброї, такої як танки “Тигр”, САУ “Пантера” та інші, і тим самим звернутися до їхніх страхів інстинктів самозахисту й збереження життя. Більше того, тим радянським солдатам і офіцерам, які вважали себе ворогами комуністичної влади, було обіцяно певні пільги у випадку потрапляння в полон. У наказі Верховного командування Вермахту чітко вказувалося, що кожен військовослужбовець Червоної Армії, що самовільно покинув свою військову частину й приєднався до німецьких військ, “має розглядатися не як військовополонений, а як добровільний перехідник на бік німецької армії”. Але пропагандистська кампанія Вермахту та військова операція на Курському напрямку завершилися невдачею.

Незважаючи на те, що для здійснення цієї операції витрачалося багато зусиль і ресурсів, її результати були скромними через зміну ситуації на фронтах на користь радянської армії. Більш пристосовані до ведення боїв і виживання у зимових умовах, радянські військові ставали дедалі більш скептичними щодо ворожих “обіцянок”, тому ефективність пропаганди зменшувалася. Також варто відзначити вплив пропагандистської діяльності фашистської Німеччини на території України. Сприятливе географічне положення та природні багатства України зробили її не лише місцем військових сутичок, але й ареною інтенсивної пропагандистської боротьби.

На початку німецько-радянської війни відкрито проблеми у політичному та військовому керівництві Радянського Союзу, невисоку підтримку дій уряду серед деяких верств населення, особливо на українських теренах. Констатується, що до кінця 1941 р. практично вся територія України була окупована ворожими військами. Вони контролювали приблизно 80 мільйонів осіб, що складало 42 % населення Радянського Союзу, а також значну долю його економічного потенціалу, та утримували 3,8 мільйона радянських військовополонених (з яких, за оцінками, 1,3 мільйона становили українці).

Зазначимо, що діяльність окупаційних пропагандистських спецслужб на території України можливо розглядати в контексті трьох етапів, кожен з яких мав свої особливості.

На першому етапі війни переважали прагнення західних і східних українців на відновлення української державності з приходом окупаційних військ, припинення репресій щодо мирного населення та

зміну форми власності, особливо в сільській місцевості на землю.

Нацистська пропаганда майстерно використовувала очікування українського народу. Це призвело до зменшення (а в деяких місцях – повної відсутності) опору перед німецькими військами, оскільки їх бачили як визволителів від комуністичної диктатури; підтримки окупаційних сил та утворення місцевих владних структур. Це було досягнуто завдяки використанню у пропагандистських матеріалах таких тем, як залякування цивільного населення успіхами німецьких військ, нагадування про жадливість більшовицької диктатури і акцентування на національних почуттях українського народу.

На захоплених територіях, де населення вже було залученим до спілкування з новою адміністрацією, активно застосовувалася методика пропаганди через кіно. З урахуванням технічного рівня того часу, це був найефективніший спосіб подання пропагандистської інформації. Починаючи з початку німецької окупації, у кінотеатрах показували фільми, перекладені на українську мову, більшість яких були документальними.

У тилу нацистські пропагандисти широко задіювали “чорну пропаганду”, тобто інформацію з пронимецького джерела відтворювали у формі автентичних радянських газет та журналів. Проте їх вважали недостатньо ефективними та впливовими, тому шукали способи підвищення їхньої ефективності. У “Доповіді рейхскомісару Коху” від третього липня 1942 р. вказувалося, що для оцінки ефективності пропаганди в Україні необхідно враховувати місцеві зв’язки, склад населення, особливості радянської пропаганди та змінений спосіб мислення населення після більш як 20 років комуністичного правління [8].

На другому етапі ситуація на фронтах почала змінюватися. Отже, змінювалася й політика німецького владування в Україні. Початково окупанти спрямовували репресії головню проти комуністів та євреїв, але згодом всі мешканці потрапили під удар принципу колективної відповідальності у випадках активної участі у партизанських діях або невиконання наказів німецької влади. Вони повністю перестали співпрацювати з українськими патріотами-державниками і націоналістами, перейшли до застосування методів терору і залякування. Наприклад, за вбивство чотирьох німецьких солдатів було знищено село Обухівка, а всіх мешканців розстріляно. Крім заручників, окупанти страчували також “посередників – осіб, підозрюваних у зв’язках з партизанами.

Головним елементом німецької пропаганди на цьому етапі було те, що всі пропагандистські заходи спрямовувалися на викликання тваринного страху серед населення. Широко використовувалася візуальна агітація, така як розповсюдження листівок із закликами до беззастережного підкорення

СПЕЦИФІКА ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОПАГАНДИ ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЯ НАЦИСТСЬКОЮ НІМЕЧЧИНОЮ ТА КОМУНІСТИЧНИМ СРСР СЕРЕД ВІЙСЬК ТА НАСЕЛЕННЯ ПРОТИВНИКА ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

німецькій владі та сприяння їй. Тематика пропагандистських матеріалів включала повідомлення про постійні розстріли й тортури.

Німецькими пропагандистами сплановано використовувалися такі тези для пропаганди:

– У Радянському Союзі не було родини, члени якої не підпали під ті чи інші репресії;

– Значна кількість невинного цивільного населення була переселена (примусово депортована) для праці в інших (віддалених) місцях;

– Масові депортації не припиняються навіть сьогодні;

– Немає самостійного вибору спеціальності та роботи;

– Без дозволу спецслужб неможливо переїжджати з одного місця на інше, змінювати місце проживання;

– Незначне запізнення на навчання чи роботу карається роками в'язниці, засланням до Сибіру;

– На рівних з дорослими безжалісно експлуатуються діти, підлітки;

– Колгоспи і радгоспи безоплатно експлуатують працю людей на користь уряду;

– Релігійна міжконфесійна толерантність є, по суті, фальшивка.

Третій період пропагандистських заходів припав на час поступового звільнення України від нацистів, що спонукало німців змінити зміст і тему їх пропагандистських матеріалів. Основною тезою стала ідея про те, що після фашистського режиму прийде ще кривавіша більшовицька диктатура. Проте щодо України, ворожа пропагандистська машина допустила помилку, розглядаючи її лише як географічний об'єкт, а не потенційну державу. Це спричинило некоректне перенесення акцентів у пропаганді з національно-державницьких на політико-ідеологічні, що не відповідало поглядам українського народу, який ставив опір будь-якій формі диктатури [12].

Доцільно відзначити, що у використанні спеціальних видів зброї відбувається модернізований підхід до психологічного впливу, особливо на цивільне населення противника. Такі дії наближаються до актів тероризму, але водночас вони також є частиною психологічної війни, особливо коли метою стає саме мирне населення. Прикладом може бути застосування ракетної зброї, такої як літаки-снаряди Фау-1 та балістичні ракети Фау-2, що, як вважало керівництво Третього Рейху, було удару по моральному духу противника. Наприкінці 1930-х рр. радянський уряд також зміцнював свій апарат спеціальної пропаганди (СП) в перспективі майбутньої війни.

Підсумовуючи характер окупаційної пропаганди в Україні, можна зробити висновок, що її успішність залежала не лише від вправного використання пропагандистських матеріалів, але й від сподівань українського народу на звільнення від більшови-

цької диктатури та відновлення державності, а також від ситуації на фронтах.

Початковим кроком у організації та проведенні пропаганди серед військових і цивільного населення противника були облік і перевірка осіб, які мали знання, навички, та вміння спілкуватися іноземними мовами, виконані на основі Директиви Головного політичного управління Радянської Червоної Армії від 29 червня 1938 р. Згідно з наказом Народного комісара оборони Радянського Союзу від десятого липня 1939 р., було організовано 24 редакції, які видавали іноземні газети, включаючи три редакції, які працювали німецькою мовою. Основне завдання цих редакцій полягало у підготовці літературних працівників теоретично та практично для того, щоб у випадку війни негайно розпочати видання літератури на відповідних іноземних мовах для розповсюдження серед військових і цивільного населення противника.

Керівництво Радянської Червоної Армії розуміло необхідність вдосконалення та зміцнення органів спеціальної пропаганди. шостого серпня 1940 р. було прийнято рішення про створення у політичних управліннях прикордонних військових округів спеціальних відділів для роботи серед збройних формувань і цивільного населення противника, в які входили раніше створені редакції газет і видання іноземними мовами. У політичних відділах армій були створені відповідні підрозділи, а в штатах дивізійних політичних відділів – уведено посаду старшого інструктора з роботи серед військ противника [2].

На початок осені 1940 р. остаточно були сформульовані “Тези про цілі й завдання пропаганди серед військ і населення противника”, які стали основою Директиви ГПУ № 0267 від 12 жовтня 1940 р. У документі визначалися основні завдання та функції структур спеціальної пропаганди як у мирний, так і у воєнний час. Так, у мирний час підкреслювалася необхідність глибокого вивчення морально-психологічного стану і системи політичного виховання в арміях ймовірних противників, підготовки та надання командуванню оглядів військово-політичної ситуації, постійного вдосконалення знань іноземних мов, а також тренування у написанні та виданні агітаційно-пропагандистських матеріалів.

У структурі Головного політуправління відділу керівництва друкованими матеріалами, які видавалися іноземними мовами, було створено відділ спеціальної пропаганди серед збройних формувань і цивільного населення противника, який з метою конспірації отримав назву сьомого відділу.

Оскільки обсяг завдань розширився, а їхні розміри значно збільшилися, офіцери відділу почали налагоджувати співпрацю з різними центральними установами й організаціями: радіокомітетом, ТАРСом, всесоюзною спілкою культурного зв'язку, Іноземним видавництвом і його друкарнею “Искра революции”,

СПЕЦИФІКА ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОПАГАНДИ ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЯ НАЦИСТСЬКОЮ НІМЕЧЧИНОЮ ТА КОМУНІСТИЧНИМ СРСР СЕРЕД ВІЙСЬК ТА НАСЕЛЕННЯ ПРОТИВНИКА ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

які здатні видавати літературу понад шістдесятма іноземними мовами [3]. Утім, 12 жовтня 1940 р. майже розпочалася процедура формування основних структур у політичних органах прикордонних військових округів для взаємодії з військами противника. Одна з основних і найперших директив Головного політичного управління одразу після нападу німецьких військ наказувала військовим радам та керівникам політичних органів звернути увагу на три ключові аспекти, що характеризують становище противника: настрої солдат, втрати частин та дії на їхній території. Під час збройного конфлікту радянські спеціальні служби мали провести масштабну діяльність серед військ та цивільного населення противника [2].

Серед завдань було пояснення справжніх мотивів війни, підтримка пацифістських настроїв, залучення симпатій до Радянського Союзу, формування негативного ставлення до керівництва країн-агресорів, а також викриття важкого становища цивільного населення, особливо родин військовослужбовців, та заклик до переходу військових противника на бік Радянського Союзу.

Однією із характерних рис тогочасних радянських листівок як ключового засобу пропаганди була їхня відкрито революційна спрямованість – у передачі ідей акцентувалося на практичній діяльності апарату спеціальної пропаганди, що зустрічало опір серед солдатів, вихованих у фашистській ідеології. Це відображено у десяти тезах, схвалених Радянським бюро військово-політичної пропаганди, що стали базою проведення спеціальної пропаганди під час війни. Кожна з цих тез була видана окремою листівкою 24 червня 1941 р. Головним політичним управлінням Радянської армії. Ці тези, разом із закликами до “дружби між німецьким і російським народами”, “спільної боротьби”, “знищення Гітлера” та іншими, не враховували реальний морально-політичний настрій солдатів Вермахту. Свідченням цього є і перші листівки, які переважали до грудня 1941 р. Це – “Wofür kämpfst du?”, “Stoppen! Dies ist ein Land der Arbeiter und Bauern”, “Was Sie tun?”, “Gegen wen kämpfst du?”.

Можна ствердити, що в основу спецпропаганди, переважно під час ранніх оборонних боїв літа та осені 1941 р., було закладено стару політичну ідею “робітничо-селянської революції”, яка була автоматично запозичена з часів громадянської війни та військової інтервенції 1918–1925 рр.

Інші методи впливу на підконтрольні війська гітлерівського Вермахту використовувалися також. Радянські спеціальні служби з пропаганди видавали “Новий солдатський пісенник”, який був успішною імітацією німецького оригіналу. Згідно з висновком німецького керівництва, це був зразок “пропаганди, спрямованої на підрив віри у власні війська у їх

військово-політичне керівництво, що заохочувало їх до переходу на бік німців та здачі в полон”.

Однак під час організації спеціальної пропаганди виникла проблема, яку не можна було ефективно розв’язати без участі військовополонених. Ця проблема полягала у тому, що спроби морального та психологічного впливу на противника шляхом дискредитації його політичного й державного керівництва, особистих якостей політичних та військових лідерів, мети війни, викриття важкого становища країни, зокрема збройних сил і цивільного населення, потребували детального знання їх повсякденного життя, настроїв, психології, менталітету тощо. Без цього спеціальна пропаганда не забезпечувала бажаного ефекту.

Після першого етапу війни акцент у інформаційно-пропагандистській роботі зсунувся з класових аспектів на “загальнонародські”. Зміна полягала в тому, що пропаганда вже була спрямована не “проти” чого-небудь, а радше – “за” певні ідеали чи цінності. Так, у 1941 р. класові принципи використовувалися у понад 60 % радянських пропагандистських матеріалів, а у 1943 р. цей показник зменшився до 35 %.

Новим напрямом у радянській спеціальній пропаганді стало використання “сентиментальних тем”, коли основним об’єктом впливу стали родинні почуття (наприклад, листівка “Пам’ятай про свою дитину”).

Основними обов’язками радянських органів спеціальної пропаганди на зайнятих німцями територіях було перешкоджання діяльності ворожих окупаційних органів влади та змушення представників українського населення видавати активістів національно-визвольного руху для їхнього знищення.

Діяльність радянської та спеціальної пропаганди на окупованій Україні була успішною, оскільки вона ефективно використовувала низький рівень життя під час німецької окупації порівняно з радянським періодом. Німецькі репресії серед населення дозволили радянським спецслужбам активно діяти, навіть за словами представників нацистського режиму, які визнавали, що “більшовицькі агенти дуже активно діють, щоб завдати шкоди в тилу окупованих земель”. Радянська спеціальна пропаганда ґрунтувалася на низці принципів, таких як недостатнє забезпечення харчами, голод серед населення, неправдиві твердження німецької пропаганди, обіцянки про невідворотне повернення радянських військ та покарання зрадників, а також патріотичні заклики до боротьби за свою батьківщину.

Активна робота радянської та спеціальної пропаганди підтверджується інформацією, яка міститься у “Довідці про стан політичної роботи серед населення і партизанів на окупованих територіях України”. За вказаний період, з 15 листопада 1942 р. до червня 1943 р., на окупованих територіях України відбувалася інтенсивна агітаційно-пропагандистська

СПЕЦИФІКА ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОПАГАНДИ ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЯ НАЦИСТСЬКОЮ НІМЕЧЧИНОЮ ТА КОМУНІСТИЧНИМ СРСР СЕРЕД ВІЙСЬК ТА НАСЕЛЕННЯ ПРОТИВНИКА ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

діяльність. Було розповсюджено дев'яносто п'ять різних видів листівок загальною кількістю 10 млн 354 тис. примірників. Крім того, було розповсюджено тридцять листів-звернень Політуправління РСЧА українською мовою накладом 1 млн 700 тис. примірників. Українські газети “Комуніст”, “Радянська Україна” і “За Радянську Україну” також були розповсюджені великою кількістю, загалом понад два мільйони примірників. Крім того, у квітні-травні було відправлено 84 500 примірників центральних газет. Серед яких найбільш відомі “Правда” та “Известия” [3].

Фахівці радянської спеціальної пропаганди рідко використовували психологічні методи, а коли й враховували психіку людини та зверталися до її психічних станів, то часто робили це у грубій, образливій формі або через примітивне залякування, що викликало негативну реакцію. У своїй політичній роботі вони змішували внутрішню пропаганду із зовнішньою. Це призводило до використання різноманітних мовних та стилістичних засобів, які були складні для розуміння та сприйняття, особливо для німецьких солдат, орієнтованих на інші цінності. Такий підхід ускладнював сприйняття інформації як емоційно, так і інтелектуально, оскільки спрямовувався не на середнього німецького вояка, а на радянського, промовляючи німецькою мовою.

Негативним аспектом радянської пропаганди було те, що замість цілеспрямованого збудження емоційної сфери психіки для заохочення поведінки, яка підірвала б морально-бойовий потенціал та бойовий дух противника, вона виконувала функцію з перевиховання німецьких військовослужбовців на основі комуністичних цінностей.

На другому етапі війни (1943–1944) радянська спеціальна пропаганда, спрямовувалася проти німецьких збройних сил, досягла значних результатів.

Однією з важливих особливостей спеціальної пропаганди під час Другої світової війни було формування основних стратегій пропагандистських матеріалів та вдосконалення форм і методів впливу на військових та цивільне населення противника.

Друга значуща особливість полягала у тому, що на початковому етапі війни пропаганда здійснювалася без прямого безпосереднього контакту з цільовим об'єктом, і мало уваги приділялося зворотній інформації щодо ефективності психологічного впливу.

Третьою важливою особливістю спеціальної пропаганди під час війни було використання іноземних мов. Під час Другої світової війни німецькі патріотичні організації, такі як Національний комітет “Вільна Німеччина” і “Союз німецьких офіцерів”, активно використовували німецьку мову для пропаганди [6].

Четверта особливість спеціальної пропаганди, спрямованої на збройні сили та населення противника, полягала в ідентифікації проблем, які найчас-

тіше хвилювали військовослужбовців Вермахту під час війни на території СРСР:

- Пояснення справедливої мети та цілей війни з боку Радянського Союзу та розкриття несправедливого, агресивного характеру вторгнення, спровокованого нацистським фашизмом та його союзниками;

- Демонстрація послідовного зміцнення потужності Радянського Союзу та цілковитої бойової готовності як Радянської Армії, так і Флоту, інформування про неминучу перемогу над нацистською армією та поразку нацистського імперіалізму;

- Відверте виставлення на показ “загострення суперечностей” як серед гітлерівської армії й німецького тилу, так і між арміями нацистської Німеччини та її васалів;

- Висвітлення зростання антинацистського руху серед народів окупованих країн;

- Широка пропаганда “правди” про Радянський Союз та розкриття антинародного характеру нацистського гітлерівського режиму;

- Пояснення шляхів і способів виходу особового складу Вермахту та його союзників з війни у формі індивідуальної та колективної капітуляції і здачі в полон [6].

Таким чином, вивчення особливостей пропаганди Німеччини та СРСР під час Другої світової війни свідчить, що німецька пропаганда була більш розвиненою, оскільки враховувала історичний та практичний досвід у цій сфері. Німецькі органи пропаганди готувалися до війни з СРСР завчасно, детально працюючи над матеріалами та використовуючи різноманітні джерела інформації для впливу на морально-психологічний стан військ і населення.

Висновки. Стаття підкреслює, що інформаційно-психологічна пропаганда відіграла вирішальну роль у військових стратегіях Німеччини та СРСР під час Другої світової війни, впливаючи на моральний дух, поведінку військ і цивільного населення. Дослідження виявило, що ефективність інформаційно-психологічної пропаганди була зумовлена її здатністю адаптуватися до змінюваних умов і потреб аудиторії, а також використанням інноваційних методів і засобів масової інформації. Наше дослідження закликає до подальшого вивчення пропаганди як інструмента війни та її впливу на сучасні конфлікти.

Перспективи подальших досліджень в означеному напрямі вбачаємо у шляхах формування готовності майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України до протидії негативному інформаційному впливу на особовий склад.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бунєв Т.В., Блощинський І.Г., Сінкевич С.В. Історія війн та збройних конфліктів : підручник. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2016. 340 с.

2. Війна і міф. Невідома Друга світова / за заг. ред. О. Зінченка, В. В'ятровича, М. Майорова. Харків : Книжковий Клуб “Клуб Сімейного Дозвілля”, 2016. 272 с.

СПЕЦИФІКА ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОПАГАНДИ ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЯ НАЦИСТСЬКОЮ НІМЕЧЧИНОЮ ТА КОМУНІСТИЧНИМ СРСР СЕРЕД ВІЙСЬК ТА НАСЕЛЕННЯ ПРОТИВНИКА ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

3. В'ятрович В. Україна. Історія з грифом "Секретно". Харків: "Клуб Сімейного Дозвілля", 2022. 512 с.

4. Демський В.В., Юрчак Ю.М. Проблема захисту від негативного інформаційно-психологічного впливу на персонал відділу охорони державного кордону в контексті інформаційної війни. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки*. Хмельницький: НА ДПСУ, 2019. Вип. 1 (12). С. 83–94.

5. Демський В., Кабачинський М., Юрчак Ю. Програма протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад органу охорони Державного кордону. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки* / гол. ред. О.Ф. Волобуєва. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2019. № 4 (15). 357 с.

6. Жарков Я.М., Компанцева Л.Ф., Остроухов В.В. Петрик В.М., Присяжнюк М.М., Скулиш Є.Д. Історія інформаційно-психологічного протистояння: підруч. / за заг. ред. д. ю. н., проф., засл. юриста України Є.Д. Скулиша. Київ: Наук.-вид. відділ НА СБ України, 2012. 212 с.

7. Кабачинський М.І. Історія кордонів України: навч. посіб. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2008. 344 с.

8. Кентій А., Лозицький В. Радянські партизани 1941–1944: світло й тіні. Київ, 2010. 80 с.

9. Купрієнко В.Д. Рекомендації суб'єктам забезпечення прикордонної безпеки щодо стратегічного управління організаційним потенціалом прикордоння. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Військові та технічні науки*. Хмельницький: НАДПСУ, 2019. Вип. 1 (67). С. 142.

10. Про Державну прикордонну службу України: Закон України від 03.04.2003 р. № 661-IV. *Відомості Верховної Ради України*. 2003. № 27. Ст. 208.

11. Torichnyi V., Biletska T., Rybshchun O., Kupriyenko D., Ivashkov Y. & Bratko A. Information and propaganda component of the Russian Federation hybrid aggression: Conclusions for developed democratic countries on the experience of Ukraine. *TRAMES*. No. 25 (75/70). 3. pp. 355–368. DOI: 10.3176/tr.2021.75.02.

12. Шайкан В. Повсякдення українців у роки німецької окупації 1941–1944. Київ, 2010. 80 с.

13. Юрчак Ю.М., Пархомов О.М. Інтелектуальний аналіз інформаційної складової гібридної війни російської федерації проти України в медіапросторі. *Наука про цивільний захист як шлях становлення молодих вчених / матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції курсантів, студентів, ад'юнктів (аспірантів)*. Черкаси: Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 2023. (Черкаси, 12 травня 2023 року). Черкаси: Вид-во, 2023. С. 354–355.

REFERENCES

1. Bunicev, T.V., Bloschynskyi, I.H. & Sinkevych, S.V. (2016). *Istoriia viin ta zbroinykh konfliktiv: pidruchnyk* [History of wars and armed conflicts: a textbook]. Khmelnytskyi, 340 p. [in Ukrainian].

2. Viina i mif. Nevidoma Druha svitova [War and myth. Unknown World War II]. (Eds.). O. Zinchenko, V. Viatrovych, M. Maiorova. Kharkiv, 2016. 272 p. [in Ukrainian].

3. Viatrovych, V. (2022). *Ukraina. Istoriia z hryfom "Sekretno"* [Ukraine. History with the label "Secretly"]. Kharkiv, 512 p. [in Ukrainian].

4. Demskyi, V.V. & Yurchak, Yu.M. (2019). *Problema zakhystu vid nehatyvnoho informatsiino-psykholohichnoho*

vplyvu na personal viddilu okhorony derzhavnogo kordonu v konteksti informatsiinoi viiny [The problem of protection against negative information and psychological influence on personnel of the state border protection department in the context of information warfare]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Psychological sciences*. Khmelnytskyi, Vol. 1 (12). pp. 83–94. [in Ukrainian].

5. Demskyi, V., Kabachynskyi, M. & Yurchak, Yu. (2019). *Prohrama protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu na osobovy sklad orhanu okhorony Derzhavnogo kordonu* [The program for counteracting the negative informational and psychological influence on the personnel of the State Border Protection Agency]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: psychological sciences*. (Ed.). O.F. Volobuieva. Khmelnytskyi, No. 4 (15). 357 p. [in Ukrainian].

6. Zharkov, Ya.M., Kompantseva, L.F., Ostroukhov, V.V. Petryk, V.M., Prysiazhniuk, M.M. & Skulysh, Ye.D. (Ed.). (2012). *Istoriia informatsiino-psykholohichnoho protyborstva: pidruch.* [The history of informational and psychological conflict: a textbook]. Kyiv, 212 p. [in Ukrainian].

7. Kabachynskyi, M.I. (2008). *Istoriia kordoniv Ukrainy: navchalnyi posibnyk* [History of the borders of Ukraine: a study guide]. Khmelnytskyi, 344 p. [in Ukrainian].

8. Kentii, A. & Lozytskyi, V. (2010). *Radianski partyzany 1941–1944: svitlo i tyni* [Soviet partisans 1941–1944: light and shadows]. Kyiv, 80 p. [in Ukrainian].

9. Kupriyenko, V.D. (2019). *Rekomendatsii subiektam zabezpechennia prykordonnoi bezpeky shchodo stratehichnoho upravlinnia orhanizatsiinym potentsialom prykordonnia* [Recommendations to subjects of border security on strategic management of the organizational potential of the border]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Military and technical sciences*. Vol. 1 (67). p. 142. [in Ukrainian].

10. *Pro Derzhavnu prykordonnu sluzhbu Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 03.04.2003 r. № 661-IV* [On the State Border Service of Ukraine: Law of Ukraine dated 04/03/2003 No. 661-IV]. *Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*. 2003. No. 27. Art. 208. [in Ukrainian].

11. Torichnyi, V., Biletska, T., Rybshchun, O., Kupriyenko, D., Ivashkov, Y. & Bratko, A. (2021). Information and propaganda component of the Russian Federation hybrid aggression: Conclusions for developed democratic countries on the experience of Ukraine. *TRAMES*. No. 25 (75/70). 3. pp. 355–368. DOI: 10.3176/tr.2021.75.02. [in English].

12. Shaikan, V. (2010). *Povsiakdennia ukraintsv u roky nimetskoj okupatsii 1941–1944* [Everyday life of Ukrainians during the years of German occupation 1941–1944]. Kyiv, 80 p. [in Ukrainian].

13. Yurchak, Yu.M. & Parkhomov, O.M. (2023). *Intelektualnyi analiz informatsiinoi skladovoi hibrydnoi viiny rosiiskoi federatsii proty Ukrainy v mediaprostori* [Intellectual analysis of the informational component of the hybrid war of the Russian Federation against Ukraine in the media space]. *Nauka pro tsyvilnyi zakhyst yak shliakh stanovlennia molodykh vchenykh: Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii kursantiv, studentiv, adiunktiv (aspirantiv) – The science of civil protection as a way of formation of young scientists: Proceedings of the All-Ukrainian scientific and practical conference of cadets, students, adjuncts (graduate students)*. (pp. 354–355). Cherkasy. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.02.2024

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІТ-ФАХІВЦІВ
У НЕПЕРЕРВНІЙ ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ: НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ**

УДК 377.3:[004.01-05: 21-38]

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297977>

Ігор Войтович, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри інформаційно-комунікаційних технологій
та методики викладання інформатики

Рівненського державного гуманітарного університету

Володимир Пономаренко, аспірант

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІТ-ФАХІВЦІВ
У НЕПЕРЕРВНІЙ ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ: НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ**

У статті розглянуто проблеми та перспективи фахової ступеневої підготовки професій сфери мережних технологій в контексті принципів наступності та неперервності освіти. Для відслідковування ситуації для порівняння взято спеціальності: майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення – 4 рівень НРК; майбутніх фахівців та інженерів із телекомунікацій та радіотехніки – 5 і 6 рівні НРК. Здійснено аналіз їхніх компетентностей з позицій класифікатора професій.

Ключові слова: професійно-технічна освіта; вища освіта; освітній процес; професійна компетентність; фахова підготовка; майбутні оператори з обробки інформації та програмного забезпечення; майбутні фахівці з електроніки та телекомунікацій; неперервна освіта.

Лім. 15.

Ihor Voitovych, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Information and Communication Technologies and
Methods of Teaching Informatics Department,

Rivne State University of the Humanities

Volodymyr Ponomarenko, Postgraduate Student of the

Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE CONTINUOUS PROFESSIONAL
TRAINING OF IT SPECIALISTS: REGULATORY AND TECHNOLOGICAL ASPECT**

The article deals with the problems and prospects of professional degree training in network technologies in the context of the principles of continuity and continuity of education. The following specialties were taken for comparison: future information and software processing operators – NQF level 4 (one competence was taken for comparison); future telecommunications and radio engineering specialists – NQF level 5 (a group of three related competencies was taken); future telecommunications and radio engineering engineers – NQF level 6 (a group of six related competencies was taken).

The author analyzes the selected competencies and summarizes the structure of professional competence (cognitive, activity-practical, motivational and content components). All components are complementary and in the complex reflect the formation of the professional competence of the future operator, specialist, engineer, which is determined by clearly defined criteria, indicators and levels.

In vocational education and training institutions, professional competencies are developed in professional informatics classes, which may include the study of the same applications and environments, but the practical orientation of the course involves a variety of practical tasks for different groups and specialties.

The introduction of the professions “Operator of information and communication networks”, “Specialist / Engineer in the design, installation, administration and maintenance of information and communication networks” is substantiated. It is proposed to extend the approved list of specialties for all levels of the NQF, starting with the 4th professional level, and to enable vocational education institutions to develop various educational programs in this specialty, thereby making it interesting and attractive for applicants.

Keywords: vocational education; higher education; educational process; professional competence; professional training; future information and software processing operators; future specialists in electronics and telecommunications; continuous professional training.

Постановка проблеми. Як свідчить статистика Держслужби зайнятості [15], попит на програмістів та фахівців ІТ-галузі зберігався як у державних установах та на підприємствах [1], так і в приватних компаніях, незважаючи на воєнний стан та труднощі: протягом 2022 та 2023 рр. більшість підприємств наймали працівників, хоча темпи дещо виробництва сповіль-

нились. Варто відзначити, що ІТ-сектор об'єднує підприємства, що значно відрізняються за профілем діяльності, а також чинниками впливу на успішність діяльності, професійною структурою та специфікою кадрового забезпечення. Експерти відзначають [15, 115], що за негативного сценарію підприємства сектору продовжуватимуть працювати в тому режимі, що склався ще у 2022 р. За таких обставин

певне зростання можливе в сегменті виробництва програмного забезпечення. Потреби в працівниках також зберігатимуться під впливом загальних чинників плинності, мобілізації та міграції. Водночас буде дефіцит технічних та інженерних професій і спеціальностей. Зростання потреб підприємств у кваліфікованих працівниках призведе до формування значного кадрового дефіциту. Натомість робітничі професії у найближчі 2–3 роки будуть зіштовхуватися з проблемами поступового згортання попиту на них. Рівень складності робіт, виконуваних функцій та завдань працівників ІТ-сфери безперервно змінюються під впливом різноманітних чинників технічного, технологічного, організаційного та соціального характеру. У цьому контексті на розвиток галузі значно впливають глобалізаційні процеси, війна, просування України до Європейської спільноти. Серед проблем, які стосуються фахової ступеневої підготовки професій сфери інформаційно-комунікаційних технологій особливо гострими є:

- відсутність єдиного підходу щодо номенклатури професій та спеціальностей ІТ-галузі;
- відсутність кваліфікаційних характеристик на переважну більшість професій;
- невідповідність запитам роботодавців чинних державних стандартів зі спеціальностей, за якими здійснюється підготовка на рівні як вищої, так і професійно-технічної освіти;
- відсутність наступності у підготовці фахівців ІТ-галузі на різних освітніх рівнях, зокрема відсутність узгодженості спеціальностей початкового рівня із наступними, що заважає упровадженню концепції “неперервної освіти” від професійних (професійно-технічних) закладів освіти до фахових передвищих (коледжів) та вищих (академій та університетів).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Неперервність освіти розглядають здебільшого з позицій її необхідності та доступності не стільки на початку життєвого шляху людини, скільки упродовж дорослого життя, що зумовлено стрімким зростанням обсягів знань, інформаційних потоків, вдосконаленням технологій у всіх сферах діяльності суспільства та людини; забезпечення організаційної і змістової єдності, спадкоємності і взаємозв’язку всіх ланок освіти, спільно і скоординовано вирішуваних завдань із соціалізації особистості і такого, що задовольняє її прагнення до самоосвіти, саморозвитку [7]. Європейська Комісія об’єднала різні освітні й навчальні ініціативи в єдину Програму навчання впродовж життя (Lifelong Learning Programme <https://llpplatform.eu/>), що прийшла на зміну програмам професійного та дистанційного навчання. Також однією зі стратегічних цілей сталого розвитку України стало забезпечення всеохопливої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх [11]. Ці положення лягли в основу реформування національних систем

освіти у світі (у США, Японії, Німеччині, Великій Британії, Канаді, країнах Східної Європи) [6]. Але в жодній країні поки що не створено довшої системи неперервної освіти. У деяких державах діють регіональні, національні та міжнародні центри, які розробляють проблематику і координують програми й інформаційний обмін з питань неперервної освіти (переважно щодо освіти дорослих).

В Україні було запроваджено єдину галузеву “Концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти” у 2013 р. (нині втратила чинність); вона трансформувалась у липні 2018 р. [8], де було передбачено збільшення в освітніх програмах питомої ваги практичної підготовки (не менше 30 кредитів на кожному рівні). Подальший безперервний професійний розвиток уже стосувався професійної діяльності шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, а його результати накопичуватися в електронному портфоліо педагогічного працівника, що розміщується на вебсайті закладу освіти (роботодавця педагогічного працівника), або його засновника. Тобто знову передбачалося більше уваги післядипломній освіті, освіті дорослих, тоді як неперервний процес формування професійної компетентності у фаховій підготовці не став окремим завданням теоретичних чи практичних наукових досліджень.

Метою статті є закласти основу для формування професійної компетентності у неперервній фаховій підготовці ІТ-фахівців починаючи із закладів професійної освіти, зокрема й тих, де інформатика вивчається поглиблено – професійних ліцеїв, технікумів, училищ і завершено вищою освітою. Вважаємо, що саме гарний фундамент дасть міцну основу для неперервної підготовки ІТ-фахівців усіх освітніх рівнів у закладах формальної та неформальної освіти, здобувачів інформальної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. На міжнародному рівні порівняння та визнання кваліфікацій виконується через співставлення за рівнями та дескрипторами Національної рамки кваліфікацій із Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя. З метою забезпечення зрозумілості, порівняння і взаємного узгодження між собою освітні та професійні кваліфікації описуються результатами навчання, сформульованими відповідно до дескрипторів Національної рамки, якими є: знання, уміння / навички, комунікація, відповідальність і автономія [4]. Гармонізація в 2020 р. Національної рамки кваліфікацій з Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя сприяла створенню умов для визнання національних освітніх кваліфікацій у міжнародному середовищі [9].

Для відслідковування ситуації візьмемо для порівняння спеціальності:

- майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення [10] – 4 рівень НРК (взято

компетентність “Здатність працювати у телекомунікаційних мережах”);

– майбутніх фахівців з телекомунікацій та радіотехніки [14] – 5 рівень НРК (взято групу споріднених компетентностей “СК 4. Здатність до використання спеціального програмного забезпечення, інформаційних технологій та пакетів прикладних програм для моделювання пристроїв, систем і процесів в інформаційно-комунікаційних мережах, телекомунікаційних та радіотехнічних системах”, “СК 10. Здатність до виконання розрахунків інформаційно-комунікаційних мереж, телекомунікаційного обладнання і радіотехнічних пристроїв під керівництвом інженерно-технічного персоналу”, “СК 11. Здатність до здійснення діагностики та технічного обслуговування обладнання для керування потоками навантаження телекомунікаційних мереж”);

– майбутніх інженерів із телекомунікацій та радіотехніки [13] – 6 рівень НРК (взято групу споріднених компетентностей “СК 5. Здатність використовувати нормативну і правову документацію, що стосується інформаційно-телекомунікаційних мереж, телекомунікаційних та радіотехнічних систем (закони України, технічні регламенти, міжнародні й національні стандарти, рекомендації Міжнародного союзу електрозв’язку і т. п.) для виконання професійних завдань”, “СК 6. Здатність проводити інструментальні вимірювання в інформаційно-телекомунікаційних мережах, телекомунікаційних та радіотехнічних системах”, “СК 10. Здатність здійснювати монтаж, налагодження, налаштування, регулювання, дослідну перевірку працездатності, випробування та здачу в експлуатацію споруд, засобів і устаткування телекомунікацій та радіотехніки”, “СК 11. Здатність скласти нормативну документацію (інструкції) з експлуатаційно технічного обслуговування інформаційно-телекомунікаційних мереж, телекомунікаційних та радіотехнічних систем, а також за програмами випробувань”, “СК 12. Здатність проводити роботи з керування потоками навантаження інформаційно-телекомунікаційних мереж”, “СК 15. Здатність проводити розрахунки у процесі проектування споруд і засобів інформаційно-телекомунікаційних мереж, телекомунікаційних та радіотехнічних систем, відповідно до технічного завдання з використанням як стандартних, так і самостійно створених методів, прийомів і програмних засобів автоматизації проектування”).

Як видно із проведеного нами аналізу виокремлених компетентностей на 4 рівні НРК ми обрали одну компетентність, на 5 – вже три, а на 6 – аж шість компетентностей, що є спорідненими і потребують окремого детального вивчення.

Так, у дослідженні [3] представлено теоретичне обґрунтування феномену професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення, де професійну компе-

тентність майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення визначаємо як інтегративну якість особистості, що характеризується умінням розв’язувати проблеми і типові завдання, що виникають у професійних ситуаціях з використанням знань, наявного досвіду, цінностей та здібностей.

Узагальнивши структуру професійної компетентності як результату наукових пошуків у роботах багатьох дослідників, І. Ратинська виокремлює такі компоненти професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення [12]:

– когнітивний – становить сукупність науково-теоретичних знань про професійну діяльність взагалі і про роль її змістових характеристик зокрема. Рівень розвитку когнітивного компонента професійної компетентності в майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення визначається повнотою, глибиною, системністю знань у сфері професійного спілкування;

– діяльнісно-практичний ґрунтується на визначенні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою формування досвіду майбутнього фахівця. Цей факт зумовлює необхідність реалізації у педагогічному дослідженні і практиці діяльнісного підходу, що тісно пов’язаний із особистісним;

– мотиваційно-змістовий – охоплює мотиви, потреби, ціннісні орієнтації. Мотивація виступає рушійною силою поведінки в структурі особистості, оскільки мотив виконує роль внутрішнього регулятора майбутніх дій у майбутнього оператора з обробки інформації та програмного забезпечення.

Усі компоненти взаємодоповнюються й у комплексі відображають сформованість професійної компетентності майбутнього оператора з обробки інформації та програмного забезпечення, яка зазвичай визначається за допомогою чітко визначених рівнів.

Сформованість професійної компетентності визначають за допомогою критеріїв, які дають змогу визначити вміння у майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення оперувати інформаційними знаннями, виконувати на базі інформаційного інструментарію програмні завдання, якості професійного мислення і аналіз результатів власної діяльності [2]. Проте вважаємо, що доцільніше розроблювати критерії оцінювання не лише компетентності, а й результатів навчання. Це дасть змогу точніше оцінити і саму компетентність як комплексне утворення, що і показано далі.

З огляду на вищесказане І. Ратинська [12] виділяє критерії оцінки рівня сформованості професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення:

1. Інформаційні знання: когнітивний критерій – володіння фундаментальними знаннями з дисцип-

лін інформаційного циклу, необхідними в майбутній професійній діяльності.

2. Вміння, навички, досвід діяльності: функціонально-праксеологічний критерій – готовність до самостійного застосування інформаційних знань умінь і досвіду діяльності до розв’язання програмних завдань.

3. Якості мислення: мотиваційний критерій – сформованість професійного мислення і здатність його застосування при виконанні професійних завдань.

4. Оцінки якості: професійно-дійовий критерій – оволодіння навичками користуватися цифровими джерелами інформації; методами та прийомами оперування у процесі фахової діяльності інформаційними технологіями за допомогою яких майбутнім операторам з обробки інформації та програмного забезпечення прищеплюється самостійність у прийнятті рішень, сприяє розвитку творчих здібностей учнів.

Таким чином, І. Ратинська розглядає програмно-інформаційну підготовку майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення на базовому та поглибленому рівнях вивчення предмету “Інформатика”. Вона виділяє три блоки у змісті програми з Інформатики: 1) загальна інформатика; 2) основи інформатики; 3) інформаційні та програмні технології в галузі промисловості (професійна інформатика). Дослідниця пропонує неперервну систему фахової підготовки операторів з обробки інформації та програмного забезпечення від коледжу до закладу вищої освіти у вигляді дидактичної системи, що включає цільову, змістовну, технологічну та діагностичну складові компоненти. Вважаємо, що такий підхід потребує удосконалення в напрямі професійної інформатики, тим більше, що це значно ефективніше для самих здобувачів освіти, хоча й вимагає відповідної кваліфікації викладача інформатики, який міг би адаптувати свій курс до кожної професії. Зрозуміло, що програма навчання інформатики може передбачати вивчення однакових спрямованих програм та середовищ, проте практична практичність завдань для різних груп і спеціальностей.

У закладах фахової передвищої та вищої освіти для формування виокремлених компетентностей до навчальних планів включено відповідно низку фахових дисциплін, що стосуються окремих аспектів складових кожної із компетентностей, наприклад: Основи теорії кіл, Електровз’язок, Сигнали та процеси в радіотехніці, Компонентна база електронних апаратів, Схемотехніка та мікроелектроніка, Метрологія та вимірювання, Генерування, формування сигналів, Основи мережевих інформаційних технологій, Радіоелектронні системи, Приймання та оброблення сигналів, Системи мобільного зв’язку, Системи оптичного та електронного зв’язку. Ми навели

примірний перелік назв освітніх компонентів, які є в навчальних планах більшості закладів освіти, де готують фахівців за спеціальністю 172 Телекомунікації та радіотехніка (Електронні комунікації та радіотехніка).

Доцільно зазначити, що Мінекономіки разом з Мінцифрою змінили перелік застарілих ІТ-професій та додали близько 29 нових назв, запропонованих бізнесом [5], тому цей перелік потрібно переглянути. Зокрема, відзначимо ті, що повинні стати основою для створення нових освітніх та професійних державних стандартів 4–8 рівнів НРК за обраною нами компетентністю / групою компетентностей: 1474 Менеджер (управитель) із комунікаційних технологій; 1497 Менеджер (управитель) інформаційних технологій; 2131.2 Інженер з інтеграції (інформаційні технології); 2131.2 Аналітик комп’ютерних систем; 2131.2 Інженер з комп’ютерних систем; 2139.2 Фахівець з планування ефективності електронних комунікацій; 2144.2 Інженер інформаційно-комунікаційних систем; 3114 Фахівець з технічної підтримки електронних комунікацій; 3114 Фахівець електронних комунікацій; 3114 Технік із конфігурованої комп’ютерної системи; 3114 Фахівець з питань обслуговування мережі; 4112 Оператор інформаційно-комунікаційних мереж; 4113 Оператор з обробки інформації та програмного забезпечення; 7242 Монтажник інформаційно-комунікаційного устаткування; 7242 Монтажник інформаційно-комунікаційних мереж.

Ми пропонуємо перенести професію “Фахівець з планування ефективності електронних комунікацій” із розділу 2 у розділ 3, або ж перейменувати її на “Інженер / Аналітик із планування ефективності електронних комунікацій”. Також певна невідповідність між назвами професій підгрупи 3114: “Фахівець з технічної підтримки електронних комунікацій”, “Фахівець електронних комунікацій”, “Фахівець з питань обслуговування мережі”. На нашу думку мережу потрібно спроектувати, змонтувати та адмініструвати / обслуговувати. І саме так потрібно назвати ці три складові фактично однієї професії “Фахівець із проектування, монтажу, адміністрування та обслуговування інформаційно-комунікаційних мереж”. За бажанням укладачів класифікатора, її звісно ж, можна розділити на декілька складових під одним шифром, але суть від того не змінюється.

Висновки і перспективи подальших розвідок.

Таким чином, виділену нами компетентність / групу компетентностей щодо роботи в телекомунікаційних мережах треба повністю передати “Оператору інформаційно-комунікаційних мереж” на 4 рівні НРК. Що стосується “Оператора з обробки інформації та програмного забезпечення”, то варто відзначити багатоманітний спектр різновидів як інформаційних ресурсів, так і програмного забезпечення. Це, зокрема, можуть бути: оператор фото- та відео-

зйомки і монтажу; оператор зі збирання й опрацювання даних, оператор БПЛА; оператор ГІС; копірайтер, тіктокер, блогер. Проте вважаємо, що оптимально буде поширити затверджений перелік спеціальностей для всіх рівнів НРК, починаючи з 4 професійного і дати змогу закладам професійної освіти розробляти різні освітні програми за цією спеціальністю, зробити її тим самим цікавою і привабливою для вступника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналітична та статистична інформація. Державний центр зайнятості. URL: <https://www.dcz.gov.ua/analitics/68> (дата звернення: 20.01.2024).

2. Газдик М.М. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 61. Т. 1. С. 133–137.

3. Іванова В., Мочан Т. Теоретичні аспекти і методичні підходи до аналізу професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення. *Молодь і ринок*. 2023. № 8 (216). С. 15–19.

4. Національна рамка кваліфікацій. URL: <https://nqa.gov.ua/national-qualification-frame/> (дата звернення: 23.01.2024)

5. Національний класифікатор України “Класифікатор професій”. URL: <https://me.gov.ua/Profession/List?lang=uk-UA&id=d4162ef8-2771-4ac5-99ef-1d4b6f5336af&tag=KlasifikatorProfesii-Poshuk> (дата звернення: 22.01.2024).

6. Неперервна освіта як світова тенденція. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / за ред. З.Н. Курлянд. Київ : Знання, 2012. 390 с. URL: http://pidruchniki.com/1529052755044/pedagogika/neperervna_osvita_svitova_tendentsiy (дата звернення: 18.01.2024).

7. Нічкало Н.Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів : монографія. Київ : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 125 с.

8. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npra/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 25.01.2024)

9. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : Розпорядження кабінет міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 22.01.2024).

10. Професійний стандарт “Оператор з обробки інформації та програмного забезпечення” затверджений наказом МОН України № 1-4-22 від 13 січня 2022 року. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/389-nakaz_104.pdf (дата звернення: 26.01.2024).

11. Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України № 722/2019 від 30.09.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (дата звернення: 22.01.2024).

12. Ратинська І.О. Структура і стан сформованості професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі

підготовки в коледжі. *Психолог-педагогічні проблеми сільської школи*. 2017. Вип. 57. С. 104–111.

13. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 17 “Електроніка та комунікації”, спеціальність 172 “Телекомунікації та радіотехніка (Електронні комунікації та радіотехніка)” затверджений наказом МОН України № 1382 від 12 грудня 2018 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/za-tverdzeni%20standarty/12/21/172-telekom.radiotekhn-bakalavr-VO-zatv.stand.01.11.pdf> (дата звернення: 26.01.2024).

14. Стандарт фахової передвищої освіти освітньо-професійного ступеня “фаховий молодший бакалавр” за спеціальністю 172 Телекомунікації та радіотехніка (Електронні комунікації та радіотехніка) галузі знань 17 Електроніка та комунікації затверджений наказом МОН України № 347 від 19 квітня 2022 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzeni.standarty/2022/04/20/172-Telekomunikatsiyi.ta.radiotekhnika-347-19.04.2022.pdf> (дата звернення: 27.01.2024).

15. Судаков М., Лісогор Л. Ринок праці України 2022–2023: стан, тенденції та перспективи. URL: https://solidaritufund.org.ua/wp-content/uploads/2023/04/ebrd_ukraine-lm-1.pdf (дата звернення: 21.01.2024).

REFERENCES

1. Analytichna ta statystychna informatsiia [Analytical and statistical information]. State Employment Center. Available at: <https://www.dcz.gov.ua/analitics/68> (Accessed 20 Jan. 2024) [in Ukrainian].

2. Hazdyk, M.M. (2023). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnix operatoriv z obrobky informatsii ta prohramnoho zabezpechennia u protsesi fakhovoi pidhotovky v zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future information and software processing operators in the process of professional training in professional (vocational and technical) education institutions]. *Innovative pedagogy*. Vol. 61. Issue 1, pp. 133–137. [in Ukrainian].

3. Ivanova, V. & Mochan, T. (2023). Teoretychni aspekty i metodychni pidkhody do analizu profesiinoi kompetentnosti maibutnix operatoriv z obrobky informatsii ta prohramnoho zabezpechennia [Theoretical aspects and methodological approaches to analyzing the professional competence of future operators in the field of information and software processing]. *Youth & market*. No. 8 (216), pp. 15–19. [in Ukrainian].

4. Natsionalna ramka kvalifikatsii [National Qualifications Framework]. Available at: <https://nqa.gov.ua/national-qualification-frame/> (Accessed 23 Jan. 2024) [in Ukrainian].

5. Natsionalnyi klasyfikator Ukrainy “Klasyfikator profesii” [National Classifier of Ukraine “Profession Classifier”]. Available at: <https://me.gov.ua/Profession/List?lang=uk-UA&id=d4162ef8-2771-4ac5-99ef-1d4b6f5336af&tag=KlasifikatorProfesii-Poshuk> (Accessed 22 Jan. 2024) [in Ukrainian].

6. Neperervna osvita yak svitova tendentsiia [Continuous education as a global trend]. *Theory and methodology of professional education: teaching. manual*. (Ed.). Z.N. Kurliand. Kyiv, 2012. 390 p. Available at: http://pidruchniki.com/1529052755044/pedagogika/neperervna_osvita_svitova_tendentsiy (Accessed 18 Jan. 2024) [in Ukrainian].

7. Nychkalo, N.H. (2014). Rozvytok profesiinoi osvity v umovakh hlobalizatsiinykh ta intehtatsiinykh protsesiv: monohrafiia [Development of professional education in the condi-

**ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
У ФОРМУВАЛЬНОМУ ОЦІНЮВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

УДК 811.111

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.298742>

Наталя Дмитренко, доктор педагогічних наук,
професор кафедри іноземних мов

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Віолетта Панченко, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземної філології

Комунального закладу “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської міської ради

Олена Гладка, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови з методикою викладання

Криворізького державного педагогічного університету

Ірина Школа, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов і методики викладання

Бердянського державного педагогічного університету

Антоніна Девіцька, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри прикладної лінгвістики

Ужгородського національного університету

**ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
У ФОРМУВАЛЬНОМУ ОЦІНЮВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Стаття присвячена проблемі імплементації прийомів соціально-емоційного навчання у формувальне оцінювання майбутніх учителів англійської мови на заняттях з практики англійської мови. Авторами проведено аналіз науково-методичних джерел за темою дослідження, теоретично обґрунтовано доцільність застосування прийомів соціально-емоційного навчання у формувальному оцінюванні майбутніх учителів англійської мови. У статті наведено приклади і надано оцінку прийомів соціально-емоційного навчання у формувальному оцінюванні майбутніх учителів англійської мови, серед яких: квітток на вихід, читацький і діалоговий журнали, рубрики оцінювання, рефлексивні стратегії, графічні організатори тощо. Зроблено висновок про ефективність використання прийомів соціально-емоційного навчання у формувальному оцінюванні майбутніх учителів англійської мови.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання; формувальне оцінювання; майбутні учителі англійської мови; прийоми соціально-емоційного навчання; компетентності соціально-емоційного навчання.

Лім. 15.

Natalia Dmitrenko, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of the Foreign Languages at Department,

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Violetta Panchenko, Ph.D. (Pedagogy),

Associate Professor of the Foreign Philology Department,

Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy”
of Kharkiv Regional Council

Olena Hladka, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
English Language and Methods of Teaching Department,

Kryvyi Rih State Pedagogical University

Iryna Shkola, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the
Foreign Languages and Teaching Methods Department,

Berdyansk State Pedagogical University

Antonina Devitska, Ph.D. (Philology),

Associate Professor of the Applied Linguistics Department,
Uzhhorod National University

**APPLICATION OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING TECHNIQUES
IN THE FORMATIVE ASSESSMENT OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS**

The article is devoted to the problem of implementing social-emotional learning techniques in the formative assessment of pre-service English teachers in the English language practice classes. The authors conducted an analysis of scientific and methodological sources on the topic of the study, and theoretically substantiated the feasibility of using the methods of social-emotional learning

in the formative assessment of pre-service English teachers. The authors indicated that the techniques of social-emotional learning can be integrated into the process of formative assessment to develop competences in: self-awareness as the ability of students to adequately assess their strengths and weaknesses; self-management, which is responsible for setting goals, self-motivation and self-organization of students; social consciousness, which involves tolerance, respect and compassion for others, and is associated with the provision of feedback by peers during formative assessment; interaction skills, such as communication and cooperation, which are important for the development of students' ability to create a common environment which is conducive to foreign language learning and comprehensive personal development; responsible decision-making, which contributes to the active participation of students in the formation of an individual educational trajectory and academic success, and corresponds to the concept of formative assessment as assessment "for learning". The article gives examples and evaluates the methods of social-emotional learning in the formative assessment of pre-service English language teachers, including: an exit ticket, reading and dialogue journals, assessment rubrics, reflective strategies, graphic organizers, etc. It was concluded about the effectiveness of the application of social-emotional learning techniques in the formative assessment of pre-service English teachers.

Keywords: social-emotional learning; formative assessment; pre-service English teachers; techniques of social-emotional learning; competences of social-emotional learning.

Постановка проблеми. Освітня сфера сьогодні переживає буремні часи, стикаючись із численними викликами, які вимагають постійного пошуку нових ідей та рішень. Дистанційна освіта, яка протягом останніх трьох років була єдиною можливою формою навчання для українського студентства через пандемію COVID-19 та війну, розв'язану росією, вимагає модернізації освітнього процесу, збагачення його новітніми підходами та техніками, що відповідають потребам і запитам здобувачів в умовах онлайн-навчання, дають змогу повноцінно формувати ключові компетентності й вміння, необхідні для повоєнної розбудови країни і здорового суспільства. Невід'ємною частиною освітнього процесу є оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. Як відомо, оцінювання викликає додатковий стрес і посилює тривожність студентів. Деструктивні емоції негативно впливають на процес засвоєння іноземної мови, обмежуючи когнітивні здібності здобувачів освіти та значно знижуючи мотивацію до навчання. Подолання вищезазначених проблем і поліпшення психоемоційного мікроклімату на заняттях англійської мови сприяє включення елементів соціально-емоційного навчання (СЕН) у процесі формування оцінювання майбутніх педагогів. Особливо актуальним вбачається застосування прийомів СЕН у кризові часи, коли усі учасники освітнього процесу є найбільш соціально та емоційно вразливими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. СЕН – це освітній підхід, який спрямований на розвиток соціальних і емоційних компетентностей здобувачів освіти поряд з академічними навичками [15]. Розвиток емоційного інтелекту, самосвідомості та навичок міжособистісної взаємодії сприяє створенню інклюзивної дружньої атмосфери на заняттях англійської мови, де всі учасники освітнього процесу відчувають підтримку один одного [4; 11]. Згідно з дослідженнями [8; 10], СЕН не лише позитивно впливає на академічні досягнення, але й виховує соціально значущі якості особистості, такі як доброта, співчуття, готовність до співпраці, підвищує мотивацію студентів до оволодіння іноземною мо-

вою, знижує рівень тривожності та шанси розвитку депресивних розладів серед молоді. Загалом, СЕН сприяє розвитку здорових відносин між однолітками, зменшує емоційний стрес, що й підвищує академічну успішність [1].

Вимоги до підготовки вчителів англійської мови в Україні змінюються разом із вимогами до мовної педагогічної освіти в інших країнах світу. В. Панченко [14] вказує на недостатній розвиток професійної компетентності вчителів-початківців саме в частині їх емоційної необізнаності та психологічної неготовності до можливих викликів на робочому місці. Б. Салюк, І. Школа, Н. Дмитренко та інші [13; 6] доходять висновку, що соціально неприйнятна психоемоційна реакція вчителів іноземних мов на певні проблеми в класі, їхня емоційна неграмотність зумовлені відсутністю відповідної підготовки під час навчання в університеті або на курсах підвищення кваліфікації. низка досліджень [5; 7; 12] підкреслюють необхідність впровадження практик, які визнають критичність соціально-емоційного розвитку у програмах підготовки вчителів англійської мови, і науковці погоджуються з тим, що соціально-емоційна компетентність вчителів є впливовим фактором у відборі, підготовці та збереженні контингенту педагогічних закладів вищої освіти [3].

Постановка завдання. Усе вищезазначене і зумовило вибір *мети* нашого дослідження, що полягає у теоретичному обґрунтуванні ефективності застосування прийомів СЕН у формуальному оцінюванні англійської комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови і наведені найефективніших прикладів застосування прийомів СЕН на практичних заняттях з англійської мови в умовах онлайн-навчання. У межах нашої розвідки "формування оцінювання" трактується як тип поточного оцінювання, що здійснюється безпосередньо під час процесу навчання з метою збору інформації про прогрес студентів. Формування оцінювання – це інструмент, що дозволяє викладачеві отримати миттєвий зворотний зв'язок, скоригувати й адаптувати методи, прийоми, стратегії викладання для надання цілеспрямованої підтримки здобувачам [5;

9; 14]. Також ми розглядаємо прийоми СЕН у формуальному оцінюванні як багатомірні практики, де кожна дія спрямована на оцінку і розвиток компетентностей у самоусвідомленні, самокеруванні, соціальній усвідомленості, взаємодії та прийнятті відповідальних рішень.

Виклад основного матеріалу. Як педагогічна модель, СЕН має на меті допомогти здобувачам різного віку зрозуміти свої емоції й розвинути здатність до емпатії, а також соціальні навички. Провідну роль у дослідженні та популяризації СЕН відіграє організація the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), яка розглядає СЕН як невід'ємну складову освіти. Основною метою соціально-емоційної освіти є формування основних соціальних та емоційних компетентностей здобувачів, також відомих як CASEL 5: самосвідомість (здатність розуміти власні емоції, думки та цінності та їхній вплив на поведінку у різних контекстах); самоорганізація (здатність ефективно управляти своїми емоціями, думками та поведінкою в різних ситуаціях, досягати цілей і реалізовувати задуми); навички взаємодії (здатність встановлювати та підтримувати здорові стосунки, ефективно орієнтуватися у різних середовищах в оточенні різних людей та груп); відповідальне прийняття рішень (здатність приймати свідомі та конструктивні рішення щодо особистої поведінки і соціальної взаємодії в різних ситуаціях); та соціальна свідомість (здатність розуміти погляди навколишніх, співчувати їм, незалежно від їх соціальної, культурної й етнічної або релігійної приналежності) [2].

Компетентності СЕН перетворюють студентів на активних агентів у процесі формуального оцінювання. Варто відзначити той факт, що формувальне оцінювання не лише використовує навички СЕН, але й сприяє їх формуванню. Включення стратегій СЕН у заняття англійської мови та процедури формуального оцінювання дає можливість викладачам враховувати індивідуальні потреби своїх студентів, забезпечувати їхнє психічне благополуччя, а отже, підвищувати їхні академічні досягнення, внутрішню та зовнішню мотивацію до вивчення мови.

Поєднуючи рамкову модель СЕН від CASEL з формувальним оцінюванням, зауважуємо, що прийоми СЕН можна інтегрувати у процес формуального оцінювання через: 1) самосвідомість як здатність студентів адекватно оцінювати свої сильні та слабкі сторони, що безпосередньо відповідає виміру самооцінки, тобто критичному оцінюванню себе та своєї роботи; 2) самокеруваність, яка відповідає за постановку цілей, самомотивацію та самоорганізацію, коли студенти повністю усвідомлюють власні навчальні цілі та шляхи їх досягнення, володіючи набором відповідних навичок, що виходять за межі простого виконання завдань викладача; 3) соціаль-

ну свідомість, яка передбачає толерантність, повагу та співчуття до інших, і пов'язана з наданням фідбеку одногрупниками під час формуального оцінювання; 4) навички взаємодії, такі як комунікація та співпраця, що лежать в основі соціально-емоційної компетентності і є важливими для розвитку здатності студентів створювати спільне середовище, сприятливе для вивчення мови та всебічного особистісного розвитку; 5) відповідальне прийняття рішень, що є важливим для активної участі студентів у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії і академічної успішності, відповідає концепції формуального оцінювання як оцінювання "для навчання".

Отже, можемо простежити тісний зв'язок між СЕН і формувальним оцінюванням, ключову роль у якому відіграють саме студенти, і ця роль значною мірою залежить від рівня розвитку їх соціально-емоційної компетентності.

На основі аналізу науково-методичної літератури і власного досвіду впровадження СЕН на заняттях з англійської мови наведемо приклади використання СЕН активностей у формуальному оцінюванні майбутніх учителів англійської мови як іноземної, серед них наступні прийоми СЕН:

1) *Exit ticket*: поставлені в Exit ticket питання зосереджувалися на емоціях учасників, самосвідомості та міжособистісних навичках. Деякі з питань включали:

– *Які три речі ви вивчили на уроці (проаналізуйте знання та навички, які ви здобули), які дві теми або активності вам сподобалися або вас зацікавили найбільше? Чому? (розгляньте, що викликало вашу цікавість або радість, і подумайте про те, як ці теми або активності пов'язалися з вами на особистому рівні), та яку концепцію або активність ви вважаєте складною або не зрозумілою? (проаналізуйте, що викликало такі почуття та як з цим справилися).*

– *Що б ви сьогодні змінили, якби мали вибір?*

– *Сьогодні було важко через...*

– *Як ви вважаєте, вчитель збалансував активності щодо аудіювання, мовлення, читання та письма на уроці сьогодні? Опишіть свої спостереження, зосереджуючись на прийомах, які вам сподобалися та були цікавими.*

– *Як ви інтегруєте розвиток мовленнєвих навичок аудіювання, мовлення, читання, письмо та принципи соціально-емоційного навчання до своїх планів уроків, щоб підтримати комплексний розвиток мови та створити сприятливе, емоційно розумне середовище в класі?*

– *Як ваш викладач сприяв ефективній взаємодії в групі? Поділіться своїми спостереженнями та емоціями, пов'язаними з вашим навчальним досвідом сьогодні.*

ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАЛЬНОМУ ОЦІНУВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

– Проаналізуйте заняття сьогодні та поясніть, як ви можете сприяти спільному навчання у вашому власному англомовному класі.

Під час виконання вправи Exit ticket майбутні вчителі англійської мови як іноземної використовували різні цифрові інструменти, щоб надати обґрунтований відгук після занять. Користуючись комбінацією тексту, малюнків та емоджі, учасники висловлювали своє розуміння змісту заняття, ділилися вподобаннями стосовно конкретних прийомів та рефлексували щодо розвитку своїх мовленнєвих навичок. Ці цифрові платформи сприяли динамічному і візуальному відображенню думок учасників, фіксували відчуття від задоволення та розуміння певних викликів під час сесії. Загалом, цифрові платформи, зокрема Jamboard, виявилися ефективним інструментом для реалізації СЕН та рефлексії учасників щодо використаних прийомів навчання.

2) *Reading Log*: завдяки “читацьким журналам” студенти мали можливість проявити свої емоції у різноманітних видах діяльності, надаючи відповіді на запитання, пов’язані з аналізом літературних творів, або копіюючи короткий текст на одному боці сторінки, виражали власні емоційні реакції на іншому. Важливою технікою виконання була техніка “потоків свідомості”, що давала документувати думки, образи, асоціації, почуття, судження та інші когнітивні процеси під час читання. Цей прийом є корисним інструментом, що допоміг студентам зрозуміти алгоритм дій, оскільки в них чітко перераховані всі необхідні кроки для виконання завдання. Техніка “потоків свідомості” також допомогла їм фіксувати еволюцію думок, образів, асоціацій, почуттів, суджень та інших когнітивних процесів під час виконання завдання.

3) *Dialogue Journals*: “діалогові журнали” як форма інтерактивної взаємодії надали можливість використання особистого життєвого досвіду з метою розвитку соціально-емоційної та комунікативної компетентностей. Під час навчання тематика для ведення “діалогових журналів” на платформах Kialo та Padlet варіювалась від обміну ідеями та коментарями щодо переваг та недоліків дистанційного та очного форматів навчання до дослідження можливостей середовища підтримки віртуальних спільнот у кризові періоди.

4) *Pilgrim’s Journals*: учасникам необхідно було реагувати на різні завдання у письмовій формі. Кількість та стиль завдань змінювалися протягом тренувальної сесії. Наприклад, у деякі дні було три короткі завдання, а в інші – вибирати одне з двох різних завдань. Раз на місяць студентам треба було подати звіт про щоденне ведення журналу. Очікувалося, що кожна письмова відповідь буде складатися з 6–8 речень, які мали бути обдуманими, рефлексивними, критичними й докладними.

5) *Assessment Rubrics*: використання “рубрик оцінювання” уможливив акцентувати на чіткості відповіді, що відповідає критерію прозорості як фундаментальному аспекту формувального оцінювання із удосконаленням соціально-емоційних навичок. Особливо актуальними для учасників були різноманітні критерії. Різноманітні підходи до застосування “рубрик оцінювання” сприяють глибині стратегії формувального оцінювання. Наприклад, цілісні шкали надають інтегровану оцінку мовленнєвої діяльності, охоплюючи загальне враження від навичок і вмій учасників. Натомість аналітичні шкали розбивають діяльність на окремі компоненти, пропонує комплексну оцінку змісту, структури, словникового запасу та граматики.

6) *Reflexive Activities*: метою рефлексивних стратегій було формування комунікативної компетентності учасників, а також розвиток їх навичок самооцінки й оцінки однокласників. Під час підготовки до виступу учасникам пропонувалося врахувати елементи в Чек-листі, які пізніше аналізувалися та перевірялися їхніми однокласниками та викладачем. Після заповнення Чек-листа кожен учасник відчував себе набагато впевненішим та відповідальнішим за свій процес навчання. Рефлексивні стратегії (як самостійна, так і взаємна рефлексія) сприяли тому, що учасники аналізували свою іншомовну комунікативну компетентність, а також відчували позитивне ставлення до свого навчання, що, здавалося, збільшувало їх позитивні емоції та гармонійне самопочуття.

7) *Graphic Organizers*: графічні організатори виявилися незамінними інструментами для сприяння автономності студентів та високого рівня відповідальності у засвоєнні мови.

Отже, можна впевнено стверджувати, що застосування прийомів СЕН у формувальному оцінюванні виходить за межі звичайних методів викладання, створюючи освітній простір, де поєднуються розвиток емоційного інтелекту і володіння мовою. Оскільки вчителям іноземної мови необхідна відповідна підготовка у сфері емоцій і благополуччя, щоб допомагати їм розпізнавати симптоми, визначати причини і впроваджувати стратегії, які пом’якшують або значно зменшують страждання студентів у їх освітньому середовищі, це підтверджує, що включення прийомів СЕН до звичайної програми навчання та процедури формувального оцінювання для майбутніх вчителів англійської як іноземної мови дозволяє вчителям мови враховувати індивідуальні потреби своїх учнів, розвивати їх соціальні компетентності, забезпечувати їх психічне благополуччя та, отже, підвищувати їхні академічні результати, внутрішню та зовнішню мотивацію до вивчення мов, що підтверджується науковими студіями й інших дослідників.

Висновки. Основною метою освітньої системи сьогодні є мотивація, підтримка та створення мирного навчального середовища, де кожен учасник відчуває себе визнаним і цінованим. Головний аспект процесу навчання – оцінювання, а зокрема формувальне, має бути доповненим прийомами СЕН, щоб належним чином виконувати свою функцію в умовах невизначеності та спонукати бажання студентів глибше вдаватися у предмет і відчувати себе добре за будь-яких умов. Впровадження прийомів СЕН у формувальному оцінюванні відіграє вирішальну роль у підвищенні емоційного інтелекту студентів, їхнього психологічного благополуччя, що не може не вплинути позитивно на академічні результати. Отже, проведене дослідження підтверджує, що впровадження елементів СЕН у формувальне оцінювання майбутніх учителів англійської мови сприяє кращому зворотному зв'язку, дозволяючи миттєво реагувати на потреби студентів, модифікувати матеріал чи стратегії, а також створюючи можливості цілісного підходу до вивчення та викладання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bai B., Shen B., Wang J. Impacts of social and emotional learning (SEL) on English learning achievements in Hong Kong secondary schools. *Language Teaching Research*. 2021. № 1. pp. 1–25. DOI: <https://doi.org/0.1177/13621688211021736>
2. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL). *CASEL's SEL Framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* 2020. Available at: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
3. Corcoran R.P., O'Flaherty J. Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*. 2022. № 110 (1). p. 103563. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
4. Devitska A. Modern SEL Techniques in an EFL Classroom. *Transcarpathian Philological Studies*. 2023. № 29 (1). pp. 120–124. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.29.1.21>
5. Dmitrenko N., Budas I., Koliadych Y., Poliarush N. Impact of Formative Assessment on Students' Motivation in Foreign Language Acquisition. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2021. № 8 (2). pp. 36–50. DOI: <https://doi.org/10.29038/eejpl.2021.8.2.dmi>
6. Dmitrenko N., Vokoshyna O., Budas Iu., Klybanivska T. Formation of Ethical Culture of Intending Educators in the Educational Process of Higher Education Institution. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. May 28th – 29th, 2021. № 1. pp. 95–104. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6293>
7. Heineke A.J., Vera E.M. Beyond language and academics: Investigating teachers' preparation to promote the social-emotional well-being of emergent bilingual learners. *Journal of Teacher Education*. 2022. № 73 (2). pp. 145–158. DOI: <https://doi-org.proxygw.wrlc.org/10.1177/00224871211027573>
8. Hladka O. Implementation of SEL Techniques in the EFL Classroom in Challenging Times. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць*

молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Льницький, І. Зимомря. Дрогобич : Вид. дім "Гельветика", 2024. № 70 (1). С. 317–321.

9. Panchenko V. Alternative assessment methods in evaluation future foreign language teachers' learning achievements. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*. 2017. № 15. pp. 55–61. Available at: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1553>

10. Pentón Herrera L.J. Social-emotional learning in ESOL with ninth-grade newcomers. *ELT Journal*. 2023. Advanced online publication. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccad051>

11. Pentón Herrera L.J. Social-emotional learning in TESOL: What, why, and how. *Journal of English Learner Education*. 2020. № 10 (1). pp. 1–16. Available at: <https://stars.library.ucf.edu/jele/vol10/iss1/1>

12. Pentón Herrera L., Martínez-Alba G. *Social-emotional learning in the English language classroom: Fostering growth, self-care, and independence*. TESOL Press. 2021.

13. Saliuk B., Shkola I. Digital storytelling as a tool for socio-emotional competencies development in the English language classroom. *Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*. 2023. № 2. pp. 298–305. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-2>

14. Панченко В.В. Умови ефективної організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. *Молодь і ринок*. 2017. № 10 (153). С. 162–167.

15. Панченко В.В. Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 65 (2). С. 91–94. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.2.19>

REFERENCES

1. Bai, B., Shen, B. & Wang, J. (2021). Impacts of social and emotional learning (SEL) on English learning achievements in Hong Kong secondary schools. *Language Teaching Research*. No. 1. pp. 1–25. DOI: <https://doi.org/0.1177/13621688211021736> [in English].
2. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL). *CASEL's SEL Framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* 2020. Available at: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true> [in English].
3. Corcoran, R.P. & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*. No. 110 (1). pp. 103563. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563> [in English].
4. Devitska, A. (2023). Modern SEL Techniques in an EFL Classroom. *Transcarpathian Philological Studies*. No. 29 (1). pp. 120–124. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.29.1.21> [in English].
5. Dmitrenko, N., Budas, I., Koliadych, Y. & Poliarush, N. (2021). Impact of Formative Assessment on Students' Motivation in Foreign Language Acquisition. *East European Journal of Psycholinguistics*. No. 8 (2). pp. 36–50. DOI: <https://doi.org/10.29038/eejpl.2021.8.2.dmi> [in English].
6. Dmitrenko, N., Vokoshyna, O., Budas, Iu. & Klybanivska, T. (2021). Formation of Ethical Culture of Intending Educators in the Educational Process of Higher Education Institution. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. May 28th – 29th, 2021. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies. No. 1. pp. 95–104. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6293> [in English].

7. Heineke, A. J. & Vera, E.M. (2022). Beyond language and academics: Investigating teachers' preparation to promote the social-emotional well-being of emergent bilingual learners. *Journal of Teacher Education*. No. 73 (2). pp. 145–158. DOI: <https://doi-org.proxygw.wrlc.org/10.1177/00224871211027573> [in English].

8. Hladka, O. (2024). Implementation of SEL Techniques in the EFL Classroom in Challenging Times. “*Current Issues of Humanitarian Sciences*”: *interuniversity collection of scientific works of young scientists of Ivan Franko Drohobysk State Pedagogical University* / editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushny, V. Ilnytskyi, I. Zymomria. Drohobych: “Helvetika” Publishing House. No. 70 (1). pp. 317–321. [in English].

9. Panchenko, V. (2017). Alternative assessment methods in evaluation future foreign language teachers' learning achievements. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series “Pedagogical Sciences”*. No. 15. pp. 55–61. Available at: <https://ped-cjournal.cdu.edu.ua/article/view/1553> [in English].

10. Pentón Herrera, L.J. (2023). Social-emotional learning in ESOL with ninth-grade newcomers. *ELT Journal*. Advanced online publication. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccad051> [in English].

11. Pentón Herrera, L.J. (2020). Social-emotional learning in TESOL: What, why, and how. *Journal of English Learner*

Education. No. 10 (1). pp. 1–16. Available at: <https://stars.library.ucf.edu/jele/vol10/iss1/1> [in English].

12. Pentón Herrera, L. & Martínez-Alba, G. (2021). *Social-emotional learning in the English language classroom: Fostering growth, self-care, and independence*. TESOL Press. [in English].

13. Saliuk, B. & Shkola, I. (2023). Digital storytelling as a tool for socio-emotional competencies development in the English language classroom. *Scientific papers of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*. No. 2. pp. 298–305. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-2> [in English].

14. Panchenko, V.V. (2017). Umovy efektyvnoi orhanizatsii kontroliu navchalnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Conditions for the effective organization of the educational activities monitoring of future teachers of foreign languages]. “*Youth & market*”. Monthly scientific-pedagogical journal. Drohobych. No. 10 (153). pp. 162–167. [in Ukrainian].

15. Panchenko, V.V. (2023). Sotsialno-emosiine navchannia yak suchasna pedahohichna paradyma u vyshchii osviti [Social-emotional learning as a modern pedagogical paradigm in higher education]. “*Innovative pedagogy*”. No. 65 (2). pp. 91–94. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.2.19> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.02.2024



“Ви зможете все, чого захочете, тільки почніть. Сміливість породжує геніальність. Починайте негайно”.

Йоганн Вольфганг фон Гете
німецький поет, прозаїк, драматург

“Три дороги ведуть до знання: дорога роздуму – це дорога найблагородніша, дорога наслідування – це дорога найлегша і дорога досвіду – ця дорога сама гирка”.

Конфуцій
давньокитайський філософ

“Роками накопичений досвід може посперечатися із знанням”.

Рассел Лінколн Якофф
американський вчений

“Будь-яке навчання людини – це не що інше, як мистецтво сприяти прагненню природи до свого розвитку”.

Йоганн Генріх Песталоцці
видатний швейцарський педагог-новатор

“Будь-яке людське знання починається з інтуїції, переходить до понять і завершується ідеями”.

Іммануїл Кант
німецький філософ



**ЕСТЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО АНАЛІЗУ**

УДК 378.147.46:37.015.3

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300091>

Світлана Калаур, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Наталія Лупак, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Галина Генсерук, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики і методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Лілія Бобик (Проців), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Анатолій Баньковський, заслужений працівник культури України, доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Тетяна Солонинка, керівник та головний хореограф Тернопільської танцювальної школи "Т.С.", асистент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**ЕСТЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО АНАЛІЗУ**

Дослідження присвячене розробленню критеріїв, що визначають естетичну компетенцію майбутніх педагогів. Визначено ключові чинники формування естетичної компетенції, що формують базу для здійснення науково-методичного аналізу. Розроблено комплекс критеріїв для оцінки естетичної компетентності, що охоплюють мотиваційно-ціннісну, особистісну, когнітивну, діяльну та рефлексивну групи, які відіграють вирішальну роль у формуванні та розвитку професійних якостей майбутніх вчителів.

Ключові слова: освітній процес; здобувачі вищої педагогічної освіти; професійна підготовка вчителя; концепція; естетична компетентність майбутніх педагогів; естетика; компетентність; професійна компетентність; мистецтво; критерії.

Рис. 1. Літ. 10.

Svitlana Kalaur, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Social Work and Management of Socio-Cultural Activities Department, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Nataliya Lupak, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education Department, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

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

Liliya Bobyk (Protsiv), Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Musicology and Methodology of Musical Art Department, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Anatolii Bankovskyi, Honored Worker of Culture of Ukraine, Associate Professor of the Musicology and Methodology of Musical Art Department, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

*Tetiana Solonynka, Head and Chief Choreographer
of the Dance School "T.S." in Ternopil,
Assistant of the Musicology and Methodology of Musical Art Department,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

**AESTHETIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS
AS AN OBJECT OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ANALYSIS**

The study is devoted to the development of criteria that determine the aesthetic competence of future teachers. The purpose of the article is to identify the key factors in the formation of aesthetic competence that form the basis for scientific and methodological analysis. To achieve this goal, general scientific methods of cognition were used, as well as the method of critical analysis of the literature, which allowed to form a set of criteria for aesthetic competence, which forms the object of scientific and methodological analysis, by systematizing and grouping. The study developed a set of criteria for assessing aesthetic competence. These criteria include motivational and value, personal, cognitive, activity and reflective groups, which play a crucial role in the formation and development of future teachers' professional qualities. The motivational-value group emphasizes the importance of realizing the importance of aesthetics and internal motivation for self-improvement, which is the basis for the development of other components of aesthetic competence. The personal group emphasizes the importance of emotional openness, intuition and creativity, which allow the future teacher to effectively interact with aesthetic objects and express their own uniqueness. The cognitive group of criteria highlights the need for in-depth knowledge of aesthetic theories and the ability to analyze and interpret aesthetic phenomena. The activity group includes criteria that reflect the ability of the teacher to apply the acquired knowledge in practice, and the reflective group focuses on self-analysis, self-criticism and personal growth in the context of aesthetic activity. The criterion-based assessment of these groups opens up new perspectives for improving curricula and methods in the training of future teachers, providing a deep understanding of aesthetic values and contributing to the formation of a high level of professional competence. The practical significance of the study lies in its further possibility of use for the construction of pedagogical methodologies and models for the formation of aesthetic competence of future teachers, which will ultimately have a positive impact on the quality of the educational process of future generations.

Keywords: educational process; applicants for higher pedagogical education; teacher training; concept; aesthetic competence of future teachers; aesthetics; competence; professional competence; scientific and methodological analysis; criteria.

Постановка проблеми. Естетична компетентність майбутніх педагогів є фундаментальною складовою їхньої професійної підготовки, яка відіграє вирішальну роль у формуванні цілісної та гармонійно розвиненої особистості. В умовах сучасної освітньої парадигми, що акцентує на інтеграції культурних, моральних та естетичних цінностей, здатність педагога до естетичного сприйняття, творчого самовираження та ефективної комунікації набуває особливої актуальності. Така компетентність передбачає не лише глибоке розуміння естетичних категорій та принципів, але й уміння застосовувати ці знання у педагогічній діяльності, сприяючи естетичному розвитку учнів, що в подальшому матиме позитивний ефект на розвиток педагогіки.

З огляду на це тема естетичної компетентності майбутніх педагогів як об'єкта науково-методичного аналізу вимагає всебічного дослідження, що включає вивчення теоретичних основ естетичної освіти, аналіз сучасних педагогічних підходів та методик виховання естетичних якостей, а також розробку ефективних інструментів для оцінювання та розвитку естетичної компетентності. Такий комплексний підхід уможливить не лише визначити ключові аспекти та критерії естетичної компетентності, але й розробити ефективні стратегії та методики для її формування і розвитку у майбутніх педагогів, сприяючи підвищенню якості освітнього процесу, а також вихованню цілісної особистості учнів.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Питання формування естетичної компетентності майбутніх педагогів достатньо освітлене у вітчизняній літературі, що підтверджується наявністю значної кількості досліджень з цієї теми. Однак вивчення естетичної компетентності в контексті педагогічної освіти вимагає комплексного підходу, що охоплює визначення критеріїв естетичної компетентності, що стануть основою об'єкта наукового дослідження.

При дослідженні теоретичних основ формування естетичної компетентності вивчалися праці вітчизняних авторів. І. Білан [1] у своєму дослідженні акцентує увагу на визначеннях поняття "естетична компетентність" в психолого-педагогічній літературі, пропонує широкий спектр інтерпретацій, що відображають різноманітність підходів до цього феномену. Д. Боклах [2] зосереджується на теоретичних аспектах формування естетичної компетентності, зокрема у майбутніх учителів англійської мови. Команда авторів – О. Галіцан, Т. Койчева, Т. Осипова [3] – пропонує методичний ресурс для формування естетичної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, підкреслюючи важливість цього аспекту в педагогічній підготовці. Їхній підхід засвідчує інтеграцію естетичної освіти в широкий спектр гуманітарних дисциплін. Л. Глазунова [4] вивчає процес формування естетичної компетентності у майбутніх вчителів-філологів, вказуючи на специфіку цієї роботи в контексті філологічної ос-

віти. Її дослідження розкриває зв'язок між естетичним розвитком і викладанням мови і літератури, що є ключовим для розуміння цілісності гуманітарної освіти.

Попри достатню кількість літератури з цієї теми, відчувається нестача систематизованого матеріалу, що об'єднує різні аспекти естетичної компетентності в єдиний науково-методичний контекст.

Мета статті – визначити ключові чинники формування естетичної компетентності, що формують базу для здійснення науково-методичного аналізу

Виклад основного матеріалу. Естетична компетентність майбутніх педагогів як об'єкт науково-методичного аналізу вимагає глибокого розуміння та інтегрованого підходу до її формування. Вона є складною багатовимірною конструкцією, що включає здатність особистості до розуміння, оцінки та творчого застосування естетичних принципів у різних аспектах професійної діяльності. Естетична компетентність охоплює широкий спектр знань, відчуттів, умінь і навичок, від естетичного сприйняття та оцінювання до творчого використання естетичних цінностей у педагогічній практиці [7]. Дослідження підходів до формування естетичної компетентності

в українських закладах вищої освіти виявляє, що існує потреба в більш комплексному та інтегрованому підході до її розвитку, з акцентом на практичне застосування естетичних знань і умінь в реальних професійних та особистісних контекстах.

Як зазначає Ч. Жуйсюе [6], естетична компетентність визначається як здатність особистості до розуміння, оцінки та творчого застосування естетичних принципів у різноманітних сферах діяльності. Це комплексна властивість, що включає знання та розуміння естетичних цінностей, смаків, ідеалів, а також умінь виражати й розвивати власні естетичні почуття та вподобання. І. Білан підкреслює тісний зв'язок естетичної компетентності з естетичною культурою, діяльністю, вихованням, естетичними смаками та вподобаннями, але зазначає, що в освітніх програмах недостатньо уваги приділяється її формуванню.

В. Рожнова [10] розглядає естетичну компетентність як складник естетичної культури, що передбачає здатність виявляти естетичне ставлення до світу в різних сферах діяльності людини та оцінювати предмети і явища. В. Рожнова також пропонує п'ятикомпонентну структуру естетичної компетентності.

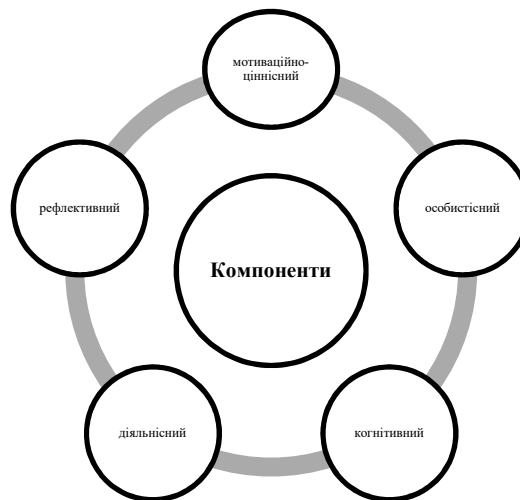


Рис. 1. Компоненти естетичної компетентності [10]

Ця структура охоплює спрямованість на розвиток власної естетичної компетентності, комплекс особистісно-професійних якостей і естетичних почуттів, суму естетичних, психолого-педагогічних та методичних знань, цілісність психолого-педагогічних, фахово-методичних та спеціальних умінь, а також здатність до рефлексії, самоаналізу та самооцінювання. Л. Глазунова [4] вважає формування естетичної компетентності складним інтегрованим процесом, спрямованим на усвідомлення мотивів і потреб професійної діяльності, естетичного сприйняття та розуміння прекрасного. Це передбачає володіння естетичними знаннями, уміннями, навич-

ками, сформованість естетичних суджень, почуттів, цінностей, ідеалів, поведінки та певного творчого досвіду. А. Карам [8] наголошує, що ядром естетичної компетентності є мистецтво і розвинена естетична чуттєвість, яка включає естетичне сприйняття, емоції, переживання, почуття, естетичний смак та інтелект.

Об'єкт науково-методичного аналізу в контексті естетичної компетентності майбутніх педагогів визначається як сфера дослідження, що охоплює систему знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, які сприяють формуванню та розвитку естетичного сприйняття, оцінки та твор-

чої діяльності в освітньому процесі. Для науково-методичного аналізу естетичної компетентності важливо визначити критерії, за якими можна оцінити рівень її розвитку у майбутніх педагогів.

Різні дослідники визначають власний набір критеріїв визначення естетичної компетентності майбутніх педагогів. Зокрема, Т. Койчева, О. Галіцян, Лян Цзе [8] виділяють такі критерії естетичної компетенції.

– *Теоретичні основи.* Вивчення психолого-педагогічних, філософських та культурологічних теорій, що лежать в основі естетичної освіти, зокрема, розуміння естетичного досвіду, креативності та емоційного розвитку.

– *Методичні підходи.* Розробка методик і педагогічних технологій для розвитку естетичних здібностей у майбутніх педагогів, включаючи інтерактивні, мультимедійні та проблемно-орієнтовані методи навчання.

– *Естетизація освітнього процесу.* Створення естетично насиченого освітнього середовища, що сприяє формуванню високого рівня естетичної культури та смаку, включаючи оформлення класних кімнат, використання художніх творів, музики та літератури.

– *Практичне застосування.* Залучення студентів до активної естетичної діяльності через організацію художніх проєктів, майстер-класів та культурних подій, що сприяє розвитку їхньої креативності та самовираження.

– *Самооцінювання та взаємооцінювання.* Формування у студентів здатності критично аналізувати власні естетичні досягнення та творчі роботи одногрупників, що сприяє підвищенню їхньої самосвідомості й емоційної інтелігентності.

– *Інтеграція змісту навчальних дисциплін.* Забезпечення взаємозв'язку між різними навчальними дисциплінами для формування цілісного розуміння естетичних явищ і процесів.

На думку Д. Бокла [2], основними критеріями естетичної компетенції є:

– *Формування естетичних почуттів.* Естетичні почуття є відображенням внутрішнього світу учителя та його розвитку. Розвиток естетичної освіченості педагога сприяє підвищенню його здатності відчувати, цінувати та розуміти красу, гармонію та артистизм, які він зустрічає у своєму професійному та особистому житті. Це, зі свого боку, дозволяє учителю ефективніше передавати естетичні цінності учням.

– *Розвиток інтуїції, уяви, фантазії.* Ці когнітивні процеси є ключовими для творчої та естетичної діяльності педагога. Інтуїція допомагає учителю глибше розуміти та співпереживати навчальний матеріал і учнівські потреби. Уява відкриває можливості для творчого пошуку та викладання, а фан-

тазія – створення нових, оригінальних ідей для навчання та виховання.

– *Формування вміння спостерігати за фактами і явищами життя.* Ефективне естетичне виховання базується на здатності педагога до глибокого та чуттєвого сприйняття навколишнього світу. Розвиток естетичних здібностей, таких як спостережливість, допомагає учителю бачити красу в повсякденному житті та використовувати це як навчальний ресурс.

– *Формування естетичних ідеалів.* Естетичні ідеали відіграють значну роль у формуванні професійної та особистісної ідентичності педагога. Вони слугують маяком для естетичного розвитку особистості, спонукаючи педагога до самовдосконалення, пошуку нових форм і методів роботи з учнями.

Науково-методичний аналіз естетичної компетентності майбутніх педагогів вимагає комплексного підходу, що включає теоретичне обґрунтування, методичну розробку, практичну реалізацію та оцінювання результативності впровадження підходів. Цей процес спрямований на формування у майбутніх педагогів глибокого розуміння значення естетики в освіті та вихованні, а також на розвиток їхніх власних естетичних здібностей і креативності.

Визначення критеріїв естетичної компетентності є важливим кроком на шляху до формування цілісної системи оцінювання та розвитку цієї компетентності серед майбутніх педагогів. На основі дослідженої літератури, систематизуємо набір критеріїв, розроблених на основі аналізу наявних наукових підходів та доповнених авторськими розробками, що охоплюють п'ять ключових аспектів естетичної компетентності: мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісну групу формують наступні критерії:

– *Усвідомлення значення естетики.* Розуміння впливу естетичного виховання на всебічний розвиток особистості та формування гармонійного сприйняття світу [5; 8; 9].

– *Цілеспрямованість у саморозвитку.* Наявність внутрішнього прагнення до постійного збагачення своєї естетичної культури та розширення кругозору через вивчення мистецтва, літератури, філософії [1; 2].

– *Висока цінність естетичних ідеалів.* Шанування та прагнення до високих естетичних стандартів у професійній та особистісній сферах [2; 8; 9].

– *Мотивація до естетичної діяльності.* Активне залучення до мистецьких та культурних заходів, бажання експериментувати і впроваджувати нові естетичні форми та підходи [5; 8; 9].

– *Естетична відповідальність.* Розуміння важливості естетичного виховання в контексті формування культурних і моральних цінностей у суспільстві.

Особистісну групу формують такі критерії:

– *Емоційна відкритість*. Здатність глибоко переживати й емпатично співпереживати естетичні об'єкти, виявляючи вразливість до краси, гармонії та мистецтва [5; 8; 10].

– *Естетична інтуїція*. Інстинктивне почуття краси та гармонії, яке дозволяє вловлювати найтонші естетичні нюанси в навколишньому світі [2].

– *Креативність*. Здатність до непересічного, творчого мислення, яке спонукає до пошуку оригінальних естетичних рішень та ідей [6; 10].

– *Автентичність*. Спроможність зберігати власну унікальність та індивідуальність в естетичному вираженні, не піддаючись стереотипам.

– *Самовираження*. Вміння виражати свої почуття, думки та ідеї через естетичні форми, такі як мистецтво, музика, література.

Когнітивну групу формують такі критерії:

– *Глибоке знання естетичних концепцій*. Оволодіння теоретичними основами естетики, історією мистецтва та культурології.

– *Аналітичне мислення*. Здатність розглядати естетичні об'єкти в контексті культурних, історичних та соціальних факторів, здійснювати глибокий аналіз та критику [8].

– *Інтердисциплінарний підхід*. Інтеграція знань з різних наукових галузей для всебічного розуміння естетичних явищ.

– *Естетична грамотність*. Вміння розпізнавати, аналізувати та оцінювати естетичні якості різноманітних об'єктів та процесів.

– *Критичне мислення*. Спроможність до самостійної оцінки та критичного аналізу естетичних творів, відмова від стереотипного мислення [8].

Діяльнісну групу формують такі критерії:

– *Естетичне проєктування*. Здатність створювати та реалізовувати проєкти, що відображають естетичні цінності та ідеали.

– *Методологічна компетентність*. Використання ефективних методів та підходів для навчання та виховання естетичних цінностей [8; 10].

– *Культурна адаптація*. Здатність інтегрувати естетичні елементи різних культур у навчальний процес.

– *Інноваційність у творчості*. Розробка новаторських ідей та підходів у сфері естетичної діяльності [8; 10].

– *Комунікативна майстерність*. Ефективне використання естетичних засобів для комунікації та взаємодії.

Рефлексивну групу формують такі критерії:

– *Самоаналіз естетичного досвіду*. Регулярне осмислення та аналіз власного досвіду у сфері естетики для особистісного зростання [8].

– *Саморегуляція естетичної діяльності*. Здатність до коригування власних естетичних практик з метою їх вдосконалення.

– *Рефлексія культурних та естетичних цінностей*. Глибокий аналіз й осмислення культурних та естетичних цінностей у контексті сучасного суспільства.

– *Естетична самокритичність*. Уміння критично оцінювати власні естетичні роботи та проєкти [2].

– *Відкритість до нового досвіду*. Готовність до сприйняття та інтеграції нових естетичних ідей та практик [2].

Критеріальне оцінювання естетичної компетентності майбутніх педагогів передбачає систематичний підхід до вимірювання рівня їхніх знань, умінь, навичок та ставлень у сфері естетики. Для цього використовуються різноманітні методи, які дають змогу оцінити як теоретичну підготовку, так і практичне застосування естетичних знань у навчальному процесі. Серед таких методів можна виділити аналіз творчих робіт (малюнків, проєктів, дидактичних матеріалів тощо), спостереження за педагогічною діяльністю, ведення портфоліо з відображенням естетичної діяльності, а також проведення співбесід та самооцінювання. Важливим є використання інструментів, які дозволяють фіксувати якісні зміни в естетичній компетентності, включаючи рефлексивні звіти, анкетування та інтерв'ю, що спрямовані на виявлення рівня естетичного розуміння, емоційного відгуку на мистецтво та здатності до критичного аналізу.

При цьому особливу увагу варто приділити формуванню об'єктивних й універсальних критеріїв оцінювання, які будуть враховувати специфіку естетичної компетентності і забезпечувати надійність та валідність оцінки. Використання портфоліо, наприклад, дає змогу відстежувати динаміку розвитку естетичних компетенцій на основі конкретних робіт та проєктів, а рефлексивні звіти сприяють глибшому самоаналізу та саморозвитку студентів. Такий комплексний підхід до критеріального оцінювання не лише сприяє точному визначенню рівня естетичної компетентності, але й мотивує майбутніх педагогів до подальшого самовдосконалення в цій важливій області.

Висновки. Представлені критерії естетичної компетентності охоплюють широкий спектр аспектів, які є важливими для формування та розвитку майбутніх педагогів, вони слугують об'єктом науково-методичного аналізу, спрямованого на підвищення якості педагогічної освіти і професійної підготовки вчителів. Мотиваційно-ціннісна група акцентує на усвідомленні значення естетики та внутрішньому прагненні до естетичного самовдосконалення, що є фундаментом для всіх інших аспектів компетентності. Особистісна група зосереджується на внутрішніх якостях індивіда, таких як емоційна відкритість, естетична інтуїція та креативність, які дозволяють педагогові ефективно спілкуватися через естетичні

засоби. Когнітивна група визначає інтелектуальні здібності, необхідні для аналізу, оцінки й інтерпретації естетичних об'єктів та явищ. Діяльнісна група включає в себе практичні навички та здатності, які допомагають педагогові застосовувати естетичні знання в освітній діяльності. Рефлексивна група акцентує на здатності до самоаналізу та самокритики у контексті естетичної діяльності, що сприяє особистісному зростанню і професійному розвитку.

Оцінювання майбутніх педагогів за означеними критеріями уможливить визначити ефективні стратегії навчання та методики, що сприятимуть розвитку естетичних якостей і здібностей у майбутніх вчителів, забезпечуючи високий рівень професійної підготовки й готовності до естетичного виховання учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білан І.В. Дефініції поняття “естетична компетентність” у психолого-педагогічній літературі. *Science and Practice. Implementation to Modern Society: Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference*. 2021. С. 156–163.

2. Боклах Д.Ю. Теоретичні аспекти формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Інноваційна педагогіка*. 2023. С. 79–82. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.153>

3. Галіцан О.А., Койчева Т.І., Осипова Т.Ю. Методичний ресурс формування естетичної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Сер. “Педагогічні науки”*. 2020. № 1. С. 7–13.

4. Глазунова Л.О. Формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 6. С. 268–274.

5. Долматова М.П. Естетичні чинники ефективного навчання англійської мови у ВНЗ. *Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки”*. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. 2020. № 2. С. 40–45.

6. Жуйське Ч. Естетична компетентність майбутніх педагогів: філософсько-педагогічні аспекти. *Молодь і ринок*. № 6 (204). 2022. С. 176–182.

7. Зязюн І. Естетика і етика започатковують людську духовність... (вітальне слово). *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. пр. 2011. Вип. 1. 196 с.

8. Карам А.М. Формування естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у позааудиторній роботі університету. Київ, 2020. 226 с.

9. Койчева Т., Галіцан О., Лян Цзе. Критеріальний підхід до формування естетичної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Одеса, 2020. № 1 (68), лютий. С. 116–120. DOI: 10.33310/2518-7813-2020-68-1-116-121

10. Рожнова В. Модель розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Path of Science: International Electronic Scientific Journal*. 2021. № 7, 1. С. 5001–5005. URL: <https://pathofscience.org/index.php/ps/article/view/847>

REFERENCES

1. Bilan, I.V. (2021). Definitssii ponyattia “estetychna kompetentnist” u psykholoho-pedahohichnii literaturi [Definitions of the concept “aesthetic competence” in psychological and pedagogical literature]. *Science and Practice. Implementation to Modern Society: Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference*, pp. 156–163. [in Ukrainian].

2. Boklakh, D.Yu. (2023). Teoretychni aspekty formuvannia estetychnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv anhliiskoi movy [Theoretical aspects of forming aesthetic competence in future English language teachers]. *Innovatsiina pedahohika*. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.15> [in Ukrainian].

3. Halitsan, O.A., Koicheva, T.I. & Sypova, T.Yu. (2020). Metodychnyi resurs formuvannia estetychnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv humanitarnykh spetsialnostei [Methodical resource for forming aesthetic competence of future teachers of humanities]. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky. Pedagogical Sciences*. No. 1, pp. 7–13. [in Ukrainian].

4. Hlazunova, L.O. (2012). Formuvannia estetychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia-filoloha [Formation of aesthetic competence of the future teacher-philologist]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, No. 6, pp. 268–274. [in Ukrainian].

5. Dolmatova, M.P. (2020). Estetychni chynnyky efektyvnoho navchannia anhliiskoi movy u VNZ [Aesthetic factors of effective English language learning in higher education institutions]. *Scientific notes “Psychological and Pedagogical Sciences” series*. Nizhyn Mykola Hohol State University, No. 2, pp. 40–45. [in Ukrainian].

6. Zhuysiue, Ch. (2022). Estetychna kompetentnist maibutnix pedahohiv: Filosofska-pedahohichni aspekty [Aesthetic competence of future educators: Philosophical and pedagogical aspects]. *Youth & market*, No. 6 (204). pp. 176–182. [in Ukrainian].

7. Ziazun, I. (2011). Estetyka i etyka zapochatkuiut liudsku dukhovnist... (vitalne slovo) [Aesthetics and ethics initiate human spirituality... (opening word)]. *Aesthetics and ethics of pedagogical action*: coll. of science works. No. 1, 196 p. [in Ukrainian].

8. Karam, A.M. (2020). Formuvannia estetychnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva u pozaaudytornii roboti universytetu [Formation of aesthetic competence of future fine arts teachers in extracurricular activities at the university]. Kyiv, 226 p. [in Ukrainian].

9. Koicheva, T., Halitsan, O. & Lian, Tze. (2020). Kryterialnyi pidkhid do formuvannia estetychnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv humanitarnykh spetsialnostei [Criteria-based approach to forming the aesthetic competence of future teachers of humanities]. *Scientific Bulletin of Mykolayiv National University named after Vasyl Sukhomlynskiy. Pedagogical sciences*. Odesa, No. 1 (68), February, pp. 116–120. DOI: 10.33310/2518-7813-2020-68-1-116-121. [in Ukrainian].

10. Rozhnova, V. (2021). Model rozvytku estetychnoi kompetentnosti maibutnix vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Model of aesthetic competence development for future preschool educators]. *Path of Science: International Electronic Scientific Journal*, No. 7, 1. pp. 5001–5005. Available at: <https://pathofscience.org/index.php/ps/article/view/847> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 21.02.2024

Уляна Борис, кандидат педагогічних наук, викладач
Коломийського педагогічного фахового коледжу
Івано-Франківської обласної ради

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ
ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В ГАЛИЧИНІ ЗА ЧАСІВ АВСТРО-УГОРСЬКОЇ ІМПЕРІЇ
(ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX ст.)

У статті проаналізовано процес становлення та розвитку змісту початкової природничої освіти в Галичині за часів Австро-Угорської імперії у другій половині XIX – на початку XX ст. Зазначено, що її організація великою мірою визначалася освітньою політикою держави, до складу якої належала Галичина як коронний край, початкова природнича освіта підпорядковувалася завданням соціально-економічного розвитку Австро-Угорської монархії, що зумовило загалом суперечливу генезу, яка супроводжувалася позитивними і негативними тенденціями. Схарактеризовано ключові особливості змісту природничої освіти в народних школах Галичини.

Ключові слова: початкова природнича освіта; народні школи; Галичина; зміст природничої освіти; природознавство; навчальні програми.

Літ. 19.

Uliana Borys, Ph.D. (Pedagogy), Lecturer,
Kolomyia Pedagogical Professional College of
Ivano-Frankivsk Region

ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF THE CONTENT OF PRIMARY
SCIENCE EDUCATION IN GALICIA DURING THE AUSTRIAN-HUNGARIAN EMPIRE
(SECOND HALF OF THE 19th – EARLY 20th CENTURY)

The article analyzes the process of formation and development of the content of primary science education in Galicia during the Austro-Hungarian Empire in the second half of the 19th – at the beginning of the 20th century. It is noted that its organization was largely determined by the educational policy of the state, which included Galicia as a crown region, primary science education was subordinated to the task of socio-economic development of the Austro-Hungarian monarchy, which led to a generally contradictory genesis accompanied by positive and negative trends. The key features of the content of science education in the folk schools of Galicia in the studied period are characterized. One of the leading trends in the development of science education in public schools has become the active character, the integration of subjects of the science cycle with reading and other disciplines. At the end of the 19th century natural science became a compulsory subject in senior classes of public schools. Methodical findings of that time were the study of natural history through reading, conducting observations, excursions, local history work to study nature, work in the school garden, growing fruit trees and caring for them, etc. Primary science education, among other things, prepared graduates of folk schools for independent practical life. Under the conditions of the then social development (predominantly rural population) of Ukrainians, we qualify this as a progressive pedagogical phenomenon. In the process of developing the content of primary science education, teachers used various approaches to teaching science disciplines, but the leading vectors of reforming the content of school science remained practical-realistic, systematic, biological, local history, the implementation of interdisciplinary connections in lessons, the integration of scientific knowledge, and the rationalization of the content of science education, etc.

Keywords: elementary science education; public schools; Galicia; content of science education; natural science; educational programs.

Постановка проблеми. У контексті реформування початкової освіти та впровадження Нової української школи (НУШ) у напрямі гуманізації навчання перед учителями початкових класів ставляться вимоги щодо оптимального поєднання засобів, методів і форм педагогічного впливу на здобувачів освіти, пробудження в них стійкого інтересу до пізнання світу. Провідне місце в цьому процесі належить початковій природничій освіті. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти [3], “метою природничої освітньої галузі є формування компетентностей в галузі природничих наук, техніки і технологій, екологічної та

інших ключових компетентностей шляхом опанування знань, умінь і способів діяльності, розвитку здібностей, які забезпечують успішну взаємодію з природою, формування основи наукового світогляду і критичного мислення, становлення відповідальної, безпечної та природоохоронної поведінки здобувачів освіти у навколишньому світі на основі усвідомлення принципів сталого розвитку” [3]. Важливим завданням сучасної освіти є переосмислення чинників, від яких залежить якість освітнього процесу в початковій школі НУШ. З огляду на це актуалізується потреба у вивченні, критичному аналізі, творчому використанні попереднього досвіду

організації початкової природничої освіти за умов сьогодення.

Аналіз наукових досліджень. Попри те, що питання розвитку природничої освіти в Україні досліджували багато науковців – авторів дисертаційних, монографічних досліджень, зокрема, генезу шкільної географічної освіти та географічного краєзнавства активно вивчали І. Шоробура (2007), Л. Мельничук (2004), О. Корнєєв (2004) та ін.; історію шкільної природничої освіти – Л. Гуцал (2011), А. Мартін (2008), Л. Никиток (2012), Т. Собченко (2008), О. Пінський (2009), Г. Звонкова (2005), а також Ю. Павленко, С. Руда, С. Хорошева, Ю. Храмов (2001), М. Караванська (2006) та інші вчені, які розглядали різні аспекти генези природничої науки в Україні; розвитку теорії і практики організації лабораторних робіт з фізики в середніх школах України (кінець XIX – початок XX ст.) присвячена дисертаційна робота І. Студенкової (2005) та ін. В окремих статтях українських учених (О. Біда, В. Буринський, Т. Васютіна, О. Савченко та ін.) розкрито особливості розвитку природничої освіти, освітніх процесів в Україні, методики викладання дисциплін природничого змісту наприкінці XX – на початку XXI ст. Деякі аспекти цієї проблеми висвітлено в історико-педагогічних працях П. Довбні, О. Корнєєва, Л. Мелько, О. Норкіної, І. Студенкової, Н. Стукало та ін. Історіографію шкільної природничої освіти в Україні наприкінці XX – на початку XXI ст. розглядала Я. Приступа. У сучасних часописах (“Український історичний журнал”, “Рідна школа”, “Відродження”, “Нова освіта в Україні”, “Шлях освіти”, “Географія та краєзнавство” тощо) “уміщено наукові праці, які стосуються окремих питань проблеми розвитку природничої освіти та розвитку початкової школи в Україні” [5, 5]. Результати аналізу джерельного корпусу засвідчують, що проблему, задекларовану в назві статті, українські науковці не досліджували.

Мета статті – проаналізувати зміст початкової природничої освіти в Галичині за часів Австро-Угорської імперії (друга половина XIX – початок XX ст.).

Виклад основного матеріалу. Одне із завдань сучасної початкової природничої освіти – забезпечити молодшим школярам якісне засвоєння змісту природничої освіти, оскільки здобути в початкових класах природничі знання – це підґрунтя для подальшої середньої природничої освіти, що включає вивчення біології, географії, фізики, хімії. Тому такою важливою є початкова природнича освіта, що забезпечує в молодших школярів формування системи природничих знань і вмій, особистісно ціннісних орієнтацій, які необхідні їм для адекватного світосприйняття, цивілізованої взаємодії з природним середовищем, природозбереження. У цьому контексті педагогічно доцільним є вивчення та об’єктивна оцінка надбань української педагогічної думки,

що репрезентує вагомі теоретичні та практичні напрацювання освітян Галичини, яка входила до складу Австро-Угорської імперії (кінець XIX – початок XX ст.), коли під впливом демократичних процесів, ухвалення основного державного закону (1867) та низки прогресивних освітніх законів (1869; 1873; та ін.) відбувалося становлення, активний розвиток наукових ідей, зокрема і європейських, що мали вплив не тільки на розвиток національного шкільництва, а й на поступ природничої початкової освіти, методики викладання природознавства в школі, професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації природничого складника початкової освіти. Природничу початкову освіту в Галичині розбудували не тільки науковці, а й учителі-практики, методисти, громадські просвітницькі діячі, священники тощо. Друга половина XIX ст. характеризувалася тим, що в суспільстві поширювалися наукові погляди, пробуджувався інтерес до природничих наук. Створення НТШ у Львові дало імпульс до розвитку математично-природничих наук. Поступово утверджувалася своєрідна система природничої освіти: початковий (пропедевтичний) навчальний курс природознавства, який за різного часу репрезентований спеціальними навчальними предметами (“науки про природу” та ін.) та інтегрованими курсами (читання, історія тощо), що їх викладали в народних (початкових) школах, та основний природознавчий курс, що вивчався в старших класах віділових шкіл.

Проілюструємо сказане окремими прикладами розвитку початкової природничої освіти в державних школах Галичини, які відображають її генезу. Як засвідчують актуалізовані джерела [4; 9, 56–58; 14–16], навчання в народних школах у першій половині XIX ст. мало господарське спрямування з огляду на те, що в регіоні переважало сільське населення, яке займалося здебільшого рільництвом, садівництвом, бджільництвом, тваринництвом, тому після закінчення початкової освіти випускники народних шкіл мали бути готовими до самостійного життя, звідси – і практико орієнтований характер початкової освіти. Із цією метою держава здійснила низку заходів. Так, 1852 р. профільне освітнє міністерство рекомендувало організувати пошук орних земель для агрономічних наук у народних школах, а також закладати плодові розсадники, городи в школах. 1857 р. міністерство закликала підтримати ідею викладання бджільництва: “Народні школи можуть здобути значення тільки тоді, якщо розвиток окремих галузей рільництва, бджільництва буде ефективно підтримуватися сільською громадою” [4, 14]. У звіті народного інспектора шкіл цього періоду (1859) наголошено, що “загальне благо може тільки виграти від того, якщо тривіальна школа буде більш практичною і знайомити дітей з найнеобхіднішими знаннями про сільське господарство,

садівництво та бджільництво у спосіб, який є доступним і практичним”, і підкреслено, що для Галичини це особливо важливо “для вдосконалення садівництва”, для реалізації цієї мети необхідно забезпечити певні педагогічні умови, з-поміж яких – “шкільний сад і розсадник плодкових дерев, вчитель може практично викладати плодівництво” [9, 56–58]. Велике значення для розвитку початкового шкільництва в Австро-Угорській імперії мали ухвалені основні державні (конституція від 21 грудня 1867 р.) та освітні закони (1868; 1869; 1873 та ін.), які створили підґрунтя для організації народних шкіл, визначали принципи їхньої діяльності, узаконили світський характер та керівництво народних шкіл, затвердили закон про загальноосвітню школу, педагогічну освіту, обов’язковість початкової освіти (1869) тощо. Галичина була першим австрійським коронним краєм, яка з власної ініціативи отримала Крайову Шкільну Раду (КШР) як професійний адміністративний орган і орган наглядовий і до 1905 р. система освіти керувалася законом від 1867 р., сфера діяльності КШР була встановлена актом, згодом зміненним 1907 р., основні положення щодо заснування та діяльності народних шкіл докладно сформульовано в 78 параграфах державного закону від 14 травня 1869 р. [9; 14; 17; 19]. Як відомо, закон крайового сейму від 21 грудня 1867 р. не тільки увиразнював систему початкової освіти в Галичині (народні школи поділялися за формою власності на державні та приватні, за типами початкових шкіл – на одно-, дво-, три-, чотири-, п’яти-, шестикласні, виділові, за гендерною ознакою – жіночі, чоловічі, мішані), а й гарантував право кожної народності на здобуття освіти рідною мовою [19]. Однак на перешкоді розвитку україномовної початкової освіти було чимало чинників, зокрема й асиміляторська політика урядових кіл і польських урядових структур, які визначали освітню політику в коронному краї. За даними, які наводить дослідниця Г. Білавич, у Галичині “на перетині XIX–XX ст. лише 45–50 % українських дітей шкільного віку відвідували початкову школу, а в 4–8-х класах навчання продовжували 7 %” [1, 91], у краї не функціонувало жодної державної виділової (вищої початкової школи) з українською мовою навчання [6, 40].

Попри прогресивний характер ухвалених освітніх законів, у Галичині відчувалася нестача закладів початкової освіти, матеріального забезпечення, кадровий потенціал був недостатньою мірою підготовлений, велика кількість українських дітей не мали доступу до якісної початкової освіти, обмежувалася дво- трирічним навчанням у народних школах, де зміст освіти був невисоким. Усе це відбилося на змісті початкової природничої освіти. Про це засвідчує звітна документація [9]: так, у середині 1850-х рр. у Галичині було 2476 народних шкіл (окрім недільних), 54 жіночі школи (з них 11 чотириклас-

них шкіл), 543 тривіальні школи та 1360 недільних шкіл; згідно з переписом 1857 р., більшість гмін не мала шкіл і тому діти були позбавлені початкової освіти [9].

Результати початкової природничої освіти значною мірою визначалися навчальними планами та організацією роботи народної школи. Навчальні плани мали завдання: а) визначити предмети шкільного навчання природознавчого змісту; б) окреслити відомості з предметів / інтегрованих курсів, що забезпечували природничу освіту в народних школах; в) розподілити навчальний матеріал; тощо. Нормативні документи, видані на основі грудневого 1867 р. освітнього закону, передбачали викладання в початкових школах предметів: “наука природи”, “землепис”, які мали практико-орієнтовний характер та виразний господарський складник [19]. Великою проблемою для становлення та розвитку початкової природничої освіти в Галичині залишалися відмінності щодо змісту навчання в різних типах закладів, оскільки в міських народних школах на вивчення предметів природничого циклу відводилася більша кількість годин, що було недостатньо для здобуття природничих знань, підготовки учнів до практичного життя, подальшого навчання у виділових школах, гімназіях, учительських семінаріях тощо. Задля розв’язання цієї проблеми в травні 1875 р., відповідно до розпорядження КШР, для сільських учнів запровадили т. зв. недільне навчання, яке тривало з 15 до 17 год., мало за мету надати дітям “додаткові” теоретичні й практичні знання щодо не тільки землеробства, тваринництва, хатнього господарства, а й “господарських рахунків”, міським школярам надавали інформацію у галузі ремесла, промислу, торгівлі та ін. [7, 70–72].

Шкільний закон від 14 травня 1869 р. містив низку важливих положень щодо розвитку початкової природничої освіти, у ньому, зокрема, подано перелік предметів, які її забезпечували: “найважливіші знання природничих наук, географії та історії з особливим акцентом врахування батьківщини та її законодавства”. Обсяг викладання навчальних предметів залежав від рівня / ступеня школи, кадрового забезпечення [9, 46]. На основі аналізу джерел (звітів, навчальних планів, методичних рекомендацій та інструкцій [9; 10–13; 14–16; 17–18; 19 та ін.]) можна простежити процес формування природничих уявлень та понять в учнів початкових шкіл Галичини. Так, в 1–2-класних народних школах елементарні природничі знання здобувачів освіти формувалися на основі опрацювання навчальних текстів, для реалізації цих завдань введено інтегрований навчальний предмет “Науки про речі”. Зміст навчального матеріалу складено за принципами доступності, сезонності, у взаємозв’язку з повсякденним життям. Згідно з інструкціями та методичними рекомендаціями, на перший рік навчання передбачалося 80

лекцій (уроків), автори наголошували на наступності дошкільної та початкової освіти. Програмою вивчалися такі розділи: “І рік навчання. Осінь і зима. 1) Кімната (клас), школа і дім (предмети, людина); 2) Місто (вулиця, будівлі, предмети, тварини, діяльність людей, майстерні), каміння, цегла, пісок. Весна і літо. 3) Сад (тварини, рослини, діяльність людини); 4) Ліс (рослини, тварини). II рік навчання. Осінь і зима. 1) Сад (плоди; діяльність людей), 2) Село (будівлі, тварини, дім, діяльність людей). Весна і літо. 3) Вода (річка, ставок, луг, рослини, тварини), 4) Поле (рослини, діяльність людей)” [9, 46].

Метою і завданням предмету “Науки про речі”, на думку різних теоретиків, були: “Розвиток мовлення дитини та закріплення навичок читання, розвиток мислення та розуму, виховання почуттів, розвиток перцептивних здібностей, пояснення, доповнення та систематизація наявних у дитини уявлень; надання загальною корисною інформацією, створення основ спеціальних наук; загальна здатність дитини до навчання (тренування уваги); пробудження і розвиток моральних і релігійних почуттів” [18, 10].

Важливим джерелом інформації для нас є тогочасні педагогічні часописи, які вміщували, окрім іншого, необхідні матеріали, які регламентували зміст природничої освіти, для вчителів слугували методичним забезпеченням при викладанні навчальних предметів природничого циклу. Про зміст, мету, завдання предметів “Географія” та “Історія натуральна” довідуємося із часопису “Учитель” (1868–1874), в одному із випусків якого (“Учитель”, 1869, № 7) наголошувалося на формуванні елементарних природничих знань учнів за відсутності підручників із цих предметів, окреслювалося коло здобутих знань з предмету “Географія” (знання про Землю, її форму, рух, вплив Сонця на Землю; поняття про сушу, гори, моря, ріки, озера, клімат та об’єкти природи); з предмету “Історія натуральна” (поняття про три царства, класифікацію рослин, тварин та мінералів, знання користі та шкоди від природи).

Згідно з навчальними планами від 1875 р., у кожній трикласній школі на 3–4 роках навчання (II відділ) на науки природничі, географію та історію відводилося 2 години щотижня, на 5–6 роках навчання (III відділ) на науки природничі – 2 год., географію та історію – 2 год. [10]. У звіті КШР 1878–1879 р. н. зазначалося, що віднесення “природничих наук до числа обов’язкових предметів у народних школах має за мету ознайомити дітей з навколишньою природою та звільнити їх від багатьох забобон через нерозуміння основних природних явищ” [16].

Упродовж 1893–1907 рр. відбувається подальший розвиток початкової природничої освіти в Галичині, на який вплинули виклики, пов’язані з асиміляційними процесами в державному шкільництві з боку польських освітніх чинників, польської громадськості, які стверджували про спрощену почат-

кову освіту для українського селянства, наполягали на скороченні “обов’язкової науки в народній школі із шести до чотирьох років навчання” [9; 12; 18]. В одному із таких публічних виступів зазначалося: “Школи, навчальні програми й книжки повинні бути інші на селі, а інші для міст. Школи на селах повинні бути практичні, отже так продумані, щоби учні, що з них виходять, не мали охоти прощатися зі селом. Навчальних програмів не треба так складати, щоби в кожній здібнішій дитині викликати охоту шукати іншої долі, як у селянській хаті. Учительські семінарії повинні бути подвійні: з коротшим курсом для селянських учителів і довшим для міських. Треба їх закладати в селах, перш усього при монастирях як інтернати. Міські семінарії повинні бути також інтернатами. Час шкільної науки в сільських народних школах повинен бути вкорочений; вакації треба продовжувати” [8, 5–6]. Закономірно, що освітній закон від 1893 р. запровадив замість колишньої триступеневої структури початкової освіти чотири ступені, зокрема: I ступінь – 1-й рік навчання; II – 2-й; III – 3-й і 4-й; IV – 5-й і 6-й рік навчання [12], унаслідок чого українські діти – мешканці сіл – забезпечувалися лише найнижчим ступенем початкової освіти, тобто народними чотирикласними школами.

На підставі аналізу навчальних програм та планів для початкових шкіл стверджуємо, що в процесі викладання дисциплін природничого циклу акцент зроблено на релігійному, естетичному, патріотичному, трудовому вихованні учнів: “Пізнавати природу в її дрібницях, в її повноті, у складній будові найменшої комахи, в досконалій будові людського тіла, в гармонії всіх живих і мертвих істот на землі, що складається у єдине ціле, – саме так молодь пізнає всемогутність і мудрість Творця і цей процес впливає на розвиток їх релігійних почуттів. Пробуджується гармонія форм, кольорів і тонів у природі, любов до прекрасного – розвиваються естетичні почуття. Коли молодь пізнає красу і багатство природи Батьківщини, ще більше прив’язується до своєї землі, рідного краю – зміцнюються патріотичні почуття. Природа для молоді – вчителька різноманітних чеснот: бджола вчить її працьовитості та ощадливості, мураха вчить її терпінню та наполегливості, ластівка дбайливо збирає мух і несе їх у своєму дзьобі до пташенят, “батьківська любов і жертвовність”. Коли молодь дізнається, що тварини теж доводиться боротися за існування, що вони піддаються численним небезпекам, набуває співчуття до цих “божих створінь”, і позбавляється від шкідливих звичок і різкої поведінки з живими істотами, яким не байдуже досягнення співчуття до інших. Приклад працьовитості тварин, їх наполегливості, стійкої та невтомної гонитви до наміченої мети впливає на розвиток волі молоді” [12, 145–146]. Навчальним планом 1893 р. на вивчення курсу “Географія” була передбачена 1

година на тиждень у V і VI класах народної школи [12], ключовим завданням якого був розвиток географічних понять в учнів: відомості про Всесвіт, небесні тіла, Землю, форми її поверхні, природні явища, атмосферні зміни та їх зв'язок зі зміною пір доби і року, їх вплив на умови рослинності, на життя тварин і діяльність людини, орієнтування в просторі тощо, що спонукало учнів до зацікавлення природою, аналізу природних процесів та дослідження причинно-наслідкових зв'язків у природі. В “інструкціях” та “методичних рекомендаціях” 1893 р. наголошувалося на застосуванні аналітичного, синтетичного або концентричного методу навчання на уроках географії [12]. У I–IV класах народних шкіл деякі географічні та природничі знання учні здобували під час спостережень, опрацювання текстів для читання, опису, розвитку зв'язного мовлення, під час мандрівок, на основі уривків із хрестоматій, загальної інформації про свій рідний край і Австро-Угорську монархію тощо (більш докладно про це – у нашій окремій публікації [2]). Основними завданнями навчального предмету “Історія натуральна” були: знання найважливіших об'єктів природи усіх трьох царств (рослин, тварин та мінералів), з урахуванням їх користі та шкоди, а також їх застосування у повсякденному житті дитини, у домашньому господарстві, промисловості, торгівлі; знання будови людського тіла, охорону природи; виховання юнацтва засобами природи, розвиток спостережливості й любові до природи. Методичні рекомендації до викладання курсу “Історія натуральна” подавали “інструкції” щодо застосування методів, форм та засобів навчання природи в народних школах. Ішлося також про необхідність узагальнення і систематизації природничих знань учнів під час екскурсій, формування практичних навичок на шкільному городі, проведення щоденних спостережень у куточку живої природи, збір природничих колекцій, які згодом можуть застосовуватися під час вивчення об'єктів природи (такий збір був обов'язковим для учнів V і VI класів) [12].

У наукових планах 1893 р., 1911 р., які окреслювали зміст початкової природничої освіти [12–13], для її реалізаторів давали чіткі методичні вказівки щодо красназничого принципу викладання предметів, необхідності володіння педагогами інформацією в галузі красназництва: тільки досконале знання природи рідного краю та навколишньої місцевості вчителем може забезпечити успішні результати в навчанні його учнів.

Висновки. Незважаючи на те, що проблема розвитку змісту природничої освіти в Україні є предметом усебічного історико-педагогічного аналізу, задекларована в назві статті наукова проблема вченими не розглядалася. За умов перебування Галичини в другій половині XIX – на початку XX ст. у складі Австро-Угорської монархії система держав-

ного шкільництва справила певний вплив на розвиток української початкової природничої освіти. Її організація великою мірою визначалася освітньою політикою держави, до складу якої належала Галичина як коронний край, початкова природнича освіта підпорядковувалася завданням соціально-економічного розвитку Австро-Угорської імперії, що зумовило загалом суперечливу генезу, що супроводжувалося позитивними і негативними тенденціями. Українські освітяни долучалися до вдосконалення навчальних програм дисциплін природничого циклу, надавали їм практико орієнтованого характеру (розвиток бджільництва, городництва, садівництва тощо). Починаючи з другої половини XIX ст., у природознавстві як галузі наукових знань відбуваються істотні зміни, які мали прогресивний вплив і на освітні процеси. На розвиток змісту початкової природничої освіти впливали не тільки суспільно-політичні, соціокультурні, а й освітні чинники, шкільна законодавча база Австро-Угорської імперії (загалом прогресивна на той час, позаяк сприяла збільшенню мережі початкових шкіл, появі нових типів закладів освіти, удосконаленню навчальних планів та програм, формуванню системи професійної підготовки вчителів, розширенню змісту природничої освіти тощо), що регламентувала структуру початкової освіти, її реформування, змістове наповнення, зокрема й початкової природничої освіти. Попри певний поступ у здобутті природничих знань українськими дітьми, серйозною перешкодою стало обмеження доступу сільських учнів до якісної освіти (5–6-класні початкові школи були лише в містах), українськомовних виділових державних шкіл не було. Отже, за змістом, методами і результатами навчання сільська народна школа багато в чому поступалася міській, що впливало і на рівень здобуття природничих уявлень учнів. Тенденцією розвитку природничої освіти в народних школах Галичини досліджуваного періоду став діяльнісний характер, інтеграція предметів природничого циклу з читанням, іншими дисциплінами. Наприкінці XIX ст. природознавство стає обов'язковим навчальним предметом у старших класах народних шкіл. Методичними знахідками того часу стало вивчення природознавства через читання, проведення спостережень, екскурсій, красназничу роботу для вивчення природи, працю на шкільному городі, вирощування плодкових дерев та догляд за ними тощо. Початкова природнича освіта, окрім іншого, готувала випускників народних шкіл до самостійного практичного життя. За умов тодішнього соціального розвитку (переважало сільське населення) українства це кваліфікуємо як прогресивне педагогічне явище. У процесі розвитку змісту початкової природничої освіти педагоги використовували різноманітні підходи до викладання природничих дисциплін, однак провідними векторами реформування змісту шкільного

природознавства залишалися практико-реалістичний, систематичний, біологічний, краєзнавчий, реалізація на уроках міжпредметних зв'язків, інтеграція наукових знань, раціоналізація змісту природничої освіти та ін. Зміни у змісті початкової природничої освіти знаходили відображення у навчально-методичному забезпеченні дисциплін природничого циклу. Зміст початкової природничої освіти в другій половині XIX – на початку XX ст. у Галичині визначався та утверджувався в статусі обов'язкового предмету для реалізації освітніми програмами й навчальними планами. Оскільки за цього періоду в Австро-Угорській імперії не було єдино усталеної структури початкової освіти, була відсутня узгодженість між навчальними планами народних шкіл і навчальними програмами з дисциплін природничого циклу в міських та сільських школах, відповідно сільські школярі були позбавлені інформації про тодішній поступ природничих наук, технічні новинки, досягнення науки.

Подальшого дослідження вимагає проблема навчально-методичного забезпечення початкової природничої освіти в Галичині досліджуваного періоду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білавич Г. Теорія і практика виховання господарської культури учнів та дорослих у Західній Україні (друга половина XIX – початок 40-х рр. XX ст.): монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2015. 740 с.
2. Борис У. Навчальні екскурсії з природознавства в початковій школі України крізь призму історико-педагогічного дискурсу. *Молодь і ринок*. 2022. № 9 (207). С. 90–95.
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
4. Перський С. Популярна історія товариства “Просвіта”. Львів, 1932. 268 с.
5. Природнича освіта у початковій школі: історія, теорія, практика: навч. посіб. для вчителів початкових класів / уклад. А.М. Мартін, Н.В. Тарапака. Кропивницький: КЗ “КОШПО імені Василя Сухомлинського”, 2023. 60 с.
6. Рогатинський П. Під прапором “Рідної Школи”. Станіславів, 1939. 51 с.
7. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772–1939). Івано-Франківськ, 1994. 144 с.
8. Товариство Взаїмна поміч українського вчителства 1905–1930. Львів, 1932. 370 с.
9. Falkiewicz K. Rozwój w calicyi w latach 1848–1898. Lwow, 1899. 124 s.
10. Plany nauki dla szkół ludowych pospolitych i wydziałowych. Rada Szkolna Krajowa. Lwow, 1875. 120 s.
11. Plan nauki dla szkół jednoklasowych podzielonych, z nauką półdzienną (o jednym nauczycielu w dwóch oddziałach). Lwow, 1879. 370 s.
12. Plany naukowe dla szkół ludowych pospolitych pięcioletnio-klasowych męskich, żeńskich i mieszanych wraz z instrukcją. Lwow, 1893. 320 s.
13. Plany naukowe dla szkół ludowych pospolitych pięcioletnio-klasowych męskich, żeńskich, i mieszanych wraz z instrukcją. Lwow, 1911. 370 s.
14. Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w kraju w latach szkolnych 1868 i 1869. Lwow, 1871. 28 s.
15. Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w kraju w latach szkolnych 1870 i 1871. Lwow, 1872. 62 s.
16. Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w kraju w latach szkolnych 1878/9. Lwow, 1880. 68 s.
17. Władysław D.J. Nauka o rzeczach: rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji. Warszawa, 1874. 184 s.
18. Władysław D.J. Nauka o rzeczach: rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji. Warszawa, 1892. 700 s.
19. Zarys organizacyi szkol nizenszych / Skreslil B. Trzaskowski. Lwow: Nakladem awtora, 1867. 60 s.

REFERENCES

1. Bilavych, H. (2015). Teorii i praktyka vykhovannia hospodarskoi kultury uchniv ta doroslykh u Zakhidnii Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok 40-kyh rr. XX st.). [Theory and practice of economic education of students and adults in Western Ukraine (second half of the 19th century – beginning of the 40s of the 20th century)]. Ivano-Frankivsk, 740 p. [in Ukrainian].
2. Borys, U. (2022). Navchalni ekskursii z pryrodnavstvav pochatkovii shkoli Ukrainy krizh pryзму istoriko-pedahohichnoho dyskursu [Educational excursions in natural science in the primary school of Ukraine through the prism of historical-pedagogical discourse]. *Youth & market*. Vol. 9 (207). pp. 90–95. [in Ukrainian]
3. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State standard of primary education]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> [in Ukrainian].
4. Perskyi, S. (1932). Populiarna istoriia tovarystva “Prosvita” [Popular history of “Prosvita” society]. Lviv, 268 p. [in Ukrainian].
5. Pryrodnycha osvita u pochatkovii shkoli: istoriia, teoriia, praktyka [Science education in primary school: history, theory, practice]. *Educational manual for primary school teachers*. (2023). (Ed.) A.M. Martin, N.V. Tarapaka. Kropyvnytskyi, 60 p. [in Ukrainian].
6. Rohatynskyi, P. (1939). Pid praporom “Ridnoi Shkoly” [Under the flag of the “Native School”]. Stanislaviv, 51 p. [in Ukrainian].
7. Stuparyk, B. (1994). Shkilnytstvo Halychyny (1772–1939) [Education of Halychyna (1772–1939)]. Ivano-Frankivsk, 144 p. [in Ukrainian].
8. Tovarystvo Vzaimna pomich ukrainskoho vchytelstva 1905–1930 [Society of Mutual Aid of Ukrainian Teachers 1905–1930]. Lviv, 1932. 370 p. [in Ukrainian].
9. Falkiewicz, K. (1899). Rozwój w calicyi w latach 1848–1898 [Development in Calicia in the years 1848–1898]. Lwow, 124 p. [in Polish].
10. Plany nauki dla szkół ludowych pospolitych i wydziałowych. Rada Szkolna Krajowa [Study plans for folk schools and department schools. National School Council]. Lwow, 1875. 120 p. [in Polish].
11. Plan nauki dla szkół jednoklasowych podzielonych, z nauką półdzienną (o jednym nauczycielu w dwóch oddziałach) [Study plan for one-class divided schools, with half-day

СТРУКТУРА ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ УМОВ І НАСЛІДКІВ ВІЙНИ

learning (one teacher in two classes)]. Lwow, 1879. 370 p. [in Polish].

12. Plany naukowe dla szkół ludowych pospolitych pięcio- i sześćo-klasowych męskich, żeńskich i mieszanych wraz z instrukcją [Scientific plans for five- and six-grade male, female and mixed folk schools, along with instructions]. Lwow, 1893. 320 p. [in Polish].

13. Plany naukowe dla szkół ludowych pospolitych pięcio- i sześćo-klasowych męskich, żeńskich, i mieszanych wraz z instrukcją [Scientific plans for five- and six-grade folk schools for men, women and mixed, along with instructions]. Lwow, 1911. 370 p. [in Polish].

14. Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w kraju w latach szkolnych 1868 i 1869 [Report of the c. k. of the national school council on the state of public education in the country in the school years 1868 and 1869]. Lwow, 1871. 28 p. [in Polish].

15. Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w kraju w latach szkolnych 1870 i 1871 [Report of the Crown Prince of the National School Council

on the state of public education in the country in the school years 1870 and 1871]. Lwow, 1872. 62 p. [in Polish].

16. Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w kraju w latach szkolnych 1878/9 [Report of the Imperial and Royal National School Council on the state of public education in the country in the school years 1878/9]. Lwow, 1880. 68 p. [in Polish].

17. Władysław, D.J. (1874). Nauka o rzeczach: rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji [The science of things: an outline of its historical development, psychological foundations, method and patterns of learning]. Warszawa, 184 p. [in Polish].

18. Władysław, D.J. (1892). Nauka o rzeczach: rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji [The science of things: an outline of its historical development, psychological foundations, method and lesson patterns]. Warszawa, 700 p. [in Polish].

19. Zarys organizacji szkół niższych [Outline of the organization of lower schools]. Skreslił B. Trzaskowski. Lwow, 1867. 60 p. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 09.01.2024

УДК [378.016:37]:[364.6-786:355.4]

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300094>

Світлана Цюра, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка

СТРУКТУРА ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ УМОВ І НАСЛІДКІВ ВІЙНИ

Схарактеризовано об'єктивні чинники, що зумовлюють потребу визначення змісту соціально-реабілітаційної компетентності майбутніх педагогів структура і зміст якої має складатися з двох рівнів: компоненти когнітивний, афективний, вольовий, навички та досвід, що формують здатність виконувати дії соціально-реабілітаційного характеру; педагогічний зміст цих дій, які входять до компетенції вчителя – особистісно орієнтована спрямованість, педагогічна діагностика розвитку, консультування, корекція.

Ключові слова: педагогічна реабілітація; соціально-реабілітаційна компетентність; зміст соціально-реабілітаційної компетентності майбутніх педагогів.

Рис. 2. Табл. 1. Літ. 10.

Svitlana Tsiura, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the General Pedagogy and Pedagogy of the Higher School Department, Lviv Ivan Franko National University

STRUCTURE OF THE CONTENT OF THE SOCIAL-REHABILITATION COMPETENCE OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION ACQUIRERS IN THE CONTEXT OF THE CONDITIONS AND CONSEQUENCES OF WAR

The following objective factors, which cause the necessity of understanding and determining the content of a social-rehabilitation competence of future teachers, are characterized in the article: the war conditions and consequences, which have changed the inner environment of educational institutions in Ukraine; the new demands towards professional work; a corresponding view of educational standards of teachers' training in 2023; the existence of activity, which features the psycho-pedagogical and social focus, in program results and professional competences.

The peculiarities and specifics of the actions of social-rehabilitation characteristics are determined. These actions are realized by pedagogic workers of educational institutions according to the tasks of pedagogical rehabilitations of the formation of a complex of conditions for restoring of inner and outer psycho-physical, especially emotional, intellectual, and social potential of a kid. Hence, the social-rehabilitation competence of a future teacher as a synthesis of their social and pedagogical essence should involve tasks of the formation of motivational readiness and skills for resolving the tasks of targeted recovering of social resources and personal potential of kid's development. Taking into account the traumatic character and massiveness of mental phenomena, which influence the psychological state of participant, the fact that immediate conditions of professional activity of work workers are

СТРУКТУРА ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ УМОВ І НАСЛІДКІВ ВІЙНИ

connected and will be connected with the necessity of professional actions of a social-rehabilitation content, the structure and the content of a social-rehabilitation competence, as a part of a general professional competence, should be consisted of the following levels: the first one – the components of a competence: cognitive, affective, willed, skills and experience, all of them form an ability to perform certain actions of social-rehabilitation character; the second one – a pedagogical content of these actions, which are included in teacher's competences: the personal-oriented focus, the pedagogical diagnosis of development, the pedagogical consulting, and pedagogical correction.

Keywords: pedagogical rehabilitation; social-rehabilitation competence; content of a social-rehabilitation competence of future teachers.

Постановка проблеми. Педагогічна професія належить до групи соціономічних, перебуває під постійним соціальним моніторингом та відіграє значну роль у розвитку суспільств, особливо в таких складних умовах, як війна та її наслідки. Термін “соціономічні професії” активно використовується у наукових джерелах та комунікаціях, але в теорії освіти та україномовних словниках поки що відсутній. Для його конкретизації та як синонім, науковці використовують термін із класифікації С. Клімова – група професій у системі “людина – людина”, які передбачають діяльність в умовах постійної взаємодії з іншими людьми, групами людей, а це потребує готовності до безпосереднього й тривалого спілкування, навичок співпраці тощо. В умовах війни та в періоді повоєнного відновлення актуальність, особливості та наслідки діяльності у професійній сфері “людина – людина” стають надзвичайно важливими. Одним із низки важливих завдань є питання формування соціально-реабілітаційної компетентності в усіх майбутніх фахівців соціономічних професій, не лише тих, де така компетентність безпосередньо введена до змісту освітніх програм, до таких насамперед відносимо майбутніх вчителів, які безпосередньо і тривалий час взаємодіють з сучасними дітьми, які травмовані війною, їх батьками, колегами-фахівцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники розглянули різні аспекти соціально-реабілітаційної компетентності фахівців соціономічних професій, перелік цих професій лише зростає, як і розвивається саме поняття. Його предметний зміст окреслює сферу дослідження й пояснення соціальних явищ і процесів, взаємодії та розвитку соціального простору та стосунків у контексті ресурсів і можливостей різних видів професійної діяльності. Найбільш цитованим стало визначення соціономічних професій дослідниці Л. Буркової “це професії, що вирішують професійні завдання, пов’язані з соціальними стосунками в суспільстві, зміст яких зосереджено на їх розвитку, регуляції, дослідженні соціальних закономірностей і тенденцій, збереженні, трансформації історично визначених і прийнятих у суспільстві форм культури й традицій на всіх рівнях соціальної взаємодії психолог, педагог, соціальний педагог, соціальний працівник, журналіст, політолог, соціолог, юридичні професії” [1, 72]. Цілісно професійну підготовку фахівців соціономічних професій детально розглянула Г. Кузан [3, 68–72].

Важливі питання соціальних цінностей, соціального розвитку й соціальної активності підняті у колективній монографії “Теорія і методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти” [7]. Реабілітаційну компетентність як складник професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної професії до роботи в умовах інклюзії постудіювали З. Шевців, М. Філоненко [9]. Становлення сучасної теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами були предметом аналізу В. Нечипоренко, Ю. Сілявіна [5].

Конкретизація професійних вимог до особистості вчителя у дослідженнях С. Максименко, В. Семиченко, Т. Щербан уможливили встановити, що серед інших якостей важливе місце займає наявність: соціального інтелекту й соціальної компетенції, схильності до громадської діяльності. Дж. Равен означував компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Традиційно в структурі компетентності виділяють чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, навички та досвід.

Проблема підготовки майбутніх фахівців у сфері соціономічних професій актуалізована подіями війни та майбутнього повоєнного стану. Аналіз наукових публікацій не виявив узагальненого розгляду того, як повинна формуватися соціально-реабілітаційна компетентність на рівні вищої педагогічної освіти.

Метою статті є обґрунтувати структуру змісту соціально-реабілітаційної компетентності здобувачів педагогічної освіти, як таку, що може бути базою для подальшого розвитку в умовах професійної діяльності та післядипломної освіти (в контексті умов і наслідків війни). Для досягнення поставленої мети було використано методи аналізу й узагальнення наукових джерел з поставленої проблеми, педагогічне моделювання для обґрунтування структури змісту досліджуваної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Термін “реабілітація” латинського походження, первинно означав і означає “відновлення”, але у контексті предмета його застосування має значні функціональні відмінності. Великий тлумачний словник української мови пропонує для терміна два предмети застосу-

вання, юридичний і медичний. Універсальний словник-енциклопедія з української мови додає третє предметне значення, але сформульоване некоректно – “реабілітація – це комплекс виховних, освітніх і терапевтичних дій, покликаних дати змогу неповноцінним у фізичному чи психологічному плані дітям розвиватися у нормальному середовищі” [2; 8]. Повне та коректне визначення натрапляємо у Словнику із соціальної роботи, де реабілітація, трактується як “комплекс медичних, психологічних, педагогічних, технічних, професійних мір, спрямованих на відновлення (або компенсацію) порушених функцій організму і працездатності, обмеженої життєдіяльності...” [6]. Вдалим є формулювання терміна педагогічна реабілітація З. Шевців, яка не лише виокремила його предметний зміст, але й уточнила, що це – система заходів, які забезпечує заклад освіти, як єдине середовище, лише спільна діяльність уможливить відновлення природного потенціалу дитини [10].

Для проєктування структури соціально-реабілітаційної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти як такої, що може бути базовою для подальшого розвитку в умовах професійної діяльності та післядипломної освіти у тій сфері, де буде відбуватися професійна діяльність в контексті умов і наслідків війни, доцільно врахувати вплив таких груп чинників:

– умови та наслідки війни змінили внутрішнє середовище закладів освіти в Україні так, що всі учасники освітнього процесу переживають потужні впливи, які провокують стрес, несуть вітальні й матеріальні особисті та загальні втрати;

– внутрішнє середовище закладів освіти, які готують майбутніх педагогічних працівників вже залучене й мотивоване до посиленої участі у роботі соціально-реабілітаційного характеру, як на основі індивідуальної ініціативи, ситуативної підтримки, так і шляхом включення до більш організованої діяльності та заходів, що ініціюють структури різного рівня;

– за своєю суттю активність людини у напрямі соціальної, реабілітаційної підтримки, участь у формуванні безбар’єрного психологічного середовища групи приносить безпосередню користь не лише тим, хто потребує підтримки та дієвої допомоги, але й у тих, хто її надає: розвиває сенси, руйнує помилкові враження; розвиває соціальну адаптивність; формує різнобічний досвід взаємодії та діяльності; реконструює світобачення, покращує загальний соціально-психологічний клімат тощо;

– тенденція перегляду освітніх стандартів на кінець 2023 р. привела до внесення змін та доповнень в освітні стандарти здобувачів рівня “бакалавр” і “магістр”, а саме уточнення формулювання змісту педагогічної, психологічної, соціальної та медичної роботи соціально-реабілітаційного характеру в на-

прямі реалізації національної стратегії зі створення безбар’єрного простору, відповіді на умови та наслідки війни, індивідуальні потреби. Зокрема відбулося уточнення спеціальних (фахових) компетентностей і програмних результатів навчання фахівців, що залучені в функціонування системи освіти: 012 Дошкільна освіта, 016 Спеціальна освіта, 053 Психологія, 222 Медицина, 223 Медсестринство, 231 Соціальна робота, 232 Соціальне забезпечення [4].

Моделювання змісту й структури соціально-реабілітаційної компетентності в здобувачів вищої освіти також потребує врахування групової специфіки соціономічних професій, яка дозволяє уточнити її наповнюваність:

– за напрямом спеціальностей галузі знань 01 Освіта/Педагогіка – 011, 012, 013, 014, 015 реабілітаційна, або соціально-реабілітаційна компетентність та компетенції не визначені в освітніх стандартах бакалавра, магістра та професійних стандартах вчителя і викладача. Хоч в програмних результатах та фахових компетентностях є визначені види діяльності з педагогічної, психолого-педагогічної та соціальної підтримки, консультацій і допомоги.

Зміст соціально-реабілітаційної компетентності фахівців, що здобувають професійну підготовку відповідно до груп професій педагогічних працівників закладів освіти (дошкільної, шкільної, професійної, фахової передвищої, вищої), доцільно будувати на основі нижче схарактеризованих особливостей й специфіки.

1. Конкретизації предметного змісту реабілітаційної діяльності у сучасному суспільстві через її види – медична, фізична, психологічна, соціальна, професійна, економічна, педагогічна, спортивна, побутова, технічна, оздоровча та правова реабілітація з урахуванням того, що вони не часто існують незалежно один від одного, здебільшого поєднуються в діяльності певних інституцій, груп професіоналів. Здобувач освіти цілком може бути, а за потреби та повинен бути клієнтом необхідної йому допомоги отримання якої не завжди повно чи повноцінно буде сприйматися учасниками освітнього процесу, які не мають схожого досвіду. А за відсутності розуміння, нерозуміння стає цілком можливим.

2. Урахування того, що цілісно соціальну реабілітацію забезпечує команда соціально-педагогічних й соціальних працівників, і така допомога, в першу чергу, зумовлена порушенням соціальної адаптації, втратою соціального ресурсу, що загострили умови війни і її види: психологічна, педагогічна, соціально-економічна, побутова. Вони спрямовані в цих умовах на часткову компенсацію втраченого внаслідок війни, залишають нерозв’язаними й не компенсованими довготривалі наслідки. Здобувач освіти перебуває в індивідуальних умовах соціально-реабілітаційного середовища, які не завжди відомі вчителям, однокласникам, включно з особливостями

СТРУКТУРА ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ УМОВ І НАСЛІДКІВ ВІЙНИ

психічних реакцій на типові й нетипові подразники. Водночас соціально-реабілітаційні служби комунікують з батьками, чи особами, що їх замінюють, але не з вчителями й однокласниками.

3. Урахування того, що безпосередньо реабілітаційна педагогічна допомога є компетенцією таких педагогічних працівників, як соціальний педагог, інклюзивний вчитель, шкільний психолог, спеціальний педагог (корекційний педагог, дефектолог). В умовах великого міста, закладу освіти, опорної школи такі фахівці присутні в штатному розписі, це дозволяє виконати: фахове первинне обстеження, конкретизацію дій, складання індивідуальних планів підтримки, реабілітації, корекції, залучення додаткових фахівців тощо; створити більш компетентне щодо змісту проблем і порушень педагогічне середовище школи; більш оптимально регулювати й адаптувати соціальний простір школи та класу з врахуванням нових його учасників, або зміни їх соціального потенціалу.

4. Розуміння особливостей сучасного освітнього простору, а відповідно суті й загальної спрямованості педагогічної реабілітації як засад функціонування та системи діяльності у середовищі закладу освіти, що створюють комплекс умов для відновлення внутрішнього і зовнішнього психофізичного, зокрема емоційного, інтелектуального й соціального особистого потенціалу дитини, її власного інформаційного простору. Це дає змогу актуалізувати потенціал особистого росту дитини, її самовиховання шляхом створення сприятливого педагогічного се-

редовища розвитку. А це звичні педагогічні цілі й акценти, які спрямовані на те, щоб розглядати соціальний простір школи як екологічне середовище унікальної взаємодії кожної дитини з соціальним простором класу і школи.

5. Урахування того, що стандарти та компетенції у професійних стандартах зокрема серед тих, які визначені як обов'язкові у Професійному стандарті вчителя (мовно-комунікативна інформаційно-цифрова, психологічна емоційно-етична, педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична, рефлексивна) містять когнітивні, афективні й операційно-діяльнісні компоненти, які у сукупності складають основу для розвитку нового досвіду ефективної, педагогічно компетентної й соціально відповідальної діяльності фахівця у напрямі соціально-реабілітаційної допомоги можливостями соціально-педагогічного простору школи та класу.

У процесі проєктування змісту соціально-реабілітаційної компетентності майбутнього вчителя ми врахували те, що:

– безпосередньо в професійні компетенції вчителя, основні навички й поведінкові патерни не буде входити соціально-реабілітаційна діяльність, але входять і будуть входити елементи соціальної й педагогічної реабілітації як складові інших компетентностей (Рис. 1). Отже, ми розглядаємо їх як окремі аспекти соціально-реабілітаційної компетентності в професійних компетентностях вчителя;

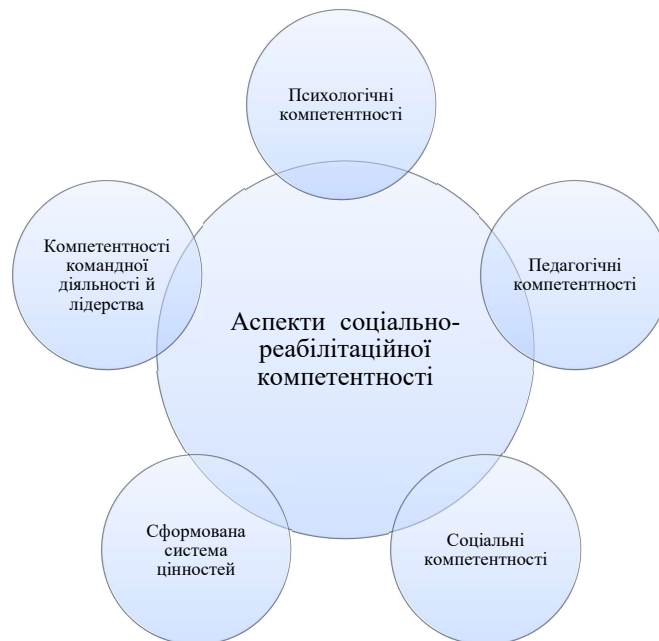


Рис. 1. Аспекти соціально-реабілітаційної компетентності в професійних компетентностях вчителя

**СТРУКТУРА ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ УМОВ І НАСЛІДКІВ ВІЙНИ**

– когнітивний, афективний, вольовий, навички та досвід як компоненти феномена й поняття компетентності у сукупності утворюють вмотивовану здатність виконувати певні дії та відповідати очікуванням суспільства щодо компетентних дій фахівця;

– у компетенціях вчителя є такі види діяльності, як: педагогічна діагностика, педагогічне консультування, педагогічна корекція, саме вони складають основу для професійних дій педагога у напрямі проведення соціально-реабілітаційних дій та заходів в умовах школи та її обов’язків перед здобувачем освіти та освітнім простором загалом.

Соціально-реабілітаційна компетентність майбутнього педагога, як синтез соціального й педагогічного спрямування мала б охоплювати формування мотиваційної готовності й навичок для виконання завдань із цілеспрямованого відновлення соціального ресурсу й особистісного потенціалу розвитку дитини.

У *Таблиці 1* названо ті напрями змісту діяльності педагога, які не виходять за межі загальної професійної компетентності, але водночас є складовими змісту соціально-реабілітаційної діяльності, за винятком спрямованості й вмотивованості вчителя саме на осмислену й безпосередню соціально-реабілітаційну діяльність.

Таблиця 1

Напрями соціально-реабілітаційної діяльності, які педагог реалізує у загальній структурі змісту й напрямів організації безпечного, особистісно орієнтованого педагогічного середовища

<i>Напрями відновлення соціального ресурсу дитини</i>	<i>Напрями відновлення особистісного потенціалу розвитку дитини</i>
<i>Моделювання педагогічного середовища для розвитку, усвідомлення (за можливості корекції):</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – нового змісту соціальних ролей та соціальних позицій; – соціальних установок, очікувань; – соціального простору дитини; – комунікативних навичок; – досвіду самопрезентації; – лідерських якостей, навичок роботи в команді; – удосконалення навичок соціальної перцепції; 	<ul style="list-style-type: none"> – резильєнтності – зниження впливу стресогенних факторів й подразників, розвиток досвіду саморегулювання поведінки і діяльності; – емоційного інтелекту, саморегуляції й регуляції емоційних станів; – когнітивного потенціалу, навичок і досвіду спрямованої пізнавальної діяльності; – навичок позитивної мотивації; – вольової саморегуляції.

Ураховавши травматичний характер і масовість психічних явищ, що впливають на психологічний стан жителів України, загальну специфіку простору діяльності фахівців соціономічних професій в умовах війни, та в подальшому повоєнному періоді, те,

що безпосередні умови професійної діяльності вчителя є і будуть пов’язані з необхідністю професійних дій соціально-реабілітаційного змісту й спрямованості, структура змісту соціально-реабілітаційної компетентності (*Рис. 2*), як складової загальної



Рис. 2. Модель змісту соціально-реабілітаційної компетентності майбутнього вчителя

СТРУКТУРА ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ УМОВ І НАСЛІДКІВ ВІЙНИ

професійної, повинна мати такі рівні: перший, компоненти компетентності – когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід, що у сукупності утворюють вмотивовану здатність виконувати певні дії соціально-реабілітаційного характеру; другий, педагогічний зміст цих дій, яких входять до компетенцій вчителя: особистісно орієнтованої спрямованості педагогічної діагностики розвитку дитини, педагогічного консультування, педагогічної корекції.

Висновки. Соціально-реабілітаційна компетентність майбутнього вчителя як синтез соціального й педагогічного спрямування мала б охоплювати формування мотиваційної готовності й навичок для виконання завдань із цілеспрямованого: відновлення соціального ресурсу й особистісного потенціалу розвитку дитини. Розроблена структура змісту соціально-реабілітаційної компетентності як складової загальної професійної, повинна складатися з таких рівнів: перший, компоненти компетентності – когнітивний, афективний, вольовий, навички та досвід, що у сукупності утворюють вмотивовану здатність виконувати певні дії соціально-реабілітаційного характеру; другий, педагогічний зміст цих дій, яких входять у компетенції вчителя: особистісно орієнтованої спрямованості педагогічної діагностики розвитку дитини, педагогічного консультування, педагогічної корекції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буркова Л.В. Визначення класу соціономічних професій. *Практична психологія та соціальна робота*. № 7. 2010. С. 68–73.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. URL: <https://bitly.ws/3b9E3>
3. Кузан Г. Професійна підготовка фахівців соціономічних професій у вимірі сучасних вимог і реалій. *Молодь і ринок*. № 10 (165). 2018. С. 68–73.
4. Наказ Міністерства освіти України “Про внесення змін до деяких стандартів вищої освіти” № 1583 від 29.12.2023.
5. Нечипоренко В.В., Сілявіна Ю.С. Становлення сучасної теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 10. С. 210–233.
6. Словник із соціальної роботи. URL: <https://bitly.ws/3b9ZE>
7. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 516 с.
8. Універсальний словник-енциклопедія. URL: <https://bitly.ws/3b9Eh>

9. Шевців З.М., Філоненко М.М. Реабілітаційна компетентність як складник професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної професії до роботи в умовах інклюзії. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Вип. 90. 2020. С. 124–129.

10. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 248 с.

REFERENCES

1. Burkova, L.V. (2010). Vyznachennia klasu sotsionomichnykh profesii [Definition of the class of socio-economic professions]. *Practical Psychology and Social Work*. No. 7. pp. 68–73. [in Ukrainian].
2. Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Available at: <https://bitly.ws/3b9E3> [in Ukrainian].
3. Kuzan, H. (2018). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii u vymiri suchasnykh vymoh i realii [Professional training of specialists in socio-economic professions in accordance with modern requirements and realities]. *Youth & market*. No. 10 (165). pp. 68–73. [in Ukrainian].
4. Nakaz Ministerstva osvity Ukrainy “Pro vnesennia zmin do deiakykh standartiv vyshchoi osvity” № 1583 vid 29.12.2023 [Order of the Ministry of Education of Ukraine “On Amendments to Certain Standards of Higher Education” No. 1583 of 12/29/2023]. [in Ukrainian].
5. Nechyporenko, V.V. & Siliavina, Yu.S. (2018). Stanovlennia suchasnoi teorii i praktyky pedahohichnoi reabilitatsii vykhovantsiv z osoblyvymy osvitynymy potrebamy [Formation of modern theory and practice of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs]. *Current issues of correctional education (pedagogical sciences)*. Vol. 10. pp. 210–233. [in Ukrainian].
6. Slovnyk iz sotsialnoi roboty [Dictionary of social work]. Available at: <https://bitly.ws/3b9ZE> [in Ukrainian].
7. Teoriia ta metodyka profesiino-pedahohichnoi pidhotovky osvitiianskykh kadrov: akmeolohichni aspekty: monohrafiia [Theory and methodology of professional and pedagogical training of educational personnel: acmeological aspects: monograph]. (Ed.) N.V. Huzii; Kyiv, 2018. 516 p. [in Ukrainian].
8. Universalnyi slovnyk-entsyklopediia [Universal dictionary-encyclopedia]. Available at: <https://bitly.ws/3b9Eh> [in Ukrainian].
9. Shevtsiv, Z.M. & Filonenko, M.M. (2020). Reabilitatsiina kompetentnist yak skladnyk profesiinoi pidhotovky maibutnoho fakhivtsia sotsionomichnoi profesii do roboty v umovakh inkluzii [Rehabilitation competence as a component of the professional training of a future specialist in the socioeconomic profession to work in conditions of inclusion]. *Pedagogical sciences: Collection of scientific works*. Vol. 90. pp. 124–129. [in Ukrainian].
10. Shevtsiv, Z.M. (2012). Osnovy sotsialno-pedahohichnoi diialnosti: navchalnyi posibnyk [Basics of socio-pedagogical activity: study guide]. Kyiv, 248 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.02.2024



УДК 378.091.12-051:373.3.091.042-056.2/.3
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300095>

Леся Смеречак, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЗАПОРУКА ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті проаналізовано сутність дефініцій “компетентність”, “професійна компетентність”, “інклюзивна компетентність”, “інклюзивна компетентність вчителя початкових класів”. Виокремлено такі компоненти інклюзивної компетентності вчителя початкових класів: особистісний, знанневий та практичний. Акцентовано увагу на необхідності володіння знаннями, необхідними для успішного здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; вміннями забезпечувати педагогічну підтримку учнів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; вчитель початкових класів; інклюзивне навчання; заклад освіти.

Лім. 12.

Lesya Smerechak, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of
Social Pedagogy and Correctional Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

INCLUSIVE COMPETENCE OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER AS A GUARANTEE OF THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS

The article analyzes the essence of the definitions “competence”, “professional competence”, “inclusive competence”. The following components of inclusive competence of primary school teachers are allocated: personal, knowledgeable and practical. Emphasis is placed on the need to possess the knowledge necessary for the successful implementation of professional activities in an inclusive learning environment; the ability to provide pedagogical support for children with special educational needs.

It is emphasized that the primary school teacher should promote the integration of children with special educational needs into society, teach them to adapt to the changing social environment, and therefore have the knowledge and skills to organize pedagogical interaction with children with special educational needs in an inclusive learning environment.

It is emphasized that the main components of inclusive competence are: the ability to create conditions that ensure the functioning of an inclusive educational environment; the ability to provide pedagogical support to persons with special educational needs; the ability to provide in the educational environment favorable conditions for children with special educational needs, depending on his individual needs, capabilities, abilities and interests.

It is proved that inclusive competence is a component of professional competence and involves the necessary amount of knowledge and skills and finds its manifestation in the ability of the primary school teacher to perform professional functions, taking into account the special educational needs of students and ensuring their inclusion in the educational process, providing conditions for development.

Keywords: children with special educational needs; primary school teacher; inclusive education.

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма вибудовується на засадах гуманізації та дитиноцентризму. Особливо важливого значення при цьому набуває процес впровадження інклюзивного навчання до освітньої практики початкової школи. Процес створення інклюзивного середовища у закладі освіти вимагає суттєвих змін в організаційній роботі. Для його реалізації потрібна максимально налагоджена співпраця усього педагогічного колективу з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, батьками дітей з особливими освітніми потребами. Усі ці аспекти дозволять вибудувати оптимальну стратегію взаємодії педагога з дітьми з особливими освітніми потребами в класі з інклюзивним навчанням. Педагоги мають докладати максимум зусиль для розкри-

ття потенціалу кожного учня. Створене інклюзивне освітнє середовище початкової школи не може бути ефективним без відповідного рівня професійної компетентності педагога. Наголосимо, що саме вчитель початкових класів закладає базові освітні компетенції.

Учитель початкових класів повинен сприяти інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство, навчити їх адаптуватися до мінливого соціального середовища, а отже, володіти знаннями й вміннями щодо організації педагогічної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Тому виникає необхідність уточнити сутність та складові інклюзивної компетентності вчителя початкових класів.

Аналіз останніх досліджень. Наукові розвідки вітчизняних фахівців розкривають концептуальні

аспекти інклюзивної освіти В. Кремінь, Ю. Найда Л. Юхно та інші; особливості впровадження інклюзивного навчання в освітній простір закладу освіти висвітлюють В. Бондар, В. Гаврилов, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Ю. Найда, Н. Софій, О. Таранченко та ін.

Особливості формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів початкових класів обґрунтовано в наукових розвідках Т. Ключкович, О. Масюк, С. Наход, О. Попадич, Л. Титаренко та ін.

Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя в умовах інклюзивного навчання окреслюють А. Василюк, О. Мартинчук, Н. Провальна, Н. Фіголь та ін.

Незважаючи на широкий спектр наукових розвідок із проблем організації інклюзивного освітнього простору, питання побудови стратегії взаємодії вчителя початкових класів з учнями з особливими освітніми потребами та змістового аспекту дефініції “інклюзивна компетентність вчителя початкових класів” потребує уточнення.

Мета статті – розглянути складові інклюзивної компетентності вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Освітні послуги надаються дітям з особливими освітніми потребами загальноосвітніми закладами у класах з інклюзивним навчанням із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з ООП [10].

Широкі впровадження ідеї інклюзії в освітні заклади України значною мірою залежить від кваліфікації педагогічних кадрів, а отже – особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності вчителя [11].

Логіка нашого дослідження зумовлює необхідність аналізу змісту дефініцій “компетентність”, “професійна компетентність”, “інклюзивна компетентність”. Нагадаємо, “...компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність” [2].

Дефініція “професійна компетентність” відбиває єдність теоретичної та практичної складових готовності вчителя здійснювати педагогічну діяльність і характеризує його професіоналізм.

Професійну компетентність вчителя розглядаємо як інтегральну якість особистості, що проявляється у загальній здатності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, готовності до виконання на високому рівні професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, здатності нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, формувати в усіх учнів толерантне ставлення до дітей з особливими освіт-

німи потребами, постійно підвищувати рівень професійної діяльності [4; 6].

Інклюзивна компетентність вчителя є одним із основних складників професійної компетентності. Так, у Постанові “Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників” № 800 від 21.09.201 р. наголошено, що одним із напрямів підвищення кваліфікації педагогічних працівників є формування здатності створення безпечного й інклюзивного освітнього середовища, знань про особливості (специфіку) інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з ООП (особливими освітніми потребами) 9].

У Професійному стандарті “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, прийнятому у 2020 р., визначено такі складники інклюзивної компетентності:

– здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища;

– здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами;

– здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів [6].

Інклюзивна компетентність є складовою професійної компетентності та передбачає необхідний обсяг знань і умінь та знаходить свій прояв у здатності педагога (у нашому випадку – вчителя початкових класів) здійснювати професійні функції з урахуванням особливих освітніх потреб учнів та забезпечувати їх включення в освітній процес, забезпечуючи умови для розвитку [5; 12].

У контексті досліджуваної нами проблеми ціннісною є наукова розвідка С. Наход, у якій “інклюзивна компетентність” розглядається як інтегральне особистісне утворення, що входить до складу “soft skills” та об’єднує аксеологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний компоненти, а відтак – зумовлює здатність педагога здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей, забезпечуючи їх включення в освітнє середовище закладу освіти та створюючи умови для їхнього розвитку та соціалізації [7].

Сучасна науковиця А. Василюк акцентує увагу на тому, що інклюзивна компетентність педагога може проявлятися лише в гармонійній єдності з особистісними цінностями, а також із інтересами та мотивацією до інклюзивної діяльності [1]. Педагогічні прийоми роботи мають стимулювати компенсаторні процеси розвитку дітей з ООП і формувати в них нові особистісні якості. Результатом такої педагогічної взаємодії має бути оволодіння учнями з ООП певним обсягом знань, умінь і навичок. Тому

вчителі початкових класів мають володіти сучасними методами навчання; знати особливості психофізичного розвитку дитини; спостерігати за учнями та оцінювати їх; бути здатними працювати єдиною командою з іншими членами педагогічного колективу для досягнення поставленої мети; вміти розробляти індивідуальні навчальні плани; ефективно спілкуватися з батьками дітей з особливими освітніми потребами, враховувати індивідуальні особливості дітей тощо.

У роботі вчителя початкових класів особливого значення набувають ті прийоми та способи дій, за допомогою яких він налагоджує педагогічно доцільне спілкування з учнями, ставлення до батьків своїх учнів, колег по роботі, до самого себе. У своєму дослідженні ми виходили з того, що особистість формується у системі соціальних взаємовідносин. При цьому соціальна ситуація розвитку є субстанцією для формування індивідуальних соціальних орієнтирів. Тому важливим є культивування соціально прийнятних норм і правил поведінки, формування навичок комунікативної взаємодії, активне включення учнів з ООП в соціальні стосунки (як у межах закладу освіти, так і поза ним).

Наголосимо, що заохочуючи співпрацю, вчитель має стежити за тим, щоб всі учасники освітнього процесу допомагали один одному. Особливої уваги потребує співпраця з батьками. Окреслимо основні напрями співпраці вчителя з батьками:

- залучення до прийняття важливих рішень усіх учасників освітнього процесу, тоді як рішення будуть знаходити загальне визнання та підтримку;
- вчасне інформування батьків про конкретні цілі, форми та методи співпраці;
- заохочення усіх батьків до участі у позакласних та позашкільних заходах;
- провадження відкритого стилю спілкування між усіма учасниками освітнього процесу.

Пропонованими формами роботи з батьківською аудиторією можуть бути: Інтернет-квести для батьків; вебінари; мережеві акції; Інтернет-розсилки з актуальних питань навчання та виховання дітей з ООП. Учитель може використовувати власний блог для публікації корисної інформації – книги та періодичні видання, анонси цікавих подій, тести та методики для особистісного розвитку дитини тощо.

У роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання доцільно дотримуватися таких правил:

- узгодженість дій членів команди психолого-педагогічного супроводу;
- визначення орієнтирів взаємодії та розподіл обов'язків між батьками і вчителем та його асистентом;
- диференційний підхід до різних типів сімей, що виховують дітей з ООП, а також особистісно орієнтований підхід до батьків і дітей;

– допомога батькам, які виховують дітей із ООП у використанні Інтернет-ресурсів.

Окрім іншого, важливо наголосити на тому, що вчитель початкових класів у роботі з батьками учнів з особливими освітніми потребами має дотримуватися таких принципів:

– Первинним джерелом інформації про батьків мають бути вони самі. Однак необхідними є ті відомості, що важливі для роботи з дітьми.

– Батькам не можна дозволяти переглядати записи, що не стосуються їхніх дітей.

– Інформацію, отриману від батьків, треба надавати членам команди психолого-педагогічного супроводу.

Показниками ефективності професійної діяльності вчителя є: спроможність дітей з особливими освітніми потребами приймати рішення і прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; правильно розуміти бажання, очікування й вимоги інших; розуміти, як з урахуванням конкретних обставин, поводитися в соціумі; сформованість умінь і навичок співробітництва в колективі (як у межах школи, так і поза нею). Зауважимо, що причинами зниження ефективності проведення тих чи тих форм роботи є: одноманітність, змістова обмеженість, психологічна та практична невідповідність учасників, низький рівень взаємодії команди психолого-педагогічного супроводу тощо. Це дає можливість розглядати доцільність педагогічних дій як критерій оцінки рівня інклюзивної компетентності [6; 8].

Основними обов'язками вчителя класу з інклюзивним навчанням є:

- оцінка навчальних потреб учня з ООП, його сильних та слабких сторін;
- планування роботи на уроці, відображення у конспекті уроку адаптованих / модифікованих завдань для учнів з ООП.
- виконання плану уроку;
- спостереження за процесом навчання та, за потреби, допомога учням з ООП;
- слідкування за динамікою розвитку учнів із ООП та її оцінювання;
- слідкування за виконанням ІНП (індивідуального навчального плану).
- звітування перед батьками та консилиумом щодо навчальних досягнень учнів з ООП [3, 128].

З аналізованого можна зробити висновок, що інклюзивну компетентність вчителя початкових класів необхідно розглядати крізь призму таких компонентів:

Особистісний:

- наявність стійкої позитивної мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії, впевненості у важливості інклюзивного навчання та власної професійної діяльності;
- особистісна зацікавленість;
- здатність до професійного зростання.

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЗАПОРУКА ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Знаннєвий:

- знання принципів і стратегій універсального дизайну в сфері освіти та розумного пристосування;
- знання принципів, форм і методів ефективної підтримки учнів з особливими освітніми потребами;
- знання видів адаптацій / модифікацій в освітньому процесі, зумовлених особливими освітніми потребами учнів;
- знання технологій індивідуального та диференційованого навчання;
- знання способів виявлення здібностей, інтересів, можливостей учнів.

Практичний :

- володіння інструментами забезпечення інклюзивного навчання: (інклюзивна культура, інклюзивна політика, інклюзивна практика);
- здатність застосовувати принципи та стратегії універсального дизайну для забезпечення доступності здобуття освіти (фізичної, інформаційної);
- вміння налагоджувати процес комунікативної взаємодії;
- вміння організовувати ефективну взаємодію усіх учнів класу;
- здатність забезпечувати умови для спільного навчання, виховання і розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Висновки. Підсумовуючи сказане, робимо логічний висновок, що основними компонентами інклюзивної компетентності вчителя початкових класів є особистісний, знаннєвий і практичний, показниками сформованості яких є наявність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; здатність до аналізу і свідомого контролю за результатами власної діяльності, вміння організувати спілкування в системі “вчитель – учень”, “вчитель – батьки”, “учень – учень”.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку дієвих механізмів та умов, які сприятимуть підвищенню якості співпраці вчителя початкових класів з батьками учнів з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василюк А. Про інклюзивну компетентність вчителя. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/27125/1/Vasul.pdf>.
2. Закон України “Про освіту”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Колупасва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л.І. Даниленко. Київ, 2007. С. 128.
4. Мартинчук О.В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. *Вісник психології і педагогіки* : зб. наук. пр. / пед. ін-т Київ. ун-ту ім. Бориса Грінченка, Ін-т людини. Київ, 2014. Вип. 16. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/>

5. Масюк О.М., Титаренко Л.І. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Освіта збереже Україну!* : матеріали I Всеукраїнських Прокопенківських читань, Харків, 10 черв. 2022 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди ; Ю.Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків : б. в., 2022. С. 221–224.

6. Наказ Про затвердження професійного стандарту за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>

7. Наход С.А. Інклюзивна компетентність у складі “soft skills” майбутніх педагогів початкових класів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”*. Педагогічні науки. 2020. № 1 (19). С. 225–232.

8. Оцінювання професійних компетентностей вчителя початкових класів під час сертифікації. URL: <https://sqe.gov.ua/ocinyuvannya-15-profkompetentnostey-vchyteliiv-sertyfikaciy/>

9. Постанова Кабінету Міністрів України від 21.09.2019 “Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#n18/>

10. Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957 “Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>

11. Фіголь Н.А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2020. Вип. 77. С. 199–202.

12. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб’єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2012. № 2. С. 15–21.

REFERENCES

1. Vasilyuk, A. (2022). Pro inkluzivnu kompetentnist vchytelia [On the inclusive competence of the teacher]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [Law of Ukraine “On Education”]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].
3. Kolupaeva, A.A., Sofiy, N.Z. & Naida, Yu.M. (2007). Inkluzivna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia: navchalno-metodychnyi posibnyk [Inclusive School: Features of Organization and Management: Teaching Manual]. (Ed.). L.I. Danylenko. Kyiv, p. 128. [in Ukrainian].
4. Martynchuk, O.V. (2014). Inkluzivna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia: navchalno-metodychnyi posibnyk [Modern requirements for the professional activity of an elementary school teacher in an inclusive learning environment]. *Bulletin of Psychology and Pedagogy: scientific works*. Vol. 16. Kyiv. Available at: <http://www.psyh.kiev.ua/>. [in Ukrainian].
5. Masjuk, O.M. & Titarenko, L.I. (2022). Formuvannya inkluzivnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly [Formation of inclusive competence of the future primary school teacher]. *Education will save Ukraine!*: Proceedings of the First All-Ukrainian Prokopenkivsky readings, Kharkiv, 10 Jun. 2022. (Ed.). Yu.D. Boychuk, pp. 221–224. [in Ukrainian].
6. Nakaz Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiami “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

serednoi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel z pochatkovoї osvity (z dypломом molodshoho spetsialista)” [Order On approval of the professional standard for the professions “Primary school teacher of general secondary education”, “Teacher of general secondary education”, “Primary education teacher (with a diploma of junior specialist)”]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>. [in Ukrainian].

7. Nakhod, S.A. (2020). Inkluzivna kompetentnist u skladi “soft skills” maibutnikh pedahohiv pochatkovykh klasiv [Inclusive competence in the “soft skills” of future primary school teachers]. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series “Pedagogy and Psychology”*. *Pedagogical Sciences*. No. 1 (19). pp. 225–232. [in Ukrainian].

8. Otsiniuvannia profesiinykh kompetentnostei vchytelia pochatkovykh klasiv pid chas sertyfikatsii [Assessment of professional competencies of primary school teacher during certification]. Available at: <https://sqe.gov.ua/ocinyuvannya-15-profkompetentnostey-vchyteliiv-sertyfikatsiya/>. [in Ukrainian].

9. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.09.2019 “Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovopedahohichnykh pratsivnykiv” [Resolution of the

Cabinet of Ministers of Ukraine from the 21.09.2019 “Some issues of advanced training of pedagogical and scientific-pedagogical workers”]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#n18/> [in Ukrainian].

10. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15.09.2021 № 957 “Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzivnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh” [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 15.09.2021 No. 957 “On Approval of the Procedure for Organizing Inclusive Education in Secondary Schools”]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

11. Figol, N.A. (2020). Inkluzivna kompetentnist pedahoha: teoretychnyi aspekt [Teacher’s inclusive competence: theoretical aspect]. *Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanov*. Vol. 77. pp. 199–202. [in Ukrainian].

12. Tchaikovsky, M. (2012). Inkluzivna kompetentnist yak skladova profesiinoї kompetentnosti subiektiv navchalnovykhovnoho protsesu [Inclusive competence as a component of the professional competence of the subjects of the educational process]. *Pedagogy and psychology of professional education*. Vol. 2. Lviv, pp. 15–21. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.02.2024

УДК 373.3.015

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297774>

Наталія Смолянюк, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методик викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
Юлія Домилівська, магістр факультету початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел розкрито основні поняття дослідження; визначено, що передумовами формування пізнавальної мотивації дітей як дошкільного, так і молодшого шкільного віку є створення умов емоційного благополуччя; визначено сучасні тенденції розвитку освіти (доповнена (віртуальна або змішана) реальність; технічне оснащення класу; оновлений простір для навчання; персоналізоване навчання (індивідуалізована програма); штучний інтелект; гейміфікація); окреслено традиційні й інноваційні прийоми формування пізнавальної мотивації молодших школярів.

Ключові слова: пізнавальна мотивація; пізнавальний інтерес; прийоми формування мотивації; молодші школярі.

Лит. 9.

Natalia Smolianiuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Theory and Methods of Teaching Natural and Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education Department, Hryhoriy Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Yuliia Domylivska, Master of the Faculty of Primary Education, Hryhoriy Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

FORMATION AND DEVELOPMENT OF COGNITIVE MOTIVATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN USING DIGITAL TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Based on the analysis of psychological and pedagogical sources, the basic concepts of the study are revealed (motive (internal, as a rule, conscious stimulus of activity), motivation (internal motivating force that ensures the interest of the individual in cognitive activity, activates mental efforts, cognitive motivation (a set of internal and external motives that encourage the child

to active cognitive activity in the learning process); it is determined that the prerequisites for the formation of cognitive motivation of children of both preschool and primary school age are the creation of conditions for the emotional well-being of the child; it is found that in order to form cognitive motivation in preschoolers, it is necessary to support the child in the desire to ask questions and respond to them, to stimulate the manifestation of cognitive interest in every possible way, primarily through a positive attitude towards children, to support the child's cognitive interest through interesting and relevant play activities, and in primary school, in addition to the above, it is advisable to always explain to students why they need to learn this or that material; to take into account the interests of students; to demonstrate interest in student progress; diversify forms of explanation and types of tasks; select interesting and modern visuals; allow students to make mistakes; check homework on time, etc.; outline current trends in education (augmented (virtual or mixed) reality; technical equipment of the classroom; updated space for learning; personalized learning (individualized program); artificial intelligence; gamification); digital services (Kahoot, Wordwall, LearningApps, Genially, Vseosvita, Na Urok, Canva, Google Slides, Prezi, Piktochat, SlideDog) and neural networks (Kazka.fun, Bing Image Creator, Character.AI, Adobe Make Animations, Festisite, Studio D-ID, Skybox Lab, Wayfinder) that can be used as modern methods of developing the cognitive motivation of younger students; automating the process of assessing students' learning achievements; organizing personalized learning; modernizing educational material, etc.

Keywords: cognitive motivation; cognitive interest; methods of motivation formation; junior schoolchildren.

Постановка проблеми. Сьогодні увага психологів і педагогів прикута до проблеми розвитку пізнавальної мотивації у дітей дошкільного віку. Це викликано частою стурбованістю вчителів початкової школи через небажання молодших школярів навчатися. Одним із беззаперечних фактів є несформована пізнавальна мотивація у дошкільному віці. Як наслідок, відсутній пізнавальний інтерес. Саме тому важливо звернути увагу на особливості формування пізнавальної мотивації у дошкільників та наступність цього процесу у початковій школі, з'ясувати доцільність прийомів та засобів розвитку пізнавальної мотивації у сучасних учнів.

Мета статті – розкрити класичні та сучасні прийоми формування і розвитку пізнавальної мотивації молодших школярів.

Аналіз досліджень і публікацій. Беззаперечно питання формування пізнавальної мотивації та пізнавального інтересу молодших школярів всебічно й активно досліджується науковою спільнотою, про що свідчить велика кількість наукових статей, кваліфікаційних робіт магістрів, дисертацій. Більшість з них присвячена вивченню впливу дидактичного інструментарію на процес формування пізнавальної мотивації молодших школярів (Л. Герасименко, К. Сабадир, А. Попа та ін.) та обґрунтуванню необхідності розвитку цього процесу, з урахуванням вікових особливостей як важливого компонента навчальної діяльності (В. Бутенко, А. Волянко, Г. Коберник, О. Шаповалова та інші), проте питання осучаснення підходів до формування та розвитку пізнавальної мотивації молодших школярів у останніх дослідженнях науковців не розкрито.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку більшості психологів, процес формування пізнавальної мотивації дитини розпочинається у дошкільному віці та продовжує розвиватися у молодшому шкільному. Саме цей віковий період є найсприятливішим для формування стійкого бажання вчитися, тому педагог повинен докласти максимум зусиль, щоб сформувати пізнавальну мотивацію

дитини, що у майбутньому допоможе уникнути “мотиваційного вакууму”.

Перш ніж досліджувати особливості формування пізнавальної мотивації у дітей, доцільно уточнити термінологічне поле дослідження.

Так, у психолого-педагогічній літературі поняття “мотивація” має кілька трактувань, зокрема “...сукупність причин психологічного характеру, які зумовлюють поведінку людини, її активність...”; “внутрішня спонукальна сила, що забезпечує інтерес особистості до пізнавальної діяльності, активізує розумові зусилля. У ролі мотивів можуть виступати передусім різноманітні потреби – фізичні, психічні, соціальні, а також інтереси, захоплення, схильності, емоції, установки, ідеали” [7; 8].

Під мотивом необхідно розуміти “...спонукальну причину дії і вчинків людини (те, що штовхає до дії), яка безпосередньо пов'язана із задоволенням потреб; усвідомлена причина, яка обумовлює вибір дій і вчинків; предмет (матеріальний чи ідеальний), який спонукає до вибору дій. Мотив – внутрішній, як правило, усвідомлений стимул діяльності...” [7].

На сьогоднішній день існує широкий спектр класифікацій мотивів за такими ознаками:

- характером участі у діяльності;
- часом (тривалістю);
- соціальною значимістю;
- видом діяльності
- характером спілкування, тощо [6]

Мотиви можуть бути як внутрішні (ті що пов'язані з діяльністю, спрямовані на процес діяльності), так і зовнішні (не пов'язані з діяльністю, однак спонукають до неї за для досягнення мети). Внутрішні мотиви проявляються як цікавість до певного виду діяльності та її результату, виступаючи фактично одним із проявів пізнавального інтересу. Зовнішні мотиви можуть бути викликані вимогами дорослих (вихователь, батьки); бажанням уникнення засуджень чи покарань; очікуванням похвали; робити як усі тощо.

Безумовно як внутрішні, так і зовнішні мотиви відіграють важливу роль у процесі формування піз-

навальної мотивації адже вони спонукають дитину до активної пізнавальної діяльності у процесі навчання [2].

На думку провідного дитячого психолога Олени Чернової, процесу формування пізнавальної мотивації має передувати емоційне благополуччя дитини – “почуття впевненості, захищеності, яке сприяє нормальному розвитку особистості дитини, виробленню у неї позитивних якостей, доброзичливого ставлення до людей”.

Психологиня акцентує увагу на тому, що як дошкільник, так і молодший школяр, який іде до закладу освіти, має почуватися максимально комфортно емоційно. Цей емоційний фон залежить від дорослих, які її оточують: ще у дошкільному віці батьки повинні пояснювати дитині, чому так важливо відвідувати садочок (а потім школу); виключно схвально відгукуватися про вихователя (згодом вчителя); створювати умови емоційно-комфортного перебування дитини в освітньому закладі (О. Чернова пропонує батькам дошкільників разом з дитиною виготовити ляльку, яку вона може брати до садочка, залишати її там, усіяло з нею взаємодіяти; подібний прийом доцільно використати і з першокласниками).

Педагог має демонструвати доброзичливість, турботу, відкритість, тощо, створювати комфортні, спокійні, емоційно-привабливі умови для перебування дитини у закладі. Лише за таких умов можна говорити про формування та розвиток пізнавальної мотивації та пізнавального інтересу. На думку психологів, педагогам як дошкільної, так початкової ланки освіти не доведеться докладати надмірних зусиль до цього процесу, адже він є природним для дітей дошкільного віку та молодших школярів, якщо вони відчують емоційне благополуччя.

У дітей від самого народження присутній мотив пізнавати навколишній світ. Саме цьому один із найбільш значимих для них мотивів – пізнавальний, що виступає основою розвитку. Фактично усі пізнавальні мотиви дошкільника пов'язані з практичною діяльністю: отримана інформація від дорослого відразу застосовується для гри, художньої творчості, конструювання, моделювання тощо.

Завдання виховання дорослих, які поруч з дитиною, – формувати, розвивати, закріплювати у неї бажання пізнання, сприяти щоб це бажання стало звичкою або ж потребою. Адже особливість пізнавальної мотивації у тому, що спочатку вона перебуває в інтерпсихічній формі – у процесі взаємодії з іншими дітьми та близькими дорослими, однак уже приблизно у старшому дошкільному віці пізнавальна мотивація набуває інтрапсихічної форми, тобто стає внутрішньою якістю дошкільника та молодшого школяра.

Говорячи про дошкільний вік, з боку вихователя важливо підтримувати дитину у бажанні ставити

запитання та реагувати на них, усіяло стимулювати прояв пізнавального інтересу, передовсім через позитивне ставлення до дітей, підтримувати пізнавальний інтерес дитини через цікаву й актуальну для неї ігрову діяльність, тощо.

У початковій школі вчитель продовжує використовувати згадані прийоми, розширювати їх та доповнювати новими, враховуючи умови та вимоги сучасності.

Так, Ю. Зелена рекомендує вчителям початкової школи використовувати такі традиційні прийоми, що сприятимуть розвитку пізнавальної мотивації учнів: завжди пояснювати учням навіщо їм потрібно вчити той чи той матеріал; враховувати інтереси учнів; демонструвати свою зацікавленість у прогресі учня; урізноманітнювати форми пояснення та типи завдань; добирати цікаву і сучасну наочність; дозволяти учням помилятися; вчасно перевіряти домашні завдання та інші.

Важливо, що ще вісім років тому відомий журнал “Forbs”, опублікував ключові тенденції, що впливатимуть на галузь освіти, серед них:

- доповнена (віртуальна або змішана) реальність;
- технічне оснащення класу;
- оновлений простір для навчання;
- персоналізоване навчання (індивідуалізована програма);
- штучний інтелект;
- гейміфікація [5].

Кожен сучасний вчитель усвідомлює, що ці тенденції вже активно реалізуються, а тому у своїй практиці він повинен використовувати можливості цифрових ресурсів та штучного інтелекту, що, безумовно, сприятиме розвитку пізнавальної мотивації та пізнавального інтересу молодших школярів. Доцільно зауважити, що навіть традиційні прийоми розвитку пізнавальної мотивації школярів (Ю. Зеленої) можна зробити сучаснішими за умови володіння вчителем достатнім рівнем цифрової компетентності.

Сьогодні неможливо ізолюватися від віртуального простору, адже це вже є частиною життя як дорослих, так і дітей. Саме тому варто оновлювати та доповнювати прийоми, методи і засоби формування й розвитку пізнавальної мотивації та інтересу учнів.

Сучасним освітнім трендом стала гейміфікація, що полягає у використанні елементів гри у навчальному процесі. Це викликано високим інтересом молодших школярів до гри, адже це той вид діяльності, який приносить їм емоційне задоволення, стимулює центри задоволення мозку. Знаючи про це, педагоги можуть користуватися можливостями гри, щоб зацікавити учнів у процесі опанування навчального матеріалу.

На уроках у початковій школі доцільно використовувати короткі онлайн-вікторини, цікаві тести,

будь-які ресурси, за допомогою яких можна презентувати завдання у формі гри. Особливо цінним буде, якщо учні отримуватимуть певні нагороди: бали, кубки, відзнаки, тощо, більшістю цифрових сервісів це передбачено.

У своїх дослідженнях О. Карабін [3] описує, що гейміфікація сприяє підвищенню пізнавальної мотивації учнів; позитивно впливає на психічні процеси (мислення, увагу, увагу, тощо); стимулює бажання працювати в інтерактивному середовищі та багато іншого. Для впровадження елементів гейміфікації в освітній процес (офлайн і онлайн-навчання) початкової школи вчитель може використовувати такі сервіси: “Kahoot”, “Wordwall”, “LearningApps”, “Genially”, “Всеосвіта”, “На урок” та інші.

Так, для ознайомлення з новим матеріалом, узагальнення або закріплення знань на онлайн-уроці доцільно використовувати сервіси “Canva”, “Google Slides”, “Prezi”, “Piktochat”, “SlideDog” та інші. З їх допомогою можна створювати презентації до уроку, інфографіку, плакати, відео, робочі листи редагувати фото тощо.

До цифрових технологій сьогодні відносять і штучний інтелект (далі – ШІ). Ще у 2021 р. Кабінет Міністрів України затвердив план заходів щодо реалізації Концепції розвитку ШІ в Україні на 2021–2024 рр. Сьогодні йде мова про правове регулювання як розробки, так і використання ШІ у нашій країні, про створення єдиної нормативно-правової бази для країн Євросоюзу.

Втім, незважаючи на те, що й досі ще не усі нормативно-правові аспекти врегульовані, можливості ШІ використовуються в усіх сферах діяльності людини без особливих обмежень. Не стала винятком і освітня ланка, а тому прогресивні вчителі початкової школи вже активно використовують нейромережі з метою:

- підвищення пізнавальної мотивації молодших школярів;
- автоматизації процесу оцінювання навчальних досягнень учнів;
- організації персоналізованого навчання;
- осучаснення навчального матеріалу, тощо.

За допомогою нейромереж вчитель може мотивувати молодших школярів цікавими прийомами:

- створити бесіду з відомими особистостями (письменники та поети, художники та музиканти, науковці та винахідники);
- створити унікальну казку;
- організувати дебати;
- оживити головного героя казки та багато іншого.

З метою розвитку пізнавальної мотивації в учнів початкової школи можуть бути використані такі нейромережі: “Kazka.fun”, “Bing Image Creator”, “Character.AI”, “Adobe Make Animations”, “Festisite” “Studio D-ID”, “Skybox Lab”, “Wayfinder” та багато

інших. Усі згадані нейромережі є у вільному доступі та мають базовий безкоштовний пакет функцій [9].

Висновки. Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що традиційні прийоми формування та розвитку пізнавальної мотивації молодших школярів є необхідними і застосовуються у педагогічній практиці вчителів, втім необхідно враховувати сучасні тенденції, що впливають на освітню галузь, використовувати нові можливості, які вони надають. Тому вчитель початкової школи повинен мати достатній рівень цифрової компетентності, щоб застосовувати цифрові технології в тому числі ШІ для розвитку пізнавальної мотивації молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василиків І. Розвиток ІКТ-компетентності вчителів початкових класів в процесі безперервної освіти. *Молодь і ринок*. 2022. Вип. 7–8 (205–206). С. 61–66. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/issue/view/15994/9181>
2. Дрогайцева В.О. Формування пізнавальної мотивації старшокласників методами стимулювання на уроках іноземної мови. 2002. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6412/3/48.pdf>
3. Карабін О. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 67, Т. 1. С. 44–47. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14039/1/Karabin_Gameification_educational.pdf
4. Козубовська І.В., Повідайчик О.С. Короткий глумачний словник психолого-педагогічних термінів (для аспірантів і магістрів). 2021. Ужгород, 41 с.
5. Маркевич К., Сіденко В. SMART-інфраструктура у сталому розвитку міст: світовий досвід та перспективи України. 2021. Київ, 400 с. URL: <https://razumkov.org.ua/uploads/other/2021-SMART-CYTI-SITE.pdf>
6. Молчанюк О.В., Бабакіна О.О. Навчально-пізнавальна мотивація особистості: психолого-дидактичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2013. Вип. XXXII. Харків. С. 131–139.
7. Словник базових понять з курсу “Педагогіка”: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб. / укладач О.Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
8. Словник педагогічних та психологічних термінів до дисциплін: “Педагогіка”, “Педагогіка новаторства”, “Педагогіка та психологія вищої школи”, “Методика виховної роботи та основи педагогічної майстерності”, “Педагогічний менеджмент”: для здобувачів вищої освіти денної та заочної форм здобуття освіти пед. спец-тей / укладачі: Н.А. Несторук, Л.В. Кокоріна. Слов’янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. 131 с.
9. Штучний інтелект в освітніх галузях (мовно-літературна та математична освітні галузі): навч.-метод. посіб. для здобувачів першого (бакалавр.), другого (магістер.) рівнів вищ. пед. освіти, наук.-пед. працівників закл. вищ. пед. освіти та пед. кадрів закл. заг. серед. освіти / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди; уклад.: Т.М. Собченко, С.О. Доценко, А.В. Боярська-Хоменко. Харків: ХНПУ

ім. Г.С. Сковороди, 2023. Ч. 1. С. 76. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13588>

REFERENCES

1. Vasylyuk, I. (2022). Rozvytok IKT-kompetentnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv v protsesi bezpererвної osvity [Development of ICT competence of primary school teachers in the process of continuing education]. *Youth & market*. Issue 7–8 (205–206). pp. 61–66. Available at: <http://mir.dspu.edu.ua/issue/view/15994/9181> [in Ukrainian].

2. Drohaitseva, V.O. (2002). Formuvannya piznavalnoi motyvatsii starshoklasnykiv metodamy stymuliuвання nа urokakh inozemnoi movy [Formation of high school students' cognitive motivation by stimulation methods in foreign language lessons]. Available at: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6412/3/48.pdf> [in Ukrainian].

3. Karabin, O. (2019). Heimifikatsiia v osvitnomu protsesi yak zasib rozvytku molodshykh shkoliariv [Gamification in the educational process as a means of developing younger students]. *Pedagogy of Formation of a Creative Personality in Higher and Secondary Schools*, No. 67, Vol. 1, pp. 44–47. [in Ukrainian].

4. Kozubovska, I.V. & Povidachyk, O.S. (2021). Korotkyi tлумachnyi slovnyk psykholoho-pedahohichnykh terminiv (dlia aspirantiv i mahistriv) [Short explanatory dictionary of psychological and pedagogical terms (for graduate students and masters)]. Uzhhorod, 41 p. [in Ukrainian].

5. Markevych, K. & Sidenko, V. (2021). SMART-infrostruktura u stalomu rozvytku mist: svitovyi dosvid ta perspektyvy Ukrainy [SMART-infrastructure in sustainable urban development: global experience and prospects for Ukraine]. Kyiv, 400 p. Available at: <https://razumkov.org.ua/uploads/other/2021-SMART-SYTI-SITE.pdf> [in Ukrainian].

6. Molchaniuk, O.V. & Babakina, O.O. (2013). Navchalno-piznavalna motyvatsiia osobystosti: psykholoho-dydaktychnyi aspekt [Educational and cognitive motivation of personality:

psychological and didactic aspect]. *Scientific notes of the Department of Pedagogy*. Kharkiv, Issue XXXII. pp. 131–139. [in Ukrainian].

7. Slovnyk bazovykh poniat z kursu "Pedahohika" (2014). [Dictionary of basic concepts from the course "Pedagogy"]. A textbook for students of higher educational institutions: ed. 2nd, supplemented and revised. O.Ie. Antonova. Zhytomyr, 100 p. [in Ukrainian].

8. Slovnyk pedahohichnykh ta psykholohichnykh terminiv do dystsyplin: "Pedahohika", "Pedahohika novatorstva", "Pedahohika ta psykholohiia vyshchoi shkoly", "Metodyka vykhovnoi roboty ta osnovy pedahohichnoi maisternosti", "Pedahohichnyi menedzhment" [Dictionary of pedagogical and psychological terms for the disciplines: "Pedagogy", "Pedagogy of Innovation", "Pedagogy and Psychology of Higher Education", "Methods of Educational Work and Basics of Pedagogical Excellence", "Pedagogical Management"]. For applicants for higher education of full-time and part-time forms of education / compiled by pedagogical specialties: N.A. Nestoruk, L.V. Kokorina. Sloviansk, 131 p. [in Ukrainian].

9. Shtuchnyi intelekt v osvitynikh haluziakh (movno-literaturna ta matematychna osvityni haluzi) (2023). [Artificial intelligence in educational fields (linguistic, literary and mathematical educational fields)]. Artificial intelligence in educational fields (linguistic, literary and mathematical educational fields): study guide for applicants of the first (bachelor's), second (master's) levels of higher pedagogical education, research and pedagogical workers of higher pedagogical education institutions and pedagogical staff of secondary education institutions / Kharkiv H.S. Skovoroda National Pedagogical University; compiled by T.M. Sobchenko, S.O. Dotsenko, A.V. Boiarska-Khomenko. Kharkiv, part 1, 76 p. Available at: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13588>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 18.01.2024



“Людина, що володіє вродженим талантом, відчуває найбільше щастя тоді, коли використовує цей талант”.

*Йоганн Вольфганг фон Гете
німецький поет*

“Якщо хочеш, щоб у тебе було досить вільного часу, щодня читай... Не шкодуй часу на те, щоб глибоко осмислити сутність фактів, явищ, закономірностей, з якими маєш справу”.

*Василь Сухомлинський
український педагог, публіцист, письменник, поет*

“Сильні життєві потрясіння зціляють від дрібних страхів”.

*Оноре де Бальзак
французький романіст і драматург*



УДК 378.147:51

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300096>

Людмила Новицька, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри математики, фізики та комп'ютерних технологій
Вінницького національного аграрного університету

МАТЕМАТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК В АГРАРНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розглянуто проблему математичної підготовки бакалаврів із комп'ютерних наук в аграрних закладах вищої освіти (ЗВО). Актуальність даної теми зумовлена затребуваністю фахівців у галузі комп'ютерних наук, які володіють сучасними цифровими технологіями в сільському господарстві України. Під цим впливом зростають вимоги до їх підготовки.

Проаналізовано професійну підготовку бакалаврів спеціальності 122 "Комп'ютерні науки", виявлено її особливості та фактори впливу на цей процес. Компетентний фахівець з інформаційних технологій в аграрній галузі повинен забезпечувати: інформаційну підтримку прийняття рішень; планування агротехнічних операцій; моніторинг агротехнічних операцій і стану посівів; прогнозування врожайності культур і оцінку втрат; планування, моніторинг та аналіз використання техніки тощо.

На основі аналізу нормативних документів, психолого-педагогічних і методичних праць доведено важливість математичних дисциплін у підготовці майбутніх фахівців із комп'ютерних наук. Обґрунтовано, що вища математика є важливим складником підготовки фахівців з комп'ютерних наук.

Підтверджено необхідність модернізації змісту та методики навчання вищої математики у аграрних ЗВО. Запропоновано окремі компоненти методичної системи навчання вищої математики та шляхи їх впровадження у навчальний процес.

Ключові слова: бакалаври з комп'ютерних наук; аграрний університет; математичні дисципліни; вища математика; методика викладання вищої математики.

Рис. 1. Літ. 10.

Liudmyla Novytska, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Mathematics, Physics and Computer Technology Department,
Vinnytsia National Agrarian University

MATHEMATICAL TRAINING OF FUTURE BACHELORS IN COMPUTER SCIENCES AT THE AGRICULTURAL UNIVERSITY

The article examines the problem of mathematical training of computer science bachelors in agricultural higher educational institutions (HEIs). The relevance of this topic is due to the demand for specialists in the field of computer science who have modern digital technologies in the agriculture of Ukraine. Under this influence, the requirements for their training are increasing.

The professional training of bachelors in the specialty 122 "Computer Science" was analyzed, its features and influencing factors on this process were revealed. A competent specialist in information technologies in the agricultural sector must provide: information support for decision-making; planning of agrotechnical operations; monitoring of agrotechnical operations and the condition of crops; crop yield forecasting and loss assessment; planning, monitoring and analysis of the use of equipment, etc.

Based on the analysis of normative documents, psychological and pedagogical works, and methodical works, the importance of mathematical disciplines in the training of future specialists in computer science has been proven. It is substantiated that higher mathematics is an important component of the training of computer science specialists.

The need to modernize the content and methodology of teaching higher mathematics in agricultural universities has been confirmed. Separate components of the methodical system of teaching higher mathematics and ways of their introduction into the educational process are proposed. It is noted that the system of teaching higher mathematics is based on the optimal combination of fundamentality and professional orientation, scientificity, connection of theory with practice, systematicity and perspective, accessibility, priority of independent learning; productive interaction of learning tools in independent educational activities.

An educational and methodological complex of the discipline was developed, containing the program and work program of the discipline, syllabus, lecture notes and presentations, study guides, methodological instructions for practical classes and independent work, options for individual tasks and examples of their solutions, typical test papers, test papers, exam questions, test tasks.

Keywords: bachelors in computer sciences; agricultural university; mathematical disciplines; higher mathematics; higher mathematics teaching methods.

Постановка проблеми. Індустрія інформаційних технологій вже змінила світ і продовжує відігравати ключову роль у його подальшому стрімкому розвитку. Новітні технології з'явилися і в сільському господарстві.

Ключовим ресурсом для подальшого розвитку та зростання продуктивності сільського господарства України, забезпечення стабільного якісного результату при мінімальних витратах матеріальних, трудових, інформаційних, природних та інших ре-

сурсів, підвищення конкурентоспроможності сільськогосподарської продукції, дотримання природоохоронних вимог у процесі її виробництва стає цифровізація максимальної кількості виробничих процесів.

Серед факторів, які сприяють впровадженню технологій точного землеробства в Україні, можна виділити такі: успішна діяльність значної кількості компаній та фірм, що випускають сучасне обладнання, програмні засоби, інноваційні технології; збільшення фінансування та налагодження співпраці стосовно проєктів та стартапів у галузі агробізнесу, посилення уваги іноземних інвесторів та засобів масової інформації; динамічний розвиток галузі рослинництва за останні роки і, як наслідок, наявність капіталу, досвіду ринкових взаємовідносин, що у сукупності вже забезпечує Україні конкурентні позиції в світі за окремими видами сільськогосподарської продукції; успішний досвід впровадження технологій точного землеробства в регіонах країни, зокрема у Київській, Полтавській, Хмельницькій, Черкаській областях [2].

Тому підготовка відповідних фахівців в університетах аграрного профілю вбачається актуальною і необхідною, оскільки значний потенціал фахівців, які володіють ІТ-технологіями, що використовуються у сільському господарстві, зосереджений саме у них [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині сформувати високий рівень професійної підготовки бакалаврів із комп'ютерних наук неможливо без ґрунтовної, якісної математичної підготовки, яка характеризується не лише накопиченням певної суми знань, а й розвитком логічного мислення, просторових уявлень; формуванням умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати твердження, моделювати ситуації, що, зі свого боку, впливає на розвиток особистісно-професійно значущих якостей майбутніх фахівців, даючи їм змогу їм самореалізуватися у сфері майбутньої професійної діяльності.

Рушійну силу розвитку математичної підготовки студентів погоджуючись із Г. Дуткою, вбачаємо у двоєдиному принципі фундаменталізації та професіоналізації освіти, який виявляє у її системі суперечність між потребами та наявними засобами їх задоволення, які можуть дати наука і практика, зумовлені як відкриттям нових фактів і зв'язків, так і появою нових запитів практики, що потребують розробки нових теоретичних знань.

Фундаменталізація математичної освіти майбутніх фахівців дає можливість розглядати її у взаємодії з професійною підготовкою. Вона є засобом переходу певної сукупності математичних знань у нову якість – знань професійно-математичних, які включають як важливу складову інтелектуальну

дисципліну, відповідальність, самостійність мислення та принциповість [3, 241].

Аналіз науково-педагогічної літератури виявив широкий спектр робіт, спрямованих на вивчення стану математичної освіти студентів ЗВО: технічних (К. Власенко, Г. Кашканова, В. Клочко, Т. Крилова, В. Петрук І. Хомюк); економічних (Н. Ванжа, Г. Дутка, Л. Гусак, К. Румянцева, Л. Нічуговська, Г. Пастушок, Ю. Ткач, О. Фомкіна); аграрних (Н. Борзенець, І. Горда, О. Левчук, Ю. Овсієнко, Г. Сіленок) закладів освіти. При цьому практично не розглядався стан математичної підготовки студентів-бакалаврів із комп'ютерних наук аграрних ЗВО.

Ми вважаємо, що випускники закладів вищої освіти в межах своєї спеціальності повинні вміти будувати математичні моделі, розв'язувати математичні задачі, обираючи для цього найкращий метод і алгоритм, застосовуючи чисельні методи з використанням комп'ютерних технологій, а також залучати логіко-математичні методи і на основі проведеного аналізу робити практичні висновки.

Вивчення публікацій з проблеми математичної підготовки в аграрному університеті та власний педагогічний досвід виявили суперечність між об'єктивною необхідністю впровадження та застосування математичних методів у викладанні фахових дисциплін і недостатньою розробленістю методики впровадження цих методів у навчальний процес. Випускові кафедри вимагають розширення окремих розділів класичної математики та введення нових, а кафедри математичних дисциплін не в змозі забезпечити задовільний рівень знань і вмінь студентів, оскільки, по-перше, до навчальних груп входять здобувачі знань із достатнім пізнавальним розвитком (уваги, пам'яті, мислення), тому не можуть засвоїти матеріал дисциплін, по-друге, зменшується обсяг аудиторного навантаження, яке небажано скорочувати на першому курсі. Назріла необхідність перебудови та переосмислення цілей, змісту, методів й організаційних форм навчання математики в аграрному університеті, що уможливить адаптувати майбутніх бакалаврів із комп'ютерних наук до сучасних вимог інформаційного суспільства і дасть змогу використовувати математичний апарат у майбутній професійній діяльності.

Отже, **метою** нашого дослідження є аналіз, теоретичне обґрунтування та розробка окремих компонентів методичної системи навчання вищої математики студентів аграрних ЗВО за спеціальністю "Комп'ютерні науки".

Історія розвитку математичної науки налічує близько трьох тисячоліть і її можна розділити на кілька періодів. Перший – становлення і розвиток поняття числа, розв'язування найпростіших практичних завдань з геометрії. Другий період пов'язаний із виникненням евклідової геометрії та обґрун-

туванням методу доведення математичних суджень за допомогою логічних умовиводів. Наступний етап починається з розвитку диференціального та інтегрального числення. Останній період також супроводжується виникненням і поширенням понять та методів теорії множин і математичної логіки, на основі яких побудована вся сучасна математика. Вступ суспільства в інформаційну фазу свого розвитку на початку ХХІ ст. відкрив нові можливості у застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій. Зі свого боку, розвиток цих технологій стимулює появу нових і вдосконалення “старих” класичних розділів математики. Починається наступний етап його розвитку.

Протягом багатьох століть математика була і залишається невід’ємною частиною системи вищої та загальної освіти в усіх країнах світу. Це тому, що її роль у формуванні особистості особлива. Її розвивальний, виховний потенціал величезний, адже математика формує логіку – універсальний елемент мислення. Через математику людина здійснює розумову діяльність, оскільки для неї характерні: уміння правильно аналізувати процес чи явище та робити висновки шляхом логічних міркувань; уміння відрізнити доведене від недоведеного, відоме від невідомого; уміння класифікувати, узагальнювати, висловлювати припущення, спростовувати їх або підтверджувати системою логічних міркувань, використовувати аналогії.

Другою важливою особливістю математики є її мова символів як специфічний засіб спілкування. Грамотна математична мова свідчить про організованість і чіткість мислення й оволодіння ним, розуміння змісту, логічних зв’язків, впливає на розвиток звичайного мовлення, тим самим вносячи вагомий внесок у формування та розвиток аналітичного мислення.

Доцільно звернути увагу ще на одну надзвичайно важливу особливість математики: її вплив на розвиток вольових якостей особистості, таких як наполегливість, упертість, стійкість, цілеспрямованість, впевненість, творчість, формування характеру, моральних якостей. Щоб розв’язати математичну задачу (не тільки знайти правильну відповідь, а й оптимальний розв’язок) необхідно пройти тернистий шлях. У математиці помилку неможливо приховати – існують об’єктивні критерії, за якими можна визначити, чи розв’язок повний і обґрунтований, а результат правильний. Отже, математика сприяє формуванню не лише інтелектуальної сфери, а й моральних рис особистості.

Крім того, математичні дисципліни містять практичну, утилітарну складову, яка має цілком самостійне значення. Щоб орієнтуватися в сучасному світі, кожна людина повинна володіти хоча б мінімальним запасом знань і навичок математичного характеру (обчислювальні навички, елементи прак-

тичної геометрії, поняття функції та графіка, складання і розв’язування елементарних рівнянь, нерівностей, систем, пропорцій тощо).

Безумовно, математика є теоретичним фундаментом у багатьох галузях науки, а для комп’ютерних вона особливо актуальна. Тому значна увага при підготовці фахівців надається передовсім цій галузі. Майже третина базових предметів навчального плану підготовки фахівців цього напрямку пов’язана з математикою [10, 179].

Як зазначають науковці Т. Крилова, О. Гулеша, О. Орлова [5], підготовка висококваліфікованих, компетентних, конкурентоспроможних на ринку праці фахівців завжди, а зараз у зв’язку зі стрімким розвитком науки і техніки особливо, все більше потребує високого рівня застосування математики.

Математизація різних галузей знань, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), ускладнення виробничих і технологічних процесів, необхідність аналізу й обробки великих обсягів інформації для успішного прийняття рішень і прогнозування приводять до необхідності побудови математичних моделей різної складності [7, 95].

При підготовці фахівців у галузі комп’ютерних наук на сучасному етапі особлива увага зосереджується на освоєнні технологій математичного моделювання, одному з найважливіших складових професійної підготовки. Зокрема, в освітньо-професійній програмі “Комп’ютерні науки” передбачено набуття п’яти компетенцій, які пов’язані з математичним моделюванням: СК1, СК4, СК5, СК6, СК7. Досить суттєвими є і вимоги до програмних результатів навчання, зокрема: РН2, РН6, РН7, РН9 [9].

Теорія моделювання – це наука про методи математичного дослідження властивостей об’єктів. Серед розмаїття видів моделей, наприклад, фізичні, вербальні, особлива роль відводиться математичним. Як відомо, математична модель ставить у відповідність об’єкту чи процесу деяку систему математичних співвідношень, розв’язання яких надає можливість одержати інформацію про поведінку об’єктів без експериментів над ними, які часто є недопустимими, або мати низку інших причин, наприклад, висока вартість або довготривалість. Виходячи з цього, розробник моделей повинен мати широкий кругозір, бути обізнаним у відповідній галузі. Підтвердженням сказаного може слугувати, зокрема, багатопрофільність дисциплін, які передбачають вивчення як соціально-економічних закономірностей, так і інженерних або фізичних. В останніх акцент робиться на обов’язкове використання математичного апарату.

Проаналізуємо навчальні плани на 2023–2024 н. р. Вінницького національного аграрного університету (ВНАУ) щодо навчального часу, який відводиться на вивчення математичних дисциплін студентам спеціальності “Комп’ютерні науки”.

Кількість математичних дисциплін – дев'ять, частка їх годин від загальної кількості годин на підготовку фахівця-бакалавра за денною формою навчання становить 25,1, що є свідченням їхньої значимості у професійній підготовці. Відсоток годин практичної підготовки від кількості аудиторних годин з математичних дисциплін є 36,7, а відсоток індивідуальних годин та часу на самостійну підготовку від загальної кількості годин, передбачених на математичну підготовку, становить 54,7. Тенденція до збільшення годин практичної підготовки з математичних дисциплін дає студентам значний позитивний ефект у їх засвоєнні, оскільки є можливість більше часу приділяти задачам практичного спрямування, а не тільки теоретичним поняттям. Це підсилює у студентів не тільки мотивацію до навчання, але й зацікавлення та задоволення від конкретних результатів занять математикою.

Математичні дисципліни в аграрному університеті за спеціальністю “Комп'ютерні науки” звичайно вивчаються на першому, другому, третьому курсах і є для студентів одними з найскладніших для засвоєння. Основна причина – абстрактність математичної теорії. Математичні поняття є більш-менш вдалимими моделями тих чи тих реальних явищ і процесів. Інша причина полягає у тому, що за короткий час необхідно вивчити величезний обсяг теоретичного матеріалу. Наприклад, винайдення й засвоєння розділів диференціального та інтегрального числення людство вивчає кілька століть, а студенти мають засвоїти ці розділи за один семестр. Крім того, математичні дисципліни насичені різноманітними ідеями та методами, великою кількістю понять, тому студенти, в тому числі першокурсники, не мають змоги їх вивчити досконало за такий короткий термін. У зв'язку з цим методична система навчання математики змушена активізувати свої можливості. Отож, питання змісту, методів і засобів підвищення якості математичної підготовки на сучасному етапі залишається досить актуальним.

На нашу думку, вища математика є важливим складником математичної підготовки фахівців з комп'ютерних наук. Складність побудови математичної освіти в аграрному університеті полягає в тому, що вища математика в ньому займає двояку позицію. З одного боку, вона виступає як базова фундаментальна дисципліна, оскільки її знання є основою для вивчення інших суміжних і професійних дисциплін. З іншого боку, для більшості спеціальностей аграрних ЗВО вища математика не є профільною дисципліною. Отож, більшість студентів переконані, що математика в аграрному університеті не наближає, а віддаляє їх від набуття професійно важливих знань, умінь і навичок.

Ми впевнені, що на першій лекції під час знайомства зі студентами викладач зобов'язаний розкрити роль і значення математики в подальшій навчаль-

ній діяльності, її зв'язок з іншими дисциплінами, вивчення яких вони вважають найважливішим для своєї майбутньої професії.

Для прикладу ми проаналізували освітньо-професійну програму підготовки бакалаврів галузі знань 12 “Інформаційні технології” спеціальності 122 “Комп'ютерні науки” 2022 р. Відповідно до цієї програми дисципліна “Вища математика” передують вивченню таких: “Фізика”, “Операційні системи”, “Теорія ймовірностей та математична статистика”, “Системний аналіз”, “Дискретна математика”, “Чисельні методи”, “Алгоритмізація та програмування”, “Об'єктно-орієнтоване програмування”, “Моделювання систем”, “Математичні методи дослідження операцій” та ін.

Отож, у структурно-логічній схемі навчального процесу дисципліна “Вища математика” є вихідною. Якщо на початку навчання у ЗВО студенти починають опановувати предмети математичного циклу з вивчення фундаментальної дисципліни “Вища математика”, то що далі – то більше математичні дисципліни зміщуються у фахову площину. Так, бакалаври завершують математичну підготовку вивченням фахово-орієнтованої дисципліни “Математичні методи дослідження операцій”.

Зокрема, аналіз робочих програм та навчальної літератури з дисципліни “Фізика” показав, що поняття й методи лінійної і векторної алгебри, математичного аналізу систематично використовуються при введенні багатьох теоретичних положень курсу фізики і при розв'язуванні конкретних фізичних задач. Вивчення фізичних основ теорії електричного струму й електромагнетизму базується на поняттях векторного аналізу та векторної алгебри (лінійні операції над векторами, типи добутків векторів, градієнт, дивергенція, потік тощо). Вивчення коливальних рухів і хвиль має в основі знання понять і методів розв'язування звичайних диференціальних рівнянь другого порядку, понять, пов'язаних з диференціальними рівняннями в частинних похідних. Якщо проаналізувати програми дисциплін професійної підготовки, то можна також побачити низку математичних понять, які використовуються при їх вивченні.

Таким чином, очевидно, що зміст навчання математики в аграрному університеті є основою для вивчення дисциплін фундаментальної та професійної підготовки бакалаврів із комп'ютерних наук, тому курс вищої математики має бути більш динамічним, підлягати постійній корекції, удосконаленню в сучасних умовах.

Крім того, набула нових аспектів проблема співвідношення класичної та прикладної математики в аграрних ЗВО.

Існують різні погляди на зміст математичних дисциплін в аграрному університеті. Шляхи підвищення якості математичної підготовки ми бачимо

засобом посилення внутрішнього логічного зв'язку дисципліни на основі наукових знань. Це пояснюється тим, що, на відміну від прикладних знань, фундаментальне, теоретичне старіння відбувається повільніше, методологічна ефективність останніх значно вища.

Отож, цінність методології теоретичного пізнання не викликає сумнівів. Проте недостатньо було б обмежити викладання математичних дисциплін фрагментарною ілюстрацією фахових проблем. Має бути системний, більш глибокий і багатограний зв'язок. Виходячи з викладеного, маємо протилежну точку зору, яка передбачає ширше включення до змісту математичних дисциплін прикладного характеру. Це пов'язано з тим, що при вивченні таких дисциплін студенти не набувають навичок застосування математичних знань у подальшій навчальній та професійній діяльності. Зокрема, реалізація міжпредметних зв'язків фундаментальних і фахових дисциплін, реалізація навчального матеріалу професійного спрямування не повинні порушувати міжпредметні зв'язки математики, логіку навчальної дисципліни, перетворювати її на цикл окремих, не пов'язаних між собою питань. А це означає, що математичні дисципліни в аграрних ЗВО повинні відповідати вимогам фундаментальності та професійної спрямованості.

На відміну від вивчення математики на математичних факультетах класичних університетів, в аграрних ЗВО викладання вищої математики не ставить за мету детальне розкриття студентам її розділів, їхньої логічної структури. Математика практично не вивчається в прикладних, практичних цілях і не розглядається як засіб виконання професійних завдань.

Основна увага зосереджена на оволодінні загальними прийомами та інструментами, а не на розвитку навичок строго логічних процесів міркувань і доказів. На першому місці – звичка користуватися готовими відповідями та різними допоміжними засобами без доказів. Очевидно, що курс вищої математики для бакалаврів із комп'ютерних наук має бути продовжений курсом прикладної математики, але не вузькоутилітарної та рецептурної, а такої, що містить необхідні теоретичні положення. Прикладна математика не є спрощеним варіантом чистої математики, остання не є вищим ступенем, ніж перша.

Таким чином, досліджуючи процес навчання математики, зокрема вищої, в аграрних ЗВО, спираючись на дослідження науковців, методистів, вважаємо, що воно має бути підпорядковане таким цілям:

– викладати основні теоретичні положення, необхідні для вивчення суміжних і фахових дисциплін, спираючись на принципи фундаментальності й

професійної спрямованості та обґрунтовуючи емпіричний матеріал;

– розвивати вміння та навички розв'язувати прикладні задачі;

– формувати навички доведення розв'язання задачі до кінцевого результату – точного правильного висновку, чисел, графіків, використовуючи обчислювальні засоби, довідники, таблиці;

– поєднувати в освітній діяльності традиційні та інформаційно-комунікаційні технології;

– формувати вміння користуватися інформаційними джерелами, розуміти математичний апарат, який використовується в інших дисциплінах;

– розвивати аналітичне та логічне мислення, виховувати у студентів прикладну математичну культуру, необхідну інтуїцію й ерудицію у застосуванні математики.

Зазначимо, що формування математичних знань, умінь, навичок студентів аграрних ЗВО має відповідати таким принципам:

– цілеспрямованості (зв'язок математики з відповідною галуззю навчання);

– наступності (вивчення математичних методів протягом усього періоду навчання та їх використання в курсах фахових дисциплін, а також при написанні магістерських робіт);

– моделювання (формування математичного мислення, за допомогою якого суб'єкт розкриває причинно-наслідкові зв'язки не лише в математиці, а й у професійній діяльності);

– універсальності (введення професійно-прикладної складової, що формує уявлення про універсальність математичних формул і методів);

– мотивації (забезпечення підвищеного інтересу студентів до вивчення математики, впровадження наочності засобами інформаційно-комунікаційних технологій);

– самонавчання і самовиховання (розвиток здатності студента до самонавчання і самовиховання під час професійної діяльності).

Виходячи із вищевикладеного, очевидна необхідність модернізації викладання вищої математики в аграрному університеті.

У ході нашого дослідження розроблено й уточнено окремі компоненти методичної системи навчання вищої математики бакалаврів із комп'ютерних наук, а саме: визначення принципів, методів, засобів та умов реалізації.

Мета методичної системи навчання математики:

– органічне поєднання вищої математики з іншими дисциплінами, у процесі навчання яких використовуються математичні поняття та методи;

– формування уявлень про роль і значення математики в розвитку інтелектуальних здібностей особистості, зв'язок математики з іншими дисциплінами обраної спеціальності;

– виховання інтересу до математики як основного інструмента аналізу виробничих явищ і процесів, побудови теоретичних моделей, що дозволяють відображати наявні в професійному середовищі взаємозв'язки, прогнозувати поведінку об'єктів та їх динаміку.

Компонентами методичної системи є змістовий, діяльнісний, результативний і мотиваційний. Змістовний включає систему предметних знань, що містить поняття, категорії, теорії, закони, операції розумової діяльності, ступінь сформованості яких забезпечує вміння вести аналітичні міркування, робити правильні умовиводи, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між процесами. Діяльнісний характеризується системністю, ефективністю знань, здатністю засвоювати математичні положення. Результативний містить інформацію про вміння застосовувати набуті математичні знання в завданнях інших фахових дисциплін та в майбутній професійній діяльності. Мотиваційний компонент системи визначається ставленням особистості до навчання математики, сприяє розвитку таких позитивних якостей особистості, як самовизначення, самооцінка, саморегуляція самостійної навчальної діяльності.

Методична система навчання вищої математики базується на таких дидактичних принципах вищої школи: оптимального поєднання фундаментальності та професійної спрямованості, науковості, зв'язку теорії з практикою, системності і перспективності, доступності, пріоритетності самостійного навчання; продуктивної взаємодії засобів навчання в самостійній навчальній діяльності. Реалізація принципів методичної системи навчання математики передбачає використання комплексу методів, які поєднуються із загальнодидактичними прийомами. На основі досліджень виділяємо такі методи: інформаційно-рецептивний; репродуктивний; методи проблемного навчання.

Форми навчання виконують організаційну функцію у навчальній діяльності та є засобом безперервного управління самостійною навчальною діяльністю студентів. Для забезпечення якості математичної освіти ми передбачаємо такі форми навчальної діяльності: лекції (лекція-презентація, лекція із запланованими помилками, проблемна лекція, відеолекція); практичні та лабораторні заняття, де більша частина самостійної роботи; індивідуальні та групові консультації; позааудиторна самостійна навчальна діяльність; участь студентів у конференціях, написання проєктів. Метою лекцій є засвоєння студентами теоретичного матеріалу, формування математичної культури, розвиток аналітичного та логічного мислення. Мета практичних занять – закріплення теоретичних знань, переведення їх у площину практичного застосування, формування інформаційної культури, розвиток умінь застосовувати інформаційно-комунікаційні технології.

На сучасному етапі неможливо уявити освітню діяльність без використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Дійсно, комп'ютер став невід'ємною частиною процесу навчання кожного студента.

У навчанні, залежно від завдань, які ми ставимо перед собою, використовуємо комп'ютерні технології як інструмент: інформаційний, демонстраційний, моделювальний, обчислювальний, контрольний.

Інформаційно-комунікаційні технології містять навчально-методичне забезпечення математичних дисциплін. Для цього використовується електронна система управління закладом вищої освіти "Сократ [4]. Демонстраційні комп'ютерні технології дають можливість здійснити презентацію частини лекційного матеріалу, виступу на конференції; служать засобом візуалізації. Моделювальні комп'ютерні технології (GRAN1, MathCAD) мають велике значення для інтелектуального розвитку особистості. З їх допомогою розвиваються навички самостійної дослідницької діяльності, без якої неможлива ефективна робота майбутнього фахівця.

Наприклад, при підготовці лекції-візуалізації, реалізуючи принцип наочності, використання системи MathCAD не тільки підвищує сприйняття навчального матеріалу, але й дає змогу глибше проникнути в його суть. Візуалізована навчальна інформація, будучи сприйнята і зрозуміла, служить хорошою опорою для практичного застосування [6, 82].

На основі системи Mathcad можна підготувати та провести проблемну лекцію, при цьому нові знання вводяться як невідоме, яке необхідно "відкрити". Викладач, використовуючи широкий арсенал засобів системи, створює проблемну ситуацію, спонукаючи студентів до пошуку шляхів розв'язання проблеми, виявляючи суперечності та врегульовуючи їх у процесі співпраці. При цьому процес пізнання при такій формі викладення матеріалу наближається до пошукової, дослідницької діяльності, з її допомогою розвивається творче мислення, підвищується інтерес до змісту предмету, забезпечується професійна мотивація.

При цьому потужні графічні можливості системи Mathcad дозволяють підготувати навчальний матеріал, який не лише доповнює словесну інформацію, але і сам виступає носієм змістовної інформації. На рис. 1 подано фрагмент відповідного електронного документа. Фрагментами презентації можуть бути не лише двовимірні та тривимірні графіки, комбінації тексту, статистичних і динамічних графічних об'єктів, але й анімації.

Крім того, в процесуальному плані застосування Mathcad дає можливість використання різних форм та методів навчання, при яких активізується пізнавальна діяльність студентів. Окреслена технологія дає змогу використовувати самостійні, проблемні, практичні, дослідницькі, творчі роботи. Завдання

передбачають як групову, так і індивідуальну діяльність, в аудиторії та поза нею [6].

Обчислювальні комп'ютерні технології (MathCAD, MatLab, Excel) дозволяють швидко виконувати обчислення, що дає змогу витратити більше часу на пошук інших шляхів розв'язання задачі чи аналізу результату.

Завершальною складовою впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у математичну

підготовку майбутніх фахівців є діагностика якості знань, яка передбачає розробку адекватних методів контролю. Визначити якість знань фахівця ми можемо лише безпосереднім шляхом з допомогою спеціально підібраних тестових завдань. Адекватність контролю полягає у тому, щоб поставити таке завдання, яке вимагає від студента тих інтелектуальних дій, з тими характеристиками, які нас цікавлять, і які ми хочемо оцінити.

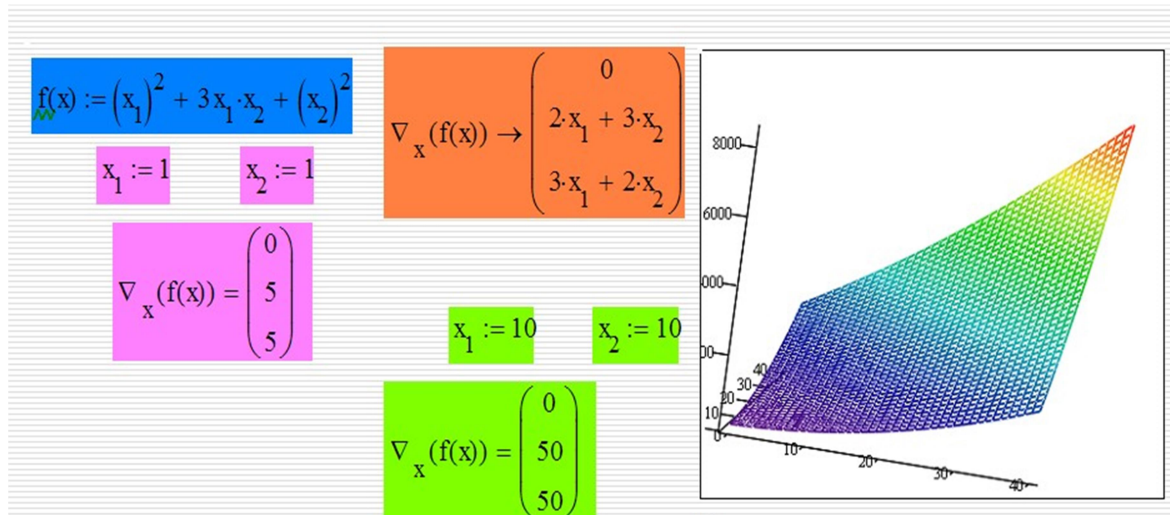


Рис. 1. Використання системи MathCAD для пошуку функція градієнта

Тестові завдання з навчальних дисциплін розроблені за програмою “Тест Майстер”.

Якісні тести є важливим інструментом оцінювання якості вищої освіти, підвищення рівня підготовки фахівців, посилення керованості навчально-виховним процесом. Очевидними перевагами використання тестів, що забезпечують успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, є: висока ефективність, об'єктивність, справедливість оцінки знань; відсутність стресів та перевантажень для студентів; можливість економії часу викладачів та студентів; швидкість обробки одержаних результатів; тестові завдання чіткі, зрозумілі та добре структуровані: відкриті тести є ефективним тренінговим засобом у навчальному процесі, а закриті – найкраще використовувати при перевірці рівня залишкових знань [8].

Необхідно зазначити, що лише органічне поєднання традиційних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання сприяє успішній навчальній діяльності студентів. За даними наукових досліджень, при роботі з комп'ютером розумова працездатність знижується обернено пропорційно до вивченого обсягу навчального матеріалу, зокрема, сприйняття – на 6 %, пам'ять – 10 %; локальне стомлення зорового аналізатора в процесі тільки автоматизованого навчання відбувається в 2–3 рази інтенсивніше.

Викладачі кафедри математики, фізики та комп'ютерних технологій ВНАУ розробили зміст та деталізували семестри вищої математики. Оскільки курс вищої математики є єдиним майже для всіх спеціальностей, то на першому курсі ми пропонуємо вивчати такі розділи: “Лінійна та векторна алгебра”, “Аналітична геометрія”, “Вступ до математичного аналізу”, “Диференціальне числення”, “Функції багатьох змінних”, “Інтегральне числення” “Диференціальні рівняння”, (у кожному семестрі аудиторних годин – 90, з них лекцій – 30 год., практичних занять – 28 год., самостійної роботи – 32 год.); другий рік пропонується вивчати інші розділи математики, які узгоджуються з випускними кафедрами відповідно до напрямку спеціальності.

Навчально-методичним забезпеченням навчання вищої математики є навчально-методичний комплекс з дисципліни (НМКД) “Вища математика”, що містить програму та робочу програму дисципліни, силябус, конспекти лекцій і презентації, навчальні посібники, методичні вказівки до практичних занять і самостійної роботи, варіанти індивідуальних завдань і приклади їх розв'язання, типові контрольні роботи, контрольні роботи, запитання до іспиту, тестові завдання [4].

Розроблені НМКД, розміщені на сайті ВНАУ, дають можливість доступу до них 24/7, що сприяє

гнучкості навчання та виробленню індивідуальної траєкторії.

Висновки. Високоякісна підготовка фахівців у галузі комп'ютерних наук базується в основному на математичних дисциплінах. З іншого боку, увага до підвищення якості математичної освіти студентів аграрних ЗВО за напрямом “Комп'ютерні науки” сприяє розвитку математичних методів та математичного моделювання, які знаходять застосування у професійній діяльності майбутніх фахівців. Неможливо навчити людину на все життя, але викладач повинен формувати і розвивати культуру мислення, яка дозволить майбутнім фахівцям самонавчатися і самореалізовуватися в сучасному світі науки та техніки.

Наведені у статті положення не претендують на остаточне розв'язання проблеми математичної підготовки в аграрних ЗВО, є актуальними, тому визначають проведення теоретичних і практичних досліджень у цьому напрямі в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глазунова О.Г. Стан та перспективи підготовки ІТ-фахівців для аграрної та природоохоронної галузей економіки. *Вища школа*. 2014. № 8 (121). С. 86–93.
2. Гончарук І.В., Новицька Л.І., Мазур Г.М. Впровадження технологій точного землеробства як чинник впливу на еколого-економічну складову сільського господарства. *Економіка, фінанси, менеджмент: актуальні питання науки і практики*. 2022. № 3 (61). С. 106–123.
3. Дутка Г.Я. Фундаменталізація математичної підготовки майбутніх фахівців: методологічний та морально-етичний компоненти. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2008. № 2. С. 239–244.
4. Електронна система управління Університетом Сократ. 2012. URL: <http://www.vsau.vin.ua/> (дата звернення: 20.01.2024).
5. Крилова Т.В., Гулеша О.М., Орлова О.Ю. Дидактичні засади фундаменталізації математичної освіти студентів нематематичних спеціальностей університетів. *Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт*. Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2011. Вип. 35. С. 27–35.
6. Левчук О.В., Новицька Л.І. Дидактичні особливості технології використання системи Mathcad в математичній підготовці фахівців аграрної галузі. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні проблеми науки і практики*. 2017. № 3. С. 78–89.
7. Новицька Л.І. Математичне моделювання в системі економічної освіти. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики*. 2019. № 5 (45). С. 94–99.
8. Новицька Л.І., Левчук О.В. Тести як ефективний інструмент контролю знань студентів в процесі вивчення вищої математики. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2018. Вип. 1. С. 164–167.
9. Освітньо-професійна програма “Комп'ютерні науки” Першого бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 122 “Комп'ютерні науки” галузі знань 12 “Інформаційні технології” Освітня кваліфікація: бакалавр комп'ютер-

них наук. Вінницький національний аграрний університет. Вінниця, 2023 р. URL: <https://vsau.org/assets/images/content/navchalna-robota/OPP/122-KN-bakl.pdf> (дата звернення: 15.01.2024).

10. Щирба В.С., Моцик Р.В., Фуртель О.В. Формування професійної мотивації при вивченні дискретних структур студентами напряму підготовки 122 Комп'ютерні науки. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія. Педагогічна*. 2021. № 27. С. 179–182.

REFERENCES

1. Hlazunova, O.H. (2014). Stan ta perspektyvy pidhotovky IT-fakhivtsiv dlia ahranoi ta pryrodookhoronnoi haluzei ekonomiky [The state and prospects of IT specialists training for agrarian and environmental industries]. *High school*. No. 8 (121), pp. 86–93. [in Ukrainian].
2. Honcharuk, I.V., Novytska, L.I. & Mazur, H.M. (2022). Vprovadzhenia tekhnologii tochnoho zemlerobstva yak chynnyk vplyvu na ekoloho-ekonomichnu skladovu silskoho hospodarstva [Implementation of precision farming technologies as a factor influencing the ecological and economic component of agriculture]. *Economy, finance, management: topical issues of science and practical activity*. No. 3 (61), pp. 106–123. [in Ukrainian].
3. Dutka, H.Ia. (2008). Fundamentalizatsiia matematychnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv: metodolohichniy ta moralno-etychniyi komponenty [Fundamentalization of mathematical training of future specialists: methodological and moral-aesthetic components]. *Science. Religion. Society*. No. 2, pp. 239–244. [in Ukrainian].
4. Electronic management system of Socrates University (2012). Available at: <http://www.vsau.vin.ua/>. (Accessed 20 January 2024). [in Ukrainian].
5. Krylova, T.V., Huliesha, O.M. & Orlova, O.Iu. (2011). Dydaktychni zasady fundamentalizatsii matematychnoi osvity studentiv nematematychnykh spetsialnostei universytetiv [Didactic principles of fundamentalization of mathematical education of students of non-mathematical specialties of universities]. *Didactics of mathematics: problems and research: International collection of scientific works*. Vol. 35. pp. 27–35. [in Ukrainian].
6. Levchuk, O.V. & Novytska, L.I. (2017). Dydaktychni osoblyvosti tekhnologii vykorystannia systemy Mathcad v matematychnii pidhotovtsi fakhivtsiv ahranoi haluzi [Didactic features of the technology of using the Mathcad system in the mathematical training of specialists in the agricultural sector]. *Economy. Finances. Management: current issues of science and practice*. No. 3, pp. 78–89. [in Ukrainian].
7. Novytska, L.I. (2019). Matematyчне modeliuвання v systemi ekonomichnoi osvity [Mathematical modeling in the system of economic education]. *Economy, finance, management: topical issues of science and practical activity*. No. 5 (45), pp. 94–99. [in Ukrainian].
8. Novytska, L.I. & Levchuk, O.V. (2018). Testy yak efektyvnyi instrument kontroliu znan studentiv v protsesi vyvchennia vyshchoi matematyky [Tests as an effective tool for monitoring students' knowledge in the process of studying higher mathematics]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social work*. Vol. 1, pp. 164–167. [in Ukrainian].
9. Osvitno-profesiina prohrama “Kompiuterni nauky” Pershoho bakalavrskoho rivnia vyshchoi osvity za spetsial-

FORMATION OF ENGLISH GRAMMATICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS USING EDUCATIONAL STRATEGIES

nistiu 122 "Kompiuterni nauky" haluzi znan 12 "Informatsiini tekhnolohii" Osvitnia kvalifikatsiia: bakalavr kompiuternykh nauk (2023). [Educational-professional program "Computer Science" of the first bachelor level of higher education in specialty 122 "Computer Science" of the field of knowledge 12 "Information Technologies" Educational qualification: Bachelor of Computer Science]. Vinnytsia National Agrarian University. Vinnytsia. Available at: <https://vsau.org/assets/images/content/navchalna-robota/OPP/122-KN-bakl.pdf> (Accessed 15 January 2024). [in Ukrainian].

10. Shchyrba, V.S., Motsyk, R.V. & Furtel, O.V. (2021). Formuvannia profesiinoi motyvatsii pry vyvchenni dyskretnykh struktur studentamy napriamu pidhotovky 122 Kompiuterni nauky [Formation of professional motivation during the study of discrete structures by students of the field of training 122 Computer sciences]. *Collection of scientific works of the Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko. Series. Pedagogical*. No. 27, pp. 179–182.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2024

UDC 371.315:811.111

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300097>

Iryna Kornieieva, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Philology and Translation Department,
Kyiv National University of Technologies and Design

FORMATION OF ENGLISH GRAMMATICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS USING EDUCATIONAL STRATEGIES

In this paper we investigated the content, structure and features of the formation of English grammatical competence of future teachers. The definition of grammatical competence, the aspects it includes (morphological, lexical, phonetic, syntactic, and orthographic) were outlined. The ability to use grammatical phenomena in speech activity in various speech situations of the future teachers' professional activity was explored; concepts and rules, means of expression of grammatical categories; stylistic features of a foreign language (grammatical skills (reproductive and receptive), grammatical knowledge, grammatical awareness were elaborated. The concept of active and passive grammatical minimums was given. The difficulties of forming grammatical competence, which are caused by age characteristics, psychological and individual features of future teachers were determined. The definition of the term "educational strategy" was given, various classifications were considered and their role in the educational process was outlined.

Keywords: *the English language grammatical competence; future teachers; difficulties in grammatical competence formation; educational strategies; cognitive strategies; higher educational institutions.*

Ref. 12.

Ірина Корнєєва, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри філології та перекладу
Київського національного університету технологій та дизайну

ФОРМУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ

У пропонованій статті нами було досліджено зміст, структуру та особливості формування англомовної граматичної компетентності у майбутніх учителів. Визначено поняття граматичної компетентності, аспекти, які вона включає (морфологічний, лексичний, фонетичний, синтаксичний, орфографічний); окреслено вміння та навички використання граматичних явищ у мовленнєвій діяльності в різних мовленнєвих ситуаціях; оволодіння граматичними поняттями і правилами, засобами вираження граматичних категорій; усвідомлення стилістичних особливостей іноземної мови; основні її компоненти: граматичні навички (репродуктивні та рецептивні), граматичні знання, граматична усвідомленість. Розкрито поняття активного та пасивного граматичних мінімумів.

Визначено труднощі формування граматичної компетентності, які зумовлені віковими, психологічними, індивідуальними особливостями майбутніх учителів; іноземною мовою, що вивчається та умовами навчання. Дано визначення терміна "навчальна стратегія", розглянуто різні класифікації та визначено їх роль у навчальному процесі.

Виокремлено концептуальну базу формування англомовної граматичної компетентності, зокрема таких принципових положень сучасної стратегії її формування: процес формування англомовної граматичної компетентності організовується як модель реальної комунікації, передбачає створення автентичних умов процесу соціалізації студентів, відбувається з урахуванням індивідуальних навчальних стилів майбутніх фахівців і їх навчальних стратегій в межах формування комунікативної компетентності та стимулює розвиток у студентів мовленнєвої, розумової, пізнавальної активності та створює "картину світу" для формування мовної особистості майбутніх учителів.

Ключові слова: *англомовна граматична компетентність; майбутні учителі; труднощі у формуванні англомовної граматичної компетентності; навчальні стратегії; когнітивні стратегії; заклади вищої освіти.*

Introduction. The current state of methodical science is characterized by the prominence of two main paradigms of scientific knowledge – cognitive and communicative. In the communicative paradigm language and its analysis are mainly associated with speech activity, in the cognitive paradigm – with cognitions, that is, knowledge and related structures and processes, with all methods of obtaining, processing, fixing, saving and using knowledge [2; 6; 8]. At the same time, a synthesis of the above paradigms of knowledge is necessary to solve a number of methodological problems. Formation of English grammatical competence of future teachers using educational strategies is one of them.

Analysis of research relevance. The challenges of the War against Russian aggression pose new challenges to Ukrainian state education. In the conditions of martial law, the Ministry of Education and Science is doing everything possible to ensure the sustainability of education and teaching in Ukraine. It tries to create a safe environment for students and tutors, especially for those, who are forced to leave for safe regions in Ukraine or abroad. These challenges put before Ukrainian education the main task of ensuring that the citizens of our country acquire practical knowledge, namely, the formation of communicative competence.

Grammatical competence is important for successful foreign language communication, as it helps to express one's own thoughts clearly and logically, to understand the thoughts of others, as well to understand the structure of the English language, ways of word formation and syntactic constructions [11].

That is why, the tutor must teach students to use different strategies and techniques to learn new grammatical structures. The use of various educational strategies is the main basis for further independent study and learning of a foreign language. Thus, the formation of educational and strategic competence is an important task for achieving more effective mastery of grammatical competence.

The problem of forming grammatical competence in a foreign language is not new and has been studied by domestic and foreign scientists. The stages of formation of receptive and reproductive grammatical skills were elaborated (N. Sklyarenko, O. Mykhaylova, S. Shatyllov); developed methods and recommendations for the formation of grammatical skills of various types of speech activity (E. Melnyk, Yu. Passov, O. Vovk, O. Bigich, I. Trygub, S. Nikolayeva, O. Kasatkina, M. Swan, A. Aarts, G. Leech, A. Rossister, A. Hirsh, E. Williams); subsystems and complexes of exercises for the formation of grammatical competence have been created (Yu. Passov, N. Sklyarenko, S. Thornbury, etc.).

Although the problem of the formation of foreign language grammatical competence is already quite well studied, the integrated formation of grammatical competence and educational-strategic competence is a rather

new and understudied area. That is why, the relevance of this paper is extremely high.

Aim of the study. The **object** of research is the process of forming grammatical competence of future teachers.

The **subject** of the study is the formation of English grammatical competence of future teachers using educational strategies.

The **purpose** of the article is the theoretical and methodical substantiation of the formation of English grammatical competence of future teachers using educational strategies.

The **main tasks** of the article are:

- research of the structure and features of the formation of grammatical competence of future teachers;
- determine the problems of forming the grammatical competence of future teachers;
- explore educational strategies;
- investigate the use of educational strategies as auxiliary means of forming English grammatical competence.

Research methods. To solve the tasks of our research, we used *theoretical methods* – study of the requirements of the professional English Language Program, analysis of methodological and scientific literature, observation of studying process of the 1-st year future teachers at KNUITD; *practical method* – conversation with the 1-st year future teachers.

Research material and results. In today's realities of the education system, one of the leading directions for the development of the linguistic personality of future specialists in mastering the English language consists in giving priority in the organic combination of the content of foreign language learning, the latest technologies, orientation to generalization, systematization and deepening of knowledge, stimulation to independent acquisition of knowledge and skills, development of both intellectual and creative abilities, search for own trajectories and strategies in education and successful self-realization.

It is valuable to understand that, first of all, when learning English, the main task is communicative orientation. However, with the need to develop communicative competence, there is also a need to develop grammatical competence.

Grammatical competence is a person's ability to grammatically correct statements both in oral and written discourse and to understand its grammatical design. Grammatical competence consists of three components: 1) grammatical knowledge; 2) grammatical skills and 3) grammatical awareness.

Grammatical competence includes obtaining the following aspects: 1) mastering the morphological, lexical, phonetic, synthetic, orthographic aspect of the language, which are the basis for building and understanding coherent and meaningful statements; 2) ability and skills to use grammatical phenomena in speech

situations to solve communicative problems and tasks; 3) mastering grammatical concepts and rules, means of expressing grammatical categories; 4) awareness of stylistic features of a foreign language; 5) understanding of statements and the ability to form one's own discourse, designed according to the grammatical rules of the language [12].

In accurate details the main components of grammatical competence are:

1) grammatical skills: a) reproductive skills (oral and written speech) – aimed at the selection and design of grammatical structures, based on language norms and their implementation in speech; b) receptive skills (reading and listening) – aimed at understanding and recognizing grammatical structures;

2) grammatical knowledge – knowledge of the language structure;

3) grammatical awareness – a person's ability to reflect the processes of forming grammatical competence, conscious registration and recognition of these structures, taking into account their peculiarities and regularities; the ability to introspect [8, 57].

Grammatical material is the basis for acquiring grammatical knowledge. But since the English language includes a large number of grammatical phenomena, the education system provides for mastering a specially selected grammatical minimum – active and passive. The active grammatical minimum includes grammatical structures that future specialists use to express their thoughts in oral and written discourse. The passive one involves knowledge of grammatical structures that may not be used to express one's own thoughts, but they are the basis for perceiving and understanding speech during reading or listening [8, 57; 11, 243].

Formation of grammatical competence in higher education institutions in Ukraine takes place according to two approaches – *Deductive* and *Inductive*. The *deductive* approach is based on the explanation of the material from the general to the specific. Thus, first the theory and rules are presented, and only their application is considered on examples. The *inductive* method, on the contrary, is based on the explanation of the material from specific to more general: first the functions of a certain grammatical phenomenon are revealed to students, and only then its analysis is explained [1].

It follows from the above-mentioned information that the formation of grammatical competence is a complex and long process that requires a combination of different methods of learning. The success of forming grammatical competence lies in systematic and purposeful work with grammatical material, combining it with various exercises, tasks and strategies.

It's futile to deny, at various stages of the formation of grammatical competence of a foreign language, future teachers may have difficulties. From the point of view of psycholinguistics and age psychologists, the question of the relationship between individual, age and typolo-

gical characteristics and the relationships between them become important. A peculiar combination of these aspects can start the basis for a person's mental development and a stimulus for the development of new abilities in the variety academic disciplines, including in foreign languages [4].

18-year-old students' experience changes, their verbal memory also changes, the ability to establish cause-and-effect relationships appears, the role of figurative meaningful memorization and creative thinking increases and speech mental activity develops.

At this age of students, psychologists single out the following qualitative changes in their psychological activity: memory is characterized by the dominance of its verbal and logical function; involuntary memory mainly covers the needs and interests of the 1-st-year students.

In addition to the psychological aspects related to the development of the personality of students on the 1-st-year studying at higher educational institution, their difficulties in mastering grammatical competence can be also singled out.

Such difficulties are due to: 1) individual characteristics of students (the lack of a base for revealing the patterns of grammatical phenomena of a foreign language, learning a foreign language is not a vital necessity for the 1-st-year students, making additional efforts to learn a foreign language is not yet sufficiently motivated); 2) the foreign language being studied (interference with the native language, differences in grammatical phenomena of the native and foreign languages, morphological aspects of the foreign language); 3) learning conditions (asynchrony of native and foreign language curricula, incorrectly selected schemes, tables and exercises).

Therefore, the formation of grammatical competence is a complex process that is accompanied by difficulties. Analyzing them, tutor can choose or develop teaching methods and teaching strategies aimed at overcoming studying problems and motivating students to educational process.

Based on our own pedagogical experience and observation of future teachers of the 1-st-year studying, we can come to the conclusion that they use not always effective means for learning grammar. Hence, educational strategies can be useful for solving difficulties of forming grammatical competence.

It is undeniable that the term "strategy" first entered methodological terminology in early 1970s. It arose based on the "student-centered-approach" and was proposed by the American sociolinguist Joan Rubin. While observing students' language learning activities, she concluded that the most successful students use certain learning / educational strategies.

Learning / educational strategies became the definite direction of research in the middle of 1980s. It was the cognitive psychology that impacted the development of that problem at that time.

Purposeful implementation of learning / educational strategies by tutor fulfills the rising independent work of students, the rising thoughts activation and personal orientation to the problem. There are many learning strategies in education sphere. Therefore, educational process can be much easier when tutors and students are aware about its using and can change and implement those from a variety of them, which are the most appropriate.

But there are no accurate definitions of “strategies of foreign language studying” nowadays. Hence, there are many different approaches to solve this subject by modern scientists.

According to the earlier definition after J. Rubin, the strategies are “the means of learning methods, which are implemented by students in their knowledge obtaining” [5].

A. Chamot supposed, that learning strategies were “aware actions and thoughts of student, which were aimed at achieving the educational goal” [4].

Resumed the thoughts of W. Edmondson and J. House, O. Malukhyn states, that the learning / educational strategies are “the means of educational activities, implemented by student and aimed at obtaining the learning material in the best way. These strategies can include subject actions, connected with accurate educational material, and can also include mental actions, that provided emerging of educational material effectively and accomplished with cognitive skills development” [7, 121].

The above-mentioned scientists outlined three main classes of learning / educational strategies. They are the following: 1) *metacognitive* – the strategies, directed by subject of learning on planning, organization and control his / her learning activities and on analysis his / her own achievements; 2) *cognitive* – aimed aware strategies, directed on stating the rules of forming and using of grammatical phenomenon, revising of learning material for better memory, learning by heart the terms and making analogs; 3) *socio-affective* – the strategies, directed on interaction and exchange of information (group work, team solving of problems, consultations with tutor, etc.).

R. Oxford considered that learning strategies embrace actions methods and different means of thinking, that influence on subject obtaining and trimming of information [9; 10]. She outlined the *direct* and *indirect* learning strategies.

According to her points of view, the *direct* strategies include:

- strategies of memorizing: visual and audio material, physical actions, association connections;
- cognitive strategies: analysis, reception, production and practical aspect;
- compensatory strategies: implementing the native language to overcome the difficulties in foreign language learning; gestures.

The *indirect* strategies mean:

– metacognitive strategies: student’s self-assessment, defining the goal of studying, planning and organization of educational process;

– emotional strategies: positive position, control over emotional stage, falling alarm-feelings, self-motivation;

– social strategies: mutual understanding in collective of students, development of empathy, work in a team, ability to ask for help.

Hence, we can make the conclusion that learning strategies rise the independence of students in their studying, rise the role of tutor in forming the awareness of students about learning / educational strategies, which can be implemented through their life-time.

Thus, students must be well-motivated to use such learning / educational strategies aimed at their personal systematic and concentrated activities in studying to achieve positive results and successful long-life education. For successful implementation of learning / educational strategies in educational process, it is necessary to take into account the individual-psychological peculiarities of students and to stimulate their creative and cognitive development.

The scientific research of modern scientific works creates the concept base for forming the English language grammatical competence strategies:

1) The process of forming the English language grammatical competence is organized as the model of real communication;

2) The formation of the English language grammatical competence is implemented in the speaking communication of students;

3) The process of the English language grammatical competence formation stimulates the mental-communicative activity of the students;

4) This formation means the creation of authentic conditions of educational process;

5) The process takes into account the student’s individual cognitive styles and learning strategies;

6) It is implemented in the frame of communicative competence formation;

7) This process means the formation of language students’ personalities;

8) The English language grammatical competence formation must state the common student’s “world picture” phenomenon [12].

Conclusion. From the above-mentioned information we can make the conclusion. Modern strategy of formation the English language grammatical competence means obtaining the English language in the process of real communication, taking into account students’ styles of learning, formation of language personality of the student, using authentic teaching and training materials, using problem language-cognitive tasks, providing communicative and cognitive students’ development.

In this article we explored the content, structure and peculiarities of formation of the English language grammatical competence of future teachers. We outlined

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ

the definitions of grammatical competence, its aspects. We defined the difficulties of the grammatical competence forming in modern conditions at higher educational institutions in Ukraine. There were the terms of “learning / educational strategies” and stated the different classifications of such strategies and meant their role in modern educational process.

The perspective of the following work we see in highlighting all mentioned language knowledge in the process of formation of the English language grammatical competence of philologists-translators.

REFERENCES

1. Abdurkarimova, A. (2021). Deductive and inductive approaches to teaching grammar. Preceding of international scientific-practical conference on “cognitive research in education”. Vol. 5, No. 1. pp. 372–376. [in English].
2. Afonchenko, M. (2023). Using pedagogical tasks in professional training of future foreign language teachers to develop student’s social competence. *Youth and market*. Monthly scientific pedagogical journal. Drohobych. Vol. 9 (217). p. 160. [in Ukrainian].
3. Alikhonova, D. (2020). Features of the Formation of Grammatical Competence. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*. Vol. 20, No. 2. pp. 121–125. [in English].
4. Chamot, A. (1990). The Learning Strategies of ESL Students. In A. Wenden and J. Rubin (eds). *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall. 243 p. [in English].
5. Kholod, I.V. (2018). Methodology of teaching English: educational and methodological manual for students of higher institutions. Uman. pp. 57–61. [in Ukrainian].
6. Kybai, M. (2023). The process of forming information and communicative competence of students in the process of learning a foreign language with the help of the application of information technologies. *Youth and market*. Monthly scientific pedagogical journal. Drohobych. Vol. 10 (218). p. 131. [in Ukrainian].
7. Malukhyn, O.V. (2015). The essence of the “learning strategy” phenomenon in the professional training of students of philology majors. *Bulletin of Chernihiv National University. Series: Pedagogical sciences*. No. 135. pp. 120–123. [in Ukrainian].
8. Nikolayeva, S.Yu. (Ed.). (2013). Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of linguistic universities. Kyiv, 590 p. [in Ukrainian].
9. Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle and Heinle Publishers. 343 p. [in English].
10. Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies – What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers. 342 p. [in English].
11. Shemuda, M.G. (2012). Formation of foreign language grammatical competence: influencing factors. *Scientific notes. Series: Philology*. No. 27. pp. 357–358. [in Ukrainian].
12. Vovk, O.I. (2008). Formation of English grammar competence of future teachers. *Candidate’s thesis*. Kyiv, 276 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 18.01.2024

УДК 378.6:37.011.3-051

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300099>

Іван Іскерський, кандидат технічних наук,
викладач кафедри машинознавства і транспорту
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті розглянуто окремі аспекти поняттєво-категоріального апарату професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю. Зокрема, уточнено сутність таких понять, як: “професійна підготовка”, “фахівець”, “фахівець соціономічного профілю”, “професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічного профілю”. Відзначено діяльність фахівців соціономічної сфери як один із найважливіх видів діяльності. Окреслено основні вимоги до професійної компетентності фахівців соціономічних професій. Визначено функції професійної діяльності фахівців соціономічного профілю.

Ключові слова: професійна підготовка; майбутній фахівець; фахівець соціономічного профілю; професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічного профілю; професійна компетентність.

Лім. 15.

Ivan Iskerskyi, Ph.D. (Technical Sciences),
Lecturer of the Mechanical Engineering and Transport Department,
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIONOMIC PROFILE: A DEFINITIVE ANALYSIS

The article examines certain aspects of the conceptual and categorical apparatus of professional training of future specialists in the socionomic profile. In particular, the essence of such concepts as: “professional training”, “specialist”, “specialist in

socioeconomic profile”, “professional training of future specialists in socioeconomic activity” has been clarified. The purpose of the scientific work is to carry out a definitive analysis of the key concepts of the field of professional training of socio-economic specialists. It was found that the term “professional training” is considered by scientists as a system of organizational and pedagogical measures, a process of formation, a multi-faceted and diverse pedagogical process in educational institutions, the result of which is the formation and development of the professional readiness of a specialist; qualification process; a set of special knowledge, abilities and skills that allow you to successfully perform work. The essence of the concept of “expert”, which is considered by researchers as a specialist, is highlighted; one who is highly qualified; a person with extensive work experience. Various definitions of the concept of “specialist in the socioeconomic profession” are considered. Professions related to this field are offered. The activity of specialists in the socio-economic sphere was noted as one of the most difficult types of activity. Emphasis is placed on the need for specialists in socioeconomic specialties to master a set of general abilities: altruism, the ability to listen, logically express thoughts, etc. The main requirements for the professional competence of specialists in socioeconomic professions are outlined. The functions of the professional activity of specialists in the socio-economic profile have been determined. The components in the structure of readiness of a specialist in the socioeconomic sphere for professional activity are distinguished: motivational, cognitive, personal and conative. The results of the research show that clarifying the key terms of the research will make it possible to find effective conditions, ways and strategies for the successful preparation of higher education seekers for professional activities in the social sphere.

***Keywords:** professional training; future specialist; specialist of socioeconomic profile; professional training of future specialists in socio-economic activity; professional competence.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства актуалізує потребу в нових підходах, педагогічному баченні, зміні парадигми до професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних профілю, які б були конкурентоспроможними особистостями і прагнули до постійного саморозвитку і самовдосконалення. З огляду на це важливе завдання покладається на заклади вищої освіти, які мають створювати всі необхідні психолого-педагогічні умови для всебічного й особистісного розвитку здобувачів вищої освіти, реалізації їхнього потенціалу та здібностей. Зокрема, в законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту” наголошується, що основними завданнями вищої освіти є провадження на високому науково-методичному рівні освітньої діяльності; формування особистості, яка відзначається соціальною активністю, громадянською позицією, здатністю нестандартно мислити; забезпечення синтезу наукової, освітньої та інноваційної діяльності. Саме у закладах вищої освіти у студентів має формуватися сукупність загальних і професійних компетентностей, які допоможуть у майбутньому успішно здійснювати професійну діяльність.

У контексті наукового дискурсу з’ясовано, що професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічного профілю потребує уточнення сутності ключових понять, як-от: “професійна підготовка”, “фахівець”, “фахівець соціономічного профілю”, “професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічної діяльності”, адже в науково-педагогічній літературі існує велика кількість підходів до трактування означених термінів, які варто розглянути з позиції різних науковців.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми свідчить, що питання професійної підготовки фахівців соціономічних професій стало об’єктом досліджень багатьох дослідників, серед яких варто відзначити С. Гвоздій, О. Василенко, О. Козак, Г. Кузан, С. На-

ход, В. Поліщук, І. Поповича, Е. Сколоту та інших. Зокрема, С. Гвоздій зосереджує увагу на змісті та методиці підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності; О. Василенко висвітлює етапи підготовки фахівців соціономічного профілю до використання інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності. Сферою зацікавлення О. Козак є психологічні умови комунікативно-особистісного розвитку майбутніх фахівців соціономічного профілю в процесі професійної підготовки. Професійну підготовку фахівців соціономічних професій у вимірі сучасних вимог і реалій розглядає Г. Кузан. У наукових роботах В. Поліщук висвітлюються особливості підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій до впровадження у практику професійної діяльності перспективи сильних сторін.

Аналіз ключових понять проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців відображено в працях В. Бурак, А. Подозорової, Т. Садової та ін. Так, В. Бурак здійснила дефінітивний аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи; Т. Садова у своїх роботах розкрила сутність поняття “професійно-педагогічна підготовка” та визначила співвідношення термінів “професійна підготовка” і “готовність до професійної діяльності”.

Мета статті полягає у здійсненні дефінітивного аналізу ключових понять галузі професійної підготовки фахівців соціономічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Базовим терміном нашого дослідження виступає поняття “професійна підготовка”, яке потребує додаткового уточнення й аналізу. Зокрема, в тлумачному словнику психологічних термінів “професійна підготовка” трактується як “система організаційно-педагогічних заходів, орієнтованих на формування в особистості професійної спрямованості, сукупності знань, умінь та навичок” [2, 73]. Цікавою для нашої статті є дефі-

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ

ніція поняття “професійна підготовка”, представлена в “Термінологічному словнику з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти” Н. Гузій, В. Ляхощко, С. Чернишової, в якому “професійна підготовка – це сукупність заходів, що забезпечують формування професійної готовності особистості” [15, 146]. У “Тлумачному словнику освітянських термінів” Т. Трисунової професійна підготовка визначається як процес формування в майбутніх фахівців професійних знань, умінь та навичок [14].

У контексті нашого дослідження важливо розглянути різні трактування поняття “професійна підготовка” з позиції педагогіки. Зокрема, встановлено, що в “Словнику-довіднику з професійної педагогіки” А. Семенової термін “професійна підготовка” розглядається як різноплановий і різноманітний педагогічний процес у закладах освіти, результатом якого є формування та розвиток професійної готовності фахівця [13, 152–153]. На переконання В. Гладуша, Г. Лисенко, “професійна підготовка є процесом здобуття кваліфікації за певною спеціальністю або відповідним напрямом підготовки” [5, 407]. Л. Кокоріна, Н. Несторук розуміють термін “професійна підготовка” як “сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, що дозволяють успішно виконувати роботу в певній сфері діяльності” [10, 41].

Підсумовуючи різні наукові підходи до трактування поняття “професійна підготовка”, в нашому розумінні – *це планована система цілеспрямованого та організованого професійного навчання, націленого на формування в майбутніх фахівців сукупності загальних і фахових компетентностей, необхідних для успішного, результативного та продуктивного здійснення професійної діяльності.*

Для висвітлення сутності поняття “фахівець” варто звернутися до “Великого тлумачного словника сучасної української мови”, в якому зазначається, що фахівець – “це той, хто має високу кваліфікацію, досконало володіє фахом, має ґрунтовні знання з певної галузі науки, мистецтва або техніки; той, хто зробив своєю професією яесь заняття” [4, 1530]. У “Сучасному тлумачному словнику української мови” Н. Кусайкіної, Ю. Цибульник зазначається, що “фахівцем є спеціаліст у своїй сфері” [8, 1368]. Ми поділяємо позицію В. Бурак стосовно того, що “фахівцем можна вважати особистість, яка має великий досвід роботи, навчилася застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності, постійно займається саморозвитком та підвищенням кваліфікації, беручи участь у різного роду конференціях, семінарах, тренінгах, симпозіумах та досконало володіє знаннями в певній галузі чи спеціальності” [3, 127].

Сферу нашого зацікавлення викликають фахівці соціономічного профілю. Тому акцентуємо увагу на розгляді дефініції поняття “фахівець соціономіч-

ної професії”. На думку С. Наход, фахівець соціономічної професії – “це спеціаліст, що займається виконанням професійних завдань, пов’язаних із соціальними стосунками в суспільстві, зміст яких зосереджено на їх регуляції та розвитку, а також дослідженні соціальних тенденцій, закономірностей форм традицій та культури” [9, 132]. До таких фахівців науковиця відносить педагогів, політологів, журналістів, психологів, представників юридичних професій.

О. Пришляк зауважує, що фахівці соціономічних професій працюють у міжкультурному середовищі, надаючи соціальні послуги, з урахуванням індивідуальних особливостей отримувачів [12, 223]. Повністю підтримуємо В. Береженого стосовно того, що “діяльність фахівців соціономічної сфери є однією з найважчих видів діяльності, адже передбачає постійне спілкування, взаємодію з людьми, вирішення проблем соціального характеру” [1, 29]. О. Пришляк наголошує, що саме фахівці соціономічних професій вивчають, пояснюють та здійснюють вплив на соціальні стосунки, сприяючи розв’язанню проблем представників різних соціальних прошарків. Варто зауважити, що “до групи фахівців соціономічного профілю, які працюють з дітьми та молоддю в закладах освіти різного типу, науковиця відносить такі професії, як соціальний педагог, вихователь, практичний психолог, соціальний працівник, педагог закладу додаткової освіти, інспектор органів опіки й піклування, кримінальної міліції в справах дітей” [12, 224].

Г. Кузан акцентує увагу на важливій специфічній особливості цієї професійної діяльності, яка полягає насамперед у наданні фахівцями допомоги та суб’єкт-суб’єктній взаємодії. Об’єктом праці виступають інші люди, з якими постійно взаємодіють фахівці під час професійної діяльності. Вчена підкреслює, що фахівці соціономічної сфери надають правову, психологічну, соціально-педагогічну, медичну допомогу, займаються навчанням та вихованням [7, 69].

Варто наголосити на необхідності оволодіння фахівцями соціономічних спеціальностей сукупністю загальних здібностей, серед яких відзначимо: альтруїзм, позитивне сприйняття світу, вміння слухати співрозмовника, логічно і послідовно викладати власні думки, прагнення організувати діяльність інших, бажання турбуватися про життя та безпеку людей, встановлювати конструктивні взаємостосунки. Повністю поділяємо думку Г. Кузан стосовно того, що “для фахівців соціономічних професій важливо не лише мати систему знань, умінь і навичок, а й постійно прагнути до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення задля зрілості самосвідомості, розвитку творчого потенціалу і підвищення професійної компетентності” [7, 70].

Важливо також зосередити увагу на вимогах до

професійної компетентності фахівців соціономічних професій, запропонованих В. Бережним, зокрема, таких:

- прагнення до спілкування та налагодження легкої комунікації з незнайомими людьми;
- витримка, доброзичливість, чуйність, вміння стримувати негативні емоції;
- вміння переконувати людей та знаходити спільну мову;
- здатність аналізувати власну поведінку та поведінку навколишніх;
- володіння емпатією та здатністю розуміти настрій інших людей;
- вміння урегулювати конфлікти та налагоджувати взаємодію між людьми [1, 31].

Зі свого боку, ми розглядаємо *фахівців соціономічних професій як спеціалістів з високим рівнем розвитку професійної компетентності, які займаються розв'язанням проблем соціального характеру в сфері освіти (педагог професійного навчання, фахівець з інформаційних технологій) та обслуговування (організатор з готельного та туристичного обслуговування).*

Варто зауважити, що функціями професійної діяльності фахівців соціономічного профілю є такі: “спілкування з людьми задля вирішення проблем соціального характеру; здійснення соціальної допомоги, підтримки, корекції; надання допомоги соціального, психологічного, фізичного характеру; просоціальна активність задля всебічного розвитку клієнта” [1, 30].

Важливим є також уточнення поняття “професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічної діяльності”. На думку Г. Кузан, професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічної діяльності має на меті формування здатності розв'язувати проблеми в психічній, пізнавальній, технологічній, правовій діяльності, у сфері соціальних, етичних, особистих відносин. Авторка наголошує на важливості набуття за час навчання студентами сукупності компетентностей, досвіду самостійної діяльності та аналізу, завдяки чому вона буде конкурентоспроможною на ринку праці [7, 70]. У розумінні І. Поповича, саме професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічного профілю є важливим етапом професійного розвитку та становлення особистості. Під цим поняттям дослідник розуміє цілеспрямований процес формування у здобувачів вищої освіти спеціальних знань, розвиток умінь і навичок, які сприяють якісному виконанню професійних обов'язків та дають можливість опановувати нові напрями професійної діяльності, підвищувати ефективність праці, шляхом поєднання первинної професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації працівників, відповідно до суспільних потреб. Нам імпонує думка І. Поповича щодо необхідності формування у студентів саме у закладі вищої освіти

необхідного комплексу професійних, інструментальних, міжособистісних, системних компетенцій, які дадуть змогу якісно виконувати роботу [11, 125].

С. Калаур зауважує, що “готовність фахівця соціономічної сфери до професійної діяльності передбачає не лише засвоєння сукупності спеціальних знань, формування практичних умінь і навичок, а й сформованість важливих професійних та особистісних якостей. Основними компонентами в структурі готовності дослідника визначає мотиваційний, когнітивний, особистісний та конативний” [6, 3–4].

Викликає зацікавленість для нашого дослідження структура професійної компетентності фахівця соціономічного профілю, запропонована В. Бережним, в якій науковець виокремлює п'ять компонентів:

- соціальний (соціальна креативність, організаційні здібності, соціально-інтелектуальні здатності);
- емоційний (емоційна креативність, емоційний інтелект);
- комунікативний (альтруїзм, діалогічність, комунікативні вміння);
- акмеологічний (духовний інтелект, потреба у самоактуалізації);
- діяльнісний (проектні вміння) [1, 40].

Узагальнивши розглянуті дефініції, під поняттям “*професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічного профілю*” ми розуміємо *організований, цілеспрямований, побудований на активній та інтерактивній моделях навчання процес формування в здобувачів вищої освіти професійних компетентностей, які передбачають систему знань, комунікативні, проектні вміння, емоційну саморегуляцію, креативність, духовний інтелект.*

Для нашого дослідження важливими є професійні вміння фахівців соціономічних професій, сформовані в результаті якісної педагогічної підготовки у закладі вищої освіти, серед яких варто виокремити: здатність гармонізувати міжособистісні стосунки; вміння налагоджувати міжкультурну взаємодію; здатність здійснювати емоційний контроль та бути психологічно стійким до стресів; вміння активно брати участь у професійній діяльності; здатність легко адаптуватися до мінливих умов; вміння бути стабільним у взаємостосунках; здатність визначитися з життєвою позицією [12, 225].

Висновки. Отже, розглянувши різні дефініції базових понять дослідження, погляди науковців на тлумачення ключових термінів, ми уточнили їхню сутність та з'ясували відмінності між поняттями “професійна підготовка”, “фахівець”, “фахівець соціономічного профілю”, “професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічного профілю”, що дасть змогу знайти ефективні умови, шляхи та стратегії для успішної підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої

проблеми. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду підготовки фахівців соціономічних професій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бережний В.Г. Теоретична модель професійної компетентності фахівця соціономічного профілю. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Серія "Психологія"*. 2021. Вип. 64. С. 25–43.
2. Бродовська В.Й., Грушевський В.О., Патрик І.П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : словник. Київ : ВД "Професіонал", 2007. 512 с.
3. Бурак В.Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи: дефінітивний аналіз. *Педагогічний альманах*. 2020. Вип. 46. С. 124–131.
4. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. 1728 с.
5. Гладуш В.А., Лисенко Г.І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
6. Калаур С.М. Система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2018. 676 с.
7. Кузан Г. Професійна підготовка фахівців соціономічних професій у вимірі сучасних вимог і реалій. *Молодь і ринок*. 2018. № 10 (165). С. 68–73.
8. Кусаїкіна Н., Цибульник Ю. Сучасний тлумачний словник української мови. Харків : ВД "Школа", 2011. 784 с.
9. Наход С.А. Значущість "soft skills" для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 63. С. 131–135.
10. Несторук Н.А., Кокоріна Л.В. Словник педагогічних та психологічних термінів до дисциплін: "Педагогіка", "Педагогіка новаторства", "Педагогіка та психологія вищої школи", "Методика виховної роботи та основи педагогічної майстерності", "Педагогічний менеджмент" : для здобувачів вищої освіти денної та заочної форм здобуття освіти пед. спец-тей. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. 131 с.
11. Попович І.С. Психолого-педагогічний аспект професійної підготовки фахівців соціономічного профілю. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2018. Вип. 5. С. 124–129.
12. Пришляк О.Ю. Професіограма фахівця соціономічної професії в контексті міжкультурності. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. Вип. 1 (6). С. 220–227.
13. Семенова А.В. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
14. Трісунова Т.В. Тлумачний словник освітянських термінів. 2022. URL: <http://www.matbnau.in.ua/teacher/dictinary22.pdf> (дата звернення: 02.02.2024).
15. Чернишова С.Р., Гузій Н.В., Ляхощкий В.П. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти. Київ : ДВНЗ "Університет менеджменту освіти", 2014. 230 с.

REFERENCES

1. Berezhnyi, V.H. (2021). Teoretychna model profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia sotsionomichnoho profilu [Theoretical model of professional competence of a specialist in the socionomic profile]. *Herald of H.S. Skovoroda KhNPU. "Psychology series"*. Vol. 64. pp. 25–43. [in Ukrainian].
2. Brodovska, V.Y., Hrushevskiy, V.O. & Patryk, I.P. (2007). Tlumachnyi rosiisko-ukrainskyi slovnyk psykholohichnykh terminiv [Interpretive Russian-Ukrainian dictionary of psychological terms: dictionary]. Kyiv, 512 p. [in Ukrainian].
3. Burak, V.H. (2020). Profesiina pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv hotelno-restoranoi spravy: definityvnyi analiz [Professional training of future specialists in the hotel and restaurant business: definitive analysis]. *Pedagogical almanac*. Vol. 46. pp. 124–131. [in Ukrainian].
4. Busel, V.T. (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv, Irpin, 1728 p. [in Ukrainian].
5. Hladush, V.A. & Lysenko, H.I. (2014). Pedahohika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia [Higher school pedagogy: theory, practice, history: teaching. manual]. Dnipropetrovsk, 416 p. [in Ukrainian].
6. Kalaur, S.M. (2018). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv sotsialnoi sfery do rozv'iazannia konfliktiv u profesiinii diialnosti [System of professional training of future specialists in the social sphere to resolve conflicts in professional activity]. *Doctor's thesis*. Ternopil, 676 p. [in Ukrainian].
7. Kuzan, H. (2018). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii u vymiri suchasnykh vymoh i realii [Professional training of specialists in socio-economic professions in terms of modern requirements and realities]. *Youth & market*. No. 10 (165). pp. 68–73. [in Ukrainian].
8. Kusaikina, N. & Tsybulnyk, Yu. (2011). Suchasnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Kharkiv, 784 p. [in Ukrainian].
9. Nakhod, S.A. (2018). Znachushchist "soft skills" dlia profesiinoho stanovlennia maibutnykh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [The significance of "soft skills" for the professional development of future specialists in socio-economic professions]. *Scientific journal of the M.P. Dragomanov NPU. Series "Pedagogical sciences: realities and prospects"*. Vol. 63. pp. 131–135. [in Ukrainian].
10. Nestoruk, N.A. & Kokorina, L.V. (2019). Slovnyk pedahohichnykh ta psykholohichnykh terminiv do dystsyplin: "Pedahohika", "Pedahohika novatorstva", "Pedahohika ta psykholohiia vyshchoi shkoly", "Metodyka vykhovnoi roboty ta osnovy pedahohichnoi maisterosti", "Pedahohichni menedzhment": dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity dennoi ta zaочної form zdobuttia osvity ped. spets-tei [Dictionary of pedagogical and psychological terms for disciplines: "Pedagogy", "Pedagogy of innovation", "Pedagogy and psychology of higher school", "Methodology of educational work and the basics of pedagogical mastery", "Pedagogical management": for students of full-time and part-time higher education in pedagogy. specialties]. Sloviansk, 131 p. [in Ukrainian].
11. Popovych, I.S. (2018). Pyskhologo-pedahohichni aspekt profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv sotsionomichnoho profilu [Psychological-pedagogical aspect of professional training of specialists in the socionomic profile]. *Scientific Bulletin of Kherson State University. "Psychological Sciences" series*. Vol. 5. pp. 124–129. [in Ukrainian].

ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОЄКТУВАННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ

12. Pryshliak, O.Yu. (2021). Profesiograma fakhivtsia sotsionomichnoi profesii v konteksti mizhkulturnosti [Professional profile of a specialist in the socio-economic profession in the context of interculturality]. *Social work and social education*. Vol. 1 (6). pp. 220–227. [in Ukrainian].

13. Semenova, A.V. (2006). Slovnyk-dovidnyk z profesii-noi pedahohiky [Dictionary-handbook of professional pedagogy]. Odesa, 221 p. [in Ukrainian].

14. Trisunova, T.V. (2022). Tlumachnyi slovnyk osvitan-skykh terminiv [Explanatory dictionary of educational terms].

Available at: <http://www.matbnau.in.ua/teacher/dictionary22.pdf> (Accessed 2 Febr 2024). [in Ukrainian].

15. Chernyshova, Ye.R., Huzii, N.V. & Liakhotskyi, V.P. (2014). Terminolohichni slovnyk z osnov pidhotovky nauko-vykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Terminological dictionary on the basics of training of scientific and scientific-pedagogical personnel of postgraduate pedagogical education]. Kyiv, 230 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.02.2024

УДК 378.115:377.1

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300098>

Галина Мельник, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

Галина Ліщинська-Кравець, старший викладач
кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОЄКТУВАННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ

У статті розглядаються питання, пов'язані з проблемами формування конструкторсько-технологічної компетентності в університеті та художньо-творчого спрямування майбутніх учителів технологій на основі проєктування швейних виробів. Специфіка педагогічної діяльності майбутнього вчителя технології вимагає підготовки не тільки психологічної, педагогічної та методичної, а й спеціалізованої конструкторсько-технологічної. Формування конструкторсько-технологічних компетентностей майбутніх учителів технологій у процесі навчання у закладах вищої освіти визначається цілями, завданнями, характером майбутньої професійної діяльності та становить єдність теоретичної, практичної та мотиваційної готовності і здатності випускника закладу вищої педагогічної освіти здійснювати цю діяльність.

Ключові слова: конструкторсько-технологічна компетенція; професійна підготовка; художньо-творчий потенціал педагога; освітній процес; дисципліни професійного циклу.

Рис. 3. Літ. 6.

Halyna Melnyk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Technological and Vocational Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Halyna Lishchynska-Kravets, Senior Lecturer of the
Technological and Vocational Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

FORMATION OF DESIGN AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DESIGN OF SEWING PRODUCTS

The article examines issues related to the formation of design and technological competence at the university and the artistic and creative direction of future technology teachers based on the design of sewing products. Important importance is attached to the orientation of the university education process to the student's personality and the formation of appropriate general cultural and professional competences. The degree of their formation also determines the quality of a graduate's studies and makes it possible to significantly simplify the adaptation of young specialists in the professional environment, to raise the level of their competitiveness.

The specificity of the pedagogical activity of the future teacher of technology requires not only psychological, pedagogical and methodical training, but also specialized design and technological training and an appropriate level of creative activity.

Modern requirements regarding the quality of training of pedagogical staff in the 21st century dictate the need for meaningful special knowledge, and in particular, for a creative approach to the business of manufacturing quality clothing and sewing products at various stages of its design. Such a public request should be realized by professionally competent teachers who

forecast, analyze and choose the appropriate directions of the educational process, applying traditional and new learning technologies, in particular in the field of designing sewing products.

The process of formation of design and technological competence is personally oriented and implemented on the basis of individualization. All this produces the creative potential for self-development and self-expression of education seekers.

The formation of design and technological competencies of future technology teachers in the process of learning in higher educational institutions is determined by the goals, tasks, nature of future professional activity and represents the unity of theoretical, practical and motivational readiness and ability of a graduate of a higher pedagogical education institution to carry out this activity.

Keywords: *design and technological competence; professional training; artistic and creative potential of the teacher; educational process; disciplines of the professional cycle.*

Постановка проблеми. Нині в системі освіти проводиться пошук дієвих шляхів покращення якості підготовки професійно компетентних студентів до майбутньої діяльності у різноманітних освітніх закладах, адже від цього залежить й якість освіти наступних генерацій. В умовах сьогодення перехід до ґрунтовної технологізації та використання новітніх цифрових ресурсів диктує таку підготовку підрастаючого покоління, що формує спроможність адаптації до продуктивної життєдіяльності та спонукає до застосування сучасних технологій.

Нині таке навчання у вітчизняній педагогічній практиці реалізує фахівець з технологічної освіти. Водночас новочасний учитель технологій має бути мобільним на ринку праці, готовим до самовдосконалення, постійного професійного зростання. Для розв'язання цієї проблеми необхідно суттєво змінити підходи до змісту, вибору засобів, форм та методів навчання. Вони повинні враховувати особливості подальшої фахової діяльності та бути суголосними з індивідуальними особливостями студентської молоді.

Провідну функцію у цьому питанні відіграє спрямованість освітнього процесу на особистість і формування відповідних компетентностей. Усе це дає змогу спростити адаптування майбутніх учителів технологій до фахової сфери та посилити їхню конкурентоспроможність. А тому нині є нагальна потреба у компетентних фахівцях, котрі спроможні якісно трудитися.

Аналіз досліджень з проблеми. Проблема якісної підготовки у закладах вищої освіти компетентного фахівця розглядалася у різних аспектах філософами, психологами, педагогами та іншими науковцями. Так, питання організації освітнього процесу розглядали І. Зязюн, В. Безпалько, О. Коваленко, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Семиченко, С. Сисоєва. Дослідження проблематики формування компетентностей у ВЗО займалися М. Гордієнко, Г. Лісовенко, О. Рогульська, Г. Приходько, З. Підручна, О. Пометун, В. Свистун та ін. Такі вчені, як А. Вихрущ, Р. Гуревич, О. Коберник, М. Корець, Л. Оршанський, А. Терещук, В. Титаренко, М. Янцур досліджували питання професійної підготовки вчителів технологій. У контексті підготовки фахівців швейної справи вирізняються роботи О. Кириченко, Г. Омельченко, В. Радкевич, Л. Тархан та інші.

Однак проблема формування у майбутніх учителів технологій конструкторсько-технологічної компетентності у процесі вивчення проєктування швейних виробів у вказаних працях не розглядалася, що й визначило вибір актуальної теми статті.

Мета статті – проаналізувати особливості формування конструкторсько-технологічної компетентності та розвитку художньо-творчого потенціалу студентів під час вивчення проєктування швейних виробів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Володіючи цінними освітніми та культурними надбаннями, вищі заклади освіти нині мають усі шанси для повноцінного розкриття художнього і творчого потенціалу особистості кожного студента – майбутнього вчителя технологій у процесі професійної підготовки в університеті, яка передбачає оволодіння здобувачами освіти теоретичними знаннями, різноманітними уміннями та навичками, опанування певним досвідом практичної і творчої діяльності, науково-дослідницької роботи тощо як на заняттях, так і у позанавчальний час.

Професійна підготовка, на думку М. Бубнової, має двояке трактування: як освітній процес, а також як результат, тобто готовність реалізувати фахову діяльність. Вона теж характеризується вимогами, що ставляться до певного фахівця [2, 18].

Ми погоджуємося з точкою зору В. Семиченко, яка зазначає, що природа терміна “підготовка” оптимально представлена у таких аспектах. По-перше, це організований процес з наміром формування готовності до здійснення завдань у майбутньому. По-друге, сама готовність, тобто компетенції, знання, уміння та навички, які потрібні для вдалої реалізації певних завдань [5].

Наголос у підготовці майбутніх учителів технологій акцентується на тому, як відбувається структурування цілісності педагогічного процесу в університеті, за яких педагогічних умов, які передбачено його етапи, на яких принципах відбувається вибір методів, форм і засобів навчання тощо. Важливо зауважити, що вдало побудований педагогічний процес сприяє тому, що студенти мають змогу знаходити розв'язок творчих завдань, обираючи оригінальні способи реалізації [4].

Загальновідомо, що формування компетентного фахівця оптимально реалізується за умов творчого проєктування.

Формування конструкторської та технологічної компетентностей майбутніх фахівців відбувається, зокрема, у процесі вивчення навчальної дисципліни “Проектування швейних виробів”.

Перед майбутніми фахівцями розкриваються сучасні підходи до практичної реалізації методів типового проектування швейних виробів, принципів структурування ознак класифікації конструктивних особливостей та прийомів виділення типових форм деталей швейних виробів, а також методів розробки моделей швейних виробів прийомами геометричних перетворень. Для цього майбутнім фахівцям необхідно оволодіти методикою визначення типових базових конструкцій певної групи швейних виробів з урахуванням вимог стандартів і тенденцій розвитку моди; вміти акцентувати на основних ознаках конструкції швейного виробу для модульного синтезу; створювати модельні конструкції, використовуючи прийоми геометричних перетворень (геометричної трансформації).

Реалізуватися цей процес може, окрім традиційного засвоєння знань та навичок, й через виконання творчих завдань, які потребують високого рівня конструкторської, художньої та дослідницької підготовки студентів і сприяють розвитку у них здібностей до творчої діяльності.

Художньо-творчий потенціал майбутніх учителів технології – це комплекс інтегрованих знань та умінь з різних предметних галузей, як-от: текстильне матеріалознавство, історія костюма, технологія виготовлення одягу, етнодизайн одягу, технології художньої обробки текстильних матеріалів, проєктно-конструкторська діяльність, декоративно-ужиткове мистецтво, практикуми тощо.

У педагогічному процесі підготовки майбутніх учителів технологій Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка реалізуються програми таких навчальних дисциплін професійного циклу: “Матеріалознавство швейного виробництва”, “Технологічний практикум”, “Декоративно-ужиткове мистецтво”, “Історія костюму”, “Художнє проєктування”, “Обладнання швейного виробництва”, “Проектування швейних виробів”, “Етнодизайн одягу”.

Реалізація цих програм сприяє формуванню конструкторської, художньої та творчої спрямованості професійної компетентності майбутнього вчителя технології. У процесі опанування цих дисциплін студенти вивчають:

- основи проектування виробів легкої промисловості з використанням графічних, художніх, технічних, матеріалознавчих знань та умінь;
- основні напрями розвитку сучасних текстильних матеріалів та їх основні характеристики;
- види і властивостей матеріалів, що використовуються в проектуванні швейних виробів;

– види національного народного одягу і його класифікацію, технологія раціонального крою і способи його декорування;

– технологія виробництва сучасного вбрання з елементами народного декору;

– основні принципи роботи різних видів швейного устаткування;

– технологію виконання основних операцій на швейних машинах, повузлової обробки та технологічного монтажу різних видів швейних виробів;

– новітні тенденції в декоративно-ужитковому мистецтві та художній обробці матеріалів;

– правила економного використання матеріалів, правила дбайливого поводження з інструментами.

Формування художньо-творчої спрямованості професійної компетентності відбувається за рахунок:

– пошуку конструктивних і композиційних рішень основних компонентів виробів (в тому числі народного костюма);

– повузлової обробки різних видів одягу та його компонування за сучасними технологіями;

– впровадження сучасних технологій художньої обробки матеріалів (текстилю, шкіри, натуральних матеріалів) та їх декорування;

– обробки волокнистих матеріалів при виготовленні сучасного одягу за інноваційними технологіями.

Усе це сприяє формуванню у студентів конструкторсько-технологічної компетентності у галузі розробки ескізів одягу, розширює їхні можливості застосовувати отримані графічні, художні, технологічні, матеріалознавчі знання і навички для розробки й оформлення дизайн-проєктів і, як наслідок, сприяє розвитку творчої уяви, формуванню професійних художніх та творчих здібностей, необхідних для подальшої творчої діяльності.

Зацікавлення майбутніх учителів технології цими дисциплінами зумовлений прагненням здобути якомога більше знань у художньо-творчій сфері проєктування одягу та бажанням отримати задоволення від виконаної самостійно роботи, а також навчатися долати труднощі при її реалізації.

Саме ці дисципліни дають можливість отримати професійні практичні та художньо-творчі навички, оскільки обсяг практичних і лабораторних занять займає достатню кількість годин.

Власні творчі ідеї щодо вибору моделі одягу, її конструювання, втілення у матеріалі за допомогою доступних технологій виготовлення та декорування, здобувачі вищої освіти реалізують на заняттях.

Виконання студентами творчих завдань як індивідуально, так і колективно у складі певної групи, дає їм змогу навчатися застосовувати й оперувати здобутими знаннями [3].

Наведемо приклад запропонованих творчих завдань з означеної дисципліни.

Завдання 1

Виконати розробку швейного виробу

<i>Ескіз</i>	<i>Опис моделі</i>
	<p>Жіночі прямі штани з лляної тканини.</p> <p>На передніх половинках бічні кишені з відрізним бочком, по краю кишень прокладена оздоблювальна строчка. Спереду – застібка на тасьму-блискавку.</p> <p>Верхній зріз виробу оброблений пришивним поясом, який застібається на гудзик.</p> <p>На поясі є чотири хомутики із трикутними кінцями, через які протягнутий широкий пасок, виконаний з тієї ж тканини, що і штани та прострочений по контуру. Кінці паска виконані під кутом 45°.</p> <p>На задній половинці розміщені 2 талеві виточки, до яких кріпляться хомутики.</p>
<p>Вивчіть опис моделі і виконайте ескіз. Знайдіть відмінності з базовою моделлю штанів прямого силуету. Відповідно до ескізу намалюйте нові фасонні лінії і означте свої дії з моделювання базового креслення штанів прямого силуету. Виконайте деталювання викрійки з кольорового паперу, розробіть лекала для розкладання на тканині, виконайте економну викладку деталей. Розробіть технологічну послідовність виготовлення штанів (представте схеми механічної обробки основних вузлів). Оберіть та запропонуйте власний варіант оздоблення штанів.</p>	

Реалізуючи проєктування швейних виробів з урахуванням не лише їх відповідності стандартам та тенденціям моди, а й високим естетичним вимогам художнього оздоблення, майбутній вчитель технологій передовсім неухильно дотримується методів проєктування, проте звертається й до імпровізації, суть якої полягає у гармонійному поєднанні класичних прийомів конструювання та моделювання швейних виробів з художніми новаціями в оздобленні. Вивчаючи технології ручного вишивання, в'язання, плетіння, ткацтва, вибійки, розпису, аплікації майбутні учителі технологій оволодівають глибокими знаннями і практичними навичками ху-

дожньої обробки текстильних матеріалів. Проєктуючи швейні вироби обраного типу, вони отримують завдання творчого рівня декількох видів:

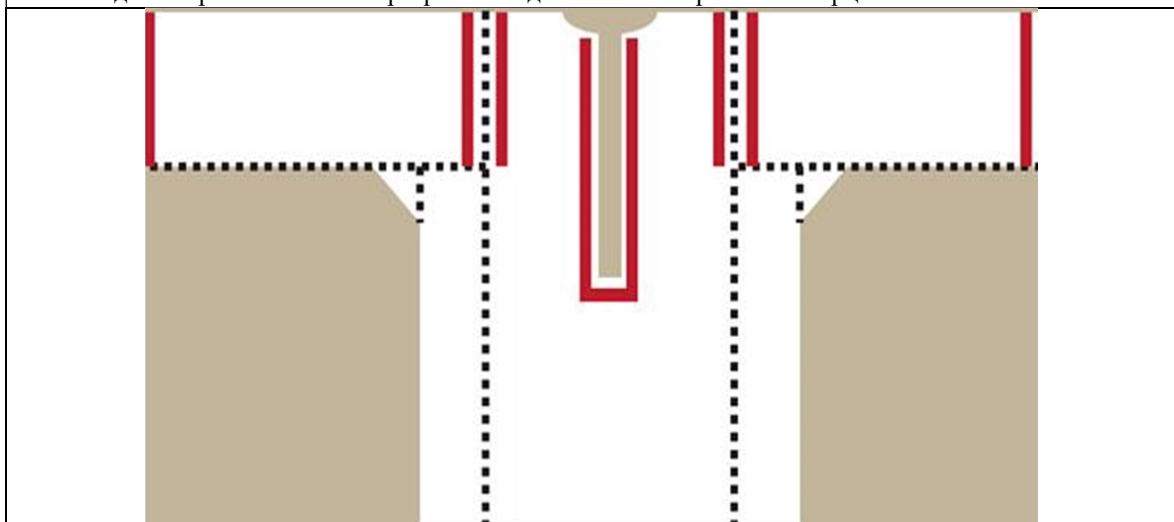
- 1) поєднати конструктивні лінії крою виробу з лініями декорування у різних техніках;
- 2) трансформувати класичні типи конструкцій одягу з урахуванням традиційних видів оздоблення вишивкою (ткацтвом, аплікацією, розписом та ін.);
- 3) розробити проєкт швейного виробу з урахуванням типу художнього оздоблення та фактури підібраних матеріалів;
- 4) розробити проєкт одягу в етностилі та ін.

Наводимо приклади деяких завдань:

Завдання 2

Розробити модель жіночого одягу з врахуванням традицій народного крою

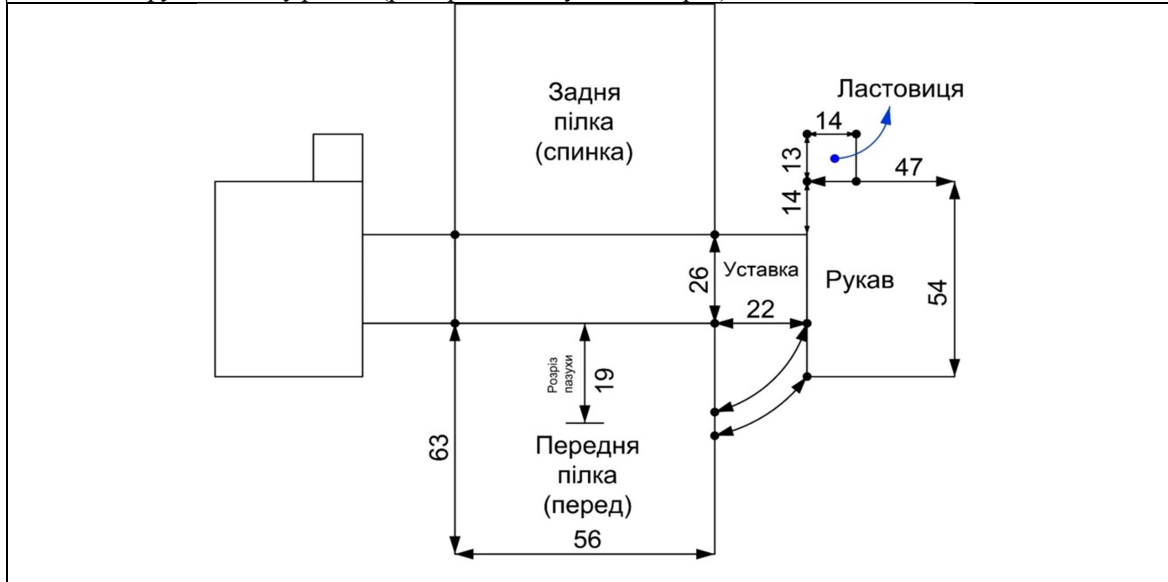
Вивчіть конструктивні особливості традиційної народної жіночої сорочки тунікоподібного крою та описати деталі крою. На її основі розробіть модель жіночої сорочки з комірцем та манжетами.



Завдання 3

Трансформувати класичні типи конструкцій одягу у сучасну модель

Вивчіть конструктивні особливості традиційної народної жіночої сорочки з уставкою, пришитою уздовж стану. На її основі шляхом геометричних трансформацій розробіть модель жіночої сорочки в етностилі з рукавом типу реглан (розміри вказані у сантиметрах).



Завдання 4

Доповнити послідовність та встановити черговість етапів
проєктування швейного виробу з елементами художнього оздоблення

1. Попередній *аналіз* і формування технічного завдання. В технічному завданні необхідно:

2. Розроблення художньо-конструкторської *пропозиції*, яка містить:

Результатом цього етапу роботи є:

3. Створення *ескізного проєкту*, що передбачає:

4. *Компонування виробу* (або його прототипу) – це:

Розв'язання майбутніми учителями технологій творчих завдань, які поєднують глибокі знання з проєктування швейних виробів та їх художнього оздоблення, вимагають високого рівня інтелектуальної активності, суть якої полягає у глибокому переконанні особистості в необхідності всебічного пізнання. Відомо, що найвищий рівень інтелектуальної активності особистості має перетворювальний характер, відтак у творчій проєктній та художньо-естетичній діяльності перетворень зазнає не лише об'єкт, на який вона спрямована, а й суб'єкт творчої діяльності.

Проте важливо врахувати, що високим рівнем інтелектуальної активності у процесі проєктивної, художньо-конструкторської діяльності володіють не усі майбутні учителі технологій, а набувають його під час навчання та виконання різноманітних завдань творчого спрямування. На початку вивче-

ння курсу свою діяльність студенти виявляють у вигляді *потенційної* активності, яка характеризується певним рівнем допитливості, короткочасним зацікавленням предметом, у них виникає бажання пізнати нове, проте вони потребують підтримки викладача, адже у них ще не сформулося власне бачення процесу пізнання. Високий рівень репродуктивної діяльності, виконавської активності майбутнього вчителя технологій визначають інший рівень інтелектуальної активності, яку можна назвати *реалізована* або *виконавська* активність. Цей вид інтелектуальної активності у проєктній діяльності може бути зовнішнім, механічним (студенти виконують завдання з проєктування, проте це не обов'язково зумовлено внутрішніми потребами їх інтелектуальної діяльності); і внутрішньою (студент має чітку мету інтелектуальної діяльності та використовує для цього усі засоби проєктування). Якщо для

майбутнього вчителя технологій важливо не лише копіювання, а й вибір інших, споріднених видів проєктної діяльності, використання раніше набутих знань та вмінь, то він володіє *реконструктивною* інтелектуальною активністю. Показником *творчої активності* майбутнього вчителя технологій у процесі проєктування швейних виробів вважаємо високий рівень ініціативності, самостійності у визначенні мети власної творчої діяльності, завдань, характеру проєктної діяльності, оптимізації діяльності (раціональний спланований план дій, операцій, врахування витрат часу та зусиль). Творча активність майбутнього вчителя технологій у процесі проєктування швейних виробів виражається в усвідомленому захопленні навчанням, роботою над проєктами, прагненні до самостійної реалізації поставлених завдань, новизни їх виконання та ін. Усе це, як правило, проявляється у створенні оригінальних конструктивних ідей швейних виробів, в пошуку оптимальних засобів їх майбутнього виготовлення, оздоблення, а також у бажанні поглибити рівень знань та навичок [6].

Для виявлення показника якості оволодіння конструкторсько-технологічною компетентністю та рівня художньо-творчої спрямованості майбутніх учителів технологій необхідно порівняти і зіставити успішність студентів у різні періоди навчання. Саме тому ми провели аналіз сформованості конструкторсько-технологічних умінь у процесі вивчення дисциплін професійного циклу [1]. З'ясовано, що процес формування конструкторсько-технологічної компетентності студентів найбільш оптимально здійснюється через реалізацію методів навчання проєктувати швейні вироби, засновані на спадкоємності та наступності системи конструкторсько-технологічної підготовки протягом усього навчання майбутніх учителів технологій в умовах навчальних майстерень. Поглибленню сприяє побудова цілісного освітнього процесу, що дає змогу сформувати в учнів конструкторсько-технологічну компетентність при виготовленні швейних виробів, їхні професійні знання та вміння, які підвищують рівень технологічної культури, та повною мірою розкрити потенціал майбутніх учителів технологій як професіоналів відповідно до нових вимог освітніх державних стандартів.

Висновки. Зазначене свідчить про високий ступінь значущості професійно-спрямованих дисциплін з проєктування одягу у формуванні компетентних майбутніх учителів технологій, а володіння студентами необхідним обсягом знань та умінь, певним рівнем творчої інтелектуальної активності, їх творче застосування в майбутній фаховій діяльності сприяє розвитку професійності майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: б-ка з освітньої політики*. Київ : КІС, 2004. С. 47–52.
2. Бубнова М.Ю. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності. *Дидактика математики: проблеми і дослідження* : міжнар. зб. наук. робіт. Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2010. Вип. 33. С. 17–20.
3. Інноваційні технології навчання : навч. посіб. для студ. вищих технічних навчальних закладів / кол. авторів ; відп. ред. Бахтиярова Х.Ш. ; наук. ред. Арістова А.В. ; упоряд. словника Волобуєва С.В. Київ : НТУ, 2017. 172 с.
4. Коберник О.М. Технологічна освіта в Україні в контексті запровадження компетентнісного підходу. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матер. V міжнар. науково-практ. конференції. Хмельницький : ПП Цюпак А.А., 2009. С. 87–92.
5. Семиченко В.А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. 2007. Вип. 1. С. 119–127.
6. Черноус В. Творчі здібності особистості: визначення, сутність, структура. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5. С. 82–89.

REFERENCES

1. Bibik, N.M. (2004). Kompetentnisnyi pidkhdid: reflek-syvnyi analiz zastosuvannia [Competency approach: reflective analysis of application]. *Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: library of educational policy*. Kyiv, pp. 47–52. [in Ukrainian].
2. Bubnova, M.Iu. (2010). Hotovnist maibutnix uchyteliv matematyky do profesiinoi diialnosti [Readiness of future mathematics teachers for professional activity]. *Didactics of mathematics: problems and research*: international. coll. of science works. Vol. 33. Donetsk, pp. 17–20. [in Ukrainian].
3. Innovatsiini tekhnolohii navchannia: navch. posib. dlia stud. vyshchikh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Innovative learning technologies: training. manual for students higher technical educational institutions]. (Ed.). Bakhtiarova Kh.Sh., Aristova A.V. Kyiv, 2017. 172 p. [in Ukrainian].
4. Kobernyk, O.M. (2009). Tekhnolohichna osvita v Ukraini v konteksti zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhdodu [Technological education in Ukraine in the context of the introduction of the competence approach]. *Profesiine stanovleniia osobystosti: problemy i perspektyvy*: mater. V mizhnar. naukovo-prakt. konferentsii – *Professional development of personality: problems and prospects*: Proceedings V International scientific and practical conferences. Khmelnyskiy, pp. 87–92. [in Ukrainian].
5. Semychenko, V.A. (2007). Problemy i priorytety profesiinoi pidhotovky [Technological education in Ukraine in the context of the introduction of the competence approach]. Vol. 1. pp. 119–127. [in Ukrainian].
6. Chornous, V. (2012). Tvorchy zdbnosti osobystosti: vyznachennia, sutnist, struktura [Problems and priorities of professional training]. *Pedagogical discourse*: coll. of science works. No. 5. pp. 82–89. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.01.2024



УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300100>

Любомир Колодійчук, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри електротехнологій та експлуатації енергообладнання
ВП НУБіП України “Бережанський агротехнічний інститут”

ДО ПИТАННЯ ПРОЄКТУВАННЯ ОСНОВНИХ ВИДІВ ЗАНЯТЬ ТЕХНІЧНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Розглянуто деякі аспекти проектування основних видів занять здобувачів вищої освіти агротехнічного закладу освіти, на прикладі лекційного. Обґрунтовано питання проектування лекції, що включає етапи: пошуковий; моделювання; організаційно-управлінський; конструювання. Зокрема, на пошуковому етапі застосовано ієрархію чинників впливу на продуктивність освітнього процесу. Етап моделювання передбачав прогнозування результатів навчання у вигляді моделі професійних компетенцій фахівця. Особливістю організаційно-управлінської стадії стало зосередження на активізації пізнавальної діяльності студентів. Конструкторський етап конкретизував змістові фрагменти моделі.

Ключові слова: технічна дисципліна; лекційне заняття; проектування; фактори впливу; майбутні фахівці; агротехнічний заклад освіти.

Літ. 6.

**Liubomyr Kolodiichuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the
Electrical Technologies and Operation of Power Equipment,
Separate Unit NUBNM of Ukraine “Berezhany Agrotechnical Institute”**

ON THE QUESTION OF DESIGNING THE MAIN TYPES OF TECHNICAL DISCIPLINES

The article considers some aspects of the design of the main types of classes for students of higher education at an agrotechnical educational institution, using the example of a lecture in a technical discipline. The issue of designing a lecture is substantiated, which includes the following stages: exploratory; modeling; organizational and managerial (planning, programming); designing. In particular, at the search stage, a hierarchy of influencing factors on the productivity of the educational process was applied. The modeling stage involved predicting learning outcomes in the form of a model of the professional competencies of a future electrical engineering specialist. A feature of the organizational and management stage of design was the focus on activating the educational and cognitive activities of students, on traditional and modern methods and stimulating learning. The design stage in the study differentiated and specified the content fragments of the design model in content, process and result aspects.

Based on the analysis of the pedagogical literature, attention is focused on the key factors influencing the effectiveness of the lecture class in terms of the stages of project activity. The main ones were: learning motives, content, methods, type and nature of students' learning activities, learning stimulation.

It is noted that the pedagogical skill of the teacher in the training session depends on its design, that is, how meaningful and procedurally the lecture is constructed. At the same time, the developed project should be a comprehensive model of the professional competences of the future electrotechnical profile specialist at the level of the topic, which sets the structure of the technical discipline according to the life cycle of the electrotechnical system. Such a project requires the lecturer to work hard and improve his own project preparation, taking into account the didactic factors affecting learning productivity.

Keywords: technical discipline; lecture class; design; influencing factors; future specialists; agrotechnical educational institution.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції перманентних змін у всіх сферах економіки, сприяли потужній цифровізації електроенергетичної галузі аграрного виробництва, поповненню електричної апаратури зразками мікропроцесорної техніки, в тому числі зарубіжного виробництва, появи нових програмних продуктів тощо. Практика показує, що для їх успішного використання, потрібно гнучко та професійно переорієнтувати освітній процес, з метою проектування нових підходів до фахової підготовки майбутніх фахівців. Адаптація освітніх послуг, здобутих випускниками навіть декілька років тому, виявляється недостатньою для професійної самореалізації особистості.

Термін “проектування” не є чимось новим, він вже пройшов певний етап становлення та розвитку. Проте, інтерес до питань проектування в освітній діяльності не спадає, а продовжує зростати. Нині проектування привертає увагу не тільки досвідчених вчених зі стажем роботи але й молодих науковців та педагогів. Це пов'язано з тим, що елементи проектування, науково-педагогічні працівники застосовують в повсякденній праці, розробляючи стосунки взаємної діяльності “студент – викладач”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема педагогічного проектування основних засад теорії і практики освітньо-виховного процесу була об'єктом дослідження та розкривалася в працях багатьох науковців. До таких відносимо дослідження

Н. Білової, А. Мартін, О. Молчанюк, О. Коберника, І. Підласого, М. Плахотнюк, В. Шиян, В. Шмідт, І. Шевченко, Л. Хоменко та ін. Усі вони визнають проєктування одним із пріоритетних та перспективних напрямів удосконалення системи освіти, що передбачає наперед продумане і обґрунтоване навчання.

Незважаючи на опрацювання багатьох аспектів теорії проєктування навчання, воно вимагає подальшого вдосконалення. Зокрема, питання проєктування основних видів занять студентів у змістовому і процесуальному аспектах, висвітлено ще недостатньо. Подальше вдосконалення можливе на основі врахування дидактичних факторів впливу на ефективність освітнього процесу та специфіки технічної спеціальності майбутніх фахівців електротехнічного профілю.

Мета статті – розкрити складові проєктування основних видів занять здобувачів вищої освіти в агротехнічному закладі освіти, на прикладі лекційного з профілюючих електротехнічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Згідно з “Положенням про організацію освітнього процесу у Національному університеті біоресурсів і природокористування України”, основними видами навчальних занять є: лекційне заняття; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне; консультація.

За визначенням, лекція походить від лат. “lectio” – питання з листка, читання вголос. Розрізняють такі різновиди лекційних занять: традиційне, бінарне, проблемне, розмовне, курсове, монологічне, лекцію-диспут. При цьому суть лекційного виду занять з будь-якої навчальної дисципліни зводиться до подачі великого обсягу матеріалу з метою формування множини понять теоретичного ставлення до дійсності.

У загальному випадку дидактична структура лекційного заняття містить такі компоненти: мету, форми, принципи, методи і засоби. При його проведенні, ефективною виявилася така схема: вступна частина (актуалізація опорних знань, початкова мотивація, повідомлення теми, плану, літератури, постановка мети); логічний виклад нових знань; повідомлення додаткових електронних джерел; узагальнення та систематизація набутих знань. Ці складові мають бути реалізовані в навчально-методичній карті лекційного виду занять, що відповідає теорії поетапного формування розумових дій Г. Гальперіна, і має підпорядковуватися триєдиній меті: навчальній, виховній і розвивальній.

За результатами досліджень встановлено, що під проєктуванням розуміють складання навчально-методичної документації, яке включає такі етапи: пошуковий; моделювання; організаційно-управлінський (планування, програмування); конструювання [1].

Наше бачення *пошукового* етапу проєктної діяльності полягало в тому, що визначалися зовнішні щодо цієї системи, але взяті з надсистеми діагностичні цілі досягнення потрібного результату. Адже відомо, що властивості системи ширше проявляються у надсистемі. З цією метою застосовано ієрархію чинників (факторів) впливу, за І. Підласим [3, 123], на продуктивність навчання.

Зважаючи на дані дослідника [3], “мотиви навчання” посідають перше місце з найбільш вагомим коефіцієнтом (0,92) на ефективність освітнього процесу. Ми не завжди звертаємо увагу на цей компонент. Проте саме він дозволяє належно підготувати та “розігріти” студентів до сприймання нового матеріалу, віднайшовши потрібний мотив для навчання.

Другий етап проєктування скерований на прогнозування результативної складової освітнього процесу у вигляді *моделі* професійних компетенцій. Адже відомо, що підвищити ефективність освітнього процесу можна за умови зміни рівня професійних компетенцій. Компетенції це – здатність студента виконувати, розуміти, відображати та пізнавати те, що вимагається освітньо-професійною програмою “Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка” підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 141 “Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка” [4]. Цей етап передбачав логічне структурування змісту навчання як сукупності змістових елементів (планування). У таблиці факторів впливу І. Підласого, зміст навчання має коефіцієнт 0,50. Стосовно змісту, для лекції на перший план ми поставили принцип науковості, який передбачає оволодіння студентами сучасною науковою та достовірною інформацією, що перевірена на практиці. При цьому дидактична модель читання лекцій, як стверджує К. Ушинський, може бути виражена в двох словах: знати свій предмет і викладати його ясно [6].

Для досягнення цього важливим є актуалізація системних ефектів, тобто структурування та подання навчального матеріалу на основі закономірностей проєктування електроустановок і життєвого циклу електротехнічних систем, включаючи екологічну утилізацію електроустановок. При цьому нова інформація має максимально нашаровуватися на попередню, формуючи професійні компетенції. Адже відомо, що людському мозку притаманні певні особливості, які передбачають сортування та засвоєння нової інформації, що здійснюється шляхом приєднання до старої, а також втрачання частини знань [2]. Враховуючи згадані особливості мозку, вважаємо за доцільне надавати перевагу пошаровому та комбінованому способам вивчення лекційного матеріалу.

Результати навчання стають інструментом для розробки *організаційно-управлінської стадії проєк-*

тування. Характерною особливістю лекційного виду занять, вважають дослідники, є його односторонність і пасивність. Але і без лекції не можна обійтись, в нормативних документах лекція залишається основним видом занять. Нерідко ми чули, що студенти неухважні на лекціях. Проте відомо, що вони більше втомлюються на нецікавих і не підготовлених заняттях. Стосовно пасивності лекції, то є таке прислів'я "Товорять що я пасивна, а пасивна це не я, а ті що використовують моє ім'я".

Знову ж таки повернемося до таблиці факторів впливу, де "Вид і характер навчальної діяльності" посідає коефіцієнт 0,71. Науковці стверджують, що активність впливає на рівень засвоєного навчального матеріалу [5]. Активність також зараховано до ключових принципів навчання. Стосовно порівняння активності студентів на лабораторно-практичних заняттях і лекціях, то, звичайно, останні програють. Проте який вихід із цієї ситуації? Мабуть, шукати такий вид і характер діяльності, що сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Як відомо, у кожній справі має бути реалізований системний підхід, скерований на взаємодію системи з надсистемою. Тобто одразу не викладати питання, записане в робочій програмі, а підійти системніше, починаючи із історії відкриттів електричних приладів і установок. Із власної практики повідомити студентам цікаві відкриття та винаходи, наприклад: як була відкрита Мікрохвильова піч? (дисципліна "Електротехнології") або ще краще, коли вони самі вирішують питання відкриття, наприклад "Свічі Яблочкова" у Парижі (дисципліна "Електроосвітлення"). Зокрема, електрична свіча складається з двох вугільних електродів, один з яких завжди швидше згорав, і потрібно було підійматися на опору та міняти електрод, що було досить незручно. Запитання: що зробив винахідник П. Яблочков, щоби обидва електроди згоряли рівномірно? Студенти, перебуваючи в ролі винахідників, висувують різні думки, Так як колективне обговорення генерує значно більше цікавих думок та ідей, то студенти все ж таки підходять до винаходу "Свічі Яблочкова".

Важливо акцентувати увагу на методах навчання, які мають досить високий коефіцієнт – 0,75. Методи як шляхи досягнення мети, потребують умілого застосування традиційних і сучасних елементів інформаційних технологій. Зокрема, відомого всім золотого правила дидактики Я. Коменського (пізнання через відчуття), тобто значної кількості аналізаторів для кращого засвоєння. Це вплив на ліву і праву півкулі головного мозку. Ліва частина – це понятійно-логічна, а права – образно-чуттєва. Ліва – переробляє інформацію розуміння подій. При цьому образно-чуттєва сфера є значно сильнішою і швидшою за понятійно-логічну.

Як показує практика, суттєво активізувати роботу студентів на лекціях, можна демонстрацією діючих моделей, наприклад: моделі "Герконні реле" (дисципліна "Електричні апарати"). Студентам пропонувалося самим включити реле, але спочатку потрібно віднайти на моделі геркон, визначити засіб його включення і аж потім спробувати привести в дію. Демонстрація різних портативних пристроїв, наочних зразків пуско-захисної апаратури, таких як автоматичний вимикач, електромагнітний контактор, пристрій захисного вимкнення, освітлювальні та опромінювальні джерела і т. д. Це давало змогу підвищити творчий поведінковий потенціал лекційної аудиторії. Адже відомо, що пропускна спроможність зорового аналізатора у 100 разів вища за слуховий канал. Крім того, дослідження показують, що людина на слух запам'ятовує лише 15 % інформації, зором – 25 %, а при одночасному впливі на слуховий та зоровий апарат – 6 %, і це вже синергетика. І що більше аналізаторів буде використано на занятті, то краще буде засвоєння.

На сучасному етапі навчання, можуть бути задіяні відеоролики, елементи моделювання за допомогою новітніх прикладних програм: DIALUX – проєктування електроосвітлення; LabVIEW – розробка віртуальних управляючих пристроїв; засоби штучного інтелекту тощо.

У правій частині головної кори також розміщена емоційна сфера. Емоції називають ще капризною дамою. Вони найбільше проявляються в ігрових ситуаціях. Проте якщо лектору вдасться їх вміло задіяти, тоді настає етап злету, натхнення та найкраще засвоєння матеріалу.

Не варто забувати і про давній, але перевірений на практиці проблемний метод. Кращим способом перекладу механічних комбінацій у судження, К. Ушинський вважав сократівський метод [6]. Він полягає в тому, щоби запитаннями викликати суперечності думок і фактів, змушуючи здобувачів їх руйнувати або поєднувати. З філософської точки зору на це скеровує перший закон діалектики "Єдності і боротьби протилежностей", він говорить, що джерелом розвитку завжди є суперечність. У педагогіці суперечності (сторони одного і того ж предмета чи явища) проявляються: між знаннями і незнаннями, між близьким і далеким, між простим і складним, між загальним і частковим. Тобто цей метод відображає правила дидактики, якими ми також повинні користуватися. Завдання педагога полягає у тому, щоби вміло створити проблемні чи виробничі ситуації на занятті.

До *організаційно-управлінського етапу проєктування* ми віднесли стимулювання навчання. Таблиця факторів впливу показує, що стимулювання є також суттєвим чинником впливу (0,85) на ефективність навчання. Наприклад, за розв'язування вироб-

ничих ситуацій студент може отримати додаткові бали (до 10). Сюди можна віднести і випереджувальне навчання. Тобто студент має заздалегідь підготуватися до лекції, використовуючи різні канали інформації. Суть його полягає в тому, щоби активно взяти участь в обговоренні основних питань матеріалу, винесеного на лекцію. І не тільки він. Виявляється, що студенти-одногрупники будуть слухати його уважніше, ніж викладача. Це досить розповсюджена практика у закордонних закладах освіти. Концепція випереджувального навчання звернена в бік розвитку навчальних здібностей студентів до набуття нових знань в умовах невизначеності, на перспективу, на ті реальні умови, в яких може опинитися майбутній фахівець технічної спеціальності аграрного сектора економіки.

Конструкторський етап у дослідженні диференціює і конкретизує змістові фрагменти моделі проєктування. Від лектора електротехнічної дисципліни вимагається здійснювати проєктування дидактичного матеріалу, що передбачає: пошук потрібної технічної інформації; чітке визначення обсягу навчального матеріалу та індивідуальних завдань; розкриття навчальних компонентів із метою трансформації в навчальну тему; розробку навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення заняття (критерії пізнавальної діяльності, конспект лекцій, демонстраційні моделі, наочні зразки апаратури, макети, інформаційні кадри, електросхеми, дидактичні кросворди, таблиці, довідкові дані, інтерактивні проєкти тощо).

Висновки. Таким чином, педагогічна майстерність викладача на навчальному занятті залежить від його підготовки, тобто наскільки змістовно і процесуально побудована лекція. Ключовим при цьому завданні буде проєктування навчання. Тобто, розроблений проєкт має бути комплексною моделлю професійних компетенцій майбутнього фахівця електротехнічного профілю на рівні теми, яка задає структуру технічної дисципліни за життєвим циклом електротехнічної системи. Але такий проєкт вимагає від лектора наполегливої праці та вдосконалення власної проєктної підготовки із врахуванням дидактичних факторів впливу на продуктивність навчання.

Результат проєктування основних видів занять було апробовано автором у ВП НУ біоресурсів і природокористування України “Бережанський агротехнічний інститут” на семінарі-навчанні “Психолого-педагогічні засади успішної діяльності викладача в умовах війни” (29 січня 2024 року).

Отже, використання проєктування в освітньому процесі майбутніх фахівців електротехнічного профілю є перспективним, оскільки чітко підпоряд-

ковується триєдиній меті, яка спрямована на формування професійних компетенцій. До подальших напрямів дослідження відносимо обґрунтування проєктування інших видів занять освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kolodiichuk L. The structural and functional model of designing digital competence of future electrical profile specialists. *Baltic Journal of Legal and Social Science*. 2022. No. 1. Riga. pp. 96–102.
2. Могілевцев О.О., Коробочка О.М. Про спадковість у викладанні спеціальних дисциплін. *Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / кол. авт.* Київ : наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. Вип. 41. С. 133–140.
3. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних процесів : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий центр “Україна”, 1998. 343 с.
4. Рамш В.Ю., Бунько В.Я., Колодійчук Л.С. та ін. Освітньо-професійна програма “Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка” для підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 141 “Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка”. Бережани, 2023. 19 с.
5. Сухомлинський В.О. Наукові праці / упоряд. та наук. ред. П. Сікорський, Д. Герцюк. Львів : Бадікова Н.О., 2018. 252 с.
6. Ушинський К.Д. Вибрані твори. Київ : Радянська школа, 1949. С. 230–245.

REFERENCES

1. Kolodiichuk, L. (2022). The structural and functional model of designing digital competence of future electrical profile specialists. *Baltic Journal of Legal and Social Science*. No.1. Riga, pp. 96–102. [in English].
2. Mohilevtsev, O.O. & Korobochka, O.M. (2005). Pro spadkovist u vykladanni spetsialnykh dystsyplyn [About heredity in teaching a special discipline]. *Problems of education: Scientific method. coll.* Kyiv, Vol. 41. pp. 133–140. [in Ukrainian].
3. Pidlasyi, I.P. (1998). Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh protsesiv [Diagnostics and expertise of pedagogical processes]. *A guide for students of higher educational institutions*. Kyiv, 343 p. [in Ukrainian].
4. Ramsh, V.Iu., Bunko, V.Ia. & Kolodiichuk, L.S. et al. (2023). Osvitno-profesiina prohrama “Elektroenerhetyka, elektrotekhnika ta elektromekhanika” dlia pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity pershoho (bakalavrskoho) rivnia za spetsialnistiu 141 “Elektroenerhetyka, elektrotekhnika ta elektromekhanikata” [Educational and professional program “Electroenergetics, electrical engineering and electromechanics” for the preparation of students of higher education of the first (bachelor’s) level in specialty 141 “Electroenergetics, electrical engineering and electromechanics”]. Berezhany, 19 p. [in Ukrainian].
5. Sukhomlynskyi, V.O. (2018). Naukovi pratsi [Scientific works]. (Eds.). P. Sikorskyi, D. Hertsiuk. Lviv, 252 p. [in Ukrainian].
6. Ushynskyi, K.D. (1949). Vybrani tvory [Selected works]. Kyiv, pp. 230–245. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.02.2024



УДК 378.2

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300101>

Ігор Коваль, кандидат педагогічних наук, заступник начальника
відділу виховної, соціально-гуманітарної роботи
та психологічного забезпечення
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ТА РІВНІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СИЛ БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ УКРАЇНИ

Статтю присвячено обґрунтуванню критеріїв та рівнів професійної компетентності майбутніх фахівців сил безпеки і оборони. З'ясовано, що існує два вектори обґрунтування критеріїв, перший спрямований на освітній процес, другий (якого ми притримуємось, – на особистість того, хто досліджується).

На основі аналізу наукової літератури визначено чотири критерії професійної компетентності майбутніх фахівців сил безпеки та оборони України, а саме: мотиваційно-ціннісний – вказує на рівень сформованості мотивації до цілеспрямованого й постійного професійного самовдосконалення, прийняття нововведень, потребу в розробці новацій як нового способу виконання професійних завдань, постійне прагнення до саморозвитку й самореалізації; когнітивно-компетентнісний – визначає ступінь опанування комплексу професійно спрямованих знань галузі безпеки та оборони, характеризує здатність до знаходження інновацій засобами наукових досліджень; операційно-діяльнісний – характеризує рівень професійних умінь і навичок, відтворює ступінь сформованості потенціалу майбутніх фахівців у використанні набутих знань, умінь і навичок у практичній діяльності, відображає досвід та навички використання інновацій; рефлексивно-аналітичний – відображає рівень розвитку рефлексивних здібностей, вміння “поставити себе на місце іншого” та “побачити себе очима навколишніх”, вміння передбачати потенційні потреби і проблеми вдосконалення галузі безпеки та оборони, сприяє усвідомленню кожним фахівцем екстремальної спрямованості професійної діяльності, а також мобілізації всіх ресурсів особистості задля саморозвитку і самовдосконалення.

Ключові слова: критерії; рівні; показники; професійна компетентність; майбутні фахівці сил безпеки та оборони.

Літ. 12.

**Ihor Koval, Ph.D. (Pedagogy), Deputy Head of the
Department of Educational, Social and
Humanitarian Work and Psychological Support,
Lviv State University of Life Safety**

JUSTIFICATION OF THE CRITERIA AND LEVELS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF THE SECURITY AND DEFENSE FORCES OF UKRAINE

The article is devoted to the justification of the criteria and levels of professional competence of future specialists in the security and defense forces. It was found that there are two vectors of substantiation of the criteria, the first is aimed at the educational process, the second (which we adhere to) is aimed at the personality of the person being investigated.

Based on the analysis of scientific literature, four criteria of professional competence of future specialists of the security and defense forces of Ukraine were determined, namely: motivational and valuable – indicates the level of formation of motivation for purposeful and constant professional self-improvement, acceptance of innovations, the need for the development of innovations as a new way of solving professional tasks, constant striving for self-development and self-realization; cognitive-competent – determines the degree of mastery of a set of professionally oriented knowledge in the field of security and defense, characterizes the ability to find innovations by means of scientific research; operational-activity – characterizes the level of professional abilities and skills, reproduces the degree of formation of the potential of future specialists in the use of acquired knowledge, abilities and skills in practical activities, reflects the experience and skills of using innovations; reflexive-analytical – reflects the level of development of reflective abilities, the ability to “put yourself in the place of another” and “see yourself through the eyes of others”, the ability to foresee potential needs and problems of improving the security and defense industry, contributes to the awareness of each specialist of the extreme focus of professional activity, as well as mobilization all personal resources for self-development and self-improvement.

It was concluded that depending on the manifestation of a set of defined criteria and taking into account indicators of professional competence of future specialists of the security and defense forces of Ukraine, it is differentiated into the following levels: reproductive (low), constructive (medium), optimal (moderate) and innovative (high).

Keywords: criteria; levels; indicators; professional competence; future specialists of the security and defense forces.

Постановка проблеми. Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців сил безпеки та оборони особливо актуалізувалась в останні роки, коли

світову спільноту сколихнула війна в Україні, де вони, ризикуючи власним життям надають допомогу постраждалому населенню та відстоюють цілісність нашої держави. Сьогодні ці фахівці повинні

вміти: працювати в незвичайних умовах, швидко орієнтуватись в просторі, якісно виконуючи професійні функції, швидко й ефективно приймати рішення в екстремальних умовах; бути професійно мобільними й активними; розуміти потребу саморозвитку та самореалізації; вміти відновитись після перебування в зоні надзвичайної ситуації, відшукати ресурси для самовідновлення. Тому обґрунтування критеріїв та рівнів професійної компетентності майбутніх фахівців сил безпеки і оборони України продукуватиме якісне надання освітніх послуг, що дасть змогу вдосконалити систему їх фахової підготовки.

Аналіз останніх джерел та публікацій. У сучасній педагогіці дослідження компетентностей фахівців здійснюється через різні його аспекти. Так, основні напрями впровадження компетентнісного підходу досліджували І. Бех, Г. Васянович, С. Вдович, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, Н. Левун, Л. Лук'янова, Н. Нічкало, В. Радкевич; компетентнісний підхід у секторі безпеки й оборони вивчали Н. Вовчасть, М. Коваль, М. Козяр, Л. Олійник, О. Повстин, Л. Руденко; питання та зміст професійної компетентності у силових структурах розкрили О. Діденко, О. Євсюков, О. Капінус, А. Литвин, Ю. Таймасов, В. Ягупов. Науковці дотримуються спільної думки щодо актуальності формування професійної компетентності як здатності до виконання функціональних обов'язків, проте для сил безпеки та оборони актуальним є визначення її критеріїв та рівнів, що полегшить підготовку майбутніх фахівців, а система оцінювання стимулюватиме їх до постійного неперервного саморозвитку.

Мега статті – визначення та обґрунтування критеріїв і рівнів професійної компетентності майбутніх фахівців сил безпеки та оборони України.

Виклад основного матеріалу. У Великому тлумачному словнику української мови, критерій трактується як підґрунтя для визначення, оцінки або класифікації чого-небудь [2, 588]. В Українському педагогічному словнику С. Гончаренко це поняття пояснює як ознаку, на підставі якої здійснюється оцінювання, означення або класифікація тих об'єктів, що вивчаються [3, 54].

Як вказує О. Самборська, показник є кількісною характеристикою явищ і процесів, що сприяють підготовці висновків про їх стан у динаміці. Погоджуємось з її думкою, оскільки термін “показник” вона пояснює як ознаку, доказ, властивість, свідчення, прояв, на основі яких можна об'єктивно оцінити навчальні досягнення [11, 240].

У навчальному підручнику І. Дичківська поняття “критерій” трактує як показник, який характеризує властивість чи якість об'єкта, оцінити який можливо за експертним методом або одним із способів вимірювання [4, 344]. Подібної думки дотримується В. Мазін, підкреслюючи, що поняття “критерій” пов'язане із терміном “показник”, який інтерпре-

тують як узагальнену ознаку властивостей об'єкта або процесу. Він вказує на існування кількісних і якісних показників, де перші – фіксують міру вираженості й розвитку властивості, а другі – наявність чи відсутність якої-небудь властивості. Інколи показники трактуються як якісні або кількісні характеристики сформованості певного, конкретного критерію [9, 218].

У нашому дослідженні погоджуємось з позицією С. Білявця [1], що поняття “критерій” за своїм обсягом ширше від дефініції “показник”, оскільки є складовою частиною першого. Показники вони трактують як інструменти та індикатори для перевірки теоретичних положень, визначення стану сформованості компетентностей, а також перевірки ефективності дослідницько-експериментальної роботи. Отже, термін “показник” розуміємо як якісну чи кількісну характеристику сформованості критерію, що вивчається. У цьому контексті, важливим також є те, що критерій на відміну від показників, які його характеризують є незмінним.

У науковій літературі проблематика визначення й дослідження критеріїв є досить дискусійною та неоднозначною [7]. На нашу думку, існує два вектори в обґрунтуванні критеріїв. Перший спрямований на освітній процес (навчальні плани, програми, технології), інший – на особистість того, хто досліджується (визначає рівень знань, особливості мотивації, спрямованість особистості і т.д.). Проаналізуємо їх детальніше.

Так, В. Костенко, аналізуючи особливості формування компетентності молодшого начальницького складу кримінально-виконавчих установ в процесі професійної підготовки, виокремлює такі критерії її сформованості: цілеспрямоване усвідомлення мети підготовки – система ціннісних орієнтацій та рівень сформованості установок “динамічної безпеки”; сформованість мисленнєвих операцій – рівень опанування фахових знань; інтереси професійної діяльності – рівень сформованості комунікативних і спеціальних умінь і навичок, зокрема у складанні службових документів, емоційна стійкість у ситуаціях ризику; самостійність у навчанні – рівні сформованості емпатії та толерантності, спеціальної спостережливості; готовність до самонавчання і саморегуляції – рівень самооцінки та самосвідомості [8, 14].

Вивчаючи особливості формування професійної компетентності фахівців безпеки життєдіяльності засобами інформаційно-комунікативних технологій Т. Ткаченко визначив критерії, що відображені в освітньо-професійній програмі, освітньо-кваліфікаційній характеристиці, навчальних планах і програмах. До них науковець відносить: цілісне відображення у змісті навчання завдань становлення всебічно компетентної особистості, що продукує формування фахової спрямованості і професійно важливих якостей майбутнього фахівця; науково-практичну

значущість тематики навчальних дисциплін; вдосконалення науково-методичного матеріалу відповідно до знань курсантів; відповідність об'єму, змісту та часу, що потрібний для вивчення конкретного предмета, послідовність у вивченні матеріалу та встановлення міжпредметних зв'язків; впровадження інноваційних технологій на базі інтегрованих методик; відповідність змісту навчальних дисциплін навчально-методичній та матеріально-технічній базі [12, 8].

Відповідно до другого вектору обґрунтування критеріїв, якого ми будемо дотримуватись у дослідженні, професійна компетентність майбутніх фахівців сил безпеки та оборони України є інтегративною властивістю, що охоплює знання, вміння, навички, морально-етичні цінності і продукує успішне виконання професійної діяльності в поєднанні з бажанням до постійного самовдосконалення. Так, О. Євсюков стверджує, що професійна компетентність майбутнього офіцера охоплює такі критерії: мотиваційно-ціннісний (інтерес, ставлення до професійної підготовки); змістово-процесуальний (ступінь засвоєння знань, їх глибина, розуміння причиново-наслідкових зв'язків); професійно-особистісний (комунікативні, організаційні та інтелектуальні вміння) [5, 154].

О. Повстин вказала, що основними критеріями сформованості управлінської компетентності майбутніх керівників галузі безпеки та оборони є: когнітивно-інформаційний, діагностико-планувальний, мотиваційно-ціннісний, інтегративно-діяльнісний і рефлексивно-коригувальний. На її думку, саме вони найкраще відображають сутність управлінської компетентності майбутніх рятувальників, оскільки їх виокремлення ґрунтувалось на структурних компонентах, що сприяє визначенню напрямку діагностики цих критеріїв [10, 319].

Таким чином, науковці при вивченні особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців ризиконебезпечних професій пропонують виокремлювати критерії відповідно до структурних компонентів. Опираючись на ґрунтовний аналіз наукового доробку вчених та обґрунтовані структурні компоненти професійної компетентності майбутніх фахівців сил безпеки та оборони України [6] нами визначено такі критерії: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-компетентнісний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-аналітичний*. Їхня декомпозиція здійснюється на основі показників, що сприяють отриманню даних про стан компетентності майбутніх фахівців сил безпеки та оборони України. Основними характеристиками усіх показників є конкретність та діагностичність, що дає підставу розглядати їх як окремих елементів згідно з критерієм, забезпечуючи при цьому доступність для спостереження й оцінки.

При визначенні й інтерпретації критеріїв та показників потрібно враховувати й те, що професійна

компетентність майбутніх фахівців сил безпеки та оборони України може мати різні рівні сформованості. Відтак, відповідно до визначених критеріїв та показників виокремимо і схарактеризуємо чотири рівні її сформованості: *репродуктивний (низький), конструктивний (середній), оптимальний (помірний) та інноваційний (високий)*. Усі вони потребують безпосередньої характеристики та обґрунтування. Розглянемо кожен з них окремо.

Так, *мотиваційно-ціннісний критерій* професійної компетентності майбутніх фахівців сил безпеки та оборони України визначаємо першим і системативним, оскільки від мотивації особистості залежить не лише її активність, а й спрямованість її професійної діяльності. Цей критерій вказує на рівень сформованості мотивації до цілеспрямованого й постійного професійного самовдосконалення, прийняття нововведень, потребу в розробці новацій як нового способу виконання професійних завдань, постійне мотиваційно-ціннісне прагнення до саморозвитку й самореалізації через діяльність в умовах ризику й небезпеки. Цей критерій визначається такими показниками:

- ціннісне ставлення та інтерес до майбутньої професійної діяльності в галузі безпеки та оборони, бажання її здійснювати;

- особистісне бажання нести відповідальність за виконувану діяльність, усвідомлення її важливості та соціальної значущості, почуття професійного обов'язку і патріотизму;

- сформована потреба у створенні і впровадженні у професійну сферу новацій безпеки життєдіяльності;

- постійна потреба у саморозвитку і самовдосконаленні через інтегрування нових підходів у діяльність структурних підрозділів, прагнення на досягнення успіху та кар'єрний ріст.

Інноваційний рівень мотиваційно-ціннісного критерію характеризується: усвідомленням цінностей професійної діяльності в галузі безпеки та оборони як соціальної значущості, професійного обов'язку і патріотизму; усвідомлення цілей професійної діяльності як особистісно значущих; стійким інтересом до інновацій, пов'язаних зі службовою діяльністю та бажанням їх освоювати; сформованою потребою у вдосконаленні засобів і методів життєзабезпечення; постійним прагненням до розвитку, саморозвитку та самовдосконалення; усвідомленням необхідності професійного саморозвитку; прагненням до кар'єрного росту й успіху.

Оптимальний рівень мотиваційно-ціннісного критерію характеризується: усвідомленням цілей та соціальної значущості професійної діяльності, але боязкістю лідерства; ситуативним інтересом до інновацій пов'язаних зі службовою діяльністю та нестійким бажанням їх освоювати для продуктивної і безпечної діяльності; стійкою потребою у вдосконаленні засобів і методів життєзабезпечення, але не

самостійністю у прийнятті рішень щодо їх впровадження; усвідомленням важливості вдосконалення, проте несистематичним прагненням до розвитку та саморозвитку; достатньо виражене бажання кар'єрного росту досягнення успіху в професійній діяльності.

Конструктивний рівень мотиваційно-ціннісного критерію характеризується: свідомістю цінностей, пов'язаних із професією, проте вони не є особистісно значущими; розумінням цілей професійної діяльності, проте не чітким їх формулюванням; інтересом до нововведень, проте не активним їх опануванням та впровадженням у діяльність; недостатнім і ситуативним бажанням саморозвитку та самовдосконалення; мотивація до професійного саморозвитку має ситуативний характер; середньо виражене бажання кар'єрного росту і досягнення успіху в професійній діяльності.

Репродуктивний рівень мотиваційно-ціннісного критерію характеризується: неусвідомленням цінностей, цілей і соціальної значущості професійної діяльності в галузі безпеки та оборони; вибірково інтересом до інновацій, пов'язаних зі службовою діяльністю та небажанням їх освоювати для продуктивної і безпечної діяльності; відсутністю стійкої потреби у вдосконаленні засобів і методів життя-забезпечення; невизначеністю мотивів професійного саморозвитку; нечітким усвідомленням потреби саморозвитку та самовдосконалення; слабо виражене бажання кар'єрного росту і досягнення успіху в професійній діяльності.

Когнітивно-компетентнісний критерій професійної компетентності майбутніх фахівців сил безпеки та оборони України визначає ступінь опанування комплексу професійно спрямованих знань галузі безпеки й оборони, потрібних для виконання функціональних обов'язків; характеризує здатність до знаходження інновацій засобами наукових досліджень. Особливістю цього критерію є сформована система професійних знань, їх міцність, гнучкість, довготривалість і компетентність, що конкретизується на усвідомленні особистісної готовності до саморозвитку і самовдосконалення. Означений критерій визначається такими показниками:

– знанням цілей, цінностей, пріоритетів професійної діяльності та особливостей проходження служби у структурних підрозділах цивільного захисту;

– знанням основних положень законодавства України у галузі безпеки та оборони і нормативних документів;

– швидкістю та гнучкістю мислення, вмінням опрацьовувати, узагальнювати, систематизувати та порівнювати наукові й інформаційні джерела;

– володінням специфікою, шляхами, методами та засобами професійного зростання і саморозвитку;

– вмінням організувати професійну діяльність спрямовуючи її вектори на самовдосконалення кожного фахівця.

Інноваційний рівень когнітивно-компетентнісного критерію характеризується: ґрунтовними професійними знаннями, цілісним і системним розумінням базових понять галузі безпеки та оборони; вільним використанням термінології та скорочень, що використовуються у сфері цивільного захисту; вмінням обґрунтовувати, виділяти головне, планувати і впроваджувати інновації в професійну сферу; вмінням акумулювати та використовувати досвід фахової діяльності провідних науковців і відмінників служби; сформованою здібністю до саморозвитку, що виявляється у постійній пошуковій активності.

Оптимальний рівень когнітивно-компетентнісного критерію характеризується: професійними знаннями, розумінням базових понять галузі безпеки та оборони, але не відзначається глибиною; вибірково використанням термінології та скорочень, що використовуються у сфері цивільного захисту; конструктивним вмінням обґрунтовувати, виділяти головне, планувати і впроваджувати інновації в професійну сферу; недостатнім вмінням акумулювати й використовувати досвід фахової діяльності провідних науковців та відмінників служби; частковою здібністю до саморозвитку, що потребує постійного контролю керівника.

Конструктивний рівень когнітивно-компетентнісного критерію характеризується: основними знаннями у галузі безпеки та оборони і цивільного захисту, але не завжди глибоким розумінням певних аспектів; розумінням основних понять, але невраховуванням їх у діяльності; обмеженістю використання термінології, при її не розумінні та невмінні оперувати скороченнями; недостатніми навичками в логічному обґрунтуванні своїх дій і виділенні ключових аспектів; обмеженою готовністю до впровадження у свою діяльність новаторських підходів; використанням досвіду, але не завжди ефективно та неврахуванням досвіду колег; інтересом до саморозвитку, але не завжди активним пошуком нових знань та навичок.

Репродуктивний рівень когнітивно-компетентнісного критерію характеризується: розрізненістю, суперечливістю і несистематизованістю професійних знань, нерозумінням базових понять, невмінням їх сформулювати та пояснити; недостатнім використанням термінології та скорочень, якими послуговуються у сфері безпеки та оборони; невмінням обґрунтовувати, виділяти головне, планувати і впроваджувати інновації в професійну сферу; відсутністю систематизованого вміння акумулювати та використовувати досвід фахової діяльності провідних науковців і відмінників служби; відсутністю бажання до саморозвитку та самовдосконалення на професійній ниві.

Операційно-діяльнісний критерій професійної компетентності майбутніх фахівців сил безпеки та оборони України характеризує рівень їхніх професійних умінь і навичок, що є практичною реалізацією системи набутих знань у процесі виконання функціональних обов'язків. Цей критерій відтворює ступінь сформованості потенціалу майбутніх фахівців галузі безпеки та оборони у використанні набутих знань, умінь і навичок в практичній діяльності підрозділів цивільного захисту, відображає досвід та навички використання інновацій для полегшення виконання завдань в умовах ризику й небезпеки, а також для ефективності організації служби. Означений критерій визначається такими показниками:

– умінням практично застосовувати засоби індивідуального та технічного захисту, використовувати спеціальне обладнання і техніку для ліквідації надзвичайних ситуацій;

– здатністю і готовністю ідентифікувати потенційні ризики, розробляючи та впроваджуючи заходи щодо захисту від них;

– умінням генерувати, знаходити та відбирати нові ідеї для досягнення актуальних цілей служби цивільного захисту;

– умінням визначати й обґрунтовувати потреби в модернізації та полегшенні професійної діяльності, виявляти чинники, що цьому перешкоджають;

– умінням формулювати цілі і завдання щодо впровадження нововведень, тим самим вдосконалюючи виконання колективом структурного підрозділу завдань в умовах ризику;

– умінням будувати конструктивну взаємодію відповідно до цілей професійної життєдіяльності та при зміні обстановки, визначаючи рівень стомлення фахівця відповідно до психофізіологічних особливостей особистості;

– умінням об'єктивно оцінювати власну практичну потребу у саморозвитку і самовдосконаленні;

– умінням науково представити розроблені методичні рекомендації застосування інновацій, порівнюючи їх із вже існуючими.

Інноваційний рівень операційно-діялісного критерію характеризується: стійкими високорозвинутими професійними вміннями і навичками, що втілюються у їхню практику; повною мірою сформованими практичними навичками взаємодії у колективі; вмінням визначати фактори, що продукують ризики при виконанні завдань у незвичайних умовах; цілковитою готовністю до розв'язання проблем життєдіяльності шляхом впровадження інновацій; постійним пошуком нової інформації з проблем галузі безпеки та оборони; ініціативністю й варіативністю у відборі форм і методів при виконанні функціональних обов'язків, що стимулює неперервний саморозвиток.

Оптимальний рівень операційно-діялісного критерію характеризується: достатньо розвинутими професійними вміннями і навичками, що втілюються

у їхню практику; частково сформованими практичними навичками взаємодії в колективі; утрудненнями у визначенні факторів, що продукують ризики при виконанні завдань у незвичайних умовах; частковою готовністю до розв'язання проблем життєдіяльності шляхом впровадження інновацій; пошуком нової інформації з проблем галузі безпеки та оборони, при виникненні для цього необхідності; ситуативним проявом ініціативності й варіативності у відборі форм і методів при виконанні функціональних обов'язків, що є перепорою неперервного саморозвитку.

Конструктивний рівень операційно-діялісного критерію характеризується: базовим рівнем професійних умінь і навичок, необхідних для ефективного виконання своїх обов'язків; використанням стандартних методів та прийомів реалізації завдань, з частковою допомогою чи рекомендаціями колег; ефективною співпрацею з іншими колегами, але частковою ініціативністю; вмінням розпізнавати фактори ризику, проте виявляється невідповідність до їх ліквідації; частковим як інтересом до нової інформації, так і відслідковуванням інноваційних тенденцій в галузі безпеки та оборони; проявом ініціативи у деяких ситуаціях, проте спостерігається обмеженість дій відповідно до стандартних методів роботи.

Репродуктивний рівень операційно-діялісного критерію характеризується: частковими або несформованими професійними вміннями та навичками; несформованими практичними навичками взаємодії в колективі; невмінням визначати фактори, що продукують ризики при виконанні завдань в незвичайних умовах; неготовністю до розв'язання проблем життєдіяльності шляхом впровадження інновацій; відсутністю бажання шукати нову інформацію з проблем галузі безпеки та оборони; прояв ініціативності й варіативності у відборі форм і методів при виконанні функціональних обов'язків, не відзначаються оригінальністю та новизною.

Рефлексивно-аналітичний критерій професійної компетентності майбутніх фахівців сил безпеки та оборони України відображає: рівень розвитку їхніх рефлексивних здібностей, що виявляються у здатності до самопізнання й самоаналізу; вміння “поставити себе на місце іншого” та “побачити себе очима навколишніх”; вміння передбачати потенційні потреби і проблеми вдосконалення галузі безпеки та оборони. Цей критерій сприяє усвідомленню кожним фахівцем служби цивільного захисту екстремальної спрямованості професійної діяльності, а також мобілізації всіх ресурсів особистості задля саморозвитку і самовдосконалення. Названий критерій визначається такими показниками:

– здатністю до рефлексії при виконанні та після виконання професійних завдань в умовах службової діяльності та ризику;

– здатністю продукувати й забезпечувати гармонійні та конструктивні взаємовідносини у структурних підрозділах;

– позитивним і неупередженим ставленням до керівників, колег та підлеглих;

– здатністю до самоосвіти і саморозвитку, впровадження інновацій та модернізації професійної діяльності;

– емоційною стійкістю, відповідальністю, толерантністю, дисциплінованістю, чесністю, принциповістю, надійністю, пунктуальністю, сміливістю і рішучістю при виконанні завдань у ситуаціях ризику та небезпеки.

Інноваційний рівень рефлексивно-аналітичного критерію характеризується: неупередженим і позитивним ставленням до керівників, колег та підлеглих; добре розвинутими рефлексивними здібностями, що виявляються у здатності до самопізнання й аналізу виконуваної діяльності; сформованістю вмінь аналізу й оцінки професійної діяльності фахівців сил безпеки й оборони України; вмінням порівнювати результати власної діяльності з попередніми чи запланованими, виявляючи при цьому помилки і недоліки; вмінням продукувати гармонійні та конструктивні взаємовідносини у колективах при виконанні функціональних обов'язків; сформованою здатністю до планування фахової діяльності відповідно до одержаних результатів рефлексії.

Оптимальний рівень рефлексивно-аналітичного критерію характеризується: частково позитивним ставленням до керівників, колег та підлеглих; розвинутими рефлексивними здібностями, що виявляються у допущенні помилок самопізнання й аналізу виконуваної діяльності; частковою сформованістю вмінь аналізу й оцінки професійної діяльності фахівців сил безпеки й оборони України; суперечливістю при порівнянні результатів власної діяльності з попередніми чи запланованими, частково виявляючи при цьому помилки та недоліки; нестійкою потребою у продукуванні гармонійних і конструктивних взаємовідносин у колективах при виконанні функціональних обов'язків; несистематичним плануванням своєї фахової діяльності відповідно до одержаних результатів рефлексії.

Конструктивний рівень рефлексивно-аналітичного критерію характеризується: розумінням власних дій, психологічних процесів та реакцій на різні ситуації, проте рефлексія несистематична та “неглибока”; самостійним аналізом власних професійних якостей та прагненням їх вдосконалити, що вимагає систематичності й наполегливості; об'єктивною оцінкою власної діяльності, проте схильною до певної упередженості та часткового усвідомлення деяких психологічних аспектів галузі безпеки і оборони; використанням власного досвіду для уникнення помилок у діяльності, проте низькою свідомістю та низьким рівнем самопізнання; частково

сформованою здатністю до планування фахової діяльності відповідно до одержаних результатів рефлексії.

Репродуктивний рівень рефлексивно-аналітичного критерію характеризується: негативним ставленням до керівників, колег та підлеглих; низьким рівнем рефлексивних здібностей, що виявляється у невмінні аналізувати виконувану діяльність, аналізувати та оцінювати професійну діяльність фахівців сил безпеки й оборони України; вибірковістю у порівнянні результатів власної діяльності з попередніми чи запланованими, не виявляючи при цьому помилки та недоліки; відсутністю потреби у продукуванні гармонійних і конструктивних взаємовідносин у колективах при виконанні функціональних обов'язків; небажанням планувати свою фахову діяльність при врахуванні результатів рефлексії.

Отже, з урахуванням результатів аналізу психолого-педагогічної теорії та освітньої практики майбутніх фахівців сил безпеки та оборони України уточнено основні критерії, показники і рівні сформованості їх професійної компетентності. Критеріями сформованості компетентності фахівців ризиконебезпечних професій визначено: мотиваційно-ціннісний (сформованість ціннісних орієнтацій і мотивів професійної діяльності); когнітивно-компетентнісний (сформованість професійних знань); операційно-діяльнісний (сформованість професійних умінь і навичок); рефлексивно-аналітичний (сформованість професійно важливих та рефлексивних якостей). Залежно від прояву сукупності визначених критеріїв та врахування показників професійної компетентності, її диференційовано на чотири рівні: репродуктивний (низький), конструктивний (середній), оптимальний (помірний) та інноваційний (високий).

ЛІТЕРАТУРА

1. Білявець С.Я. Методична система формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02; 13.00.04. Хмельницький, 2019. 565 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2002. 1440 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Євсюков О.Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 170 с.
6. Коваль І.С. Обґрунтування авторської моделі неперервного професійного саморозвитку майбутніх рятувальників. *Військова освіта*. 2023. С. 132–143.
7. Козяр М.М., Коваль І.С. Структурно-компонентна модель формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. *Вісник ЛДУБЖД*. 2017. № 15. С. 194–198.

8. Костенко В.А. Формування професійної компетентності молодшого начальницького складу кримінально-виконавчих установ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2008. 20 с.

9. Мазін В. Критерії та показники сформованості культури професійної самореалізації педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. 2007. Вип. 41. С. 217–225.

10. Повстин О.В. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки до управлінської діяльності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2019. 483 с.

11. Самборська О.В. Критерії, показники та рівні готовності магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2015. Вип. 51. С. 239–244.

12. Ткаченко Т.В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2009. 20 с.

REFERENCES

1. Bilavets, S.Ya. (2019). Metodychna systema formuvannia profesiinoyi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-prykorodnykh u protsesi navchannia viiskovo-spetsialnykh dystsyplin [Methodical system of formation of professional competence of future border guards in the process of training in military special disciplines]. *Doctor's thesis*. Khmelnytskyi, 565 p. [in Ukrainian].

2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoyi ukrainskoyi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. (Ed.). V. Busel. Kyiv, 2002. 1440 p. [in Ukrainian].

3. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, 376 p. [in Ukrainian].

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

5. Ievsiukov, O.F. (2006). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoyi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u navchalnomu protsesi vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu [Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future officers in the educational process of a higher military educational institution]. *Candidate's thesis*. Kharkiv, 170 p. [in Ukrainian].

6. Koval, I.S. (2023). Obgruntuvannia avtorskoi modeli neperervnoho profesiinoho samorozvytku maibutnikh riaturalnykh [Justification of the author's model of continuous professional self-development of future rescuers]. *Military education*. pp. 132–143. [in Ukrainian].

7. Koziar, M.M. & Koval, I.S. (2017). Strukturno-komponentna model formuvannia profesiinoyi hotovnosti maibutnikh riaturalnykh do diialnosti v ekstremalnykh umovakh [Structural and component model of formation of professional readiness of future rescuers for activities in extreme conditions]. *Bulletin of Lviv State University of Life Safety*. No. 15. pp. 194–198. [in Ukrainian].

8. Kostenko, V.A. (2008). Formuvannia profesiinoyi kompetentnosti molodshoho nachalnytskoho skladu kryminalno-vykonavchykh ustanov [Formation of professional competence of the junior management of criminal enforcement institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Khmelnytskyi, 20 p. [in Ukrainian].

9. Mazin, V. (2007). Kryterii ta pokaznyky sformovanosti kultury profesiinoyi samorealizatsii pedahoha [Criteria and indicators of the formation of a culture of professional self-realization of a teacher]. *Pedagogy and psychology of creative personality formation: problems and searches*, Vol. 41. pp. 217–225. [in Ukrainian].

10. Povstyn, O.V. (2019). Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoyi pidhotovky do upravlinskoj diialnosti maibutnikh fakhivtsiv u haluzi bezpeky liudyny [Theoretical and methodological principles of professional training for managerial activities of future specialists in the field of human security]. *Doctor's thesis*. Vinnytsia, 483 p. [in Ukrainian].

11. Samborska, O.V. (2015). Kryterii, pokaznyky ta rivni hotovnosti mahistriv tekhnolohichnoyi osvity do monitorynhu navchalnykh dosiahnen studentiv [Criteria, indicators and levels of readiness of masters of technological education to monitor the educational achievements of students]. *Scientific journal of the M. Drahomanov NPU*. Vol. 51. pp. 239–244. [in Ukrainian].

12. Tkachenko, T.V. (2009). Formuvannia profesiinoyi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv bezpeky zhyttiediialnosti zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of professional competence of future life safety specialists by means of information and communication technologies]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vinnytsia, 20 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.02.2024



“Людяність – це шлях кожної людини до себе. І вона робить людину мостом між тим, чим вона є, і тим, чим вона має бути”.

Конфуцій
давньоқытайський філософ

“Ідіть впевнено у напрямку до мрії. Живіть тим життям, яке ви самі собі придумали”.

Генрі Девід Торо
американський письменник



Михайло Гавришчук, начальник відділення
внутрішнього забезпечення якості освітнього процесу
Київського інституту Національної гвардії України

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

За результатами аналізу наукових джерел, проведеного опитування випускників вищих військових навчальних закладів Національної гвардії України, власного досвіду автора, використовуючи табличний метод дослідження, визначено педагогічні умови формування soft skills у майбутніх офіцерів Національної гвардії України за складниками забезпечення освітнього процесу (нормативно-правове, кадрове, навчально-методичне, інформаційне, матеріально-технічне) та основними групами soft skills (комунікаційні навички, навички критичного мислення та розв'язання проблем, командна робота, навчання протягом усього життя та навички аналізу інформації, етичність, моральність і професіоналізм, лідерські здібності).

Ключові слова: Національна гвардія України; кадрове забезпечення; вищий військовий навчальний заклад; військова освіта; організація освітнього процесу; майбутні офіцери; soft skills; педагогічні умови; професійна підготовка.

Табл. 1. Літ. 24.

Mykhailo Havryshchuk, Head of the
Internal Quality Assurance Department of the Educational Process,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING SOFT SKILLS OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE DURING PROFESSIONAL TRAINING

Today, the military units of the National Guard of Ukraine carry out functions that are atypical for peacetime, including participation in implementing measures of the legal regime of martial law and tasks related to territorial defense. New conditions of such an environment include: increasing in the average age of subordinate personnel, often exceeding the age of graduates of higher military educational institutions; the necessity to make quick decisions in conditions of uncertainty; increased responsibility for the subordinate personnel, their lives, and health, etc. Based on the analysis of scientific sources, surveys of graduates of higher military educational institutions of the National Guard of Ukraine, and the author's own experience, pedagogical conditions for developing soft skills of future officers of the National Guard of Ukraine have been identified. The tabular method was used for the research. Pedagogical conditions for developing soft skills of future officers of the National Guard of Ukraine were determined based on components of educational process provision (normative-legal, personnel, educational-methodical, informational, material-technical) and main groups of soft skills (communication skills, critical thinking and problem-solving skills, teamwork, lifelong learning skills, information analysis skills, ethics, morality, and professionalism, leadership abilities).

Keywords: National Guard of Ukraine; personnel support; higher military educational institution; military education; organization of the educational process; future officers; soft skills; pedagogical conditions; professional training.

Постановка проблеми. Вторгнення 2022 року в Україну російської федерації (є частиною російсько-української війни, розв'язаною російською федерацією в 2014 р.) суттєво впливає на зміни в організації освітнього процесу вищого військового навчального закладу (ВВНЗ) [9]. Сьогодні військові частини Національної гвардії України (НГУ) реалізують нетипові для мирного часу функції, зокрема: участь у здійсненні заходів правового режиму воєнного стану, участь у виконанні завдань територіальної оборони. Новими умовами такого середовища стали: зростання середнього віку підлеглого особового складу, який часто перевищує вік випускника ВВНЗ; виникла необхідність приймати швидкі рішення в умовах невизначеності; підвищилася відповідальність за підлеглий особовий склад, його життя та здоров'я тощо. Зазначені зміни звертають увагу організаторів освітнього

процесу на перегляд досягнення програмних результатів навчання майбутніх офіцерів, які пов'язані з формуванням таких компетентностей, як здатність: мотивувати людей та рухатися до спільної мети; працювати в команді; адаптуватися та діяти в новій ситуації; приймати обгрунтовані рішення; діяти соціально відповідально та свідомо тощо. Такі компетентності належать до загальних [6]. Також їх прийнято називати soft skills.

Вищезазначене є практичною проблемою, яка полягає у необхідності створення умов формування soft skills у майбутніх офіцерів НГУ в процесі професійної підготовки, які забезпечують рівень їхньої сформованості, достатній для виконання завдань за призначенням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття soft skills виникло давно і має достатні теоретичні основи, про що свідчить значне висвітлення у

наукових та публіцистичних статтях, блогах, сайтах міжнародних провідних компаній та ін. [24]. Дослідження у цій царині почалися в 1960-х рр. а сам термін набув широкого поширення тільки наприкінці 1990-х [16].

Найвагоміше значення soft skills для майбутнього фахівця (серед усіх можливих) – його адаптація до діяльності [18; 4]. Інша, не менш важлива, це – здатність навчати підлеглих, колег, допомагати їм професійно розвиватися. Цьому присвячено багато праць, зокрема О. Браславської [21], О. Гуменюк, О. Єфремова [19], О. Корнус, І. Рожі [21], С. Цюри [19], М. Ячменик [21] та ін.

Особливості формування певних soft skills у майбутніх фахівців досліджують такі вчені, як О. Жмай (формування емоційного інтелекту) [2]; Н. Любченко [4], О. Повстин та М. Козяр [14] (формування самоменеджменту і тайм-менеджменту, управлінської компетентності); Г. Михайлишин та Л. Мандро (формування креативності, мотивації та лідерства) [14].

Для формування soft skills у здобувачів вищої освіти дослідники використовують такі педагогічні умови: О. Бериславська, В. Добровольський, В. Голлобов – застосування дистанційного навчання [1]; А. Карапетян – SWOT-аналіз [3]; Л. Мандро – використання методичного забезпечення освітнього процесу [5]; С. Шестакова – використання інтерактивних методів навчання; Г. Мешко та О. Мешко – у здобувачів вищої освіти непедагогічних спеціальностей шляхом вивчення курсу “Педагогіка” [13], зокрема ми пропонуємо у курсантів ВВНЗ шляхом вивчення курсу “Андрагогіка” [6]; В. Гончаров [22], В. Дем’янишин [22], О. Лисичкіна [23], Л. Ляшенко [15], В. Лютій [22], М. Медвідь [22; 23], Ю. Медвідь [23], С. Павленко [15], О. Павленкова [15], А. Сидорова [15], М. Сторожка [23], Н. Тробюк [23], І. Черніченко [22] та ін. – обґрунтовують, що значну роль відіграють науково-педагогічні працівники, які зобов’язані за напрямом формування soft skills постійно підвищувати кваліфікацію.

Необхідно звернути увагу, що формуванню soft skills у майбутніх офіцерів мають свої особливості, про що відображено в працях М. Медвідя [6–12; 22; 23] та О. Хоменка [17]. На думку О. Хоменка [17] “майбутнім правоохоронцям, як і будь-яким іншим спеціалістам, гнучкі навички необхідні. Вони знадобляться не лише під час пошуку роботи, а й під час виконання своїх обов’язків. Робота з населенням, опитування свідків, допит підозрюваних, паперова робота, щодня правоохоронець стикається з необхідністю бути не лише досвідченим спеціалістом, а й людиною з розвинутими гнучкими навичками. І починати розвивати їх важливо вже у закладі вищої освіти, де здобувачу надаються можливості для розвитку і особистісного росту”.

Проте праці присвячені визначенню педагогічних умов формуванню soft skills у майбутніх офіцерів НГУ в процесі професійної підготовки не зустрічаються, що є практичною проблемою пропонованої статті.

Мета дослідження полягає у визначенні педагогічних умов формування soft skills у майбутніх офіцерів НГУ.

Виклад основного матеріалу. Науково-методичні і педагогічні заходи, спрямовані на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у здобувачів освіти і є тими обов’язковими педагогічними умовами забезпечення якості професійної підготовки. Відповідно до нормативно-правових актів, складниками забезпечення освітнього процесу є нормативно-правове, кадрове, навчально-методичне, інформаційне, матеріально-технічне [8].

Серед науковців досі точаться дискусії щодо типів soft skills. Учені С. Руденко, Т. Кононенко, М. Хроленко, В. Коненко та С. Мердов згрупували soft skills та виділили ті, які мають значний вплив на професійний розвиток здобувача вищої освіти: комунікаційні навички, навички критичного мислення та розв’язання проблем, командна робота, навчання протягом усього життя та навички аналізу інформації, підприємницькі здібності, етичність, моральність і професіоналізм, лідерські здібності [24]. Зазначені групи soft skills корелюють soft skills, які виділяють випускники ВВНЗ НГУ за результатами проведеного опитування [6], проте, враховуючи специфіку діяльності майбутніх офіцерів, підприємницькими здібностями доцільно знехтувати.

Вищезазначену інформацію можна використати для проведення дослідження щодо визначення педагогічних умов формуванню soft skills у майбутніх офіцерів НГУ, використовуючи табличний метод (табл. 1). Таблиця – це спосіб раціонального, компактного, наочного викладення систематизованої інформації про досліджуваний об’єкт.

За результатами аналізу наукових джерел [1–5; 7–24], проведеного опитування випускників ВВНЗ НГУ [6], власного досвіду визначаємо такі педагогічні умови формування soft skills у майбутніх офіцерів НГУ за складниками освітнього процесу:

нормативно-правове забезпечення освітнього процесу – визначення процедури організації отримання зворотного зв’язку від стейкхолдерів щодо сформованих soft skills та їх вплив на результати діяльності [11];

кадрове забезпечення освітнього процесу – виконання науково-педагогічними працівниками функцій фасилітатора – того, хто перетворює комунікацію на зручний, легкий, простий процес для усіх її учасників (його ключовими прийомами і техніками мають бути: повага і позитивне прийняття здобу-

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ
НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

вача як особистості, здатної до саморозвитку та самозміни) [15];

стимулювання курсантів до наукової діяльності власним прикладом, навчання їх методів дослідження та коректного їх застосування; стимулювання курсантів до проєктної діяльності у складі команд, розвивати командні спортивні секції; стимулювати курсантів до самонавчання – самостійного ово-

лодіння інформацією про основи із самоменеджменту й ефективної комунікації, тобто тих навичок, які допоможуть розвинути інші, необхідні для продуктивного виконання майбутніх обов’язків; до рефлексії своєї діяльності; проведення планових бінарних та додаткових занять, до яких залучати професіоналів-практиків, що досягли вагомих результатів;

Таблиця 1

**Педагогічні умови формування soft skills у майбутніх офіцерів НГУ
в процесі професійної підготовки**

Складники забезпечення освітнього процесу	Згруповані soft skills для формування у майбутніх офіцерів НГУ					
	Комунікативні навички	Навички критичного мислення та вирішення проблем	Командна робота	Навчання протягом усього життя та навички аналізу інформації	Етика, мораль і професіоналізм	Лідерські здібності
нормативно-правове	визначення процедури організації отримання зворотного зв’язку від стейкхолдерів щодо сформованих soft skills та їх вплив на результати діяльності [11];					
кадрове	виконання науково-педагогічними працівниками функцій фасилітатора – того, хто перетворює комунікацію в зручний, легкий, простий процес для усіх її учасників; його ключовими прийомами і техніками має бути: повага і позитивне прийняття здобувача як особистості, здатної до саморозвитку і самозміни [15];	стимулювання курсантів до наукової діяльності власним прикладом, навчання їх методам дослідження та коректному їх застосуванню;	стимулювання курсантів до проєктної діяльності в складі команд, розвивати командні спортивні секції;	стимулювання курсантів до самонавчання – самостійного оволодіння інформацією про основи з самоменеджменту та ефективної комунікації, тобто тим навичкам, які допоможуть розвинути інші, необхідні для продуктивного виконання майбутніх обов’язків; до рефлексії своєї діяльності;	проведення планових бінарних та додаткових занять до яких залучати професіоналів-практиків, які досягли вагомих результатів;	
навчально-методичне	впровадження в освітній компонент “Військова педагогіка та психологія (у т. ч. лідерство)” змістовний модуль “Андрагогіка”, у якому розглянути питання використання знання здобувачів з отриманим досвідом практичної діяльності [6];	перегляд методів проведення занять при реалізації освітніх компонентів у ВВНЗ, зокрема масово запроваджувати кейс-методу [6];		впровадження до всіх освітніх програм підготовки майбутніх офіцерів освітньої компоненти “Морально-психологічне забезпечення підготовки та застосування військових формувань”;		впровадження до всіх освітніх програм підготовки майбутніх офіцерів освітньої компоненти “Військова педагогіка та психологія (у т. ч. лідерство)”;
інформаційне	використання інтернет-ресурсів з безоплатними курсами, зокрема на освітній платформі Prometheus – “Як ефективно спланувати та провести діалог” [1];	використання інтернет-ресурсів з безоплатними курсами, зокрема на освітній платформі Prometheus – “Освітні інструменти критичного мислення” [1], “Критичне мислення в українському контексті” [6];	використання інтернет-ресурсів з безоплатними курсами, зокрема на освітній платформі Prometheus – “Основи управління командами та проєктами в ІТ. Підготовчий”;	використання інтернет-ресурсів з безоплатними курсами, зокрема на освітній платформі Prometheus – “Думай інакше: Зламай перешкоди на шляху до навчання та відкрий свій прихований потенціал”;		використання інтернет-ресурсів з безоплатними курсами, зокрема на освітній платформі Prometheus – “Наука про освіту: Що повинен знати лідер освітнього стартапа”;
матеріально-технічне	формування та розвиток спеціалізованих аудиторій “військового управління”, “морально-психологічного забезпечення службово-бойової діяльності”, лінгфонних та комп’ютерних лабораторій					

навчально-методичне забезпечення освітнього процесу – впровадження до всіх освітніх програм підготовки майбутніх офіцерів освітніх компонентів “Морально-психологічне забезпечення підготовки та застосування військових формувань”, “Військова педагогіка та психологія (у т. ч. лідерство)”); впровадження в освітній компонент “Військова педагогіка та психологія (у т. ч. лідерство)” змістовний модуль “Андрогогіка”, у якому розглянути питання використання знань здобувачів з отриманим досвідом практичної діяльності [6]; перегляд методів проведення занять при реалізації освітніх компонентів у ВВНЗ, зокрема масово запровадження кейс-методу [6];

інформаційне забезпечення освітнього процесу – використання інтернет-ресурсів з безоплатними курсами, зокрема на освітній платформі Prometheus – “Як ефективно спланувати та провести діалог” [1], “Освітні інструменти критичного мислення” [1], “Критичне мислення в українському контексті” [6], “Думай інакше: зламай перешкоди на шляху до навчання та відкрий свій прихований потенціал”, “Основи управління командами та проєктами в ІТ. Підготовчий”, “Наука про освіту: Що повинен знати лідер освітнього стартапу”;

матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу – формування та розвиток спеціалізованих аудиторій “військового управління”, “морально-психологічного забезпечення службово-бойової діяльності”, лінгафонних та комп’ютерних лабораторій.

Висновки. За результатами аналізу наукових джерел, проведеного опитування випускників ВВНЗ НГУ, власного досвіду автора, використовуючи табличний метод дослідження, визначено педагогічні умови формування soft skills у майбутніх офіцерів НГУ за складниками забезпечення освітнього процесу (нормативно-правове, кадрове, навчально-методичне, інформаційне, матеріально-технічне) і основними групами soft skills (комунікаційні навички, навички критичного мислення та вирішення проблем, командна робота, навчання протягом усього життя та навички аналізу інформації, етичність, моральність і професіоналізм, лідерські здібності).

Подальші дослідження будуть присвячені: уточненню критеріїв, показників і рівнів сформованості soft skills у майбутніх офіцерів НГУ; моделюванню процесу професійної підготовки, що передбачає формування soft skills у майбутніх офіцерів НГУ з урахуванням виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов; експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування soft skills у майбутніх офіцерів НГУ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бериславська О., Добровольський В., Гололобов В. Використання дистанційного навчання для формування “soft skills” у фахівців, що навчаються за програмою “ци-

вільно-військові відносини”. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2020. Вип. 2. С. 28–32.

2. Жмай О.В. Формування емоційного інтелекту як необхідна складова процесу розвитку soft skills. *Ринкова економіка: сучасна теорія і практика управління*. 2018. Т. 17. Вип. 2. С. 119–132.

3. Карапетян А.О. Аналіз SWOT як інструмент оцінювання та розвитку “soft skills” студентів немовних спеціальностей у процесі навчання іноземної мови. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки*. 2017. Вип. 135. С. 102–112.

4. Любченко Н. Самоменеджмент і тайм-менеджмент як Soft Skills керівників і педагогів закладів освіти. 2022. № 5. С. 37–44.

5. Мандро Л.О. “Soft skills” у змісті освітніх програм закладів вищої освіти України. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49 (2). С. 149–155.

6. Медвідь М., Гавришук М. Обґрунтування необхідності здійснення досліджень щодо формування загальних компетентностей майбутніх офіцерів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2023. Вип. 2 (54). С. 5–8.

7. Медвідь М.М., Бірюков О.І., Ніконенко А.М., Задорожний К.А., Повар О.В., Магмет Т.М. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів здатності до застосування штатного озброєння підрозділу. *Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”*. 2023. № 2. С. 39–48.

8. Медвідь М.М., Криворучко В.О., Курбатов А.А., Гавришук М.М., Ніконенко А.М., Семенов М.В. Вивчення та впровадження бойового досвіду як передумова формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія “Педагогічні науки”*. 2023. Вип. 4. С. 66–74.

9. Медвідь М.М., Ктігоров М.О., Медвідь Ю.І., Курбатов А.А., Пашинський А.В., Криворучко В.О. Врахування тенденцій воєнної політики України в організації освітнього процесу вищого військового навчального закладу. *Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”*. 2022. Вип. 4. С. 29–37.

10. Медвідь М.М., Ктігоров М.О., Медвідь Ю.І., Поляков В.Ю., Гавришук М.М., Вишневецька Я.А. Залежність розвитку системи внутрішньої забезпечення якості від впровадження досвіду практичної діяльності в освітній процес закладу вищої освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”*. 2023. Вип. 1. С. 13–19.

11. Медвідь М.М., Медвідь Ю.І., Ктігоров М.О. Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: особливості, умови розвитку : монографія / за заг. ред. д-ра екон. наук, проф. М.М. Медвідя. Київ : КІ НГУ, 2023. 107 с.

12. Медвідь М.М., Медвідь Ю.І., Мусевич Р.Ю. Теоретичні основи реалізації політики забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у військових формуваннях. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України*. 2022. Вип. 1. С. 16–23.

13. Мешко Г.М., Мешко О.І. Формування Soft Skills студентів непедагогічних спеціальностей у процесі вивчення курсу “Педагогіка”. *Науковий вісник Ужгородсько-*

го університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2021. Вип. 1. С. 267–271.

14. Михайлишин Г.Й., Мандро Л.О. “Soft skills” у системі освіти Ізраїлю: креативність, мотивація та лідерство. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реальність та перспективи*. 2021. Вип. 84 (2). С. 11–14.

15. Павленко С.А., Павленкова О.В., Сидорова А.І., Ляшенко Л.І. Роль викладача (НПП) в формуванні Soft skills здобувача вищої освіти. *Вісник проблем біології і медицини*. 2021. Вип. 3. С. 209–211.

16. Повстин О.В., Козяр М.М. Значення “soft skills” у формуванні управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2019. № 20. С. 122–127.

17. Хоменко О.Ю. Роль soft skills у підготовці майбутніх правоохоронців. *Молодий вчений*. 2021. № 6 (1). С. 22–25.

18. Цілина М. Формування soft skills і компетенцій у здобувачів вищої освіти як підґрунтя адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності. 2023. Вип. 11. С. 156–166.

19. Цюра С.Б., Гуменюк О.М., Єфремова О.В. Розвиток soft skills педагога: толерантність до невизначеності та мислення в умовах нестабільності. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2022. Вип. 37. С. 193–205.

20. Шестакова С. Використання інтерактивних методів навчання для формування soft skills у студентів юридичного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 2. С. 224–233.

21. Ячменик М., Корнус О., Браславська О., Рожі І. Особливості формування “soft skills” у здобувачів вищої освіти в умовах педагогічного закладу вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. Вип. 2. С. 16–25.

22. Medvid M., Demyanyshyn V., Chernichenko I., Honchar V., Liutyi V. The Development of Readiness for the Educational Activities in Teachers of Higher Military Educational Institutions. *Proceedings of the 2020 3rd International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2020), Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2021. Vol. 516. pp. 416–422. DOI: 10.2991/assehr.k.2.10120.077

23. Medvid M., Trobyuk N., Storoska M., Lysyckina O., Medvid Yu. Experimental verification of the pedagogical conditions efficacy to build tolerance among future officers of the National Guard of Ukraine. *SHS Web of Conferences, Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2021)*. 2021. 104. DOI: 10.1051/shsconf/202110403014

24. Rudyshyn S., Kononenko T., Khrolenko M., Konenko V., Merdov S. Basic Soft Skills as an Integral Component of Student Competitiveness: case of higher education in Ukraine. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2021. Vol. 11. Issue 1. Special Issue XVI. pp. 23–28.

REFERENCES

1. Beryslavska, O., Dobrovolskyi, V. & Hololobov, V. (2020). Vykorystannia dystantsiinoho navchannia dlia formuvannia “soft skills” u fakhivtsiv, shcho navchaiutsia za prohramoiu “tsyvilno-viiskovi vidnosyny” [The use of distance learning for the formation of “soft skills” among specialists studying under the “civil-military relations” program]. *Bulletin of Taras*

Shevchenko National University of Kyiv. Military-special sciences. Vol. 2, pp. 28–32. [in Ukrainian].

2. Zhmai, O.V. (2018). Formuvannia emotsiinoho intelektu yak neobkhidna skladova protsesu rozvytku soft skills [The formation of emotional intelligence as a necessary component of the soft skills development process]. *Market economy: modern management theory and practice*, Vol. 2. Issue 17, pp. 119–132. [in Ukrainian].

3. Karapetian, A.O. (2017). Analiz SWOT yak instrument otsiniuvannia ta rozvytku “soft skills” studentiv nemovnykh spetsialnosti u protsesi navchannia inozemnoi movy [SWOT analysis as a tool for evaluating and developing “soft skills” of students of non-language majors in the process of learning a foreign language]. *Scientific notes of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series: Pedagogical sciences*, Vol. 135, pp. 102–112. [in Ukrainian].

4. Liubchenko, N. (2022). Samomenedzhment i taimenedzhment yak Soft Skills kerivnykiv i pedahohiv zakladiv osvity [Self-management and time management as soft skills of managers and teachers of educational institutions]. *Image of the modern pedagogue*, No. 5, pp. 37–44. [in Ukrainian].

5. Mandro, L.O. (2022). “Soft skills” u zmisti osvitynih program zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [“Soft skills” in the content of educational programs of higher education institutions of Ukraine]. *Innovative Pedagogy*, Vol. 49 (2), pp. 149–155. [in Ukrainian].

6. Medvid, M. & Havryshchuk, M. (2023). Obgruntuvannia neobkhidnosti zdiisnennia doslidzhen shchodo formuvannia zahalnykh kompetetnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy v protsesi profesiinnoi pidhotovky [Justification for the need to conduct research on the formation of general competencies of future officers in the process of professional training in the national guard of Ukraine]. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Military-special sciences*, Vol. 2 (54), pp. 5–8. [in Ukrainian].

7. Medvid, M.M., Biriukov, O.I., Nikonenko, A.M., Zadorozhnyi, K.A., Povar, O.V. & Mahmet, T. M. (2023). Eksperymentalna perevirka efektyvnosti pedahohichnykh umov formuvannia u maibutnikh ofitseriv zdatnosti do zastosuvannia shtatnoho ozbroiennia pidrozdlu [Experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions of formation in future officers the ability to use of standard weapons of the unit]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series “Pedagogical Sciences”*, No. 2, pp. 39–48. [in Ukrainian].

8. Medvid, M.M., Kryvoruchko, V.O., Kurbatov, A.A., Havryshchuk, M.M., Nikonenko, A.M. & Semenov, M.V. (2023). Vyvchennia ta vprovadzhennia boiovoho dosvidu yak peredumova formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv do sluzhbovo-boiovoi diialnosti [Study and implementation of the combat experience as a precondition for the formation of future officers’ readiness for service and combat activities]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series “Pedagogical Sciences”*, Vol. 4, pp. 66–74. [in Ukrainian].

9. Medvid, M.M., Kitorov, M.O., Medvid, Yu.I., Kurbatov, A.A., Pashynskiy, A.V. & Kryvoruchko, V.O. (2022). Vrakhuвання tendentsii voiennoi polityky Ukrainy v orhanizatsii osvithnoho protsesu vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu [Taking into account the trends of the military policy of Ukraine in the organization of the educational process of the higher military educational institution]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series “Pedagogical Sciences”*, Vol. 4, pp. 29–37. [in Ukrainian].

10. Medvid, M.M., Ktitorov, M.O., Medvid, Yu.I., Poliakov, V.Yu., Havryshchuk, M.M. & Vyshnevskaya, Ya.A. (2023). Zalezhnist rozvytku systemy vnutrishnoi zabezpechennia yakosti vid vprovadzhennia dosvidu praktychnoi diialnosti v osvithni protses zakladu vyshchoi osvity [Dependence of the development of the internal quality assurance system on the introduction of practical experience in educational process of the institution of higher education]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, Vol. 1, pp. 13–19. [in Ukrainian].
11. Medvid, M.M., Medvid, Yu.I. & Ktitorov, M.O. (2023). Systema vnutrishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu: osoblyvosti, umovy rozvytku [The system of the internal quality assurance of the higher military educational institution: features, conditions of the development]. Monograph / edited by Doctor of Economic Sciences, Professor M.M. Medvid. Kyiv, 107 p. [in Ukrainian].
12. Medvid, M.M., Medvid, Yu.I. & Musievych, R.Yu. (2022). Teoretychni osnovy realizatsii polityky zabezpechennia rivnykh prav ta mozhlyvosti zhynok i cholovikiv u viiskovykh formuvanniakh [Theoretical foundations of the implementation of the policy of ensuring equal rights and opportunities for women and men in military formations]. *Scientific Bulletin of Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine*, Vol. 1, pp. 16–23. [in Ukrainian].
13. Meshko, H.M. & Meshko, O.I. (2021). Formuvannia Soft Skills studentiv nepedahohichnykh spetsialnostei u protsesi vyvchennia kursu "Pedahohika" [Formation of Soft Skills of students of non-pedagogical specialties in the process of studying the course "Pedagogy"]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*, Vol. 1, pp. 267–271. [in Ukrainian].
14. Mykhailishyn, H.Y. & Mandro, L.O. (2021). "Soft skills" u systemi osvity Izraeliu: kreatyvni, motyvatsiia ta liderstvo ["Soft skills" in the Israeli education system: creativity, motivation and leadership]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects*, Vol. 84 (2), pp. 11–14. [in Ukrainian].
15. Pavlenko, S.A., Pavlenkova, O.V., Sydorova, A.I. & Liashenko, L.I. (2021). Rol vykladacha (NPP) v formuvanni Soft skills zdobuvacha vyshchoi osvity [The role of the teacher (scientific and pedagogical workers) in the formation of soft skills of a student of higher education]. *Bulletin of problems biology and medicine*, Vol. 3, pp. 209–211. [in Ukrainian].
16. Povstyn, O.V., Koziar, M.M. (2019). Znachennia "soft skills" u formuvanni upravlinskoj kompetentnosti fakhivtsiv u haluzi bezpeky liudyny [The value of "soft skills" in the formation of managerial competence of specialists in the field of human security]. *Bulletin of Lviv State University of Life Safety*, No. 20, pp. 122–127. [in Ukrainian].
17. Khomenko, O.Yu. (2021). Rol soft skills u pidhotovtsi maibutnikh pravookhorontsiv [The role of soft skills in the training of future law enforcement officers]. *Young scientist*, No. 6 (1), pp. 22–25. [in Ukrainian].
18. Tsilyna, M. (2023). Formuvannia soft skills i kompetenttii u zdobuvachiv vyshchoi osvity yak pidgruntia adaptatsii maibutnikh fakhivtsiv do profesiinoi diialnosti [Formation of soft skills and competencies in higher education students as a basis for adaptation of future specialists to professional activities]. *Ukrainian Journal on Library and Information Science*, Vol. 11, pp. 156–166. [in Ukrainian].
19. Tsiura, S.B., Humeniuk, O.M. & Yefremova, O.V. (2022). Rozvytok soft skills pedahoha: tolerantnist do nevyznachenosti ta myslennia v umovakh nestabilnosti [Development of soft skills of a teacher: tolerance to uncertainty and thinking in conditions of instability]. *Visnyk of the Lviv University. Series Pedagogics*, Vol. 37, pp. 193–205. [in Ukrainian].
20. Shestakova, S. (2020). Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia dlia formuvannia soft skills u studentiv yurydychnoho profilu [The use of interactive learning methods for the formation of soft skills in law students]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, No. 2, pp. 224–233. [in Ukrainian].
21. Yachmenyk, M., Komus, O., Braslavskaya, O. & Rozhi, I. (2022). Osoblyvosti formuvannia "soft skills" u zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh pedahohichnoho zakladu vyshchoi osvity [Peculiarities of the formation of "soft skills" among students of higher education in the conditions of a pedagogical institution of higher education]. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, Vol. 2, pp. 16–25. [in Ukrainian].
22. Medvid, M., Demyanyshyn, V., Chernichenko, I., Honchar, V. & Liutyi, V. (2021). The Development of Readiness for the Educational Activities in Teachers of Higher Military Educational Institutions. *Proceedings of the 2020 3rd International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2020), Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, Vol. 516, pp. 416–422. DOI: 10.2991/assehr.k.210120.077 [in English].
23. Medvid, M., Trobyuk, N., Storoska, M., Lysyckina, O. & Medvid, Yu. (2021). Experimental verification of the pedagogical conditions efficacy to build tolerance among future officers of the National Guard of Ukraine. *SHS Web of Conferences, Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2021)*, Vol. 104. DOI: 10.1051/shsconf/202110403014 [in English].
24. Rudyshyn, S., Kononenko, T., Khrolenko, M., Konenko, V. & Merdov, S. (2021). Basic Soft Skills as an Integral Component of Student Competitiveness: case of higher education in Ukraine. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, Vol. 11. Issue 1. Special Issue XVI, pp. 23–28. [in English].

Стаття надійшла до редакції 15.01.2024



"Знання – настільки дорогоцінна річ, що їх варто здобувати з будь-якого джерела".

Абу-ль-Фарадж
вдатний сирійський вчений-енциклопедист



СПЕЦИФІКА СТРУКТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
МУЗИЧНИХ ТВОРІВ КАЛЕНДАРНО-ОБРЯДОВИХ ПІСЕНЬ
ЗИМОВОГО ЦИКЛУ В СВІТЛІ АНТИЧНОЇ МУЗИКОЛОГІЇ

УДК 781: 930.85

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.298347>

Андрій Поцелуйко, кандидат філософських наук,
доцент кафедри філософії
Національного університету “Львівська політехніка”

СПЕЦИФІКА СТРУКТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
МУЗИЧНИХ ТВОРІВ КАЛЕНДАРНО-ОБРЯДОВИХ ПІСЕНЬ
ЗИМОВОГО ЦИКЛУ В СВІТЛІ АНТИЧНОЇ МУЗИКОЛОГІЇ

У статті висвітлено специфіку структурних особливостей музичних творів календарно-обрядових пісень зимового циклу. З'ясовано, що в стародавніх колядах прослідковуються певні структурні закономірності за “Досконалою незмінною піфагорійською системою звукоряду”, які показані висхідними тетракордами і консонансами, що відповідають стихіям води, землі, повітря, вогню. Зокрема, виявлено переплетення низхідних діатонічних етичних ладів з висхідними, що виражають піфагорійські стихії. Розкрито поняття піфагорійської тетрактиди стосовно стародавніх українських колядок.

Ключові слова: коляди; тетракорди; піфагорійські стихії; індоєвропейський музичний ідіом; етичні лади.

Літ. 13.

Andriy Potseluko, Ph.D. (Philosophy), Associate Professor
of the Philosophy Department,
Lviv Polytechnic National University

SPECIFICITY OF THE STRUCTURAL FEATURES
OF MUSICAL COMPOSITIONS OF CALENDAR AND RITUAL SONGS
OF THE WINTER CYCLE IN THE LIGHT OF ANCIENT MUSICOLOGY

The article highlights the specifics of the structural features of musical compositions of calendar and ritual songs of the winter cycle. It has been found that in ancient carols certain structural regularities can be traced according to the “Perfect Unchanging System Pythagorean of Sound Order”, which is shown by ascending tetrachords and consonances corresponding to the elements of water, earth, air, and fire. In particular, the interweaving of descending diatonic ethical modes with ascending ones, expressing the Pythagorean elements, is revealed. The concept of the Pythagorean tetractide in relation to ancient Ukrainian carols is revealed. It is emphasized that the motifs of musical texts, which were especially significant for ancient music theorists, are combined not only into musical phrases, but also into whole sentences, thus forming complex multicomponent structures. In particular, it has been found that in the carol “God’s Species, Creator’s Species” the Phrygian ethical system is intertwined with the Pythagorean sound system and the jump of a quartet personifies the element of air. The expression of the element of fire, which is shown by the ascending tetrachord, is transformed into the Phrygian ethical system. The presence of a pair of loose elements of fire and air according to the Pythagorean system of sound order is emphasized. It is noted that in the carol “Predvichnyi was born before years” the verbal phrase “wanting the earth” is shown by the Dorian ethical system, which turns into a musical manifestation of the earth element. It is noted that in the carol “Let’s play jubilantly today” the melodic development of the work contains the Dorian ethical system, which passes into the Pythagorean element of fire and returns back to the Dorian ethical system, forming a wave-like development of musical phrases. In the carol “Together Now Let Us Glorify”, the alternation of the Doric ethical system with the musical expression of the element of fire, which is manifested in different rhythmic patterns, adds an original colour to the melody. Two descending diatonic tetrachords and one ascending tetrachord representing the element of water have been identified, which form a three-component sentence. On the basis of the study of musical and verbal texts of the calendar and ritual songs of the winter cycle, it is concluded that the method of analyzing musical forms through the “Perfect Unchanging System of Pythagorean Sound Order” and the harmonic system of Plato and Aristotle is a promising approach to understanding the specifics of the structure of ancient Ukrainian carols, which dates back to the Indo-European archaic.

Keywords: carols; tetrachords; Pythagorean elements; Indo-European musical idiom; ethical modes.

Постановка проблеми. Сучасна соціокультурна ситуація в нашій країні характеризується зростанням національної самосвідомості та зацікавленням до етнічної культури, зокрема й музичного її компоненту. Ці новочасні тренди спонукають до поглибленого вивчення пісенної фольклорної традиції в системі української духовної культури, які сягають своїми витокami прадавніх індоєвропейських часів. Однією із найдавніших форм народнопісенного жанру є пісні

річного календарного циклу. Їх вивчали такі видатні представники вітчизняної науки, як Б. Грінченко, який зокрема писав, що українська народна музика і за походженням, і “по загальній лінії свого розвитку” є “парость музики загальноєвропейської і навіть індоєвропейської, бо виходить з тих основ музичних, що покладено для неї в віки глибокої давнини” [1, 198]. Ф. Колесса досліджував паралелі між формами ведичних, авестійських та сатурнічних віршів і віршами українських народних пісень,

зосереджуючи увагу на особливостях їх ритмічної будови [4, 19]. Михайло Драгоманов зазначав, що українські “колядки – це справжні Веди південно-руські, за котрими можна простежити відтінки релігійних уявлень від древніших часів до пізніших. Своїми образами вони нагадують гімни Індри, оспівування інших напівбогів” [2, 586]. Отже, дослідження українського народнопісенного матеріалу, який своїм корінням сягає часів праіндоєвропейської протокультури, важливо продовжувати, застосовуючи сучасні наукові методології, як у галузі музикології, так і культурної компаративістики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В означеній царині перспективним є застосування порівняльно-історичного методу та сучасної музикознавчої методології аналізу музичних форм. Н. Назаров у статті “Індоєвропейський музичний ідіом та етногенез індоєвропейців” вказує на те, що, оскільки доведено є генетична спорідненість мов, фольклору та інших сфер духовного та соціального життя індоєвропейських народів, то повинен існувати і зв’язок між їхніми музичними традиціями [8, 43]. А. Іваницький у праці “Історичний синтаксис фольклору: проблеми походження, хронологізації та декодування народної музики” звертає увагу на те, що науковці давно висловлювали ідею можливості реконструкції деяких елементів спільнослов’янського пісенного фольклору та навіть основних елементів спільної індоєвропейської фольклорної музичної мови [3, 86]. Г. Люко виявив різочу схожість у модальних та інтонаційних характеристиках григоріанського розспіву і румунської народної пісні “Міоріца” (що містить виразні ознаки найдавнішого міфологічно-язичницького пласту). Оскільки румуни належать до східного православного, а не західного католицького обряду, то спільні риси григоріанського співу і цієї пісні треба віднести до архаїчного індоєвропейського пласту, який взяли за основу творці григоріанського співу [12, 239]. Проте як відзначив Н. Назаров нам невідома сучасна узагальнювальна праця, що ґрунтувалася б на матеріалі давньої індоєвропейської пісенної традиції, яка могла б дати уявлення про загальні риси індоєвропейського музичного ідіолекту [8, 44]. Отже, означений напрям наукових досліджень є надзвичайно перспективним. Тож з метою його поглиблення ми звернемося до праць античних музичних теоретиків.

Мета дослідження полягає у висвітленні архаїчних музичних форм українських календарно-обрядових пісень зимового циклу, які своїми витокami сягають індоєвропейського музичного ідіому.

Виклад основного матеріалу. Лінгвістами встановлено, що кілька сотень поетичних формул, які промовлялись у формі ланцюжків слів, збігаються у кількох індоєвропейських поетичних творах (здебільшого у Ведах та у Гомера, але також і в Авесті, та у стародавній германській поезії тощо). Ці формули –

це здебільшого номінальні синтагми, такі як: “нев’януча слава” або “слава панів”. Сюди треба віднести і складні слова, зокрема це стосується власних імен, які теж утворюють щось на кшталт традиційних формул. Окремими групами кліше є: група сформована навколо елементу *déiu*- “бог, ясне небо” та його семантичних еквівалентів (наприклад, “подавач благ”, “(боги) / небо довговічні”, “бог / небо-батько” та ін.); структури з елементами Батько (звертання до божества); Слава; Кінь; Сонце і колесо; корінь *men-* “душа, мислення”; поняття “ім’я” (“славний іменем”, “багатоіменний”, “з приязним іменем”); поняття “широкий”; поняття *худоба*, *майно* (*prék’u-*); *Ner-* “муж” [9, 43].

Н. Назаров, опираючись на праці О. Потебні, виділяє низку таких формул, збережених в українській етнокультурній спадщині і наводить етимологічні паралелі до них з інших індоєвропейських традицій, фактично вказуючи на релікти спільної індоєвропейської поетичної техніки в найдавніших пластах українського фольклору. Це зокрема, таке словосполучення українських пісень “як колесо сонця”. Його безсумнівне походження зі спільноіндоєвропейського періоду підтверджується рефлексами у ведійській традиції (*sūras sakram* щонайменше десять разів трапляється у Ведах), давньогрецькій традиції (*κυκλος αελλοιο* (Euripides El.465)), у давньогерманських: скандинавській (*sunnu hvél*) та давньоанглійській (*sunnan hweogul*) традиціях. “Очевидно, ще одним надзвичайно цінним рефлексом цієї формули є й українські словосполучення “колесом сонечко, сонечко колує”. Інші індоєвропейські традиції зберегли рефлекси цієї формули суто як “уламки”, вмонтовані в поетичні твори хоч і дуже архаїчні, однак не тільки ритуального змісту (це стосується передусім грецької драми). Натомість мінімальний контекст українських пісень може бути інтерпретований як лапідарне вираження фрагмента міфу: “Колесом сонечко на гору йде”, “Колесом ясне на гору йде”, “Горою сонечко колує”. Іншими такого роду формулами збереженими в українському фольклорі є “сон-дрімота”, “жито-пшениця”, “пісня тчеться” [7, 66].

Основними елементами музичної форми є мотив, фраза, речення, період. При цьому мотиви об’єднуються у фрази, фрази – у речення, а речення у період. Можемо провести паралель між індоєвропейськими поетичними формулами-кліше та мотивами об’єднаними у фрази.

У світлі цієї інформації варто розглянути вчення про музику античних філософів, світоглядні уявлення яких були тісно пов’язані з індоєвропейською міфологією. Особливо варто відзначити піфагорійську теорію музики. На основі піфагорійського музичного канону склалася ладозвукорядна система давньогрецької музики. Так, звукоряд “Досконалої незмінної системи” полягав у двохоктавному діа-

**СПЕЦИФІКА СТРУКТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
МУЗИЧНИХ ТВОРІВ КАЛЕНДАРНО-ОБРЯДОВИХ ПІСЕНЬ
ЗИМОВОГО ЦИКЛУ В СВІТЛІ АНТИЧНОЇ МУЗИКОЛОГІЇ**

пазоні (умовно: ля малої – ля другої октави) і складався з п'яти тетраходів (чотиризвуч) дорійського ладу: “нижніх”, “середніх”, “розділених”, “з'єднаних” і “верхніх”. Нижньому тетраходу передував додатковий тон – просламба-номенос. Означена система функціонувала також у вигляді двох окремих звукорядів – з тетраходом “розділених” і з тетраходом “з'єднаних”. З тетраходом “розділених” у центрі звукоряду: сі-до1-ре-мі (“нижніх”), мі-фа-соль-ля (“середніх”); сі-до2-ре-мі (“розділених”), мі2-фа-соль-ля (“верхніх”). З тетраходом “з'єднаних” у центрі звукоряду: сі-до1-ре-мі (“нижніх”), мі-фа-соль-ля (“середніх”); ля-сіб-до-ре (“з'єднаних”), мі2-фа-соль-ля (“верхніх”). Зрозуміти логіку цих музичних побудов можна, звернувшись до праць теоретиків, що належать до піфагорійсько-платонівської традиції. Так, Аристид Квінтіліан стверджував, що “тетраходу нижніх відповідає земля, як найнижча; тетраходу середніх – вода, як найближча до землі; тетраходу з'єднаних – повітря, бо воно, спадаючи та опускаючись, увійшло у морські глибини і надра землі. Вогонь – тетраходу розділених, бо для його природи переміщення вниз небажане. Тетраходу верхніх відповідає ефір, який має належати до краю світу” [11, 146].

Загальну класифікацію ладів, що характеризує їхній вплив на психіку здійснено в “Державі” та “Тімеї” Платона. Дорійський лад (1, 1, ½) впливає на воїнів, а саме, укріплює їх дух. Радісний, благовісний дух вказує на фрігійський лад (1, ½, 1), а лідійський (½, 1, 1) – жіночий, оплакувальний. Класифікація етичних ладів, тобто таких, що впливають на етос, була розроблена і Аристотелем. Зокрема дорійський лад (1, 1, ½) трактувався філософом як мужній і урівноважувальний; фрігійський (1, ½, 1) як такий, що виражає стан “екстатично збудженої душі”, несе очищення і є необхідною складовою містичних культів; лідійський (½, 1, 1) “наївно-дитячий” як благотворний для молодих душ. Слід зауважити, що в даній статті ми вкладаємо в терміни “фрігійський”, “дорійський” та “лідійський” лад платонівсько-аристотелівське значення, а не той сенс, який надає їм сучасна музикологія [10, 94].

Виходячи з цих принципів, розглянемо календарно-обрядові твори зимового циклу, а саме стародавні коляди. В коляді “В Вифлеємі днесь Марія” [6, 28] вже на початку твору фігурує яскраво виражена стихія води (e-f-g-a) за “Досконалою незмінною системою піфагорійського звукоряду”, що плавно переходить у стихію повітря (a-b-c-d). Ці дві музично виражені стихії не утворюють пари щільних чи нещільних стихій, а показані окремими висхідними тетраходами, що становлять пару контрастних стихій: щільна вода – нещільне повітря. У першій фразі приспіву “Слава во вишніх Богу” прослідковуємо низхідний дорійський лад (d-c-b-a) на слова “вишніх Богу”, а другою фразою “вишніх Бо-

гу” фрігійський низхідний етичний лад (c-b-a-g) готує заключну кульмінацію твору. Інтервал кварта (c-f), що виражає стихію повітря є зв'язуючою ланкою куплету і приспіву.

Дорійським етичним ладом (h-a-g-fis) розпочинається коляда “Видів Бог, видів Сотворитель” [6, 32], який поступеневим висхідним розвитком переходить у низхідний фрігійський етичний лад (d-c-h-a) на слова “що весь світ”, та стрибком кварта (a-d) уособлює стихію повітря. У третьому реченні цієї коляди висхідний тетраход (h-c2-d-e) на слова “возвістити тайну Єму”, який виражає стихію вогню трансформується у фрігійський етичний лад (d-c-h-a). Отже, можемо констатувати наявність пари нещільних стихій вогню та повітря за “Досконалою незмінною системою піфагорійського звукоряду”. Четверте речення “о красний град Вифлеєма” супроводжується дорійським етичним ладом (h-a-g-fis) та розробковою ходою переходить у фрігійський етичний лад (d-c-h-a), який, зі свого боку, стрибком кварта (a-d) втілює стихію повітря.

У коляді “Ликующе возіграймо днесь” [5, 61] переплітаються фрігійський низхідний етичний лад (d-c-h-a) на слова “Христос народився” з дорійським етичним ладом (e-d-c-h) на слова “во мирі для нас”, і на розспівній фразі, яка виражає стихію вогню (h-c2-d-e) впадає у низхідний дорійський етичний лад (e-d-c-h). Отже, ми бачимо хвилеподібне розгортання заключного речення, яке становить таку структуру: дорійський етичний лад трансформується у музичне вираження стихії вогню, що знову ж таки переходить у дорійський етичний лад (e-d-c-h) – (h-c2-d-e) – (e-d-c-h).

Коляда “Предвічний родився пред літи” [5, 87] яскраво втілює словесний текст “хотяще землю просвітити” дорійським етичним ладом (h-a-g-fis), що переходить у піфагорійське вираження стихії землі (fis-g-a-h), яка є дзеркально-симетричною структурою стосовно нього. Варто відзначити той факт, що в цій коляді музичні мотиви, яким надавали особливої ваги античні музичні теоретики, а саме етичні лади і тетраходи, які є вираженням піфагорійських стихій, поєднуються між собою не лише у музичні фрази, а у цілі речення.

У коляді “Разом нині прославім” [5, 96] у першому реченні спостерігаємо наявність вираженої висхідним тетраходом (h-c2-d-e) стихії вогню за піфагорійською системою звукоряду, яка переходить у низхідний етичний тетраход дорійського ладу (e-d-c-h), що є дзеркально-симетричною структурою стосовно нього. У приспіві “що тайно з Диви днесь народився” фігурує аналогічна структура стихії вогню та етичного дорійського ладу, але з іншим ритмічним малюнком (h-c2-d-e / e-d-c-h). Завершується коляда відтінком лідійського етичного ладу (c-h-a-g), якому передують стихія вогню (h-c2-d-e).

В коляді “Скинія злата” [5, 99] лідійський етич-

ний лад (b-a-c-f) на слова “Присно Діво” переходить у виражену висхідним тетрахордом стихію води (e-f-g-a) на слова “Діво во рождестві” та низхідним етичним тетрахордом фрігійського ладу (c-b-a-g) на слова “Сина Твого”. Отже, бачимо трьохкомпонентне речення, яке складається з двох етичних ладів і вираження піфагорійської стихії води висхідним тетрахордом.

У коляді “Стань Давиде з гуслами” [5, 109] констатуємо наявність у першому та другому реченні висхідного тетрахорду (h-c2-d-e), що відповідає стихії вогню та переходить у низхідний дорійський етичний лад (e-d-c-h). Третє та четверте речення завершується низхідним дорійським етичним ладом (e-d-c-h) на слова “іграймо”, “співаймо”, за якими йде низхідний фрігійський етичний лад (d-c-h-a), який двічі повторюється словами “іграймо, співаймо”, “співаймо, іграймо”. Відтінок піфагорійської стихії вогню (h-c2-d) продовжує свій розвиток при співі “днесь во рождестві Єго”, що переходить у низхідний фрігійський етичний лад (d-c-h-a), який, зі свого боку, трансформується у стихію вогню, виражену низхідним тетрахордом (h-c2-d-e) і спадає фрігійським етичним ладом (d-c-h-a). Отже, маємо чотирикомпонентне речення, яке складається з двох етичних ладів та двох музично виражних піфагорійських стихій. Заключна кульмінація на слова “вихваляймо” підкреслюється висхідною лінією, що уособлює відтінок стихії вогню (h-c2-d).

Висновки. У статті показано, що у стародавніх творах зимового циклу календарно-обрядових пісень, а саме, колядок простежуються окремі структурні особливості, які пов’язані з певною ладовою системою, яку використовували античні музичні теоретики. Вона отримала назву “Досконалої незмінної піфагорійської системи звукоряду”, де висхідні тетрахорди та консонантні інтервали відповідали певним стихіям. Також виявлено наявність у цих творах низхідних діатонічних ладів, які вказують на характер, і яким особливої ваги надавали Платон і Аристотель. В коляді “Видів Бог, видів Сотворитель” фрігійський етичний лад переплітається з піфагорійським звукорядом і стрибком кварта уособлює стихію повітря. А в коляді “Предвічний родився пред літи” словесна фраза “хотящий землю”, показана дорійським етичним ладом, що переходить у музичний прояв стихії землі. У коляді “Ликующе возіграймо днесь” мелодія поступено розгортається дорійським етичним ладом, переходячи у піфагорійську стихію вогню і далі повертається назад до тетрахорду дорійського етичного ладу, утворюючи хвилеподібний розвиток музичних фраз. На основі дослідження музично-словесного тексту стародавніх колядок зроблено висновок, що метод аналізу музичних форм є перспективним підходом до досягнення важливих структурних особливостей архаїчних українських народно-пісенних творів.

Подяка. Автор хотів би висловити подяку Балуцькій Н.М. за музикознавчу консультацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грінченко Б. Історія української музики. Київ : Спілка, 1922. 294 с.
2. Драгоманов М. Вибране. Мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні / уряд. Р.С. Мішук, В.С. Шандра. Київ : Либідь, 1991. 688 с.
3. Іваницький А. Історичний синтаксис фольклору: Проблеми походження, хронологізації та декодування народної музики. Вінниця : Нова книга, 2009. 404 с.
4. Колесса Ф. Ритміка українських народних пісень. *Музикознавчі праці*. Київ : Наук. думка, 1970. С. 19–23.
5. Коляди: пісні з нотами на Різдво Христове / уряд. В.М. Стасин. Жовква, 1925. 141 с.
6. Колядки / уряд. І.В. Коваль. Львів : Каменяр, 1990. 63 с.
7. Назаров Н. Індоевропейське походження формул українського фольклору: сучасна інтерпретація спостережень О.О. Потебні. *Мовознавство*. 2015. № 6. С. 66–71.
8. Назаров Н. Індоевропейський музичний ідіом та етногенез індоевропейців. *Folia Philologica*. 2021. № 2. С. 42–60.
9. Назаров Н. Індоевропейська поетика та археологія. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика*. 2022. Вип. 1 (31). С. 43–50.
10. Поцелуйко А. Архаїчні індоевропейські елементи музичних форм українських народних календарно-обрядових пісень. *Fine Art and Culture Studies*. 2023. № 3. С. 93–99.
11. Chailly J. Le mythe des modes grecs. *Acta musicologica*. 1956. № 28. pp. 146–147.
12. Lũko G. Zur Frage der Musikkultur in der slawischen Urzeit. *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. 1964. № 3–4. Pp. 237–289.
13. Lyle E. Wich Triad? A Critique and Development of Dumézil’s Tripartite Structure. *Journal of the history of religions*. 2004. № 1. pp. 5–11.

REFERENCE

1. Hrinchenko, B. (1922). *Istoriya ukrayinskoyi muzyky* [History of Ukrainian music]. Kyiv, 294 p. [in Ukrainian].
2. Drahomanov, M. (1991). *Vybrane. Mij zadum zlozhyty ocherk istoriyi tsyvilizatsiyi na Ukrayini* [Selected. My plan is to write an outline of the history of civilization in Ukraine]. Kyiv, 688 p. [in Ukrainian].
3. Ivanytskyi, A. (2009). *Istorychnyy syntaksys folkloru: Problemy pokhodzhennya, khronolohizatsiyi ta dekoduvannya narodnoyi muzyky* [Historical syntax of folklore: Problems of origin, chronology and decoding of folk music]. Vinnytsya, 404 p. [in Ukrainian].
4. Kolessa, F. (1970). *Rytmika ukrayinskykh narodnykh pisen* [The rhythm of Ukrainian folk songs]. *Musicological works*. Kyiv, pp. 19–23. [in Ukrainian].
5. *Kolyady: pisni z notamy na Rizdvo Khrystove* [Carols: songs with notes for Christmas]. (Ed.). V.M. Stasyn. Zhovkva, 1925. 141 p. [in Ukrainian].
6. *Kolyadky* [Christmas carols]. (Ed.). I.V. Koval. Lviv, 1990. 63 p. [in Ukrainian].
7. Nazarov, N. (2015). *Indoyevropeyske pokhodzhennya formul ukrayinskoho folkloru: suchasna interpretatsiya sposterezhen O.O. Potebni* [Indo-European origin of formulas of

ІНШОМОВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ЗАСАД ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО РОЗВИТКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ukrainian folklore: modern interpretation of O.O. Potebny's observations]. *Linguistics*. No. 6. pp. 66–71. [in Ukrainian].

8. Nazarov, N. (2021). Indoevropskyi muzychnyi idiom ta etnogenez indoevropeytsiv [Indo-European musical idiom and ethnogenesis of Indo-Europeans]. *Folia Philologica*, No. 2, pp. 42–60. [in Ukrainian].

9. Nazarov, N. (2022). Indoevropska poetyka ta arkhеolohiya [Indo-European poetics and archaeology]. *Bulletin of Taras Shevchenko Kyiv National University. Literary studies. Linguistics. Folkloristics*, Vol. 1 (31). pp. 43–50. [in Ukrainian].

10. Potseluyko, A. (2023). Arkhayichni indoevropski elementy muzychnykh form ukrayinskykh narodnykh kalendarno-obryadovykh pisen [Archaic Indo-European elements

of musical forms of Ukrainian folk calendar-ritual songs]. *Studies, Fine Art and Culture*. No 3. pp. 93–99. [in Ukrainian].

11. Chailly, J. (1956). Le mythe des modes grecs. *Acta musicologica*, No. 28. pp. 146–147. [in English].

12. Lūko, G. (1964). Zur Frage der Musikkultur in der slawischen Urzeit. *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*, No. 3–4. pp. 237–289. [in English].

13. Lyle, E. (2004). Wich Triad? A Critique and Development of Dumézil's Tripartite Structure. *Journal of the history of religions*, No. 1. pp. 5–11. [in English].

Стаття надійшла до редакції 06.02.2024

УДК 378.046.4

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300102>

Оксана Трухан, асистент кафедри англійської філології
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
Юлія Ловчук, асистент кафедри англійської філології
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

ІНШОМОВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ЗАСАД ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО РОЗВИТКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто іношомовну освіту в контексті засад державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. Проаналізовано документ “Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України” крізь призму теорії і практики іношомовної освіти. Схарактеризовано пілотний проєкт “Шкільний учитель нового покоління”, який успішно запроваджено в низці закладів вищої освіти, зокрема й у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника. Наведено приклади освітніх стратегій іношомовної освіти, які слугують забезпеченню якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: англійська мова; заклади вищої освіти; іношомовна освіта; проєкт “Шкільний учитель нового покоління”; комунікативна компетентність; майбутній учитель англійської мови; здобувач вищої освіти; Школа поліглотів; Університет обдарованої дитини.

Лім. 15.

Oksana Trukhan, English Instructor of the English Philology Department,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Yuliia Lovchuk, English Instructor of the English Philology Department,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PRINCIPLES OF STATE POLICY ON THE DEVELOPMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

This article examines foreign language education in the context of the principles of state policy on the development of the English language in higher education. The document “Methodological Recommendations for Ensuring the Quality of Learning, Teaching and Use of the English Language in Higher Education Institutions of Ukraine” is analyzed through the prism of the theory and practice of foreign language education. It is emphasized that foreign language education is a priority task of the educational policy of Ukraine. The process of foreign language education is ensured by the key principles of the draft law “The Use of the English Language in Ukraine”, developed by the Ministry of Education and Science of Ukraine together with the British Council in Ukraine “Methodological Recommendations for Ensuring the Quality of Learning, Teaching and the Use of the English Language in Higher Education Institutions of Ukraine”, recommendations of the Council of Europe of May 22, 2018 on the key competencies for language learning throughout life, etc.

The conclusion is made that the study of English in higher education institutions (HEIs) will ensure the complete and holistic formation in future teachers of the need to master the English language as a means of communication, cognition, self-realization, social adaptation in a multicultural environment, as an important means of increasing their own competitiveness in the educational services market during economic and social European integration. The pilot project “New Generation School Teacher” is characterized, which has been successfully implemented in a number of HEIs, including Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Examples of educational strategies for foreign language education (author's experience of using coaching technologies at the University for Gifted Children, which operates at Vasyl Stefanyk Precarpathian National University), which serve to ensure the quality of learning, teaching and the use of the English language in higher education institutions of Ukraine, are given.

Keywords: English language; higher education institutions; foreign language education; “New Generation School Teacher” project; communicative competence; future English language teacher; higher education student; School of Polyglots; University for Gifted Children.

Актуальність проблеми. Сьогодні іншомовна освіта в Україні набуває особливо високого статусу з огляду на державну політику щодо розвитку англійської мови в галузі вищої освіти. Засобами англійської мови, окрім іншого, забезпечується прагнення українських здобувачів освіти до інтернаціоналізації, академічної й освітньої інтеграції в межах Європейського Союзу, певним чином забезпечується конкурентоспроможність учених та випускників закладів вищої освіти (ЗВО) у світовому вимірі, створюється ефективна основа для міжнародного й міжкультурного взаєморозуміння, донесення до світової спільноти інформації про російську агресію, урешті, знання англійської мови – пріоритет внутрішньої політики, зокрема й освітньої, підвищення якості освітніх послуг у сфері вищої освіти.

Міністерство освіти і науки України (МОН України), згідно з документом “Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти”, розробленим спільно з Британською Радою, та відповідно до ключових принципів законопроекту під назвою “Про застосування англійської мови в Україні”, а також рекомендацій Ради Європи (РЄ) з мовної освіти (CEFR) та Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання протягом життя, випрацювало й затвердило Наказом від 25.07.2023 р. за № 898 “Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України”, які “враховують завдання сучасної іншомовної освіти, модернізаційні процеси в освітньому просторі України, національні пріоритети з удосконалення викладання, вивчення та використання англійської мови, потреби учасників освітнього процесу” [2].

Документ “Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України” розроблено з урахуванням і “національних цілей удосконалення викладання, вивчення та використання англійської мови, нагальних потреб учасників освітнього процесу”, у ньому “закладено максимальний потенціал їх застосування у повсякденний період відновлення країни”, водночас такі чинники, як підтримка міжнародних партнерів, участь у міжнародних проєктах, максимальне застосування наявного потенціалу уможливають використання рекомендацій і під час військового стану [5].

“Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України”, з одного боку, окреслюють перспективи розвитку

англійської мови у ЗВО України, з іншого боку, є своєрідним дороговказом для тих, хто сьогодні забезпечує іншомовну освіту: викладачів англійської мови за професійним спрямуванням, викладачів англійської мови для академічних цілей, викладачів фахових дисциплін англійською мовою, інших працівників ЗВО. Перед реалізаторами іншомовної освіти постають важливі та значущі перспективні завдання – забезпечити поступове втілення в практику вищої школи низки складних завдань: “установити рівень володіння англійською мовою – B1 для абітурієнтів: поширити єдиний вступний іспит (ЄВІ) на всі магістерські спеціальності; включити оцінювання якості вивчення англійської мови в інституційну акредитацію; визначити вимоги до системи внутрішнього забезпечення якості освіти; забезпечити наскрізне вивчення англійської мови на першому рівні (бакалавр); сприяти використанню новітніх методик з урахуванням особливостей викладання фахових дисциплін англійською мовою; забезпечити якість методичної та мовної підготовки майбутніх викладачів з урахуванням специфіки роботи у ЗВО; установити вимоги до викладачів англійської мови (рівень C) через затвердження професійного стандарту; визнати високорезультативну педагогічну діяльність рівноправною нормою кар’єрного зростання для викладачів мови; запровадити узгоджений підхід до інституційної координації викладання фахових дисциплін англійською мовою; забезпечити якість викладання фахових дисциплін англійською мовою через установлення вимог до викладачів (рівень B2, підтвердження педагогічної компетентності) у формі професійного стандарту; забезпечити створення якісних програм підвищення кваліфікації для викладачів фахових дисциплін англійською мовою; запровадити методичний супровід викладачів фахових дисциплін англійською мовою” [4].

Аналіз останніх досліджень. Проблема іншомовної освіти постійно є в центрі уваги українських дослідників (Л. Гарапко [1], Р. Мельник [6], С. Ніколаєва [7], І. Секрет [8], І. Ставицька [9], В. Чорна [12] та ін.), які актуалізують проблему підвищення рівня іншомовної комунікативної компетенції здобувачів вищої освіти, акцентують на використанні інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні іноземних мов, висвітлюють професіограму майбутнього вчителя іноземної (англійської) мови тощо, проте зазначено в назві статті проблему науковці не досліджували.

Мета статті – проаналізувати окремі напрями розвитку іншомовної освіти в контексті засад державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Реалізація державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти потребує всебічного аналізу і створення механізмів її розв'язання. Як зазначають дослідники [1; 6; 7; 8; 9; 12; та ін.] та підтверджує наш педагогічний досвід, іншомовна освіта в Україні, попри певні досягнення, не відповідає сучасному соціальному замовленню, досі простежується низький рівень володіння іноземною (англійською) мовою, про що свідчать не тільки низькі результати зовнішнього незалежного оцінювання, а й результати ЄВІ, вищого рівня іншомовної підготовки потребують і випускники ЗВО, обґрунтування вимагають й такі аспекти реалізації державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти, як окреслення основних напрямів розвитку іншомовної освіти на всіх її рівнях (дошкільному, шкільному, вищівському, у сфері післядипломної освіти/освіти впродовж життя), визначення механізмів керування системою неперервної іншомовної освіти, напрацювання засад удосконалення підготовки освітніх кадрів у галузі іноземних мов, уточнення чітких (покрокових) етапів її реалізації, окреслення нового науково-методологічного підходу до розвитку англійської мови у сфері вищої освіти, створення відповідного методичного забезпечення для успішної реалізації іншомовної освіти на якісно новому рівні, застосування ефективних освітніх технологій тощо.

І досі актуальними видаються міркування дослідниці С. Ніколаєвої, висловлені ще 2015 р. про ключові проблеми розвитку міжкультурної іншомовної освіти в Україні, науковиця, зокрема, радить розпочати реалізацію цього проєкту з розроблення концепції міжкультурної іншомовної освіти, де окреслити її цілі та ключові завдання, усебічно проаналізувати сучасний стан іншомовної освіти, обґрунтувати вектори розвитку іншомовної освіти на перспективу тощо, “у цьому документі має бути обґрунтовано перехід на новий методологічний підхід, відповідний процесу становлення та розвитку особистості, здатної брати участь у міжкультурній комунікації” [7].

Результати вивчення джерельної бази [1; 6; 7; 8; 9; 12] засвідчують, що в іншомовну освіту українських ЗВО активно впроваджуються здобутки закордоння [1], освітні проєкти задля популяризації інноваційних методів викладання англійської мови, фахових дисциплін тощо. Так, Р. Мельник [6] актуалізує експериментальну програму “Шкільний учитель нового покоління” – спільний проєкт МОН України та Британської Ради, спрямований “на формування таких компетентностей майбутніх педагогів, як комунікативна, навчання впродовж життя, загальна культурна компетентність, планування професійного розвитку та життя у громадянському суспільстві”, метою якого є “апробація нової моделі “наскрізної” методичної підготовки майбутніх учи-

телів англійської мови першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та вчителів початкових класів (зі спеціалізацією англійська мова) освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст” за інноваційною Типовою програмою”.

Аналіз передумов упровадження цього проєкту показує доречність глибокого аналізу стану іншомовної освіти на сьогоднішньому етапі її розвитку, виявлення проблем та прогалин у викладанні англійської мови, оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти тощо. Першочерговим завданням пілотного проєкту “Шкільний учитель нового покоління” стало “проведення передпроектного дослідження задля виявлення стану викладання методики в Україні, а також у деяких інших країнах”, за результатами якого зроблено відповідні висновки [14]. Враховуючи цю обставину, в основу експериментальної програми покладено такі принципи:

– методику викладання як ключову дисципліну підготовки майбутніх учителів. За такого підходу провідним аспектом у професійній підготовці стає застосування знань у конкретних ситуаціях освітнього процесу, а не самі знання;

– викладання англійською мовою. Програма розроблена англійською мовою, тож викладання курсу здійснюється винятково англійською мовою; вивчення курсу методики починається у третьому семестрі, впродовж першого та другого семестрів здобувачі освіти вдосконалюють мовну і мовленнєву компетентності;

– різноманітність підходів до навчання. Програма рекомендує низку інтерактивних освітніх підходів, методів і прийомів: навчання англійської мови на основі комунікативних завдань, ситуаційні дослідження, симуляції, групові проєкти, розв'язування навчальних проблем тощо;

– доповнення курсу методики курсами з практики мови. Паралельно з курсом методики відбувається вивчення практичного курсу англійської мови; ці заняття покликані відображати ключові інноваційні принципи оновленої програми з методики навчання англійської мови;

– стандартизації основних вимог курсу. Визначається в усіх ЗВО, де здійснюється підготовка майбутніх учителів англійської мови, однакова кількість годин на курс методики, а для шістьох модулів курсу, кожен з яких охоплює комплекс методичних проблем, що присвячені важливим аспектам методичної підготовки здобувачів вищої освіти, запропоновано “стандартизовані цілі, результати учіння, специфікації оцінювання”;

– чітка періодизація шкільної практики. Здобувачі вищої освіти набувають практичного досвіду роботи в школі у процесі практики в три етапи: у третьому й четвертому семестрах вони перебувають на шкільній практиці як спостерігачі, у наступних трьох семестрах – як асистенти шкільного вчителя,

у восьмому семестрі – як практикуючі вчителі: у школі проводять повноцінні уроки. Кожний із цих трьох етапів передбачає тісні зв'язки між курсом методики та шкільною практикою (майбутні вчителі виконують спеціально розроблені завдання);

– поточне оцінювання протягом курсу. Завдання для оцінювання розроблено так, щоб “підкріплювати процес навчання протягом усього курсу”, задля цього в кожному із шести модулів, що увиразнюють освітній шлях, який здобувачам вищої освіти потрібно пройти від статусу учнів, які вивчають англійську мову, до статусу вчителів, які навчатимуть її у школі своїм учням, визначено навчальні результати студентів; результати учіння перевіряють за допомогою певних завдань і через укладання портфоліо (сюди входять два чи більше завдань); відповідно підсумкове оцінювання враховує результати шкільної практики та виконаних контрольних завдань із курсу [14].

З-поміж десятка ЗВО, де, відповідно до наказу МОН України від 12 серпня 2015 року № 871, у 2016–2019 рр. упроваджували пілотний проєкт “Шкільний учитель нового покоління”, був і Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника [14], зокрема кафедра англійської філології, працюючи на якій ми мали змогу не тільки апробувати цей пілотний проєкт, а постійно вдосконалювати зміст, методи та форми професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови. 2019 р. відбулося прикінцеве оцінювання цієї експериментальної програми. Як засвідчують офіційні результати [14] та наші спостереження за освітнім процесом, проєкт “Шкільний учитель нового покоління” слугував якісній підготовці вчителів нової формації, які не тільки добре підготовлені, володіють необхідним комплексом ключових компетентностей, а й мотивовані до педагогічної праці, здатні до самовдосконалення, рефлексії власної професійної діяльності тощо.

Усі ці засадничі положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови, ключових позицій документа “Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України” тощо колектив кафедри англійської філології прагне враховувати в процесі вдосконалення освітньо-професійних програм (ОПП). Прикладом може слугувати Проєкт ОПП (редакція 2023/24 р.), де з-поміж запропонованих змін до ОПП “Середня освіта (англійська мова і література)” ті, на які орієнтують згадані вище документи, вони слугують якісній іншомовній освіті [3].

Одним із викликів, перед яким постала іншомовна освіта в Україні, є навчання іноземної мови дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Інклюзивна освіта потребує окремого методичного підходу до навчання дітей з ООП англійської мови.

Актуалізовані документи [2; 4; 14; 15], державні освітні стандарти вимагають, щоб учні із ООП вивчали англійську мову, активно нею послуговувалися, використовували в процесі навчання, подальшому самостійному житті. Доцільними видаються поради словацької дослідниці І. Цімерманової [13], яка зокрема, рекомендує таке: “варто демонструвати максимальну колаборацію; брати до уваги індивідуальний темп та режим роботи учня; використовувати мультисенсорний підхід, поєднувати візуалізацію та вербалізацію; чергувати комунікацію із фізичними вправами; обов'язково закріплювати нові граматичні структури в усних мовленнєвих вправах; нову лексику тренувати у фраззах; віддавати перевагу усному мовленню; використовувати той самий шрифт і тип літер; текст повинен розміщуватись лінійно, а не у вигляді колонок; не рекомендується практикувати дослівний переклад; застосовувати глобальний метод у навчанні читання; використовувати аудіо-записи для тренування правильної вимови” [13] (більш докладно про це в нашій окремій публікації [10]).

За результатами вивчення джерел [1; 6; 7; 8; 9; 12] висновуємо: у науці немає однастайності щодо визначення поняття “іншомовна освіта”, її структури, змісту, функцій. У документі “План дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей [15] ця ключова категорія подана у вимірі трьох компонентів – лінгвістичної, соціальної та комунікативної компетентностей.

Отже, іншомовна освіта передбачає формування у здобувачів іншомовної комунікативної компетентності, що охоплює мовні та мовленнєві навички та вміння, з-поміж яких важливими є й навички соціально-психологічного характеру, що забезпечують ефективну взаємодію між комунікантами, з різними людьми, полегшують розв'язання міжособистісних проблем тощо. Слушними є думки науковиці І. Ставицької стосовно того, що необхідно “звертати особливу увагу на те, що навченість іноземної мови – лише елемент іншомовної комунікативної компетентності” і важливе значення має готовність до “осмислення соціокультурного портрету країни досліджуваної мови та її носіїв, мовний такт і соціокультурна ввічливість” [9, 284].

З огляду на це продуктивним є приклад освітнього коучингу, який здійснюється в “Школі поліглотів”, яка діє в Університеті обдарованої дитини (УОД), що створений Г. Білавич 2017 р. у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника [11]. У процесі тісної взаємодії викладачів та студентів, які як волонтери працюють у численних школах УОДу, реалізуються ідеї взаємонавчання, колективної розумової діяльності, створюється комфортне освітнє, розвивальне, виховне середовище, у якому кожен учасник мотивований на ситуацію успіху, а це значно полегшує процес форму-

вання комунікативних навичок і вмінь (у нашому випадку іншомовних). Наведемо приклад однієї з освітніх стратегій іншомовної освіти, яку використовуємо в Школі поліглотів УОДу. Ідеться насамперед про створення комунікативно насиченого середовища. Так, наприклад, у 2023 р. на одному з онлайн-занять у Школі поліглотів (очільник – О. Трухан) на зв'язку з юними студентами УОДу були викладач О. Трухан та студентки другого курсу (Л. Калин, Ю. Кімак та Д. Заворотюк), які вели для школярів інтерактивне заняття з України та ФРН. Під час віртуального екскурсу звучала українська, англійська, польська, німецька мови, юні студенти УОДу занурювалися в іншомовне середовище, за допомогою ефективних освітніх технологій інтенсивно опановували лексику, необхідну для спілкування в чужій країні, щоб розв'язати життєві ситуації, мали змогу використати вивчені на занятті цікаві навчальні лайфхаки англійською, німецькою та польською мовами найнеобхіднішої лексики, що допомагає українському мандрівникові адаптуватися у європейській країні [11]. Такий мовний інтенсив практично орієнтованого характеру, коли в ігровій формі створюються мовні ситуації, відбувається діалогізація мовлення, коли учасники розіграють певні соціальні ролі, уявивши себе в транспорті, у крамниці, у кав'ярні, у школі, на вокзалі, в аеропорту тощо, забезпечує формування іншомовної компетентності в здобувачів середньої освіти, для студентів як майбутніх учителів – це неоціненний педагогічний досвід, який забезпечує формування ключових компетентностей, а для викладачів – майданчик, який уможливило здобувачам вищої освіти використовувати набуті знання в практичній діяльності та дає підстави для створення інституту “амбасадорів” (або промоутерів) англійської мови, на що сьогодні орієнтують “Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти”.

Висновки. Іншомовна освіта – пріоритетне завдання освітньої політики України. На вивчення, викладання, використання англійської мови у ЗВО сьогодні спрямовує документ “Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти”, розроблений МОН України разом із Британською Радою в Україні. Процес іншомовної освіти забезпечується ключовими принципами законопроекту “Про застосування англійської мови в Україні”, рекомендаціями РЄ з мовної освіти від 22 травня 2018 р. щодо ключових компетентностей для навчання іноземної мови впродовж життя: навчання англійської мови у ЗВО забезпечить завершене й цілісне формування в майбутніх учителів потреби оволодіння англійською мовою як засобом спілкування, пізнання, самореалізації, соціальної адаптації в міжкультурному середовищі, важливого засобу підвищення власної конкуренто-

спроможності на ринку освітніх послуг під час економічної та соціальної євроінтеграції. Крім того, “Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти” окреслюють рекомендації не тільки очільникам ЗВО, а й науково-педагогічним працівникам, які забезпечують реалізацію сучасної іншомовної освіти, зокрема, викладачам англійської мови за професійним спрямуванням, англійської мови для академічних цілей, викладачам фахових дисциплін англійською мовою та іншим працівникам ЗВО, щодо вдосконалення процесу викладання, вивчення та використання англійської мови.

Подальшого розгляду потребують питання формування культури якісного викладання, вивчення та використання англійської мови у ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарапко Л.І. Концептуальні засади зарубіжної іншомовної освіти у науковому дискурсі української компаративістики. *Молодь і ринок*. 2021. № 4 (190). С. 157–162.
2. Державна політика щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. URL: osvita.gov.ua/2023/07/derzhavn-a-polityka-shhodo-rozvytku-anglijskoyi-movy-u-sferi-vyshho-yi-osvity/
3. Запропоновані зміни до ОПП “Середня освіта (англійська мова і література)” (редакція 2023/24 р.). URL: https://kaf.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/89/2023/12/zminy-do-opp-serednia-osvita-anhlijska-mova-i-literatura_proekt-2023-24.pdf
4. Засади державної політики щодо англійської мови у вищій освіті. URL: <https://knute.edu.ua/file/NjY4NQ==/9024762ed731fd9506465b77ec7bcc12.pdf>
5. Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/>
6. Мельник Р. Іншомовна освіта в Україні: основні тенденції модернізаційних процесів. *Філологічний дискурс*. 2018. Вип. 8. С. 157–165.
7. Ніколаєва С.Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми. *Іноземні мови*. 2016. № 2. С. 3–9.
8. Секрет І.В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. URL: <http://vuzlib.com/content/view/322/84>
9. Ставицька І.В. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С. 280–286.
10. Трухан О. Методика та стратегії викладання іноземних мов в умовах інклюзії. *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклик*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Івано-Франківськ, 21–22 березня 2019 р. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. С. 290–293.
11. Університет обдарованої дитини. URL: <https://kids.univer.blogspot.com/>
12. Чорна В. Особливості іншомовної комунікативної компетентності в удосконаленні фахової діяльності вчителя іноземної мови. *Калейдоскоп мов*. 2021. № 5 (200). С. 81–84.
13. Cimermanova I. English language pre-service and in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards integration

of students with learning difficulties. 2017. URL: <https://www.progressiveteacher.in/english-as-a-second-language-esl-for-inclusive-education/>

14. New Generation School Teacher. URL: <https://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht>

15. The European Indicator of Language Competence. URL: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/the-european-indicator-of-language-competence.html#:~:text=The%20purpose%20of%20the%20indicator,skills%20in%20each%20Member%20State.&text=The%20Commission%20proposes%20to%20give,in%20all%20the%20Member%20States>

REFERENCES

1. Harapko, L.I. (2021). Kontseptualni zasady zarubizhnoi inshomovnoi osvity u naukovomu dyskursi ukrainskoi komparatyvistyky [Conceptual foundations of foreign foreign language education in the scientific discourse of Ukrainian comparative studies]. *Youth & market*. No. 4 (190). pp. 157–162. [in Ukrainian].

2. Derzhavna polityka shchodo rozvytku anhliiskoi movy u sferi vyshchoi osvity [State policy regarding the development of the English language in the field of higher education]. Available at: osvita.gov.ua/2023/07/derzhavna-polityka-shchodo-rozvytku-anglijskoyi-movy-u-sferi-vyshchoi-osvity/ [in Ukrainian].

3. Zaproponovani zminy do OPP “Serednia osvita (anhliiska mova i literatura)” (redaktsiia 2023/24 r.) [Proposed changes to the OPP “Secondary education (English language and literature)” (edition 2023/24)]. Available at: https://kaf.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/89/2023/12/zminy-do-opp-serednia-osvita-anhlijska-mova-i-literatura_proekt-2023-24.pdf [in Ukrainian].

4. Zasady derzhavnoi polityky shchodo anhliiskoi movy u vyshchii osviti [Principles of state policy regarding the English language in higher education]. Available at: <https://knute.edu.ua/file/NjY4NQ==/9024762ed731fd9506465b77ec7bcc12.pdf> [in Ukrainian].

5. Metodichni rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakisnoho vyvchennia, vykladannia ta vykorystannia anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Methodological recommendations for ensuring quality study, teaching and use of the English language in higher education institutions of Ukraine]. Available at: <https://mon.gov.ua/> [in Ukrainian].

6. Melnyk, R. (2018). Inshomovna osvita v Ukraini: osnovni tendentsii modernizatsiinykh protsesiv [Foreign language education in Ukraine: main trends of modernization processes]. *Philological discourse*. No. 8. pp. 157–165. [in Ukrainian].

7. Nikolaieva, S.Yu. (2016). Mizhkultura inshomovna osvita v Ukraini: kliuchovi problemy [Intercultural foreign language education in Ukraine: key problems]. *Foreign languages*. No. 2. pp. 3–9. [in Ukrainian].

8. Sekret, I.V. (2010). Inshomovna profesiina kompetentnist: problema vyznachennia [Foreign language professional competence: the problem of definition]. Available at: <http://vuzlib.com/content/view/322/84> [in Ukrainian].

9. Stavvytska, I.V. (2013). Inshomovna kompetentnist: mistse definitsii u terminolohichnomu poli suchasnykh naukovykh sudzhen [Foreign language competence: the place of definition in the terminological field of modern scientific judgments]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. No. 4 (30). pp. 280–286. [in Ukrainian].

10. Trukhan, O. (2019). Metodyka ta stratehii vykladannia inozemnykh mov v umovakh inkluzii [Methods and strategies of teaching foreign languages in conditions of inclusion]. *Vykladannia inozemnykh mov v Ukraini ta za yii mezhamy: dosvid i vykyk: Materialy mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii, Ivano-Frankivsk, 21–22 bereznia 2019 r. – Teaching foreign languages in Ukraine and abroad: experience and challenges: Proceedings of the international scientific and practical conference, Ivano-Frankivsk, March 21–22, 2019*. (pp. 290–293). Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].

11. Universytet obdarovanoi dytyny [University of the gifted child]. Available at: <https://kidsuniver.blogspot.com/>. [in Ukrainian].

12. Chorna, V. (2021). Osoblyvosti inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti v udoskonalenni fakhovoi diialnosti vchytelia inozemnoi movy [Peculiarities of foreign language communicative competence in improving the professional activity of a foreign language teacher]. *Kaleidoscope of languages*. No. 5 (200). pp. 81–84. [in Ukrainian].

13. Cimermanova, I. (2017). English language pre-service and in-service teachers’ self-efficacy and attitudes towards integration of students with learning difficulties. Available at: <https://sciendo.com/article/10.1515/jolace-2017-0002> [in English].

14. New Generation School Teacher. Available at: <https://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht> [in English].

15. The European Indicator of Language Competence. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/the-european-indicator-of-language-competence.html#:~:text=The%20purpose%20of%20the%20indicator,skills%20in%20each%20> [in English].

Стаття надійшла до редакції 10.01.2024



“Без сумніву, всі наші знання починаються з досвіду”.

Іммануїл Кант
німецький філософ

“Серйозне прагнення до будь-якої мети – вже половина успіху в її досягненні”.

Вільгельм Гумбольдт
німецький філолог, філософ



УДК 378.015.31

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300103>

Валентина Малик, викладач іноземних мов кафедри
української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету

ФОРМИ ВИХОВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ

Стаття присвячена висвітленню виховання як невід'ємної частини вищої освіти, адже є важливою складовою формування особистості. Доведено, що сучасний період розвитку суспільства потребує оновлення змісту освіти, який би давав можливість сформувати покоління духовно багатих людей. Це визначає новий підхід до виховання сучасної молоді. Зазначено, що ключовими напрямками виховання в університеті повинні стати демократизація та гуманізація. Досліджено значення таких понять: виховання; виховна робота у вищій школі, результатом якої має бути людина здатна до особистісної, професійної, соціальної, творчої самореалізації на основі загальнолюдських та національних цінностей. Показано, що мета виховання є основою виховної системи, яка має суспільний характер, універсальність та чітку конкретизацію.

Ключові слова: виховання; виховна робота; мета виховання; зміст виховання; засоби виховання; метод виховання; прийом виховання; університет.

Літ. 6.

Valentyna Malyk, Lecturer of the Foreign Languages of the
Ukrainian and Foreign Languages Department,
Vinnytsia National Agrarian University

FORMS OF UPBRINGING IN THE UNIVERSITY

The article is devoted to highlighting education as an integral part of higher education because it is an important component of personality formation. It has been proven that the current period of social development requires updating the content of education, which would allow forming a generation of spiritually rich people. This defines a new approach to the education of modern youth. It is noted that democratization and humanization should become the key directions of education at the university. The meaning of the following concepts was studied: education; educational work in higher education, the result of which should be a person capable of personal, professional, social, creative self-realization based on universal and national values. It is shown that the purpose of education is the basis of the educational system, which has a social character, universality and clear specification. Attention is drawn to the fact that the content of education includes a complex of ideas, thoughts, factors, main directions of educational influence. It is claimed that the means of education are a set of specific subjects and achievements of both material and spiritual culture, various forms and types of activities used when using a certain method of education. The scientific work highlights the meaning of the concept of "method" in education and presents the classification of methods in educational work. It is explained that education is a part of the general method, which is necessary for more effective use of a certain method. The characteristics of the forms of education in higher education institutions are given, their functions and types are investigated. We have proven that pedagogical theory and practice have accumulated experience in organizing and conducting a large number of forms of educational work, among which the following can be named: debate, conversation, ethical training, testing, modeling of developmental and educational situations, theatrical performance, art groups, thematic dialogue, competition of creative works, protection of projects, self-testing, collage, presentation, charity event, Socratic conversation, development of individual self-development program, round table, quiz, intellectual game.

Keywords: education; educational work; goal of education; content of education; means of education; method of education; reception of education; university.

Постановка проблеми. Виховна робота є однією зі складових організації роботи в університеті. Вища освіта спрямована не лише на фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку студентів, а й на формування і розвиток національної інтелігенції, сприяючи збагаченню й оновленню інтелектуально-генетичного фонду нації, вихованню духовної еліти. Саме тому виховна робота спрямована на різнобічний гармонійний розвиток творчої особистості студента ЗВО, усвідомлення ним соціальної значущості обраної професії, її потреби для суспільства та життєвої самореалізації [1; 2].

Концепція освітньої діяльності побудована відповідно до вимог Конституції України, законів України "Про освіту" та "Про вищу освіту", Національної стратегії розвитку освіти в Україні, Концепції національно-патріотичного виховання у системі освіти України, Статут університету.

Конституція України передбачає, що людина визнається найвищою соціальною цінністю. У зв'язку з цим метою освіти є загальний та розумовий розвиток. Людина характеризується як особистість, що передбачає розвиток талантів, розумових та фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування на національному рівні свідомих

громадян, здатних до усвідомленого соціального вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [2].

Аналіз останніх досліджень. Виховання у вітчизняній освітній системі є предметом аналізу багатьох науковців, серед яких ми можемо назвати О. Дурманенко (виховна робота у ЗВО як чинник формування особистості майбутнього фахівця), І. Краснощок (особливості системи виховної роботи у закладі вищої освіти), Н. Кожан, В. Луцюк (управління процесом формування духовних цінностей молоді), В. Тернопільська (обґрунтування системи виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи в позаурочній діяльності), А. Плужник (виховання іншомовної комунікативної культури студентів гуманітарних спеціальностей) та ін. Проте форми виховної роботи потребують додаткових досліджень.

Мета статті – довести, що виховна робота однією зі складових організації роботи в університеті; проаналізувати категоріальний апарат виховної роботи у ЗВО; детально вивчити форми виховної роботи.

Виклад основного матеріалу. Виховання є невід’ємною частиною вищої освіти, тому що це важлива складова формування особистості протягом життя. Особливості розвитку держави, а також розвиток зовнішньої та внутрішньої політики висувають нові вимоги до основних напрямів і мети виховання [2].

Сучасний період розвитку суспільства потребує оновлення змісту освіти, що дає змогу сформувати покоління духовно багатих людей. Це визначає новий підхід до виховання сучасної молоді. Виникла суспільна потреба у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця, здатного розв’язувати як повсякденні, так і масштабні завдання, які б забезпечили не тільки виживання, а й прогрес нації загалом.

Ключовими напрямками виховання в університеті мають стати демократизація та гуманізація задля формування національної самосвідомості, виховання взаємної поваги між націями та народами, прихильності до загальнолюдських цінностей [2].

Виховання є процесом впливу викладача на студентів з метою формування у них совісті, честі, людяності, правдивості та інших якостей характеру, які визначатимуть їх особу як майбутніх свідомих громадян своєї країни [3].

Виховна робота – діяльність викладачів, кураторів академічних груп та батьків щодо формування певних якостей особистості студентів [3].

Виховна робота серед студентів закладів вищої освіти провадиться всіма учасниками освітнього процесу. При цьому важливою є активна позиція суб’єкта виховання, його усвідомлення необхідності оволодіння професійними знаннями, практичними

навичками, підвищення культурного рівня, дотримання Статуту університету та Правил внутрішнього розпорядку, законодавства, морально-етичних норм життя.

При здійсненні виховного впливу необхідно враховувати вікові особливості, інтереси та схильності здобувачів вищої освіти, обрану спеціальність та рівень інтелектуального розвитку. При цьому не менш важливими є вимоги сучасного суспільства та вимоги до фахівців у певних галузях.

Виховна робота здійснюється безпосередньо через навчальний процес, позанавчальну роботу і студентське самоврядування. Центральною її ланкою є активна участь студентів у творчих, мистецьких, наукових, професійних, спортивних, туристичних та інших об’єднаннях, які функціонують на основі власної ініціативи й активності. Організація вільного часу студентів ЗВО має особливе значення у освітньому процесі, оскільки командна взаємодія у позанавчальний час виконує низку виховних функцій, у тому числі поєднувальну, пізнавальну, комунікативну та ін.

Результатом виховної роботи має бути людина, здатна до особистісної, професійної, соціальної, творчої самореалізації, що буде своє життя на основі загальнолюдських і національних цінностей, відповідальності за свої дії, активної громадянськості, толерантності та глибокого розуміння особистої відповідальності за долю своєї країни [2].

Мета виховання – основа виховної системи, що має суспільний характер, універсальність та чітку конкретизацію. В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася система виховання, яка максимально враховує національні особливості та самобутність українського народу [3].

Державна національна програма “Освіта” [4] визначила стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи *“створення життєздатної та безперервної системи освіти для досягнення високого освітнього рівня, що забезпечує можливості постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації”*

Зміст виховання – комплекс ідей, думок, чинників, основних напрямів виховного впливу.

Засоби виховання – це сукупність конкретних предметів і досягнень матеріальної та духовної культури, різних форм і видів діяльності, які використовуються при використанні певного методу. Окрім матеріальних (аудіо, відео, комп’ютер, фотографія), чільне місце належить “слову”, мистецтву, літературі, а також тим аспектам, що мають національну основу: генеалогія, рідна історія, мова, краєзнавство, народна міфологія, фольклор, народний календар, національні символи, народні прикмети, релігія та освітні традиції, сімейна культура, національні традиції, звичаї та обряди тощо [3].

Часто у педагогічній практиці неправильно розуміють сутність форм виховної роботи, ототожують їх із методами.

Однак поняття “метод” у перекладі із грецької мови означає шлях до чогось, спосіб пізнання, дослідження. Методи виховання – це способи впливу викладача на свідомість, волю, почуття та поведінку студентів із метою виховання у них належних якостей [6].

Класифікація методів виховання. Правильному, усвідомленому вибору методів виховання та найбільш ефективному їх використанню сприяє класифікація методів – система методів, побудована згідно з певною ознакою. За таку можна вважати характер, результат дії, спрямованість та ін.

Існують так звані наочні, практичні та словесні методи. Крім того, у ХХІ ст. виділяються три точніші групи методів: методи формування свідомості особистості; методи організації діяльності та формування досвіду соціальної поведінки; методи стимулювання активності та поведінки.

Прийом виховання є частиною загального методу, що характеризується віддаленим впливом, специфічним поліпшенням, яке необхідне для ефективного використання певного методу [3].

Натомість “форма” (від лат. forma – зовнішній вигляд, зовнішній контур, певний, стійкий порядок) – це зовнішнє вираження методу. Отже, форма виховання – це зовнішня сторона організації виховної роботи, пов’язана з кількістю тих, на кого спрямовується виховний вплив, часом, місцем та порядком його здійснення [6].

Форми організації виховання визначають певний вид занять, до яких належать виховні заходи, що втілюють зміст навчальної діяльності.

У загальнопедагогічному розумінні форма виховної роботи – це встановлений порядок організації конкретних дій, ситуацій, способів взаємодії учасників виховного процесу, спрямованих на виконання певних педагогічних завдань (виховних та організаційно-практичних); сукупність організаційних прийомів і виховних засобів, що забезпечують зовнішнє вираження виховної роботи.

Щоб зрозуміти сутність поняття “форма виховної роботи”, доцільно визначити, яке місце це поняття посідає у педагогічному процесі та які його функції.

Перша функція форм виховної роботи – організаційна, оскільки будь-яка форма виховної роботи передбачає розв’язання організаційних завдань. Організаторами можуть виступати як викладачі, так і студенти.

Друга функція – регулятивна. Використання різних форм дає змогу регулювати відносини як між викладачами та студентами, так і виключно між студентами.

Третя функція – інформативна. Її реалізація передбачає не лише одностороннє донесення до студентів обсягу знань, необхідних їм у житті в суспільстві, а й актуалізацію вже наявних у них знань шляхом звернення до їх досвіду.

Отже, з урахуванням функціонального підходу форму виховної роботи можна визначити як основний компонент організації педагогічного процесу.

Форми виховної роботи відрізняються одна від одної характерними властивостями. Це можуть бути: час підготовки та проведення, кількість учасників, використані засоби тощо. Проте при всьому різноманітті форм виховної роботи можна назвати їх загальні риси й підходи і завдяки цьому згрупувати їх.

Згідно із тривалістю всі форми можна розділити на: короткострокові, довгострокові, традиційні і навіть ситуаційні [6].

Форми за видом діяльності поділяються на форми навчальної, трудової, спортивної, художньої, естетичної діяльності тощо. Найбільш цінним нині є використання комплексних форм виховної роботи, які поєднують у собі кілька видів діяльності. Наприклад, етична розмова, економічна гра, екскурсія і т. д.

Відповідно до способу впливу викладача на студента розрізняють пряму та непряму форми виховної роботи, в останніх виховний вплив залишається прихованим від студентів.

Залежно від суб’єкта організації форми можна класифікувати так: організаторами студентів є педагоги, батьки та інші дорослі; діяльність організується на основі співробітництва дорослих і студентів; ініціатива та її реалізація належать здобувачам освіти.

Зрозуміло, що найбільш цінними є ті форми, в яких ініціатива та організація виходять із потреб студентів.

Залежно кількості учасників форми можуть бути: індивідуальні (викладач – студент); групові (викладач – група студентів); масові (викладач – кілька груп студентів).

Критерієм тут є кількість учасників, задіяних у заході. Індивідуальна форма роботи – це робота з одним студентом; групова – від 5–7 студентів до 25–40; масова – кількість студентів не обмежена. Практика показує: ефективність процесу залежить від форми його організації. На перший погляд може здатися, що чим більше студентів бере участь у заході, тим нижча якість цієї виховної діяльності. При цьому не можна забувати, що виховання студентів здійснюється у колективі та через нього. Ця закономірність робить форми виховної роботи у групах досить ефективними [6].

Індивідуальна робота студентів у позанавчальний час буває двох видів: *виконавська* (елемент твор-

часті незначний або взагалі відсутній: виготовлення наочності, оформлення альбому, підготовка загального звіту чи повідомлення за дорученням групи, викладача) та *творча* (містить дослідницькі елементи, наприклад: підготовка теми “Іншомовна комунікативна культура та освіта в українських ЗВО” вимагає ознайомлення з літературою, вміння користуватися словником, збирати матеріал, обробити, описати його та презентувати публічну промову). Творчі роботи розраховані на більш тривалий період, ніж виконавчі, і виконуються під керівництвом викладача [3].

Педагогічна теорія та практика накопичили досвід організації та проведення великої кількості форм виховної роботи.

Досить часто можна зустріти розподіл форм виховної роботи за рівнем новизни, тобто традиційні, нетрадиційні, інноваційні, усталені, стереотипні тощо. Водночас не варто думати, що традиційні та усталені форми застаріли і малоприсадатні для виховання. При цьому мається на увазі, що деякі форми виховної роботи мають найзручніший, перевірений практикою порядок підготовки та проведення, що приводить до найкращого виконання виховних завдань [6].

Опишемо докладніше форми виховної роботи.

Диспут – форма проведення виховної роботи, під час якої відбувається спілкування людей, які мають різні ідеологічні, політичні та моральні позиції, – це суперечка, зіткнення протилежних поглядів. У ході диспутів обговорюються проблемні питання, обстоюються різні точки зору, факти та аргументи. Викладач веде диспути, заздалегідь до них готується, проводить мозковий штурм чи анкетування, за допомогою яких разом із студентами обирає тему. Студенти об’єднуються у невеликі групи з прибічниками різних позицій, готують аргументи, фактичні матеріали, які допоможуть їм відстояти свою думку щодо того чи того питання. Суперечка закінчується ухваленням рішення, формуванням бачення проблеми [5].

Бесіда – форма виховного заходу, при якому відбувається розмова на обрану складну та особисто близьку тему. Для її проведення викладач повинен пам’ятати про вимоги до її організації: створення відповідної атмосфери серед студентів, комфортних умов, актуальності та важливості теми. Означена форма виховної діяльності здійснюється з невеликою групою студентів. Для створення комфортних умов викладач готує приміщення, проводить попередню розмову про важливість обраної теми, за бажання запрошує спеціаліста у певній галузі, організує бесіду у формі тренінгу тощо.

Етичний тренінг – форма колективної, групової роботи, що здійснюється у формі бесід на етичні теми. Викладач перед тренінгом разом зі студентами вибирає етичну тему (правила етичної поведінки,

обговорення життєвих ситуацій тощо), використовуючи мозковий штурм, бесіди, аналізуючи дії студентів, випадки життя групи. Студенти беруть участь в обговоренні теми, розігрують і аналізують ситуації, роблять узагальнення, висновки, приймають етичні правила спілкування.

Тестування – форма виховної роботи, що проводиться з метою визначення особистого ставлення студентів до певного явища чи події, особистої чи спільної думки, збору певних ідей, пропозицій. Викладач подає пропозицію для проведення тестування, готує чи вибирає тести та форму обробки даних. Студенти відповідають на запитання, за необхідності беруть участь в обробці результатів.

Моделювання розвивально-виховних ситуацій – форма колективної чи групової діяльності, коли перевіряються художні, інтелектуальні, творчі здібності студентів, формується поведінка, відбуваються пошуки правильного рішення у складних ситуаціях, розробляється план дій, вигадуються можливі варіанти поведінки тощо. Викладач готує розвивально-виховні ситуації для спільного обговорення або інтерпретації студентами, збирає їх у невеликі групи, дає можливість змоделювати групову постановку, наслідування, пантоміму для заданої ситуації та прийняти рішення щодо поведінки людей у ній. Студенти обговорюють представлену ситуацію, розподіляють ролі, представляють ситуацію у спільно обраній формі, підбивають підсумки.

Театральна вистава – форма проведення виховного заходу у вигляді театрального дійства, що готується та демонструється акторською трупкою освітнього закладу. Викладач разом із студентами обирає текст чи фрагмент твору для вистави, розподіляє ролі, проводить репетиції, готує декорації та костюми, рекламує прем’єру. Студенти проводять репетиції разом з викладачем, працюють над підготовкою декорацій, костюмів, залучають до співпраці батьків, рекламують прем’єру, готують афішу тощо.

Мистецькі колективи – форма організації позааудиторної діяльності талановитих студентів, спрямована на набуття сценічної і акторської майстерності, формування практичних художніх навичок інтерпретації та створення творів мистецтва. Викладач набирає студентів до артистичного колективу, планує роботу, проводить тренінги для набуття практичних навичок, формує сценічний репертуар, організовує виставки творчих робіт, групові виступи, навчає студентів основ мистецтва. Педагог, якщо він не має відповідної професійної підготовки, може з власної ініціативи організовувати гуртки художньої самодіяльності та проводити консультації з фахівцями. Студенти набувають практичних навичок, беруть участь у виборі репертуару, готують твори для вистав, виставок тощо.

Тематичний діалог – форма колективної виховної роботи, за якої між студентами та викладачем

відбувається діалог з певної обраної теми. Викладач пропонує вибрати тему діалогу, заздалегідь готує питання на цю тему, додаткові матеріали, джерела інформації, розподіляє завдання серед студентів з підготовки до обраної теми діалогу. Студенти готують свої виступи та повідомлення до заходу, відбирають демонстраційний матеріал, беруть активну участь в обговоренні. Весь виховний захід відбувається у формі діалогу з викладачем, з митцем, з героєм художнього твору тощо. Захід завершується підбиттям підсумків.

Конкурс творчих робіт – форма виховної діяльності, за якої студенти демонструють свої творчі роботи та беруть участь у конкурсі на визначення кращої. Викладач пропонує студентам виконати творчі роботи (техніка виконання та жанр обираються самостійно або за темою конкурсу), обговорює критерії оцінки робіт, вимоги до оформлення, терміни виконання, запрошує компетентне журі. Студенти обирають тему, жанр, техніку за бажанням, готують роботи та беруть участь у їх презентації. Під час конкурсу можливе виконання творчої роботи, коли ведучий дає завдання та визначає час на їхнє виконання. У фіналі конкурсу результати підсумовуються, учасники нагороджуються.

Захист проєктів – форма виховної роботи, за якої здійснюється захист підготовлених проєктів (або створення творчих студентських проєктів). Викладач заздалегідь разом зі студентами визначає питання, що їх цікавлять, збирає студентів у невеликі групи і пропонує підготувати та подати проєкт за правилами до такого виду роботи. Далі викладач організує захист проєктів студентів, які оцінює запрошене журі за обраними критеріями. Студенти проходять такі етапи проєктної діяльності: підготовчий – обирають тему, складають план дій, практично-виконавчий – збирають та обробляють інформацію, складають портфоліо, заключний – представляють свій проєкт викладачам та студентам. Під час заходу можлива підготовка індивідуальних (парних) чи групових проєктів за участю батьків.

Самотестування – форма виховної діяльності, під час якої студенти проходять тестування, яке проводять самостійно. Викладач пропонує студентам виконати самоперевірку за обраними тестами, наводить приклади тестів, обговорює форму їх обробки та підбиття підсумків.

Колаж – форма проведення колективного творчого заходу, спрямована на створення колективного колажу, у якому представлені різні види техніки. Викладач разом зі студентами вибирає тему, робить ескіз колажу, роздає доручення та готує матеріали для виконання роботи. Студенти ділять між собою обов'язки, виконують свою частину роботи, працюють над колективним завершенням колажу.

Презентація – форма проведення колективного заходу, спрямованого на презентацію та демонстра-

цію творчих здобутків колективу. Викладач пропонує студентам вибрати проблему, тему виступу, разом із ними планує роботу, обирає форму виступу. Студенти працюють над створенням презентації, розподіляють обсяг роботи, терміни, проводять репетиції. Захід завершується представленням підготовлених презентацій.

Благодійна акція – форма виховної діяльності групи студентів, спрямована на організацію певної діяльності з надання корисної допомоги тим, кому це потрібно. Викладач разом зі студентами організує роботу загалом та окремі дії зокрема, вносить свої пропозиції, бере участь в обговоренні сценарію заходу. Студенти планують свої дії, розподіляють ролі, встановлюють умови акції, визначають, кому буде надано допомогу (ветерани, люди похилого віку, діти-сироти, багатодітні сім'ї, бездомні тварини, птахи, рослини тощо). Акція відбувається у певний період, всі події відображаються у пресі університету, підбиваються загальні підсумки акції.

Сократівська бесіда – форма проведення виховного заходу як бесіди на філософську тему. Викладач пропонує студентам вибрати тему бесіди, дає ідеї щодо опрацювання тих чи тих джерел інформації, готує сценарій, питання. Студенти самостійно готуються до співбесіди, опрацюють джерела інформації, вивчають філософську літературу тощо. Далі викладач веде бесіду, ставить відповідні питання, підтримує філософський дух розмови, наводить приклади, аргументи і загалом робить висновки з філософських рішень студентів щодо визначення та розв'язання життєвих проблем.

Розробка індивідуальної програми саморозвитку – форма виховної діяльності, коли студенти створюють власну програму саморозвитку. Викладач пропонує учасникам проаналізувати свої можливості: власні риси характеру, рівень інтелекту, навичок, ступінь розвитку цілеспрямованості та сили волі для позитивної зміни себе, своїх мрій та перспектив тощо, спланувати власну діяльність, програму розвитку на перспективу (на 3–5 років та більше). У програмі педагог пропонує визначити мету, основні завдання саморозвитку, його напрями та першочергові заходи (кроки) для досягнення мети. Студенти за допомогою обраних тестів та методів самопостереження визначають власний рівень розвитку, аналізують свої схильності та здібності і визначають індивідуальну програму саморозвитку: що необхідно вдосконалювати, які якості розвивати, що робити, тощо.

Круглий стіл – форма проведення виховного заходу, коли важливі питання із життя колективу обговорюються за круглим столом. Викладач вносить пропозицію і разом зі студентами складає список проблем у житті колективу, які потребують негайного розв'язання. Студенти обговорюють проблеми, підняті за круглим столом, та вирішують їх, оби-

рають ведучого. Правила проведення заходу: виявити проблему та її причини, дізнатися різні думки щодо проблеми, виявити протилежні та схожі позиції, визначити думку команди щодо її розв'язання, скласти перелік питань, пов'язаних із подоланням проблеми.

Вікторина – форма колективної виховної діяльності, коли визначається рівень обізнаності студентів з обраної теми. Викладач організує мікрокоманду, яка разом зі студентами готує сценарій тестування, підбирає питання, обговорює формат події. Студенти готують сценарій, пристрої, демонстраційний матеріал, призначають термін і час проведення вікторини, обирають журі.

Інтелектуальна гра – форма проведення виховного заходу з метою підвищення інтелектуального рівня студентів. Викладач пропонує зробити кейс-борд, готує інтелектуальні завдання та набирає студентів у команди, запрошує журі. Студенти готуються до гри, опрацьовують інформацію, додаткові джерела, вибирають капітана, встановлюють терміни гри та критерії оцінювання [5].

При виборі тієї чи тієї форми виховної роботи зі студентами доцільно керуватися такими положеннями:

1. Розглянути виховні завдання, визначені на наступний період роботи (рік, півріччя); кожна форма роботи повинна сприяти їх вирішенню;

2. Із поставлених завдань визначити зміст роботи, основні види діяльності, до яких доцільно залучати студентів;

3. Скласти комплекс можливих способів реалізації передбачуваних завдань, форм роботи з урахуванням:

- а) принципи організації процесу виховання;
- б) можливості, підготовка, інтереси та потреби студентів;
- в) зовнішні умови (культурні центри, виробниче середовище);
- г) можливості викладачів, батьків;

4. Організувати з учасниками виховної роботи спільний пошук форм на основі визначення мети та одночасно знайти відповідні засоби:

а) збагачення досвіду студентів новими ідеями, наприклад, шляхом звернення до чужого досвіду, опрацювання опублікованих матеріалів, постановки конкретних питань тощо;

б) перевірка форм, підготовлених викладачем;

У процесі пошуку та відбору важливо забезпечити узгодженість змісту та форм виховної роботи [3].

Отже, ідеал українського національного виховання, основні його напрями висвітлено у “Законі про Освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, концепції національного виховання.

Педагогічна система, яку можна розглядати і як модель виховання, включає п'ять компонентів:

- мету педагогічного впливу;
- суб'єкт педагогічного впливу;

- об'єкт-суб'єкт педагогічного впливу;
- зміст педагогічного впливу;
- засоби педагогічного впливу.

Знання методів, прийомів та засобів виховання, вміння правильно їх вибирати та використовувати є ознакою високої майстерності педагога.

Викладач повинен не лише орієнтуватися у широкому спектрі інноваційних сучасних проєктів, ідей, напрямів, різних моделей освітніх закладів, а й мати у своєму арсеналі найефективніші освітні технології [3].

Висновки. У статті доведено, що виховна робота є однією зі складових організації роботи в університеті загалом. Зважаючи на те, що Конституція України передбачає визнання людини як найвищої соціальної цінності, було зазначено, що це передбачає розвиток талантів, розумових та фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування на національному рівні свідомого громадян, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. Проаналізовано такі поняття: виховання, виховна робота, мета виховання, зміст виховання, засоби виховання, метод виховання, прийом виховання. Коротко охарактеризовано методи виховання. Розглянуто форми виховання, їхні функції та види (відповідно до тривалості, за видом діяльності, згідно зі способом впливу, залежно від суб'єкта організації, залежно кількості учасників). Детально описано такі форми виховної роботи: диспут, бесіда, етичний тренінг, тестування, моделювання розвивально-виховних ситуацій, театральна вистава, мистецькі колективи, тематичний діалог, конкурс творчих робіт, захист проєктів, самотестування, колаж, презентація, благодійна акція, сократівська бесіда, розробка індивідуальної програми саморозвитку, круглий стіл, вікторина, інтелектуальна гра. Проаналізовано алгоритм вибору тієї чи тієї форми виховної роботи. Зроблено висновок, що ключовими напрямками виховання в університеті мають стати демократизація та гуманізація з метою формування національної самосвідомості, виховання взаємної поваги між націями та народами, прихильності до загальнолюдських цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасимов І.Г., Малик В.М. Сучасні підходи до тлумачення поняття “освітній простір університету”. *Молодь і ринок*. 2023. № 8 (216). С. 58–62.

2. Концепція виховної діяльності в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://zu.edu.ua/office/k-vyh-r.pdf> (дата звернення: 03.01.2024).

3. Основні підходи до організації виховної роботи в сучасній школі. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://kdpu.edu.ua/images/%D0%9A%D0%B0%D1%84_%D0%9F%D0%9C%D0%A2%D0%9E/%D0%9E%D0%A1%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%9D%D

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

0%86_%D0%97%D0%90%D0%92%D0%94%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%AF_%D0%9C%D0%92%D0%A0.pdf (дата звернення: 03.01.2024).

4. Про Державну національну програму “Освіта” (“Україна XXI століття”): Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. No. 896. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення: 03.01.2024).

5. Форми виховної роботи з учнями. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://oblpto.in.ua/images/docum/forma_roboti.pdf (дата звернення: 03.01.2024).

6. Форми виховної роботи та їх класифікація. URL: <https://studfile.net/preview/2412420/page:3/> (дата звернення: 03.01.2024).

REFERENCES

1. Gerasymova, I.H. & Malyk, V.M. (2023). Suchasni pidkhody do tlumachennia poniattia “osvitnii prostir universytetu” [Modern approaches to the interpretation of the concept “educational space of the university”]. *Youth & market*. No. 8 (216), pp. 58–62. [in Ukrainian].

2. Kontseptsiiia vykhovnoi diialnosti v Zhytomyrskomu derzhavnomu universyteti imeni Ivana Franka [The concept of educational activity at Zhytomyr Ivan Franko State University]. Available at: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://zu.edu.ua/office/k-vyh-r.pdf> (Accessed 03 January 2024). [in Ukrainian].

3. Osnovni pidkhody do orhanizatsii vykhovnoi roboty v suchasni shkoli [Basic approaches to the organization of educational work in a modern school]. Available at: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://kdpu.edu.ua/images/%D0%9A%D0%B0%D1%84_%D0%9F%D0%9C%D0%A2%D0%9E/%D0%9E%D0%A1%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%9D%D0%86_%D0%97%D0%90%D0%92%D0%94%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%AF_%D0%9C%D0%92%D0%A0.pdf (Accessed 03 January 2024). [in Ukrainian].

4. Pro Derzhavnu natsionalnu prohramu “Osvita” (“Ukraina XXI stolittia”): Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 lystopada 1993 r. No. 896. Kyiv [About the State National Program “Education” (“Ukraine of the 21st century”): Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 3, 1993 No. 896. Kyiv]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (Accessed 03 January 2024). [in Ukrainian].

5. Formy vykhovnoi roboty z uchniamy [Forms of educational work with students]. Available at: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://oblpto.in.ua/images/docum/forma_roboti.pdf (Accessed 03 January 2024). [in Ukrainian].

6. Formy vykhovnoi roboty ta yikh klasyfikatsiia [Forms of educational work and their classification]. Available at: <https://studfile.net/preview/2412420/page:3/> (Accessed 03 January 2024). [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.01.2024

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:62]:[37.091.3:004](045)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300104>

Віталій Потапкін, викладач кафедри технологічної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Дослідження присвячено аналізу готовності майбутніх учителів технологій до використання SMART-технологій у сучасній освіті. Встановлено, що досить часто майбутні фахівці з технологічної освіти проявляють низький рівень мотивації та мають обмежені знання та навички у сфері SMART-технологій. Необхідність активізації педагогічної підготовки та вдосконалення підходів до викладання, що враховують сучасні технології, виявлена як ключова у забезпеченні якісної освіти в епоху цифрового розвитку. Акцент робиться на необхідності зміни підходів до навчання та інтеграції SMART-технологій в освітній процес, а також на підтримці педагогічного колективу у подоланні відповідних труднощів і підвищенні професійної компетентності.

Ключові слова: SMART-технології; інформатизація освіти; майбутні учителі технологій; технології; технологічні процеси.

Літ. 5.

Vitaliy Potapkin, Lecturer of the Technological Education Department,
Uman Pavlo Tychna State Pedagogical University

READINESS OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS TO USE SMART TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

This research explores the preparedness of prospective educators specializing in technology to effectively utilize SMART technologies within modern educational settings. It reveals a prevalent issue among future technology education professionals, who often exhibit a lack of enthusiasm and possess only rudimentary knowledge and skills concerning SMART technologies. In the face of the digital age, there is an urgent need to address this gap by prioritizing the activation of pedagogical training and the enhancement of teaching methodologies.

Recognizing the vital importance of integrating modern technological advancements into education, it becomes imperative to revamp teaching methodologies accordingly. This involves not only incorporating SMART technologies into lesson plans but

also fostering a deeper understanding of their potential applications for enhancing student engagement and learning outcomes. Such integration requires a concerted effort to provide comprehensive support to educators, enabling them to navigate the challenges associated with the adoption of new technologies and fostering their professional competence.

Furthermore, the seamless integration of SMART technologies into the educational framework is essential for keeping pace with the evolving educational landscape. Educational institutions must prioritize initiatives aimed at equipping educators with the necessary skills and resources to effectively leverage these technologies. By doing so, they can ensure that educators are well-prepared to meet the demands of modern education and deliver high-quality learning experiences to students.

In conclusion, addressing the preparedness of prospective educators in technology and their proficiency with SMART technologies is crucial for advancing education in the digital era. By prioritizing pedagogical training activation, updating teaching methodologies, providing comprehensive support, and fostering seamless integration, educational institutions can empower educators to effectively leverage SMART technologies, thereby enhancing the overall quality and relevance of education in today's rapidly changing world.

Keywords: SMART technologies; Education informatization; Future technology educators; Technologies; Technological processes.

Постановка проблеми. Глобальні процеси переходу суспільства до цифрової економіки спричинили початок цифрової трансформації у сфері освіти. Нині спостерігається формування нового освітнього середовища, що ґрунтується на використанні цифрових інформаційних технологій у процесі навчання.

Низька готовність майбутніх учителів до використання SMART-технологій в освітньому процесі ускладнює досягнення якісної освіти в умовах швидкого цифрового розвитку. Окрім того, низький рівень мотивації, обмежені знання та навички у цій сфері перешкоджають ефективному використанню інноваційних засобів навчання та можуть обмежувати розвиток компетентностей сучасного покоління студентів. Така проблема вимагає ретельного аналізу та розробки стратегій підготовки педагогів до використання SMART-технологій, а також впровадження відповідних підходів у систему педагогічної освіти.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Дослідження В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, І. Захарової, М. Козяра, В. Кухаренка, О. Спірина, Є. Полат, І. Роберт, І. Трайнева, О. Єсіної [4], Г. Іваненка [3], М. Кадемї [2], М. Сапогова [2], А. Кушнір [1] та інших присвячені вдосконаленню системи освіти за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Праці науковців спрямовані на розкриття сутності, структури, функцій та термінологічного аспекту інформаційного освітнього середовища.

Ці дослідження свідчать про значний потенціал педагогічної науки у розкритті сутності та механізмів використання можливостей інформаційно-освітнього середовища для розв'язання сучасних завдань у галузі освіти. Однак розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій відбувається дуже швидко, з'являються нові технології і засоби. Одним з таких нововведень є SMART-технології, які стають все більш поширеними в освіті.

Мета статті. Визначити стан готовності майбутніх учителів технологій до використання SMART-технологій в освітньому процесі, а також у виявити

фактори, які впливають на їхню готовність і сприяють або перешкоджають ефективному впровадженню цих технологій.

Виклад основного матеріалу. У 2013 р. список дистанційних технологій поповнився хмарними SMART-технологіями, які знайшли своє місце в освітній системі, значно розширивши можливості як викладачів, так і студентів поза аудиторними заняттями. З інтенсивним розвитком Інтернету вони залишаються актуальними для освітнього процесу й сьогодні. Однією з перших таких платформ було програмне забезпечення SMART amp, яке з'явилося у 2013 р., а потім було перетворене на програмне забезпечення SMART Learning Suite Online у 2017 р. та модернізоване у хмарну версію програмного забезпечення SMART Lumio у 2020 р. Основою цієї дистанційної технології є робота з функціоналом та інструментарієм програми SMART Notebook, але у хмарному форматі. Це значно спрощує роботу викладачів з уже знайомим ресурсом і оптимізує процес використання навчального часу. Студенти можуть виконувати домашні завдання з будь-якого пристрою поза навчальною установою у зручний для них час. Ті, хто не можуть бути присутнім в аудиторії, мають можливість виконувати завдання одночасно з тими, хто перебуває в навчальній аудиторії з педагогом [5]. У період переходу педагогічної спільноти до дистанційного навчання (у період пандемії) у 2020 р., SMART-технології виявилися вкрай актуальними й зручними для проведення навчальних занять і з учнями. На сьогодні SMART-технології успішно інтегровані у дві провідні платформи для відеоконференцій: Microsoft Teams і Google Classroom (Google Meet). Ця інтеграція надає можливість ще більше розширити їх функціонал і забезпечити педагогам можливість працювати з відомими для них технологіями.

Ми розглядаємо поняття "SMART-технологій" як технології створення цифрового освітнього ресурсу для занять з учнями, застосування комплексу інтерактивного обладнання на заняттях, а також як нову групу технічних засобів навчання. SMART-технології в навчанні – це інтегровані цифрові тех-

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

нології, які включають різні типи інформаційних технологій навчання та технічні засоби. Вони допомагають педагогові створювати цифровий освітній ресурс і організувати активну навчальну діяльність учнів під час занять і поза ними.

Готовність майбутніх учителів технологій до застосування SMART-технологій ми будемо розуміти як інтегративну властивість особистості, що проявляється в єдності стійкої мотивації до їх використання в навчальному процесі, системних знань про їх склад, структуру та функції, а також умінь і навичок у використанні SMART-технологій для розв'язання завдань навчання, виховання і розвитку учнів. Розвиток мотиваційного, змістовного і технологічного аспектів готовності до застосування SMART-технологій забезпечує її формування як якості особистості. Таке визначення відображає як мотиваційну, так і когнітивну та діяльнісну складові поняття "готовність майбутнього учителя технологій до застосування SMART-технологій".

Для визначення готовності майбутніх учителів до використання SMART-технологій в освітньому процесі важливо знати критерії та показники її сформованості, за якими можна оцінити ступінь готовності майбутніх фахівців до цієї роботи. Згідно зі структурою готовності, виділяємо три критерії: мотиваційний, когнітивний і діяльнісний. Кожен критерій конкретизується у відповідних показниках.

Показниками сформованості мотиваційного компонента готовності виступають: Зосередженість уваги на процесі освоєння SMART-технологій; Свідоме прагнення до опанування SMART-технологій; Інтерес до вивчення SMART-технологій; Розуміння особистісної, професійної та соціальної значимості SMART-технологій.

Показниками сформованості когнітивного компонента готовності є: повнота та якість знань про склад сучасних SMART-технологій; розуміння їх технічних характеристик, функцій, принципів дії, ролі та місця в інформаційно-освітньому середовищі; знання про програмне забезпечення SMART-технологій; розуміння педагогічних можливостей у процесі проектування, реалізації та рефлексії результатів освітнього процесу.

Показниками сформованості діяльнісного компонента готовності виступають: дидактичні та методичні навички роботи з SMART-технологіями (створення цифрового освітнього контенту тощо); комунікативні навички (пошук, зберігання, передача, обробка інформації); коопераційні навички (використання SMART-технологій як засобу міжособистісного спілкування на навчальних заняттях, у соціальних мережах і т. д.).

Розвиток готовності до роботи зі SMART-технологіями – це один цілісний процес, що включає в себе нерозривно пов'язані компоненти: мотиваційний, змістовий та дієвий. Рівень розвиненості готов-

ності визначається рівнем усвідомлення майбутніми вчителями технологій наявності взаємозв'язку між цими аспектами освітньої діяльності.

Для визначення рівнів розвитку готовності нами використовувалися методи тестування, бесід і спостережень, ми застосовували спеціальні завдання, що вимагали різних видів діяльності, які мали різну спрямованість – на теоретичний зміст або прикладні питання і т. д. Порівняння результатів спостереження за майбутніми учителями технологій під час занять та виконання ними завдань, з даними бесід дає змогу сформулювати загальне уявлення про рівні розвитку готовності до роботи зі SMART-технологіями.

Перший (низький) рівень розвитку готовності майбутніх фахівців до роботи зі SMART-технологіями характеризується тим, що педагоги звертаються до нових технологій переважно під примусом з боку керівництва; вони не бачать зв'язку між використанням SMART-технологій та вдосконаленням освітнього процесу; віддають перевагу традиційному освітньому процесу, оскільки мають мало знань і практично не володіють навичками роботи з SMART-технологіями. Всі компоненти готовності педагога потребують максимальної підтримки. Метою роботи з такими педагогами є перш за все актуалізація мотиваційного аспекту педагогічної діяльності з використанням SMART-технологій.

Другий (задовільний) рівень розвитку готовності майбутніх учителів до роботи зі SMART-технологіями характеризується наявністю певної позитивної мотивації до застосування сучасних інформаційних технологій. Існує інтерес педагогів до окремих засобів, частково усвідомлюється значимість використання SMART-технологій. Педагоги на цьому рівні володіють базовими інструментами та функціями програмного забезпечення SMART Learning Suite, вміють створювати інтерактивний і демонстраційний контент, а також застосовувати основні інструменти інтерактивної дошки та програмного забезпечення на практиці з учнями. Метою роботи з такими педагогами є збереження мотиваційної основи та розвиток когнітивного й оперативного компонентів готовності.

Третій (середній) рівень розвитку готовності майбутніх учителів до роботи зі SMART-технологіями відрізняється високою мотивацією, зміцненням функції пізнавального інтересу, проявами переконань педагогів у необхідності широкого застосування SMART-технологій. У майбутніх учителів достатньо сформовані знання у галузі SMART-технологій, вміння розвинуті на рівні самостійного застосування. Вони використовують весь функціонал SMART-технологій для створення освітнього контенту, ефективно інтегрують різні форми роботи під час занять з учнями, вміють аналізувати результативність використання інтерактивних засобів навчання.

Четвертий (високий) рівень розвитку готовності майбутніх учителів технологій до роботи зі SMART-технологіями характеризується стійким переконанням у необхідності застосування SMART-технологій в освітньому процесі, необхідність всебічного оволодіння SMART-технологіями усвідомлюється як обов'язок перед учнями та суспільством. Майбутні учителі не лише вільно володіють знаннями про сучасні SMART-технології та їхні педагогічні можливості, але й володіють вміннями організації пошукової діяльності учнів у цій галузі, а також інструментарієм роботи зі SMART-технологіями, готові до передачі цих практичних знань та вмінь педагогічній спільноті. Ці педагоги прагнуть і вміють самостійно подолати труднощі, вони активні, ініціативні, спрямовані на саморозвиток. Загалом четвертий рівень готовності характеризується високим розвитком усіх компонентів готовності. Метою їх розвитку є створення умов для подальшого вдосконалення та самореалізації.

Із метою встановлення поточного рівня готовності майбутніх учителів технологій до використання SMART-технологій в освітньому процесі ми провели емпіричне дослідження. Дослідження у формі опитування було проведено серед 48 студентів УДПУ імені Павла Тичини. Ми цікавилися, чи сформована у майбутніх фахівців потреба у здобутті знань з роботи з ІКТ технологіями, зокрема з інноваційним напрямом, таким як SMART-технології.

Результати дослідження показали наступне: 45 % користувачів вмотивовані здобути навички використання SMART-технологій в освітньому процесі; 15 % – не впевнені у необхідності таких навичок на уроках з технологій; 40 % – заперечують необхідність використання SMART-технологій на уроках з трудового навчання. Це дає підставу зробити висновок, що існує потреба в підготовці студентів до роботи зі SMART-технологіями. Майбутнім учителям властива низька мотивація та нестача знань і вмінь цілеспрямовано використовувати педагогічні можливості SMART-технологій для удосконалення навчального процесу.

Серед причин низького рівня готовності майбутніх учителів до використання SMART-технологій виділяється переважання у масовій практиці педагогічної освіти традиційної парадигми знань, вимоги якої вже не відповідають новим реаліям постіндустріальної освіти.

Важливо відзначити, що професійний стандарт вчителя також містить в собі вимоги до кваліфікаційних характеристик, які визначають рівень професійної підготовки педагога у сфері використання цифрових технологій в освітньому процесі. Згідно з цим стандартом, одним із ключових компонентів, що визначає рівень професійної готовності вчителя, є компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Формування такої компетентності у вчителя в даний час відбувається шляхом

отримання знань і вмінь, необхідних для реалізації освітнього процесу, виконання відповідних посадових обов'язків, включаючи вміння ефективно використовувати інноваційні засоби навчання та застосовувати їх на практиці під час занять.

Висновки. Результати вітчизняних досліджень вказують на те, що використання SMART-технологій у сучасній освіті, зокрема й на заняттях з технологій, має великий потенціал для удосконалення освітнього процесу. Однак низький рівень готовності майбутніх учителів технологій до використання цих засобів є однією із основних перешкод у їх ефективному застосуванні. Зокрема, важливо враховувати, що більшість студентів виявляють недостатню мотивацію до використання SMART-технологій, що може бути пов'язано зі звичністю та консервативністю у підходах до навчання. Також встановлено, що більшість майбутніх фахівців мають обмежені знання та навички у сфері SMART-технологій, що ускладнює їхню здатність ефективно використовувати ці технології у навчальному процесі.

Домінування традиційних підходів у педагогічній практиці може бути ще однією причиною недостатньої готовності майбутніх учителів до використання сучасних технологій. Педагогічні стандарти та програми підготовки вчителів повинні активніше враховувати важливість інтеграції SMART-технологій в освітній процес та надавати відповідні засоби та підтримку для педагогів.

Для успішного впровадження SMART-технологій в освітній процес необхідно враховувати та вдосконалювати не лише технічні аспекти, але й педагогічні підходи і професійну підготовку вчителів. Спільні зусилля з боку уряду, освітніх установ, інноваційних компаній та педагогічної спільноти можуть сприяти подальшому розвитку та використанню SMART-технологій у сучасній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кушнір А.С. Smart-технології в освіті як чинник інформаційного розвитку суспільства. *Молодий вчений*. 2020. № 3.1 (79.1). С. 39–42.
2. Кадемія М.Ю., Сапогов М.В. Використання Smart-технологій у навчальному процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : Педагогіка і психологія. 2016. № 47. С. 31–36.
3. Іваненко Г. Використання інформаційно-комунікативних технологій в навчанні іноземній мові. *Смарт-освіта: ресурси та перспективи* : матеріали міжнародної науково-методичної конференції (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.). Київ : Київський національний торговельно-економічний університет, 2014. С. 61–64.
4. Єсіна О.Г. Формування цифрової компетентності студентів як умова забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Забезпечення якості вищої освіти: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали III Міжнародної науково-методичної конференції (м. Одеса, 27–28 лютого 2020 р.). Одеса : ОНЕУ, 2020. С. 110–111.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

5. Smart Technology based Education and Training. Smart Digital Futures. Amsterdam : IOS Press BV, 2014. С. 72–84.

REFERENCES

1. Kushnir, A.S. (2020). Smart-tekhnologii v osviti yak chynnyk informatsiinoho rozvytku suspilstva [Smart technologies in education as a factor in the informational development of society]. *Young scientists*, No. 3.1 (79.1), pp. 39–42. [in Ukrainian].

2. Kademii, M.Yu. & Sapohov, M.V. (2016). Vykorystannia Smart-tekhnologii u navchalnomu protsesi [Use of Smart technologies in the educational process]. *Scientific notes of Vinnytsya State Pedagogical University named after Mykhaylo Kotsyubynskiy. Series: Pedagogy and psychology*. No. (47), pp. 31–36. [in Ukrainian].

3. Ivanenko, H. (2014). Vykorystannia informatsiino-komunikatyvnykh tekhnologii v navchanni inozemnoi movi [Use of information and communication technologies in teaching a

foreign language]. *Smart-osvita: resursy ta perspektyvy: materialy mizhnar. nauk.-metod. konf.* (Kyiv, 16–17 zhovtnia 2014 r.). – *Smart education: resources and prospects: Proceedings of the international scientific and methodological conference* (Kyiv, October 16–17, 2014). Kyiv, pp. 61–64. [in Ukrainian].

4. Yesina, O.H. (2020). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti studentiv yak umova zabezpechennia konkurentospromozhnosti maibutnikh fakhivtsiv [The formation of students' digital competence as a condition for ensuring the competitiveness of future specialists]. *Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity: problemy ta perspektyvy rozvytku: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii* (m. Odesa, 27–28 liutoho 2020 r.). – *Ensuring the quality of higher education: problems and prospects for development*. Odesa, pp. 110–111. [in Ukrainian].

5. Smart Technology based Education and Training (2014). Smart Digital Futures. Amsterdam: IOS Press BV, pp. 72–84. [in English].

Стаття надійшла до редакції 08.02.2024

УДК 378.147:7.012-051

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300106>

Андрій Мешко, аспірант

Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва та дизайну імені Михайла Бойчука

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

У статті аналізуються дієві шляхи формування професійних компетентностей майбутніх дизайнерів, пропонується комплекс психолого-педагогічних умов їх реалізації у системі вищої мистецької освіти. На основі теоретичних уявлень розкрито сутність і зміст професійних компетентностей майбутніх дизайнерів та особливості їх формування в освітньому процесі. Спираючись на ідеї компетентнісного підходу, визначені основні етапи і способи формування професійних компетентностей майбутніх дизайнерів.

Ключові слова: дизайн; професійні компетентності; освітній процес; фахова підготовка дизайнерів.

Літ. 18.

Andrii Meshko, Postgraduate Student of the
Kyiv Mykhaylo Boychuk State Academy of
Decorative and Applied Arts and Design

STAGES OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE DESIGNERS IN PROFESSIONAL TRAINING

The article analyses the effective ways of forming professional competences of future designers, proposes a set of psychological and pedagogical conditions for their implementation in the system of higher art education. On the basis of theoretical concepts, the essence and content of the professional competences of future designers and the peculiarities of their formation in the educational process are revealed. Based on the ideas of the competence approach, the main stages and ways of forming the professional competences of future designers are determined: 1) providing students with the necessary professional knowledge in theoretical classes; 2) providing conditions for students to acquire practical skills in practical classes; 3) integrating the basics of communication psychology, effective communication skills in the educational process; 4) forming the students' professional self-awareness.

These stages cover all the main areas of professional activity of design students, allowing them to pay attention to each of its aspects: moral and ethical, professional, personal and socio-cultural. In addition, the presented forms of pedagogical work with students make it possible to explain the importance and necessity of forming professional competences, identify specific features for each area of the designer's work, and help students to realise their future professional activities.

The preliminary analysis of the content of professional competencies and their formation in the educational process corresponds to modern trends in the field of design. The proposed stages of formation cover all aspects of professional activity, giving students the opportunity to develop not only technical skills, but also important aspects of morality, ethics and socio-cultural awareness. Thanks to this, students will be able to better understand the meaning and importance of their future professional activities and achieve success in this direction.

Keywords: design; professional competences; educational process; professional training of designers.

Постановка проблеми. Сучасні мистецькі заклади вищої освіти активно впроваджують ідеї та принципи компетентнісного підходу, орієнтуючись на вимоги Болонської угоди, спрямованої на узгодження, унормування і структурування європейських систем вищої освіти. Впровадження ідей компетентнісного підходу в освітню практику спочатку викликало неоднозначну реакцію в мистецько-педагогічному середовищі. Про цю проблему із певним скептицизмом і водночас цілком обґрунтовано зазначали як відомі дослідники, так і практики, наголошуючи на суперечливості ідеї стандартизації художньої творчості, її унормування й алгоритмізації (О. Боднар [3], А. Дяченко [3], Д. Кривавич [7], С. Мигаль [8], В. Прусак [5], О. Тригуб [7], О. Фурса [8] та ін.). Окремі автори вважають достатньо суперечливою ідею впровадження компетентнісного підходу саме в процес фахової підготовки майбутніх дизайнерів. У цьому контексті непохитну і цілком визначену позицію зайняли Н. Авер'янова і Л. Гук [1], Є. Антонович [2], В. Даниленко [2], Л. Оршанський та І. Котик [4], А. Руденченко [14], В. Томашевський [6], М. Яковлев [14] та ін., наголошуючи на необхідності надання дизайнерам більшої свободи творчості, потребу у відході від репродуктивного процесу, мінімізацію стереотипів, стандартів, наперед заданих моделей і зразків.

З іншого боку, треба визнати, що в змісті фахової підготовки майбутніх дизайнерів певний ступінь “стандартизації” все ж є необхідним, насамперед стосовно формування базових мистецьких знань й умінь, без оволодіння яких дизайнерська діяльність у принципі стає неможливою. Власне **метою дослідження** стало означення етапів і способів формування професійних компетенцій майбутніх дизайнерів у фаховій підготовці, що передбачає більшу свободу творчості, креативність у розв’язанні завдань, пошук індивідуального стилю, набуття власного дизайнерського “почерку”, майстерності.

Виклад основного матеріалу. Мабуть, не викликає заперечень думка, що однією з головних тенденцій розвитку сучасного суспільства є підвищення інтересу до естетичної та матеріальної сторін людського життя. Люди прагнуть купувати якомога більше гарних, якісних товарів, щоб відповідати сучасним естетичним смакам, помітно зростаючим вимогам до речей та предметів, що їх оточують, гармонійно облаштувати своє житло, місце роботи, відпочинку тощо. А отже, діяльність дизайнерів спрямовується передовсім на задоволення естетичних потреб людей, моделювання комфортного й естетично довершеного середовища людського буття. Як наслідок, дизайн, з одного боку, створює сучасну культуру, використовуючи накопичений досвід

попередніх поколінь, а з іншого – є важливим інструментом розвитку творчого потенціалу особистості, синтезуючи досягнення у галузях мистецтва, науки і техніки. Розвиток дизайну передбачає опертя на зростаючі естетичні потреби і вимоги людей до якості та зовнішнього вигляду речей і довкілля, тому він не може відставати від розвитку науки і технологій, розроблення та впровадження нових матеріалів і способів естетизації навколишнього середовища. Ці процеси діалектично цілісні, тісно взаємопов’язані, взаємно визначають один одного. З цього погляду, саме вища художня освіта відіграє ключову роль у формуванні образу сучасної професії дизайнера та набутті майбутніми дизайнерами комплексу професійних компетенцій.

Тут варто наголосити, що професійна діяльність дизайнера передбачає акумулювання знань із найрізноманітніших наукових галузей – від геології та географії, історії та біології до екології, економіки, ергономіки. Такий діапазон пов’язаний з тим, що предметами діяльності дизайнера є широкий набір природних середовищ та об’єктів нерухомості, просторів і рекламних конструкцій, а це передбачає глибоку обізнаність у питаннях географії, екології, економіки, ергономіки, архітектури, будівельної справи, інженерії тощо, адже знання цих наукових галузей дає змогу ухвалювати правильні проєктні рішення, знаходити найраціональніші та найестетичніші варіанти розв’язання творчого завдання. Дизайнер за допомогою художніх засобів і образів структурує візуальне середовище, що оточує людину, створює для неї психологічно комфортну атмосферу. Міра оволодіння студентами спеціальними професійно-орієнтованими знаннями й уміннями, сформованість практичного досвіду художньо-проєктної, конструкторської, технологічної діяльності зумовлюють їхню успішність у майбутній професії дизайнера.

Обґрунтування найбільш раціональних етапів і способів формування професійних компетенцій майбутніх дизайнерів пов’язане з трьома найважливішими сферами самосвідомості особистості – емоційно-вольовою, когнітивною та діяльнісно-практичною. Природно, що для кожної з них необхідний специфічний набір засобів, що забезпечують набуття компетенцій, їх інтеріоризацію та переведення у стійкі професійні знання, вміння та здатності.

Зауважимо, що поняття “компетенція” безпосередньо пов’язане з такими поняттями, як “компетентний” і “компетентність”. В Академічному словнику української мови “компетентний” визначається як такий, що “має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований” [7]. Як зазначає В. Петрук, “експерти країн Європейського

Союзу (*J. Specters, M. Teja*) компетентність розглядають як здатність ефективно і творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних відносинах. Поняття “компетентність” відповідно до Міжнародного департаменту стандартів для навчання та освіти містить в собі знання, вміння, навички й ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності” [11, 15]. Більшість учених компетентність трактують як синтез когнітивної, інформаційної, етичної, соціальної та комунікативної складових, підкреслюючи тим самим її інтеграційну роль в освіті. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови компетенція – це “гарна обізнаність із чим-небудь; коло повноважень певної організації або особи” [4, 445]. Відтак у контексті дослідження під професійними компетенціями нами розуміється задалегідь задані соціальні вимоги (норми) до фахової підготовки майбутніх дизайнерів, необхідні для ефективної продуктивної діяльності в цій виробничій сфері.

З-поміж багатьох видів і форм організації освітнього процесу, мабуть, найпродуктивнішим із погляду формування у майбутніх дизайнерів професійних компетенцій є проектування, у межах якого відбувається відпрацювання цілісного комплексу фахових знань й умінь, нагромадження досвіду творчої діяльності, поглиблення уявлень про історію мистецтва загалом та дизайну зокрема, збагачення знань про стилістичні особливості, виражальні засоби, творчу індивідуальність дизайнера тощо.

Особливість дизайнерського проектування полягає у створенні об’єктів дизайну, що інтегрують утилітарно-практичне та художнє начала, забезпечують досягнення єдності користі та краси, утилітарного й естетичного. У процесі вивчення ключової професійно-орієнтованої навчальної дисципліни “Проектування” у студентів-дизайнерів передовсім формуються і розвиваються фахові вміння та навички проектної роботи у стилеутворенні, розробленні проектів з використанням графічних констант і способів їхнього варіативного застосування, формоутворенні знаків і символів, створенні знакових систем, поліваріантних розробок композицій, стильових комплексів, піктографічних зображень і систем інформаційно-комунікаційної орієнтації, архітектонічному, композиційному, конструктивному розв’язанні творчих завдань тощо. Це дуже важливі елементи, з яких власне складається набір професійних компетенцій майбутніх дизайнерів як передумова їхньої професійної готовності та здатності до самостійної творчої діяльності.

Практика показує, що з-поміж багатьох шляхів ефективного формування професійних компетенцій майбутніх дизайнерів у межах навчальної дисципліни “Проектування” виявляється можливим і ціл-

ком доречним використання різноманітних форм, методів, прийомів, освітніх технологій і засобів, які дають змогу реалізовувати індивідуальний та диференційований підходи, спиратися на реальні можливості студентів і набутий ними досвід творчої діяльності, враховувати інтереси майбутніх дизайнерів, їхні вподобання, смакові переваги, схильності, стильове розмаїття пластичної мови та художніх форм. Під час вивчення цієї дисципліни використовуються традиційні й інноваційні освітні технології: лабораторно-практичні заняття, технології пояснювально-ілюстративного, інформаційного, професійно й особистісно-орієнтованого, проектного, змішаного навчання, колективної мисленнєвої діяльності, організації творчої самостійної роботи над проектами тощо. Частина занять проводиться в інтерактивній формі у вигляді інтелектуальних розминок, “мозкових атак”, презентацій з використанням різних допоміжних засобів і наступним обговоренням, переглядом слайд-шоу, відеофільмів. Крім того, практикуються такі форми організації занять, як колективне розв’язання творчих завдань, робота в малих групах, моделювання виробничих процесів і ситуацій, рольові ігри тощо.

Виконання завдань з навчальної дисципліни “Проектування” – це цілісний художньо-проектний процес, який дає змогу розвинути у студентів-дизайнерів творчі здібності, закріпити проектні вміння і навички, розширити спеціальні базові та додаткові загальнокультурні знання, поглибити досвід творчої самореалізації. Програмні завдання мають розташовуватися в логічній послідовності з дотриманням дидактичного принципу “від простого – до складного”, а робота кожного студента досягати певної закономірності – поетапного “сходження” до вершин дизайнерської майстерності.

На початковому етапі виконуються прості графічні серії, що ґрунтуються, наприклад, на типових ілюстраціях й однакових шрифтових блоках, які відображають основні композиційні закони та принципи. Поступово завдання ускладнюються, а проектні роботи виконуються з урахуванням постановки та розв’язання нових, більш складних проектних завдань, які дають змогу формувати в майбутніх дизайнерів досвід не лише проектної, а й дослідницької діяльності в різних сферах і напрямках проектування, розвивати навички створення комплексних конструктивних, графічних, шрифтових, структурно-об’ємних форм, застосування складних композиційних ходів, більш глибокої смислової й аналітичної інтерпретації візуальної комунікації на основі вільного володіння технічними засобами та цифровими технологіями. Студенти набувають навичок творчого підходу до дизайнерського процесу, пошуку нової оригінальної стильової, графічної, художньої мови, а також демонструють стійкий досвід створення авторських об’єктів дизайну. На першому етапі не-

обхідно організувати правильне засвоєння ними ключових понять, базових знань і професійно значущої інформації, а також освоєння способів і методів професійного дизайн-мислення. На цьому етапі необхідно намагатися розкрити креативні здібності майбутніх дизайнерів, сприяти виявленню ними свободи композиційного самовираження. Не менш важливим є розвиток умінь користуватися об'ємно-просторовими засобами моделювання, оскільки саме вони допомагають поєднати логіку й уяву.

На наступному етапі фахової підготовки важливу роль відіграє накопичення необхідної кількості професійних знань, становлення інтелектуальних здібностей та практичних навичок роботи з технологіями формоутворення за схемою “занурення в контекст”, розвиток умінь створювати комплексні проекти, складати рецензії й анотації, оформлювати виставкові експозиції тощо. На інших етапах фахової підготовки необхідно вдосконалювати навички систематизації, поглиблення й узагальнення набутих практичних знань завдяки використанню технологій тренінгу професійно-комунікативних умінь.

Отже, особливість формування професійних компетенцій майбутніх дизайнерів у фаховій підготовці полягає у реалізації таких основних етапів і відповідних до них форм діяльності:

1. *Забезпечення студентів необхідними професійними знаннями в межах теоретичних занять.* Форми діяльності: лекційні заняття, просвітницькі лекторії, практичні семінари, теоретичні базові курси, самоосвіта.

Цей етап характеризується типовим для системи вищої освіти отриманням інформації. Студенти-дизайнери мають знати, чим конкретно займатимуться, у чому полягає їхня професійна діяльність і які результати можна отримати на практиці. Це вкрай важливо на початковому етапі, оскільки надалі формування професійних компетенцій ґрунтуватиметься саме на цих фундаментальних знаннях. Студентам необхідно донести найбільш точну, вивірену та корисну теоретичну інформацію, підтверджуючи її актуальність і доцільність на яскравих прикладах у галузі світового дизайну.

Професія дизайнера багатогранна, специфічна і ресурсовитратна, вимагає від фахівця високого рівня теоретичних знань не лише в галузі дизайну, а й мистецтвознавства, культурології, природничих наук, психології, менеджменту, економіки, екології, ергономіки, інженерії та ін. Існуючи в цілісній нерозривній системі, вони дають змогу виокремити максимум користі для практичної діяльності, проте їхній надлишок може призвести до певної дисоціації – зміни професійних орієнтирів. Це пов'язано з різноманітністю отриманої інформації загалом, а особливо в дизайн-діяльності.

Цифровізація освітніх механізмів призводить до необхідності набуття студентами навігаційних і

пошукових навичок у цифровому інформаційному просторі. Крім того, вони здобувають знання не лише на традиційних лекціях, а й на цифрових освітніх майданчиках, відеокурсах, інтерактивних заняттях, тренінгах тощо. Це також зумовлює необхідність викладачеві на високому рівні володіти цифровою грамотністю, адже саме завдяки цьому студенти позитивно сприймають усі вкраплення цифрових технологій в освітній процес і беруть активну участь у заняттях із використанням цифрових технологій.

Розвиток загальної ерудованості, інтелекту, вміння оперувати практичним матеріалом, формування власних алгоритмів розумового опрацювання отриманої інформації, становлення системи загальних і локальних (спеціальних) знань – це основні результати ефективно виконаного першого етапу, досягнення яких забезпечує фундаментальну основу для розвитку професійних компетенцій майбутніх дизайнерів.

2. *Забезпечення умов для набуття студентами практичних умінь і навичок у межах практичних занять.* Форми діяльності: практикуми, тренінги, творчі завдання, самостійна і групова проектна діяльність, навчальна та виробнича практики.

Цей етап характеризується високим ступенем вмотивованості студентів-дизайнерів до практичної реалізації дизайн-проектів. Це пов'язано зі зверненням уваги на авторитетних викладачів-дизайнерів, які вміють передати свій досвід фахівцям-початківцям. Студенти завжди орієнтуються на творчих викладачів, виявляючи більший інтерес до освітнього процесу. Особливо це стосується виробничої практики, коли студенти використовуючи набуті теоретичні знання, вчать застосовувати їх на практиці. Незважаючи на велику кількість творчих завдань і самостійних робіт (звісно дизайн-освіта передбачає виконання великого обсягу практичних занять), студентам необхідне “підтвердження” правильності професійного вибору в галузі чи напрямі дизайну. Саме творча проектна діяльність формує систему самостійних навичок, які допомагають майбутнім дизайнерам у самореалізації та самоідентифікації. Студенти, готуючи проекти, роздумують над концепцією, самостійно займаються її реалізацією. Як наслідок – задіюються механізми мотивації, оскільки підсумковий результат – проект, зазвичай, сприймається його розробниками як “вершина творіння” і реалізується за допомогою застосування сукупності набутих професійних компетенцій.

3. *Інтеграція основ психології спілкування, навичок ефективної комунікації в освітньому процесі.* Форми діяльності: заняття з основ загальної психології, психології міжособистісної комунікації, психології кольору та світла та інших видів психології, пов'язаних із дизайнерською діяльністю.

Такі заняття важливі для формування комунікаційного потенціалу студента, адже дизайнер – це

фахівець, який доволі часто безпосередньо комунікує із клієнтами (замовниками). Для цього йому необхідно знаходити “потрібні” слова (наприклад, пояснювати складні художні та технічні терміни адаптованими виразами), розуміти бажання замовників (наприклад, замовник може не знати всі відтінки будь-якого кольору і пояснює дизайнеру за допомогою суб’єктивного асоціативного ряду, що може бути незрозумілим і стане “каменем спотикання” у реалізації проєкту), застосовувати весь свій активний словниковий запас для найбільш ефектвної комунікації. На цих заняттях активізуються мисленнєві та творчі процеси, виникає потреба (хоча б у межах заняття) перевіряти навички комунікації та тестувати їх у практичний спосіб. Студенти-дизайнери гостро потребують таких занять ще й для запобігання емоційному вигоранню, яке може настати у процесі професійної підготовки.

4. *Формування у студентів професійної самосвідомості.* Цей етап є завершальним і водночас таким, що інтегрує всі попередні етапи, оскільки саме професійна самосвідомість визначає ступінь вмотивованості фахівця, рівень сформованості його професійних компетенцій, якість результатів професійної діяльності. Професійна самосвідомість впливає на самовизначення в системі професійної діяльності, а також на самооцінку, самоідентифікацію та самоактуалізацію. Це своєрідна “шкала здатностей” студентів, яку вони самі й вибудовують. Майбутні дизайнери мають чітко розуміти своє місце в колективі (дизайн-студії), оскільки від цього залежать їх комунікативні здібності та ефективність цих здібностей. Студентам необхідно обрати чіткий напрям у дизайн-діяльності та працювати виключно над ним доти, доки не досягнуть відчутного успіху. Оскільки у дизайні чимало видів і напрямів (інтер’єрний, цифровий, графічний, книжковий, іміджевий, архітектурний, ландшафтний та ін.), цей процес може викликати певні складнощі, проте є фундаментально значущим у межах формування та розвитку професійних компетенцій.

Висновки. Отже, можна зробити висновок про складну системну залежність усіх компонентів, що формують професійні компетенції, про їх вплив на професійну й особистісну самосвідомість майбутніх дизайнерів, а також на результативність творчої проєктної діяльності. Відтак особливості формування професійних компетенцій майбутніх дизайнерів у фаховій підготовці полягає у системній реалізації таких основних етапів: 1) забезпечення студентів необхідними професійними знаннями в межах теоретичних занять; 2) забезпечення умов для набуття студентом практичних умінь і навичок у межах практичних занять; 3) інтеграція основ психології спілкування, навичок ефектвної комунікації в освітньому процесі; 4) формування у студентів професійної самосвідомості.

Ці етапи охоплюють усі основні сфери професійної діяльності студентів-дизайнерів, даючи змогу звернути увагу на кожний з її аспектів: морально-етичний, професійний, особистісний та соціокультурний. Крім того, подані форми педагогічної роботи зі студентами дають змогу пояснити значущість і необхідність формування професійних компетенцій, виявити специфічні риси для кожного напрямку роботи дизайнера, а також допомогти студентам успішно реалізуватися в майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авер’янова Н., Гук Л. Дизайнерська освіта в Україні: проблеми професійної підготовки. *Молодий вчений*. 2021. № 2 (90). С. 167–170.
2. Антонович Є.А. Теорія і методика дизайну в контексті розвитку концепції сучасного національного дизайну. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2005. № 13. Спецвипуск : Мистецько-педагогічна освіта. С. 3–8.
3. Боднар О. “За” і “проти” європейського вектору розвитку дизайн-освіти в Україні. *Вісник Львів. академії мистецтв*. Львів, 1999. Спецвипуск. С. 177–181.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2002. 1440 с.
5. Даниленко В. Дизайн України у світовому контексті художньо-проєктної культури : монографія. Харків : Колорит, 2005. 243 с.
6. Даниленко В. Дизайнерська освіта України: перехід у нову якість. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2017. № 3. С. 4–10.
7. Дяченко А. Недоліки української дизайн-освіти та шляхи її вдосконалення. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. Одеса : Вид. дім “Гельветика”, 2020. Вип. 32. С. 176–180.
8. Компетентний. Академічний словник української мови. URL: <https://sum.in.ua/s/kompetentnyj>
9. Кривавич Д. Універсалізм дизайну як мистецтва ідеї, форми і функції. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта* : зб. наук. пр. / редкол.: І.А. Зязюн (голов. ред.) та ін. ; упоряд. і відп. ред. С.О. Черепанова. Львів : Світ, 1999. Вип. 5. С. 325–338.
10. Мигаль С.П. Дизайн-освіта в Україні. *Технічна естетика і дизайн* : наук.-техн. зб. / відп. ред. М.І. Яковлев. Київ : Віпол, 2001. Вип. 1. С. 35–39.
11. Оршанський Л., Котик І. Проєктна культура майбутніх дизайнерів як ключовий чинник їхнього професійного становлення. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету* / гол. ред. О.І. Безлюдний. Умань : Візаві, 2022. Вип. 1. С. 152–159.
12. Петрук В. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 40 с.
13. Прусак В. Проблема підготовки майбутніх дизайнерів у системі неперервної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя, 2011. Вип. 20 (73). С. 229–236.
14. Руденченко А.А. Особливості та організаційно-педагогічні засади проєктування творчого освітнього

простору вищому мистецькому навчальному закладі. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 143. С. 79–84.

15. Томашевський В. Проблема професійної підготовки майбутніх дизайнерів у системі вищих навчальних закладів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 41. С. 121–127.

16. Тригуб О. Актуальні проблеми фахової підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти України: теоретичні та прикладні аспекти. *Молодь і ринок*. 2020. № 1 (180). С. 159–165.

17. Фурса О. Тенденції розвитку дизайн-освіти в теорії і практиці профільних вищих навчальних закладів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 3. С. 172–180.

18. Яковлев М.І. Сучасні проблеми дизайн-освіти. *Геометричне моделювання, енергозбереження, екологія і дизайн* : матер. наук.-практ. конф. (19–23.09.2005, Новий світ). С. 29–35.

REFERENCES

1. Averianova, N. & Huk, L. (2021). Dyzyainerska osvita v Ukraini: problemy profesiinoi pidhotovky [Design education in Ukraine: problems of professional training]. *Young Scientist*. No. 2 (90). pp. 167–170. [in Ukrainian].

2. Antonovych, Ye.A. (2005). Teoriia i metodyka dyzainu v konteksti rozvytku kontseptsii suchasnoho natsionalnoho dyzainu [Theory and methodology of design in the context of the development of the concept of modern national design]. *Pedagogy of higher and secondary schools*. No. 13. *Special issue: Artistic and Pedagogical Education*. pp. 3–8. [in Ukrainian].

3. Bodnar, O. (1999). “Za” i “proty” yevropeiskoho vektora rozvytku dyzain-osvity v Ukraini [Pros and cons of the European vector of design education development in Ukraine]. *Bulletin of the Lviv Academy of Arts*. Lviv, Special issue. pp. 177–181. [in Ukrainian].

4. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. (Ed.). V.T. Busel. Kyiv; Irpin, 2002. 1440 p. [in Ukrainian].

5. Danylenko, V. (2005). Dyzyain Ukrainy u svitovomu konteksti khudozho-proektnoi kultury: monohrafiia [Ukrainian design in the global context of artistic and project culture: a monograph]. Kharkiv, 243 p. [in Ukrainian].

6. Danylenko, V. (2017). Dyzyainerska osvita Ukrainy: perekhid u novu yakist [Design Education in Ukraine: Transition to a New Quality]. *Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts*. No. 3. pp. 4–10. [in Ukrainian].

7. Diachenko, A. (2020). Nedoliky ukrainskoi dyzyain-osvity ta shliakhy yii vdoskonalennia [Shortcomings of Ukrainian design education and ways to improve it]. *Scientific notes of the International Humanitarian University*. Odesa, Vol. 32. pp. 176–180. [in Ukrainian].

8. Kompetentnyi. Akademichnyi slovnyk ukrainskoi movy [Competent. Academic Dictionary of the Ukrainian Language]. Available at: <https://sum.in.ua/s/kompetentnyj> [in Ukrainian].

9. Krvavych, D. (1999). Universalizm dyzainu yak mystetstva idei, formy i funktsii [Universalism of design as an art of idea, form and function]. Dialogue of cultures: Ukraine in the global context. *Art Education: collection of scientific papers*.

(Ed.). I.A. Ziaziun, S.O. Cherepanova. Lviv, Vol. 5. pp. 325–338. [in Ukrainian].

10. Myhal, S.P. (2001). Dyzyain-osvita v Ukraini [Design education in Ukraine]. *Technical aesthetics and design: scientific and technical collection* (Ed.). M.I. Yakovliev. Kyiv, Vol. 1. pp. 35–39. [in Ukrainian].

11. Orshanskyi, L. & Kotyk, I. (2022). Proiektna kultura maibutnikh dyzyaineriv yak kliuchovyi chynnyk yikhnoho profesiinoho stanovlennia [Project culture of future designers as a key factor in their professional development]. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*. (Ed.). O.I. Bezliudnyi. Uman, Vol. 1. pp. 152–159. [in Ukrainian].

12. Petruk, V. (2008). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia bazovykh profesiinykh kompetentsii u maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei [Theoretical and methodological foundations for the formation of basic professional competences in future technical specialists]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv, 40 p. [in Ukrainian].

13. Prusak, V. (2011). Problema pidhotovky maibutnikh dyzyaineriv u systemi nepererвної osvity [The problem of training future designers in the system of continuing education]. *Pedagogy of forming a creative personality in higher and secondary schools: collection of scientific papers*. Zaporizhzhia, Vol. 20 (73). pp. 229–236. [in Ukrainian].

14. Rudenchenko, A.A. (2016). Osoblyvosti ta orhanizatsiino-pedahohichni zasady proektuvannia tvorchoho osvitnoho prostoru vyshchomu mystetskomu navchalnomu zakladi [Features and Organisational and Pedagogical Principles of Designing a Creative Educational Space in a Higher Art Educational Institution]. *Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences*. Kirovohrad, Vol. 143. pp. 79–84. [in Ukrainian].

15. Tomashevskyi, V. (2014). Problema profesiinoi pidhotovky maibutnikh dyzyaineriv u systemi vyshchych navchalnykh zakladiv [The problem of professional training of future designers in the system of higher education institutions]. *Pedagogy of Higher and Secondary Schools*. Vol. 41. pp. 121–127. [in Ukrainian].

16. Tryhub, O. (2020). Aktualni problemy fakhovoi pidhotovky maibutnikh dyzyaineriv u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy: teoretychni ta prykladni aspekty [Actual problems of professional training of future designers in higher education institutions of Ukraine: theoretical and applied aspects]. *Youth & market*. No. 1 (180). pp. 159–165. [in Ukrainian].

17. Fursa, O. (2013). Tendentsii rozvytku dyzyain-osvity v teorii i praktytsi profilnykh vyshchych navchalnykh zakladiv [Trends in the development of design education in the theory and practice of specialised higher education institutions]. *Pedagogical process: theory and practice*. Vol. 3. pp. 172–180. [in Ukrainian].

18. Iakovliev, M.I. (2005). Suchasni problemy dyzyain-osvity [Modern problems of design education]. *Heometrychni modelivannia, enerhozberezhennia, ekolohiia i dyzyain: mater. nauk.-prakt. konf. (19–23.09.2005, Novyi svit)*. – *Geometric modelling, energy saving, ecology and design: Proceedings of the scientific and practical conference (19–23.09.2005)*. pp. 29–35. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.01.2024



УДК 37.091.4:811.161.2Ющук“1987/2017”(045)
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300109>

Сабіна Шкріба, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Мукачівського державного університету

НАПРЯМИ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І. ЮЩУКА (1987–2017 рр.)

У статті висвітлено аспекти просвітницької діяльності І. Ющука та її напрямів. Зазначено, що в умовах сьогодення спостерігається підвищена увага вчених до історико-педагогічних проблем нашої держави. Наголошено, що вивчення, осмислення й перепрочитання біографії і творчого шляху педагогічних персоналій є надзвичайно важливим.

Подано визначення понять “просвітництво”, “просвітницька діяльність” і “напрямок діяльності”. Зазначено, що просвітництво є ідеєю залежності суспільного прогресу від поширення освіти, а просвітницька робота ставить перед собою ціль “просвітити”, надати певні знання, передові ідеї особистості, які допомогли б їй зростати духовно. Наголошено, що напрям діяльності є конкретним видом дій у межах певної галузі, який спрямований на виконання певних завдань.

Висвітлено напрями просвітницької діяльності І. Ющука – відомого українського мовознавця, літературознавця, педагога перекладача творів сербських, хорватських, лужицьких і словенських письменників, професора, автора понад тридцяти підручників і тридцяти навчальних посібників із української мови. На основі біографічних фактів педагога виокремлено вісім напрямів просвітницької діяльності мовознавця. Коротко схарактеризовано кожен із них.

Ключові слова: І. Ющук; мовознавець; педагог; просвітництво; просвітницька діяльність; напрям діяльності.

Літ. 10.

Sabina Shkriba, Applicant of the Third (Educational and Scientific) Level of Higher Education, Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences, Mukachevo State University

DOMAINS IN I. YUSCHUK EDUCATIONAL ENLIGHTENMENT (1987–2017)

The article highlights the domains in educational enlightenment that I. Yushchuk carried out between 1987 and 2017. It is noted that in today's situation the historical and pedagogical problems in Ukraine are getting increased attention. It is emphasized that by researching pedagogical personalities' biography, scholars could rediscover how national education and foundations of Ukrainian statehood have been formed. It allows establishing the chronology, causes and consequences of specific events, as well as recreating a certain historical period.

The article defines the concepts of educational enlightenment and activity domains. It is concluded that enlightenment leads to social progress and depends on how education is disseminated. Thus, the goal of enlightening is to provide advanced ideas for individuals to grow spiritually, to expand the horizons, and to think critically. It is emphasized that an educational domain encompasses specific actions within a certain topic and certain tasks.

I. Yushchuk's biography has never been researched before. A well-known Ukrainian linguist, literary critic, teacher, translator of Serbian, Croatian, Lusatian and Slovenian writers, professor, author of more than thirty textbooks and thirty teaching manuals into the Ukrainian language, I. Yushchuk promoted Ukraine and its national language, bringing to light Ukraine's rich heritage. He is the author of the grammar-fantasy story “Three on the Moon” and the children's story “Someday in the Morning”. Besides he is titled as Honored Worker of Science and Technology of Ukraine. He was also one of the founders of the Ukrainian Taras Shevchenko Enlightenment society and a member of the National Union of Writers of Ukraine. As a researcher he investigated the 1932–1933 Holodomor-genocide. He was awarded the All-Ukrainian Borys Grinchenko Prize, All-Ukrainian Ivan Ohienko Prize and Dmytro Nytchenko Prize. I. Yushchuk's biographical facts allowed distinguishing eight domains that his educational enlightenment activity can be classified into. It is emphasized that the educational enlightenment of I. Yushchuk is a bright page of his biography that has a positive impact on the Ukrainian society of that time and was aimed at establishing the Ukrainian language in all spheres of social life.

Keywords: I. Yushchuk; linguist; teacher; enlightenment; educational enlightenment; domains.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення спостерігається підвищена увага науковців до історико-педагогічних проблем нашої держави. Надзвичайно важливим є вивчення, осмислення й перепрочитання біографії та творчого шляху педагогічних персоналій, які впродовж життя формували засади національної освіти та закладали підвалини української державності. Скрупульозний аналіз життєпису, світоглядних пе-

реконань і педагогічної спадщини певної особистості дає можливість не тільки встановити хронологію, причини й наслідки конкретних подій, але й відтворити певний історичний період крізь призму конкретної біографії. Такою вважаємо біографію І. Ющука – видатного мовознавця, педагога, перекладача, професора, автора понад тридцяти підручників і тридцяти навчальних посібників із української мови, який працював у галузі лінгвістики в

надскладні часи, коли наша держава входила до складу срср, а також у часи незалежності України. Він залишив нам, своїм нащадкам, великий науковий і творчий доробок, який потребує детального дослідження й глибокого осмислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звичайно, просвітницька діяльність видатного мовознавця й педагога відіграла велику роль у тогочасному українському суспільстві, проте з об'єктивних причин не знайшла належного відображення у працях сучасних науковців. Життєпис і просвітницька діяльність І. Ющука були об'єктами поодиноких досліджень і публіцистичних есе, присвячених ювілеям науковця, а саме: С. Омельчука, М. Гуця, І. Пасемка, О. Сливинського, Д. Павличка, Ю. Руденка. Вивчення просвітницької діяльності видатного мовознавця залишається актуальним на сьогодні й потребує докладного вивчення та скрупульозного аналізу.

Метою статті є висвітлення напрямів просвітницької діяльності І. Ющука.

Методи дослідження. Для досягнення мети нашого дослідження використовувалися такі методи: пошуково-бібліографічний, біографічний, феноменологічний; загальнотеоретичні: аналіз і синтез, зіставлення, систематизація, опис, пояснення, узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У статті зосереджуємо увагу на поняттях “просвітництво”, “просвітницька діяльність” і “напрямок діяльності”. І. Наєждіна слушно зазначила, що “як явище, просвітництво – це самовіддана діяльність окремої особистості чи групи осіб із розвитку освіти у складних соціальних і освітніх умовах” [4, 33]. У монографії “Генеза провідництва в Україні” за ред. проф. І. Богданова наголошено, що “просвітництво – ідея залежності суспільного прогресу від поширення освіти. Просвітницька робота має на меті “просвітити”, надати певні знання, передові ідеї людині, які б допомогли їй особистісно зростати, розширити горизонти своїх знань та критично мислити” [1, 214]. Щодо просвітницької діяльності, то вона трактується як “різновид неформальної освіти, сукупність інформаційно-освітніх заходів з пропаганди і цілеспрямованого поширення наукових знань та інших соціально значущих відомостей, які формують загальну культуру людини, основи її світогляду і комплекс інтелектуальних здібностей до компетентної дії (до практичної діяльності “зі знанням справи”)” [1, 216]. Під напрямом діяльності розуміємо конкретний вид дій у межах певної галузі (наукової, освітньої, просвітницької, культурної), який спрямований на виконання певних завдань. Метою просвітницької діяльності є підвищення рівня освіченості, культури й соціальної активності суспільства.

Значення просвітницької діяльності для суспільства неможливо переоцінити. Видатні постаті, які

займаються просвітницькою діяльністю рідного народу, є справжніми патріотами своєї Батьківщини. Вони завжди стоять біля витоків суспільного поступу, вірять у певну ідею й ніколи не зрікаються своїх переконань.

Саме такою людиною свого часу був І. Ющук. Яскравою сторінкою життєпису мовознавця є його просвітницька діяльність, значущість якої важко переоцінити. Вона мала надзвичайно позитивний вплив на тогочасний український соціум і була спрямована на утвердження української мови в усіх сферах суспільного життя. Просвітницька робота видатного педагога зосереджувалася у декількох напрямках. Одним із них була діяльність у Клубі шанувальників української мови, який згодом перетворився на Товариство української мови імені Т.Г. Шевченка. Окрім того, у 1990 р. І. Ющука було обрано заступником голови Демократичної партії України. Не менш важливою була діяльність педагога у Всеукраїнському товаристві “Просвіта” ім. Т. Шевченка, підґрунтям для створення якого стало Товариство української мови. У 1991р. мовознавець взяв активну участь у захисті суверенітету нашої держави. Через три роки, у 1994, І. Ющук увійшов до складу Української національної комісії з питань правопису.

На початку 2000-х рр. педагог був редактором студентського літературно-художнього альманаху “Хвиля”, а із 2004 р. разом із А. Ткаченком починає вести науково-просвітницьку програму “Як ми говоримо” на радіо “Культура”. Окрім вищезазначеного, І. Ющук зробив надзвичайно цінний внесок у царину української лексикографії – уклав “Словник української мови VI століття”.

Початок активної просвітницької діяльності І. Ющука припадає на 1987 р. На початку березня мовознавець написав листа українському письменникові й публіцистові С. Плачинді з пропозицією порушити питання про створення Товариства сприяння культурі української мови.

23 березня 1987 р. відбулося засідання Ради Спільки письменників України з охорони пам'яток історії та культури. Першим питанням, яке розглядали, було створення Клубу шанувальників української мови. “Цю ідею рішуче підтримали письменники Микола Кагарлицький, Степан Пінчук, усі, хто був у залі”, – зазначав І. Пасемко [9, 12].

Того ж дня (23 березня) мали обрати голову Клубу, проте цього так і не сталося. Було двоє кандидатів на цю посаду: Л. Костенко – видатна поетеса-шістдесятниця та О. Підсуха – український поет, прозаїк, драматург і перекладач. Л. Костенко на той час “була в опалі, а Олександр Підсуха відмовився, посилаючись на стан здоров'я” [9, 12]. Тоді С. Плачинда запропонував обрати відповідальним секретарем Товариства І. Ющука. Так Товариство сприяння культурі української мови перетворилося на Клуб шанувальників української мови. Д. Павличко

згадував: “Українська мова на той час уже була силоміць витіснена з державних, партійних установ, з промислового виробництва, з вищих навчальних закладів. Сприяття культурі неіснуючої мови – це гасло видавалося смішним, але то був страшний для московської влади сміх” [8, 646].

Клуб шанувальників української мови при Спільці письменників України, створений С. Плачиндою, існував із 1987 до 1989 р. У 1989 р. він став підґрунтям для створення Товариства української мови ім. Тараса Шевченка.

Із початку лютого 1989 р. І. Ющук бере активну участь у розробці Статуту Товариства української мови. 11 лютого 1989 р. педагог залишив у своєму щоденникові такий запис: “Товариство створено! Ура! [5, арк. 2]. Саме в ці дні, 11–12 лютого, у Республіканському Будинку кіно на установчій конференції була створена суспільно-громадська організація – Товариство української мови ім. Т. Шевченка (ТУМ). Його Головою став Д. Павличко, а його заступником – І. Ющук.

16 липня 1990 р. на сесії Верховної Ради УРСР було ухвалено Декларацію про державний суверенітет України. Документ ухвалила конституційна більшість народних депутатів – 355 голосів “за” (чотири депутати проголосували “проти”, один утримався). “Верховна Рада Української РСР...проголошує державний суверенітет України як верховенство, самостійність, повноту і неподільність влади Республіки в межах її території та незалежність і рівноправність у зовнішніх зносинах”, – зазначено в тексті Декларації [3].

Для І. Ющука це був визначний день. Він доклав дуже багато зусиль для того, щоб наша держава стала незалежною. “Верховна Рада прийняла Декларацію про державну незалежність України. Це для тебе, мій внуцю. Я почуваюся, що є й моя частина в боротьбі за незалежну, самостійну Україну. Невеличка, але є”, – писав мовознавець [6, арк. 19].

Із 4 липня по 25 серпня 1990 р. на території України відбувся культурно-просвітницький похід “Дзвін – 90”, який був присвячений 500-річчю запорізького козацтва.

І. Ющук теж долучився до цього заходу. У щоденнику мовознавець детально відобразив тогочасні події. 23 липня він писав: “Учора ввечері я прилучився до походу “Дзвін – 90”, приїхав до Ніжина, куди похід прибув із Чернігова. Виступив на мітингу, говорив про нашу державність: Київська Русь – Галицько-Волинська держава – Козацька держава – УНР – Декларація про суверенітет” [6, арк. 19].

15–16 грудня 1990 р. в Києві відбувся установчий з’їзд Демократичної партії України. Передумовою створення партії був “Маніфест Демократичної партії України” відомого дисидента, в’язня ГУЛАГу, літературознавця й мислителя Ю. Бадзя. Цей документ і став початком майбутньої партії. 15 травня

1990 р. в Києві пройшло засідання ініціативної групи зі створення ДемПУ, на якому був удосконалений “Маніфест...” і обраний організаційний комітет. 22 вересня 1990 р. в м. Терехівка Тернопільської області оргкомітет проголосив створення Демократичної партії України.

15 грудня “об 11 год. 22 хвилини почав роботу установчий з’їзд ДемПУ. Вступне слово Ю. Бадзя – свічка українського духу не згасла. Над руїною Україною стогнав голос поетів. Обрано 608 делегатів, присутні 472 делегати”, – писав І. Ющук [6, арк. 31]. Після Ю. Бадзя виступав поет-шістдесятник Д. Павличко, який зазначив, що “демократія – це насамперед самовизначення нації” [6, арк. 31].

Про цю важливу подію згадував у п’ятому томі своїх “Спогадів” Д. Павличко: “Всі виступи на тому з’їзді були спрямовані проти комуністичної групи 239 у Верховній Раді УРСР, яка вже готувалася до активних дій, щоб змусити представників нашої республіки підписати в Москві “Новий Союзний Договір” [8, 651]. Тоді ж було обрано й голову ДемПУ. Ним став Ю. Бадзя, а його заступниками обрали І. Ющука та В. Яворівського. Д. Павличко зазначав, що І. Ющук був одним із “авторів “Звернення до народу” де чітко й коротко була написана програма партії “Наша мета – демократія і повна незалежність України”. В Ухвалі з’їзду були слова, які... фіксували розвал імперії як щось таке, що станеться завтра...” [8, 651].

Наприкінці літа 1991 р. в Україні відбувалися доленосні історичні події. 1 серпня 1991 р. до Києва прибув Джордж Герберт Уокер Буш – 41-й президент США (1989–1993). Його ставлення до України було доволі неоднозначним. Прибувши до Києва, Буш виголосив промову, в якій закликав Україну залишитися у складі Радянського Союзу.

В. Даниленко зазначав, що “загрози для української незалежності виникали в той час з різних боків. Так, станом на 1991 р. радикальні кола Молдови, Росії, Польщі, Угорщини, Румунії та Чехословаччини висували територіальні претензії до України. Вони також використовувалися як аргумент проти виходу України зі складу СРСР” [2, 218]. Світ розумів, що Радянський Союз занепадає й розвалюється, і якщо Україна все ж відмовиться підписати союзний договір, то федеративна соціалістична держава просто припинить існування. Усі чітко усвідомлювали: без України СРСР неможливий.

Мовознавець теж згадував про тогочасні події у своїх записках. “Державний переворот в СРСР. Мета засновників ясна: будь-що зберегти імперію і гнилу систему. І чи надовго захопили владу фашисти на чолі з Янаєвим? Повторився варіант з Хрущовим. І там його найперший заступник прорвався до влади, і тут теж. А Горбачов же цього Янаєва за вуха тягнув у віце-президенти. А власне: хто обирав Горбачова, хто обирав Янаєва...? Ніхто їх не обирав. Ера Гор-

бачова закінчилася, починається ера горил. Дай боже, щоб вона не протривала довго” [7, арк. 7–8].

Звичайно, у плинні таких подій українська опозиція не могла залишатися осторонь і вкотре рішуче стала на захист держави. Із заявою виступив Народний Рух України.

І. Ющук теж брав активну участь у захисті України. “У штабі партії Дмитро Пилипчук і Голод малюють плакати: “Хунту – до суду”, “Захистимо суверенітет України”. Я пишу звернення до громадян України. Потім колективно склали звернення до Президії Верховної Ради України. Пішли до будинку Верховної Ради. Там майже колоною проходило чоловік сорок, діляться останніми новинами: Президія Верховної Ради не зібрала кворуму”, – писав на сторінках щоденника мовознавець [7, арк. 8].

24 серпня 1991 р. – один із найважливіших днів у історії нашої держави. Саме тоді відбулося історичне засідання Верховної Ради УРСР, на якому конституційна більшість депутатів підтримала Акт про незалежність України, підготований Л. Лук’яненком й І. Драчем.

І. Ющук щиро радів незалежності. У день проголошення Незалежності України педагог залишив у своєму щоденнику такий запис: “Україну проголошено незалежною. Мій онученьку Лесику, мої онученьки, яких ще нема, у цьому, що Україна стала державою, як і інші держави, є частка праці вашого діда. Нарешті і в нас, українців, буде своя держава, яка повинна дбати про нас. З нашої психології буде поволі висвітлюватися низькопоклонство, послушенство і страх. Ми будемо почувати себе людьми звичайними, нормальними” [7, арк. 9].

Упродовж цього історичного дня мовознавець стояв під стінами Верховної Ради разом із іншими небайдужими громадянами. Він мріяв про вільну Україну з дитинства, бо ще з тих часів усвідомив, що вільного й щасливого життя в Радянському Союзі бути не може. “Коли ж перед шостою годиною була Україна проголошена самостійною демократичною державою, я заплакав. Ще в сьомому класі я написав про це вірш, а директор-садист Троць... забрав у мене цього вірша і потім день у день викликав мене в свій кабінет і погрожував Сибіром та тюрмою”, – писав І. Ющук [7, арк. 9–10].

12 жовтня 1991 р. відбулася III позачергова конференція Товариства української мови ім. Т. Шевченка. Воно було реорганізоване у Всеукраїнське товариство “Просвіта” імені Тараса Шевченка. Завданнями цієї організації стали: розбудова й зміцнення України, утвердження української мови як державної в усіх сферах суспільного життя, поширення знань серед населення, формування національної свідомості громадян. Мовознавець також був присутнім на цій конференції. “Я зробив основну доповідь про перебудову ТУМу на “Просвіту”, – зазначив педагог [7, арк. 14].

2 серпня 1992 р. був створений Конгрес національно-демократичних сил (КНДС). Ініціаторами створення цього політичного блоку були Республіканська партія і Демократична партія України. До складу КНДС увійшло 18 політичних партій і громадських організацій. І. Ющук писав: “Конгрес національно-демократичних сил. 18 організацій об’єдналося. Я увійшов до Ради КНДС від “Просвіти”” [7, арк. 35].

2–24 квітня 1993 р. мовознавець перебуває в Харкові на конференції, темою якої став Голодомор 1932–1933 рр. І. Ющук був головою оргкомітету. Мовознавець виступив із доповіддю “Голодомор 1932–1933 рр. – спланований злочин”, в якій навів цифри, що позначають кількість убитих голодом, навів причини Голодомору, й назвав його геноцидом, який “творили в Кремлі, на державному рівні, за тонко розробленим планом, під суворим партійним контролем, і спрямовували його в чітко визначену ціль – українську націю” [10, 5].

19 червня 1994 р. Кабінет Міністрів України ухвалив постанову “Про підготовку і видання “Українського правопису” й затвердив склад правописної комісії, до якої увійшли 35 членів, серед яких був також І. Ющук”.

Із 2000 р. мовознавець був редактором студентського літературно-художнього альманаху “Хвиля”. Альманах виходив друком у Міжнародному інституті лінгвістики і права (сьогодні – Київський міжнародний університет).

Із 2004 р. І. Ющук починає вести науково-просвітницьку програму “Як ми говоримо”, що виходила на радіо “Культура”. Мовознавець вів цей проєкт, що бив усі рейтинги популярності, 13 років (до 2017 р.). Окрім І. Ющука, був ще один ведучий А. Ткаченко – доктор філології КНУ ім. Т. Шевченка.

Улітку, 5 липня, 2011 р. І. Ющука було обрано головою Київського міського об’єднання Всеукраїнського товариства “Просвіта” ім. Тараса Шевченка.

У 2017 р. виходить друком значуща праця І. Ющука – “Словник української мови VI ст.”. У цій роботі мовознавець умістив понад 13 000 слів української мови слов’янського походження, що повністю або частково збігаються зі словами чеської, словенської, верхньолужицької, сербської та хорватської мов, території яких не межують із нашою державою. Рецензію-післямову до словника написав поет-шістдесятник Д. Павличко.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, просвітницька діяльність І. Ющука є яскравою сторінкою його життєпису. Вона зосереджувалася у декількох напрямках: діяльність у Клубі шанувальників української мови, згодом – у Товаристві української мови ім. Т.Г. Шевченка; участь у роботі Демократичної партії України; діяльність у Всеукраїнському товаристві “Просвіта”; участь у роботі Української національної комісії з питань

правопису й активна просвітницька робота на радіо “Культура”. Окремо хочемо виділити діяльність мовознавця у галузі української лексикографії. Він уклав “Словник української мови VI століття”, у якому зібрано більше, ніж 13 000 слів української мови слов’янського походження, які частково або ж повністю збігаються зі словами мов південних слов’ян. Ця книжка – переконливий, науково обґрунтований факт того, що українська мова сягає своїм корінням у часи глибокої давнини, вона ніколи не була придатком російської мови й ніколи не була похідною від неї.

У перспективі плануємо дослідити чинники, які мали вплив на формування світогляду І. Ющука. Надзвичайно важливо простежити їхню природу, визначити ті, які були домінуючими. Саме ці критерії заклали міцну духовну основу націєцентричної особистості видатного українського мовознавця й педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданов І.Т. Генеза провідництва в освіті: монографія / за ред. члена-кореспондента НАПН України, професора І.Т. Богданова. Київ, 2020. 478 с.
2. Даниленко В.М. Україна в 1985–1991 рр.: остання глава радянської історії. Київ: Інститут історії України НАН України, 2018. 278 с.
3. Декларація про державний суверенітет України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55-12#Text>
4. Надеждіна І.М. Просвітницько-педагогічна діяльність інтелігенції на півдні України (друга половина XIX – початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Херсон, Тернопіль, 2019. 285 с.
5. Особистий рукописний щоденник І. Ющука № 34. Особистий архів І. Ющука. Зберігається в родині науковця. 51 арк.
6. Особистий рукописний щоденник І. Ющука № 35. Особистий архів І. Ющука. Зберігається в родині науковця. 53 арк.
7. Особистий рукописний щоденник І. Ющука № 37. Особистий архів І. Ющука. Зберігається в родині науковця. 49 арк.

8. Павличко Д.В. Спогади: у 6 томах. Київ: Ярославів Вал, 2019. Т. 5. 712 с.

9. Пасемко І. Клуб шанувальників української мови. *Слово Просвіти*. 2018. № 42 (990). С. 12.

10. Ющук І.П., Оніщук М.В., Омельченко Г.О. Страхітливий злочин імперії. Київ: Просвіта, 2013. № 2. 24 с. (Серія “Пізнаймо себе, українці”).

REFERENCES

1. Bohdanov, I.T. (Ed.). (2020). Heneza providnytstva v osviti: monohrafiya [The genesis of leadership in education]. Kyiv, 478 p. [in Ukrainian].
2. Danylenko, V.M. (2018). Ukrayina v 1985–1991 rr.: ostannia hlava radyanskoyi istoriyi [Ukraine in 1985–1991: the last chapter of Soviet history]. Kyiv, 278 p. [in Ukrainian].
3. Deklaratsiya pro derzhavnyy suverenitet Ukrainy [Declaration on the state sovereignty of Ukraine]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55-12#Text> [in Ukrainian].
4. Nadyezhdina, I.M. (2019). Prosvitnytsko-pedahohichna diyalnist intelihentsiyi na pivdni Ukrainy (druga polovyna XIX – pochatok XX stolittya) [Educational and pedagogical activity of the intelligentsia in the south of Ukraine (second half of the 19th – beginning of the 20th century)]. *Candidate's thesis*. Kherson, Ternopil, 285 p. [in Ukrainian].
5. Osobystyi rukopysnyi shchodennyk I. Yushchuka № 34 [Personal handwritten diary of I. Yushchuk No. 34]. *Personal archive of I. Yushchuk. Kept in the scientist's family*. 51 sheets. [in Ukrainian].
6. Osobystyi rukopysnyy shchodennyk I. Yushchuka № 35 [Personal handwritten diary of I. Yushchuk No. 35]. *Personal archive of I. Yushchuk. Kept in the scientist's family*. 53 sheets. [in Ukrainian].
7. Osobystyi rukopysnyy shchodennyk I. Yushchuka № 37 [Personal handwritten diary of I. Yushchuk No. 37]. *Personal archive of I. Yushchuk. Kept in the scientist's family*. 49 sheets. [in Ukrainian].
8. Pavlychko, D.V. (2019). Spohady [Memoirs]. In 6 Vols., Vol. 5. Kyiv, 712 p. [in Ukrainian].
9. Pasemko, I. (2018). Klub shanuvalnykiv ukrayinskoyi movy [Club of fans of the Ukrainian language]. *The Word of Enlightenment*. No. 42 (990). p. 12. [in Ukrainian].
10. Yushchuk, I.P., Onishchuk, M.V. & Omelchenko, H.O. (2013). Strakhitylyvyi zlochyn imperiyi [A terrible crime of empire]. No. 2. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.02.2024



“Коли вам здасться, що ціль недосяжна, не змінюйте мету – змінюйте свій план дій”.

Конфуцій
давньокитайський філософ

“Успіх однієї відважної людини завжди спонукає до завзяття й мужності ціле покоління”.

Оноре де Бальзак
французький романіст і драматург



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.

Наукове видання

Молодь і ринок Youth & market

№ 2 (222) лютий 2024

No. 2 (222) February 2024

Головний редактор
Микола Галів

Відповідальний редактор
Наталія Примаченко

Літературне редагування
Ірина Невмержицька

Макетування та верстка
Ольга Лужецька

Підписано до друку 04.03.2024 р. Ум. друк. арк. 23,25.
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
тел./факс: (03244) 2-23-35, 2-23-76, 3-38-50