

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ICV: 72.45

ISSN 2410-0897

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-10-201

ВІСНИК

ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Наукове видання

BULLETIN

OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Scientific publication

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
SERIES: PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 2 (55), 2024

Issue 2 (55), 2024

Збірник наукових праць, заснований у листопаді 2002 року
(виходить три рази на рік)

Collection of scientific papers, founded in November 2002
(published three times a year)

Глухів – 2024

Ідентифікатор медіа в реєстрі суб'єктів у сфері медіареєстрантів R30-01986

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання

Збірник наукових праць

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць, заснований у листопаді 2002 року
(виходить три рази на рік)

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication

Collection of research papers

SERIES: PEDAGOGICAL SCIENCES

Collection of scientific papers, founded in November 2002
(published three times a year)

Збірник належить до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями 011, 012, 013, 014, 015 на підставі наказу Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 № 1471.

The journal is included in the «List of scholarly professional editions of Ukraine» of category «B» in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of Ph.D and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties 011, 012, 013, 014, 015 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of November 26, 2020 No 1471.

Індексується в наукометричних базах:

Index Copernicus, PUBLONS, CrossRef, Open Researcher and Contributor ID (ORCID), WorldCat, InfoBaseIndex, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN), Google Scholar, Академічній базі даних ResearchBib, Науковій періодиці України.

Випуск 2 (55), 2024

Issue 2 (55), 2024

Рекомендовано до друку та поширення через інтернет на основі рішення вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 1 від 28 серпня 2024 року).

Recommended for publication by the Academic Council of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (proceedings № 1 from August 28, 2024).

Сайт видання: <http://visn-ped.gnpu.edu.ua>

Адреса редакції: ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА, вул. Київська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400

E-mail: visnukgnpu@gnpu.edu.ua

тел/факс (05444) 2-34-74

Editorial office address: OLEKSANDER DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY, Kyivska Str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, 41400

E-mail: visnukgnpu@gnpu.edu.ua

tel. / fax (05444) 2-34-74

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**EDITORIAL BOARD:**

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР: ЛУЦЕНКО ГРИГОРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	EDITOR-IN-CHIEF: HRYHORII LUTSENKO, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА: ЗАГОРОДНЯ ЛЮДМИЛА ПЕТРІВНА, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF LIUDMYLA ZAHORODNIA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
Відповідальний секретар: ХОЛЯВКО ІРИНА ВІКТОРІВНА, кандидат філологічних наук, доцент (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	Executive Secretary: IRYNA KHOLIAVKO, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ: БАЗИЛЬ ЛЮДМИЛА ОЛЕКСАНДРІВНА, доктор педагогічних наук, доцент (Інститут професійної освіти Національної академії педагогічних наук України, Україна)	MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD: LIUDMYLA BAZYL, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Institute of vocational education and training of the National academy of educational sciences of Ukraine, Ukraine)
БУТЕНКО ГАЛИНА ОЛЕКСАНДРІВНА, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	HALYNA BUTENKO, Candidate of Science of Physical Education and Sport, Associate Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ГОЛЮК ОКСАНА АНАТОЛІВНА, кандидат педагогічних наук, доцент (Маріупольський державний університет, Україна)	OKSANA HOLIUK, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Mariupol State University, Ukraine)
КОВАЛЬЧУК АНДРІЙ АНДРІЙОВИЧ, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна)	ANDRII KOVALCHUK, Candidate of Science of Physical Education and Sport, Associate Professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ukraine)
КУГАЙ НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА, доктор педагогічних наук, доцент (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	NATALIIA KUHAI, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
КУЗЬМІНСЬКИЙ АНАТОЛІЙ ІВАНОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	ANATOLI KUZMINSKIY, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
КУРОК ВІРА ПАНАСІВНА, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	VIRA KUROK, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ЛОДАТКО ЄВГЕН ОЛЕКСАНДРОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)	YEVHEN LODATKO, Doctor of Pedagogical Science, Professor (Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)
ЛУЦЕНКО ГАЛИНА ВАСИЛІВНА, доктор педагогічних наук, доцент (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)	HALYNA LUTSENKO, Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor (Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)
ЯЛАНСЬКА СВИТЛАНА ПАВЛІВНА, доктор психологічних наук, кандидат педагогічних наук, професор (Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Україна)	SVITLANA YALANSKA, Doctor of Psychological Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor (National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic», Ukraine)
ERAY EGMİR, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction (Afyon Kocatepe University, Turkey / Afyon Kocajetene, Туреччина)	ERAY EGMİR, Doctor of Philosophy, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction (Afyon Kocatepe University, Turkey)
ÜMIT YILDIZ, Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, (Akdeniz University, Antalya, Turkey, / Університет Акденіз, Туреччина)	ÜMIT YILDIZ, Doctor of Philosophy, Associate Professor, Dr., Faculty of Education, (Akdeniz University, Antalya, Turkey)

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Курок В. П., Коротич А. В. СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНІЙ ТЕОРІЇ	10
Герлянд Т. М., Каленський А. А. ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОЗРОБЛЕННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ЕКООРІЄНТОВАНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ФОРМУВАЛЬНИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТУ	20
Листопад О. А., Мардарова І. К., Листопад Н. Л. ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ АКАДЕМІЧНОЇ НЕДОБРОЧЕСНОСТІ	26
Лазарєва Т. А., Цихановська І. В., Глушенко Л. В. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНИСНИХ ЯКОСТЕЙ ЗІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ.....	39
Базильчук В. Б., Базильчук О. В., Цісар В. В. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ	47
Гриньов Р. С. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ТА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	52
Канівець І. М., Горда Т. М., Антонєць А. В. ЛОГІКО-СЕМАНТИЧНА МОДЕЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	60
Романюк В. Л. РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	69
Гуданич Н. М. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ В ДОСЛІДЖЕННІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	79
Малик В. М. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ	90
Курбатов А. А. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФЦЕРІВ НГУ ДО ВЕДЕННЯ БОЙОВИХ ДІЙ	101
Натєса Д. М. СПЕЦИФІКА ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ	110
Саяк М. ЦІННІСНИЙ ПІДХІД У МАГІСТЕРСЬКІЙ ПРОГРАМІ З ОСВІТНЬОГО ЛІДЕРСТВА «RENTA-NOVA» (НІДЕРЛАНДИ).....	117
Туманова Ю. В. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ГАЛУЗЕВОГО МАШИНОБУДУВАННЯ.....	125

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Гнезділова К. М., Зенченко Т. Ф. РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАЦІЇ ГАЛУЗЕЙ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ ЯК СКЛАДНИК ЇЇ ЯКОСТІ.....	131
Кухарчук І. О., Лучкіна-Загородня Л. В. ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	141
Литвинов А. С., Непомняща Г. І. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ.....	147
Михалюк І. М., Михалюк А. М. ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	154
Толмачов В. С., Михайловський Д. А. РОЛЬ ПРОГРАМУВАННЯ ТА РОБОТОТЕХНІКИ В РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ.....	162
Бурдун В. В. ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМЛИВОСТІ В УЧНІВ ЗЗСО В СУЧАСНИХ ШКІЛЬНИХ КОВОРКІНГАХ.....	169
Тінькова Д. С. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	177
Селікова Я. С. ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	184

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Луценко О. А. СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ НА КАФЕДРАХ ФАРМАКОЛОГІЇ В
МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ПОЧАТОК ХХ ст. – 1940 рр.)..... 193

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

Kurok V., Korotych A. CURRENT STATE OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN EDUCATIONAL THEORY.....	10
Herliand T., Kalenskyi A. READINESS OF TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT AND APPLICATION OF ECO-ORIENTED PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES: THE FORMAL STAGE EXPERIMENT	20
Lystopad O., Mardarova I., Lystopad N. FORMATION OF MORAL VALUES AMONG STUDENTS TO PREVENT ACADEMIC DISHONESTY	26
Lazarieva T., Tsykhanovska I., Hlushchenko L. EXPERIMENTAL STUDY OF THE FORMATION OF ORGANIZATIONAL QUALITIES OF HEALTH-SAVING FOR FUTURE FOOD PROCESSING ENGINEERS.....	39
Bazylchuk V., Bazylchuk O., Tsisar V. INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE MOTOR ACTIVITY OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY.....	47
Grynyov R. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTEGRATION OF FUNDAMENTAL AND PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICS TEACHERS DURING DISTANCE EDUCATION	52
Kanivets I., Horda T., Antonets A. LOGICAL AND SEMANTIC MODEL OF INDEPENDENT WORK OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING PHYSICAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES	60
Romaniuk V. RESULTS OF THE MODEL IMPLEMENTATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE ENGLISH TEACHERS.....	69
Hudanych N. METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE STUDY OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INITIATIVE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	79
Malyk V. MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON- LINGUISTIC SPECIALTIES	90
Kurbatov A. THE ESSENCE AND STRUCTURE OF FORMING THE READINESS OF FUTURE NGU OFFICERS FOR COMBAT OPERATIONS.....	101
Natesa D. SPECIFICS OF LEGAL COMPETENCE OF PROFESSIONAL TRAINING TEACHERS IN PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF CONSTRUCTION INDUSTRY	110
Saiuk M. VALUE-BASED APPROACH IN THE PENTA-NOVA MASTER'S PROGRAM IN EDUCATIONAL LEADERSHIP (THE NETHERLANDS)	117
Tumanova Yu. ESSENCE AND STRUCTURE OF INFORMATION CULTURE FOR FUTURE BACHELORS IN INDUSTRIAL ENGINEERING.....	125

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Hnezdilova K., Zenchenko T. IMPLEMENTATION OF THE INTEGRATION OF INDUSTRIES IN PRIMARY EDUCATION AS A COMPONENT OF ITS QUALITY.....	131
Kukharchuk I., Luchkina-Zahorodnia L. FORMATION OF ORTHOGRAPHIC COMPETENCE OF EDUCATION APPLICANTS.....	141
Lytvynov A., Nepomniashcha H. DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN COMPUTER SCIENCE LESSONS.....	147
Mykhaliuk I., Mykhaliuk A. PROJECT-BASED LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' RESEARCH SKILLS.....	154
Tolmachov V., Mykhailovskyi D. THE ROLE OF PROGRAMMING AND ROBOTICS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING.....	162
Burdun V. FORMATION OF ENTREPRENEURSHIP AMONG SCHOOL STUDENTS IN MODERN SCHOOL COWORKING SPACES.....	169
Tinkova D. FEATURES OF CONDUCTING INFORMATICS LESSONS IN INCLUSIVE EDUCATION.....	177
Selikova Ia. DEFINITIONAL ANALYSIS OF THE RESEARCHING BASIC CONCEPTS OF THE PROBLEMS OF FORMING SENIOR PRESCHOOLERS ' SOCIAL-EMOTIONAL LITERACY.....	184

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Lutsenko O. ESTABLISHMENT OF THE PEDAGOGICAL PROCESS AT THE PHARMACOLOGY DEPARTMENTS IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION OF UKRAINE (early XX – 1940)	193
--	-----

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК 378.6.018.8:[373.011.2/3-051:51]

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-10-19

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНІЙ ТЕОРІЇ

Курок Віра Панасівна

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
завідувач кафедри технологічної і професійної освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка (м. Глухів)

e-mail: virakurok@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1474-3879

Коротич Анатолій Володимирович

аспірант кафедри технологічної і професійної освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка (м. Глухів)

e-mail: korotychanatolii@gmail.com

ORCID ID: 0009-0005-3165-1265

Стаття репрезентує сучасний стан підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності в освітній теорії. Закцентовано увагу на тому, що на етапі розвитку педагогічної науки та запитів споживачів системи професійної освіти виникає необхідність запровадження інновацій, заснованих на реалізації принципів компетентнісного підходу. Здійснено аналіз поглядів науковців на тлумачення понять «інновація», «інноваційність», «інноваційна діяльність», «інноваційна педагогічна діяльність». На основі теоретичного аналізу праць учених диференційовано види педагогічних інновацій, пов'язаних із: застосуванням цифрових технологій; організацією діяльності в закладі освіти та в процесі навчання; вибором методик викладання; розвитком особистості здобувачів освіти, та подано узагальнену схематичну модель педагогічних інновацій. Представлено власне тлумачення дефініції «інноваційна педагогічна діяльність» та визначено структуру підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до означеної діяльності.

Ключові слова: підготовка, професійно-педагогічна освіта, педагоги професійного навчання, інновація, інноваційна педагогічна діяльність, інноваційна компетентність, цифровізація освіти.

Постановка проблеми. У період епохи інноваційного розвитку суспільства оновлення освітньої системи має ґрунтуватися насамперед на професійній інноваційній компетентності педагогів професійного навчання. Саме їм належить визначальна роль у підготовці нового покоління, тому що «суспільство в сучасних умовах, а ще більше – в умовах відбудови країни, потребуватиме висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно діяти, адаптуватися до змінних умов, постійно розвиватися, бути високомайстерними професіоналами» [23, с. 6]. Як підкреслюють провідні вітчизняні науковці, інноваційний тип сучасного прогресу «вимагає формування інноваційної людини, а тому основним концептом сучасної вітчизняної освіти стає формування інноваційної особистості з інноваційним типом мислення й розвиненим інноваційним потенціалом, готовою до активної інноваційної діяльності та навчання протягом життя» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Сучасному викладачеві для підготовки висококваліфікованих фахівців уже недостатньо традиційних педагогічних методик. На етапі розвитку педагогічної науки та запитів споживачів системи професійної освіти виникає необхідність запровадження інновацій, заснованих на реалізації принципів компетентнісного підходу. Викладач покликаний адаптувати свою методичну діяльність до нових освітніх технологій, ефективно та органічно впроваджувати в процес викладання складники інтерактивних стратегій навчання, цифрових технологій, використовувати можливості та інструментарій дистанційної форми навчання, розширюючи свій професійний потенціал та «поле» своєї педагогічної діяльності. Освітній процес у педагогічному закладі вищої освіти повинен орієнтуватися на вирішення завдань,

пов'язаних не тільки з удосконаленням змісту та методики викладання навчальної дисципліни, але і на особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів. Швидкозмінні цілі професійної освіти актуалізують необхідність модернізації всіх складників її системи в напрямі підготовки сучасного педагога – універсального професіонала, професійно мобільного, готового не лише здійснювати якісну підготовку з предмету, а й самостійно вчитися, освоювати нові предметні галузі та способи дій, ефективно взаємодіяти з різними учасниками освітнього процесу, здатного творчо проєктувати освітній процес, створювати авторські розробки, здійснювати інноваційну діяльність [4].

Про важливість інноваційного складника в системі освіти наголошується в багатьох нормативних документах країни: законах України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), «Про інноваційну діяльність» (2012 р.), Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності України», затвердженій колегією Міністерства освіти і науки України програмі «Середньострокові пріоритетні напрями інноваційної діяльності галузевого рівня у сфері освіти», Концепції розвитку педагогічної освіти, Концепції розвитку національної інноваційної системи, Концепції науково-технологічного та інноваційного розвитку України тощо.

Зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» увага акцентується на необхідності забезпечення «органічного поєднання в навчальному процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» (ст. 26) [17], в Законі України «Про освіту» інноваційна діяльність визначена «обов'язковою та невід'ємною частиною освітньої діяльності закладів вищої освіти» (ст. 17) [21]. У Законі України «Про інноваційну діяльність» відзначено необхідність «забезпечення взаємодії науки, освіти, виробництва, фінансово-кредитної сфери у розвитку інноваційної діяльності; сприяння розвитку інноваційної інфраструктури; підготовка кадрів у сфері інноваційної діяльності» (ст. 3) [19].

Про важливість інноваційних підходів у системі освіти наголошує вчена І. Гавриш, яка, зокрема, відзначає, що «тільки вчитель з високим інноваційним потенціалом здатний виховати особистість, спроможну до успішної та ефективної життєдіяльності в суспільстві, що перебуває в динамічному розвитку» [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організація освітнього процесу підготовки майбутніх педагогів професійного навчання потребує уваги до всебічних досліджень, зорієнтованих на реалізацію новітніх напрямів оптимізації професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. У сучасній психолого-педагогічній літературі активно розробляються основні напрями вдосконалення системи професійної педагогічної освіти в працях вітчизняних (В. Андрущенко, М. Вовк, О. Дубасенюк, Н. Журавської, І. Зязюна, В. Кременя, В. Курок, Л. Лук'янової, Ю. Ляного, О. Семеног, С. Соломахи, Н. Філіпчук, С. Ходаківської, Л. Хоружи, В. Шинкарука та ін.) і зарубіжних (Е. Барбоза (E. Barbosa), А. Дюге (A. Duguet), М. Либось (M. Libos), Л. Лю (L. Liu), С. Морле (S. Morlaix), М. Рамос (M. Ramos) та ін.) учених.

Студіювання наукових праць учених дає змогу уточнити основні поняття дослідження, конкретизувати теоретичні основи підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Особливе місце в освітній теорії та практиці посідають дослідження проблем підготовки педагога до інноваційної діяльності А. Андрєєва, М. Братко, Ю. Будас, Л. Ващенко, І. Гавриш, О. Джеджули, І. Дичківської, О. Дубасенюк, С. Загороднього, Т. Калюжної, Н. Клокар, О. Козлової, К. Котун, Р. Михайлишина, Л. Мільто, О. Огієнко, Л. Пертиченко, Н. Плахотнюк, М. Радченко, Ю. Радченко, О. Цюняк, О. Шапран, Л. Шевченко та ін.). І це закономірно, оскільки поняття «інновація» охоплює не тільки створення і поширення нововведень, а і характеризує зміни в способі діяльності, стилі мислення педагогів.

Дослідження показало, що не зважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених інноваційній педагогічній діяльності фахівців, означена діяльність педагога професійного навчання як особливий вид професійної діяльності, специфіка якого визначена особливостями професійно-педагогічної освіти та умовами його роботи в закладах П(ПТ)О, досліджена недостатньо.

Мета статті. Метою статті є з'ясувати сучасний стан підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності в освітній теорії.

Виклад основного матеріалу. Для усвідомлення сутності поняття «підготовка» варто звернутися насамперед до довідникових джерел. За тлумачним словником сучасної української мови термін «підготовка» трактується «1) як дія, спрямована на забезпечення, здійснення, проведення, виконання чогось, 2) як запас знань, навичок, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [2, с. 767]. С. Гончаренко у «Педагогічному словнику» відзначає, що «професійна підготовка має інтегративний характер і відбувається в процесі всіх основних видів пізнавальної та творчої діяльності тих, хто навчається. Її мета – сприяти формуванню стійких орієнтацій на трудовий спосіб життя, морально-психологічної й певною мірою практичної готовності до праці» [5, с. 382]. Нам імпонує наукова позиція

Т. Танько стосовно того, що «професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати» [24, с. 16]. Отже, поняття «підготовка» може виступати у двох значеннях: як діяльність, дія, процес і як результат дій. У контексті дослідження за основу взято визначення поняття «професійна підготовка», що пропонують вчені С. Литвиненко та К. Павелків: «це система змістових й організаційних заходів; професійно-педагогічна підготовка не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й має бути зорієнтована на особистісний розвиток студента; мета та кінцевий результат професійно-педагогічної підготовки є формування готовності студентів до виконання майбутньої професійної діяльності» [14, с. 54–55].

У контексті дослідження нас цікавить підготовка майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності. Таким чином, для розуміння змістових та функціональних особливостей інноваційної діяльності педагога необхідно глибше розглянути понятійний апарат інноватики, де найважливішими теоретико-концептуальними орієнтирами виступатимуть поняття «інноваційність», «інноваційна діяльність», «інноваційний процес», «інновація», «нововведення».

Розвиток сучасної системи вітчизняної освіти неможливий без наявності у педагога такої якості, як інноваційність, яку дослідники І. Коновальчук, Л. Шевченко та ін. розуміють як «певну спроможність суб'єкта інноваційної діяльності до застосування нововведення у тій чи іншій сфері діяльності» [11; 25].

Наступний крок: розкриття сутності поняття «інноваційна діяльність». Спочатку з'ясуємо значення терміну «інновація», який походить від англійського слова «*innovation*», що складається з двох частин: основи «*novatio*» (лат.) – «новизна, новація, оновлення» та англійського префіксу «*in*» – «в», що означає «введення новинок, новацій, новизни» або словосполучення «нововведення» – процес використання новизни. Погоджуємося з вченими М. Братко та М. Козир, які вважають, що новизна – це «винахід, новий метод, новий порядок тощо; а нововведенням новинка стає з моменту свого розповсюдження. Тому фактично, під інновацією можна розуміти будь-яку прогресивну зміну в техніці, технології, організації, управлінні, суспільному житті» [1, с. 74]. У виробничому контексті інновацію простежують як «новацію, що матеріалізується в новий продукт, пройшовши стадії науково-технічного й інноваційного циклів» [9]. Стосовно педагогічних процесів інновація – це введення нового в цілі, зміст, методи та форми навчання та виховання, в організацію спільної діяльності педагогів та здобувачів освіти. «Інновація – це, у першу чергу, не те, що є новим, а те, що змінює середовище її впровадження. Цей змістовний підхід дає основи для розуміння інновацій в освіті як цілеспрямованих змін щодо її вдосконалення» [15, с. 8].

Аналіз праць учених уможливив диференціювати види педагогічних інновацій, пов'язаних з:

- застосуванням цифрових технологій;
- організацією діяльності в закладі освіти та в процесі навчання;
- вибором методики викладання;
- розвитком особистості здобувачів освіти.

На рисунку 1 показано узагальнену схематичну модель педагогічних інновацій. Найчастіше використовуються інновації, пов'язані з упровадженням в освітній процес цифрових технологій. Невипадково вони в центрі представленої моделі, оскільки тісно пов'язані з рештою трьох видів – організаційними, методичними і особистісно-орієнтованими інноваціями.

У контексті нашого дослідження важливим буде розуміння інновацій як процесу створення та використання нового досвіду, пов'язаного зі змінами в соціокультурному, соціально-педагогічному середовищі. Ми підтримуємо ідеї О. Дубасенюк, яка вважає, що «інноваційний процес – комплексна діяльність зі створення (народження, розроблення), освоєння, використання й поширення нововведень, ... полягає у формуванні й розвитку змісту та організації нового» [8]. Схематично інноваційний процес можна подати так: установка на експериментальний пошук → цілепокладання → аналіз та опис системи → модель майбутнього стану (кінцевого продукту) → виявлення протиріч (порівняння) → створення інноваційного продукту → освоєння → використання (апробації на практиці) → поширення нововведення. Інноваційні процеси дедалі більше впроваджуються у освітнє середовище. Умови розвитку інноваційних процесів у суспільстві вимагають посилення превентивної підготовки науково-педагогічних кадрів, що позначиться на їхній здатності до майбутньої творчої педагогічної діяльності. Процеси модернізації освіти передбачають оновлення навчального матеріалу, удосконалення форм, методів та засобів викладання навчальних дисциплін, застосування нових методів дослідження, аналізу та систематизації знань, формування в студентів єдиної картини світосприйняття. З процесом розвитку педагогічної творчості особистості тісно пов'язані методи активізації творчого мислення, методи та засоби системного аналізу, методи пошуку та прийняття рішень тощо, які відносять до методів інноваційної педагогічної діяльності.

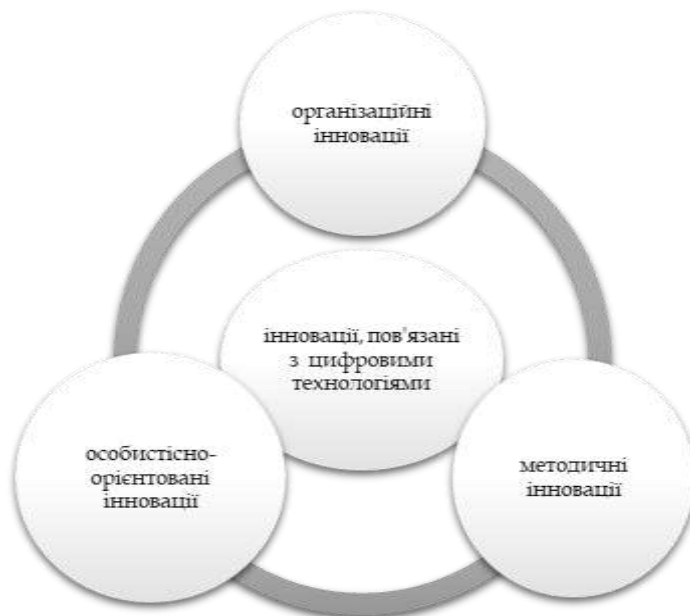


Рис. 1. Схематична модель педагогічних інновацій

Для визначення поняття «інноваційна діяльність» та її основних характеристик ми проаналізували формулювання різних авторів цієї категорії. Аналіз означеної дефініції дав змогу виявити основні характеристики інноваційної діяльності, а саме: інноваційна діяльність – складна системна цілеспрямована діяльність, метою якої є впровадження результатів наукових розробок і досліджень (нові продукти, технології, послуги, форми управління та організації) для підвищення ефективності соціально-економічного розвитку, продуктивності та якості продукції або послуг.

Для уточнення бачення багатогранності інноваційної педагогічної діяльності проведено дослідження підготовки майбутніх педагогів різних спеціальностей. Аналіз наукових доробок вітчизняних і зарубіжних учених дав змогу зробити висновок, що трактування поняття «інноваційна педагогічна діяльність», «інноваційна діяльність педагога» за змістовною інтерпретацією доволі різнопланове, а саме:

– «складний і багатоплановий феномен, що своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем» (І. Дичківська [7, с. 248]);

– «різновид педагогічної діяльності, що здійснюється в межах освітнього процесу з метою формування у суб'єктів системи знань, умінь і навичок, що спрямовані на створення оптимальних умов для виховання, навчання, розвитку і саморозвитку особистості та вибору можливостей вільного та творчого самовираження через генерування та втілення інноваційних ідей, оновлення педагогічної теорії та практики, комплексний творчий підхід до розв'язання професійно-педагогічних та техніко-технологічних питань» (Л. Шевченко [25, с. 122]);

– «складне інтегральне новоутворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення та внесення майбутнім педагогом змін до власної системи роботи. Інноваційна діяльність є системною, націленою на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень та практичних розробок у новий або вдосконалений продукт» (О. Гончарова [6, с. 8]);

– «метадіяльність, що спрямована на зміну особистісних (потреби, мотиви, цілі, ставлення) і технологічних (методи, засоби) структур суб'єктів нововведень» (І. Коновальчук [11, с. 7]);

– «готовність педагога до інноваційної діяльності є важливою професійною якістю..., як багатокомпонентне та багаторівневе явище, має тенденцію до постійного розвитку та вдосконалення» (В. Курок [13, с. 115]);

– «цілеспрямована педагогічна діяльність, що базується на осмисленні (рефлексії) свого власного практичного досвіду за допомогою порівняння та вивчення, зміни і розвитку навчально-виховного процесу з метою досягнення більш високих результатів. Одержання нового знання, якісно іншої педагогічної практики. До основної функції інноваційної діяльності належить зміна компонентів педагогічного процесу:

цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, система управління» (Н. Проніна [22]).

Інноваційна діяльність педагога є комплексним інтегративним видом педагогічної діяльності, спрямованим на забезпечення інноваційного розвитку та підвищення якості професійної освіти за рахунок розроблення та застосування різноманітних нововведень у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Інакше кажучи, це цілеспрямована діяльність по використанню різноманітних інновацій для підвищення якості професійної підготовки [4]. Інновацією в такому разі виступає процес та результат цілеспрямованих, ефективних змін на основі нововведень, що забезпечує якісне оновлення та розвиток окремих компонентів та цілісної системи професійної педагогічної освіти. При цьому нововведення розуміється як ідея, результат прикладних та фундаментальних досліджень, експериментальних та теоретичних розробок у сфері освіти, виховання, управління, цифрових технологій, що за умови їх впровадження приводить до підвищення ефективності та розвитку системи педагогічної освіти.

Інноваційна діяльність педагога виступає умовою його безперервного особистісного та професійного розвитку і стає головним інструментом якісної зміни системи педагогічної освіти, в основі якої лежить відмова від стереотипів у професії, вихід за рамки механізмів, що діють, знаходження нових оригінальних способів вирішення професійних завдань [4]. Отже, інноваційна діяльність педагога є необхідною умовою високої якості педагогічної освіти, оскільки забезпечує повноцінну реалізацію затребуваних програм педагогічної підготовки, і спрямована на задоволення попиту на якісну педагогічну освіту, забезпечує формування необхідних компетентностей та розвиток особистості здобувачів освіти, сприяє розвитку системи педагогічної освіти.

Ураховуючи наведені вище визначення, у дослідженні під *інноваційною педагогічною діяльністю* розуміємо *цілеспрямований, систематичний, творчий процес планування, розроблення, апробації та впровадження педагогічних інновацій в освітній процес закладу освіти з метою удосконалення освітнього процесу, досягнення якнайвищих результатів, отримання нового знання, а також формування інноваційної педагогічної практики.*

Поділяємо думку О. Огієнко, що в цілому «успішність інноваційної педагогічної діяльності передбачає, що учитель усвідомлює практичну значущість різноманітних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні, а її реалізація потребує не лише володіння знаннями педагогічної інноватики, але й сформованості готовності до даного виду діяльності» [16, с. 156]. Особливе значення в забезпеченні якості освітнього процесу та в професійному самовдосконаленні педагога професійного навчання належить його інноваційній діяльності, що безумовно залежить від його інноваційного потенціалу.

Інноваційний потенціал особистості пов'язують із такими основними параметрами:

- творча здатність генерувати, продукувати нові уявлення та ідеї, а також проєктувати та моделювати їх у практичних формах;
- відкритість особистості новому, відмінному від власних уявлень, що базується на толерантності особистості, гнучкості та панорамності мислення;
- культурно-естетична розвиненість та освіченість;
- готовність удосконалювати свою діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, що забезпечують цю готовність;
- розвинена інноваційна свідомість (цінність інноваційної діяльності порівняно з традиційною, інноваційні потреби, мотивація інноваційної поведінки).

У контексті вирішення завдань професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності вчений І. Зязюн стверджував, що «педагогічний заклад освіти повинен сформувавши у свого випускника здатність бути суб'єктом п'яти видів діяльності: предметної, педагогічної, інноваційної, колективного самоуправління і саморозвитку. І кожна з них має вирішувати певні типи завдань, а отже, виконувати відповідні дії» [10]. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 489].

Дослідження інноваційного розвитку професійно-педагогічної освіти на сучасному етапі дозволяє зробити висновок, що існує необхідність переосмислення змістовних та процесуальних характеристик інноваційної діяльності педагога професійного навчання та підготовки до неї в умовах гуманізації, технологізації, цифровізації, інтеграції та інших тенденцій розвитку освіти. Це пов'язано з:

- значним впливом на освітній процес закладів освіти науково-технічного прогресу, інноваційних процесів у виробництві, економіці, соціумі, постійних змін потреб ринку праці;
- інтеграцією професійно-педагогічної освіти, науки, виробництва, соціальної та культурної сфер суспільства;
- розвитком фундаментальних та прикладних досліджень;
- виконанням вимог Болонської угоди та інтернаціоналізацією професійно-педагогічної освіти.

В умовах цифровізації освіти діяльність педагогів професійного навчання зазнає суттєвих змін

завдяки новим вимогам до компетентності, що диктуються цифровими технологіями. Для їхнього оперативного освоєння сучасному викладачеві потрібне практично постійне залучення до безперервної самоосвіти, насамперед у сфері цифровізації освіти. Тут на перший план виступає інноваційна компетентність педагога професійного навчання як метакомпетентність, заснована на гнучкому продуктивному мисленні, креативності, мотивації до професійно-особистісного саморозвитку. Розвиток інноваційної компетентності у педагогів має особливе значення ще й тому, що педагог, який сам не володіє нею, не зможе якісно підготувати своїх студентів до інноваційної професійної діяльності. По суті, на професійно-педагогічній освіті лежить подвійна відповідальність, оскільки від якості підготовки викладачів для системи професійної освіти значною мірою залежить якість підготовки робітничих кадрів і фахівців середньої ланки.

У системі безперервної освіти фахівців поряд з формальною освітою, що здобувається в освітніх організаціях, мають місце також неформальна освіта, яка не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, і може мати як професійну спрямованість, так і загальнокультурне значення, та інформальна освіта – спонтанна, стихійна освіта та самоосвіта поза освітніми організаціями, що здійснюється за рахунок власної активності людини у культурно-освітньому середовищі. Очевидно, що максимально повна реалізація перспектив безперервної освіти можлива у випадку поєднання всіх трьох видів освіти: формальної, неформальної та інформальної. Розглядаючи можливості формальної освіти у контексті розвитку інноваційної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, виокремимо дві її основні форми – біпрофесійну (за освітніми ступенями бакалавра та магістра) у системі професійно-педагогічної освіти (у цьому випадку галузевий та педагогічний складники підготовки реалізуються інтегровано) та, так звану, підготовку за двоступінчастою схемою, згідно з якою інженери, технологи, агрономи та інші фахівці, що працюють на педагогічних посадах у системі професійної освіти, здобувають педагогічну освіту (за фактом – другу вишу). У процесі проектування змісту навчальних дисциплін, орієнтованих на формування інноваційної компетентності здобувачів освіти, важливо враховувати специфічні особливості їх контингенту, зокрема більшою мірою залучати студентів – майбутніх педагогів до творчої навчально-професійної діяльності із застосуванням сучасних цифрових технологій [3] та задіяти багатий практичний досвід здобувачів освіти, що уже працюють на посадах викладачів. В обох цих випадках важливе завдання полягає в тому, щоб закласти підґрунтя інноваційної компетентності, спрямувати вектор подальшого професійно-особистісного саморозвитку педагогів – як теперішніх, так і майбутніх, зокрема і за допомогою неформальної та інформальної освіти.

Ураховуючи сучасні умови та тенденції розвитку професійної освіти в стрімко мінливому інформаційному суспільстві, вважаємо цілком виправданим розглядати формування інноваційної компетентності педагога як системотвірний чинник його безперервної освіти. Причому цифровізація суспільства накладає свій відбиток на зміст інноваційної компетентності педагога, у якій істотна роль приділяється засвоєнню сучасних цифрових технологій та їх творчому застосуванню в освітньому процесі. Так, у професійному стандарті «Педагог професійного навчання» при описі основних трудових функцій зазначається, що педагог має вміти застосовувати сучасні технічні засоби навчання та освітні технології; знати електронні освітні та інформаційні ресурси, необхідні для організації навчальної (навчально-професійної), дослідницької, проектної та іншої діяльності здобувачів освіти [18]. У зв'язку із цим у зміст сучасних освітньо-професійних програм підготовки майбутніх педагогів професійного навчання повинні бути включені питання застосування цифрових технологій в освітньому процесі, розробки електронних освітніх ресурсів, організації педагогічної взаємодії зі студентами в інтернет-середовищі тощо. Загалом для оптимізації процесу формування інноваційної компетентності педагога необхідне створення та функціонування в освітній організації інноваційного освітнього середовища на основі принципів мобільності, інформатизації, динамічності та безперервності.

Необхідні суттєві характеристики інноваційної педагогічної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання можна відобразити схематично у взаємозв'язку (рис. 2).

Суб'єкти, потреби і мотиви, мета, предмет, спосіб, методи, засоби, результат є основними складниками діяльності. Для успішного здійснення інноваційної педагогічної діяльності майбутніми педагогами професійного навчання важливе значення має усвідомлення ними усіх діяльнісних аспектів професійної підготовки. Реалізаторами інновацій у цьому процесі виступають саме студенти як суб'єкти інноваційної діяльності, а інноваційна діяльність, на відміну від стабільних процесів, характеризується високим рівнем невизначеності динаміки всіх чинників, що зумовлюють її результати. Однак прогностичний потенціал професійного навчання дає змогу передбачити латентні ризики та труднощі, виявити і знизити можливі негативні відхилення від заданих параметрів із урахуванням готовності майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності.



Рис. 2. Структура підготовки до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання

Формування та забезпечення розвитку національної інноваційної системи передбачає акцент на розвиток інноваційних технологій та високотехнологічних виробництв, який має в основі професійну освіту як джерело та засіб їх поповнення кваліфікованими професійними кадрами. Отже, потрібні зміни наявної системи підготовки робітників та фахівців середньої ланки, найважливішим складником якої є її забезпеченість висококваліфікованими педагогами професійного навчання. З цієї точки зору досліджувана нами проблема розроблення теоретико-методичних основ підготовки педагога професійного навчання нового типу для роботи в умовах інноваційних процесів як фахівця з навчання робітничих кадрів для реалізації інноваційних виробничих технологій є актуальною соціальною, науковою та практичною проблемою, зумовленою тим, що процеси широкого впровадження інноваційних технологій у різні галузі виробництва гальмуються проблемою кадрової забезпеченості. Причому ця потреба в кадрах визначається не так фактичною кількісною нестачею робітників і керівних кадрів, скільки відсутністю фахівців, які мають необхідну професійну компетентність, спрямовану на усвідомлення потреби, впровадження та випробування інноваційних процесів у виробництві [20].

Одним із визначальних шляхів вирішення означеної соціально-економічної проблеми є перехід до превентивної підготовки професійно-педагогічних кадрів, спроможних до інноваційної освітньої діяльності, що забезпечить якісну підготовку робітничих кадрів для галузей економіки країни. Реалізація зазначеного напрямку вирішення проблеми кадрової забезпеченості інноваційних виробничих процесів виявляє низку суперечностей у науково-методологічному забезпеченні системи професійно-педагогічної освіти, яка готує майбутніх педагогів професійного навчання: традиційна система підготовки педагогів професійного навчання забезпечує їх здатність до професійної діяльності, що передбачає підготовку робітничих кадрів для усталених умов виробництва, що входить у суперечність з сутністю інноваційних виробничих процесів, що безперервно змінюється; необхідності використання компетентнісного підходу до підготовки педагогів професійного навчання, що забезпечує діяльнісний характер навчання та формує в них інноваційну компетентність.

Висновок. Отже, соціальна значущість заявленої проблеми визначається залежністю розвитку суспільства та економіки від успішності підготовки педагогів професійного навчання, професійна діяльність яких значною мірою впливає на якість кадрового складу персоналу, що визначає ефективність будь-якого виробництва. Цим і зумовлена необхідність докорінної модернізації освітнього процесу підготовки означених майбутніх фахівців, зокрема потреба формування у них інноваційної компетентності.

Перспективи подальших наукових розвідок означеного дослідження вбачаємо у з'ясуванні особливостей підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної професійної діяльності в освітній практиці, а також вивченні зарубіжного досвіду такої підготовки.

Список використаної літератури

1. Братко М. В., Козир М. В. Педагогічна інноватика: навчально-методичний посібник. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021. 272 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Венцева Н. О., Карапетрова О.В. Інноваційна компетентність як складова професійної діяльності сучасного педагога. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2022. № 1 (23). С. 109–115.
4. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 563 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид. доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
6. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
8. Дубасенюк О. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики* : збірник науково-методичних праць. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.
9. Заїка С. О., Грідін О. В. Генезис дефініції інновація. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Економіка.* 2016. Випуск 2 (48). С. 24–30.
10. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
11. Коновальчук І. І. Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 464 с.
12. Кремень В., Луговий В., Саух П. Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку: пропозиції НАПН України до Стратегії людського розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2020. Т. 2. № 2. С. 1–5. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3> (дата звернення: 02.11.2023).
13. Курок В. П. Теоретичні та методичні засади розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти у процесі магістерської підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. № 2 (96). С. 111–121.
14. Литвиненко С. А., Павелків К. М. Сучасні організаційні форми професійно-педагогічної підготовки. *Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Одеса, 2010. С. 54–55.
15. Марущенко О. А. Становлення інноваційної освіти в Україні: автореф. дис. ... канд. соціолог. наук : 22.00.04. Харків, 2004. 18 с.
16. Огієнко О. І. Теоретичні засади інноваційної педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. № 1 (44). С. 154–162.
17. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII (станом на 1 вересня 2021 р.) / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 01.11.2023).
18. Про затвердження професійного стандарту «Педагог професійного навчання». Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. Наказ від 20 червня 2020 року № 1182. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/ME200568>.
19. Про інноваційну діяльність: Закон України від 04.07.2002 № 40-IV, редакція від 13.12.2022 URL: <https://ips.ligazakon.net/document/T020040?an=18>.
20. Про Концепцію науково-технологічного та інноваційного розвитку України : Постанова Верхов. Ради України від 13.07.1999 №916-XIV // Офіц. вісн. України. 1999. № 29. Ст. 1465.
21. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII (станом на 8 серпня 2021 р.) / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 01.11.2023).
22. Проніна Н. А. Готовність майбутнього педагога до інноваційної діяльності. URL: [http://nf-innovate.com/content/files/sn/sn6\(28\)-16/5\(27\)-16/cn4\(26\)-16/cn3\(25\)-16/cn2\(24\)-16/cn1\(23\)-16/%D0%9F%D1%80%D0%BE %D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf](http://nf-innovate.com/content/files/sn/sn6(28)-16/5(27)-16/cn4(26)-16/cn3(25)-16/cn2(24)-16/cn1(23)-16/%D0%9F%D1%80%D0%BE %D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf) (дата звернення: 05.02.2024).
23. Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу : монографія / О. А. Тітова, П. Г. Лузан, Т. М. Пашенко, І. А. Мося, А. В. Остапенко, О. Ю. Ямковий / за наук. ред. О. А. Тітової. Київ : ПІО НАПН України, 2023. 272 с.
24. Ганько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Харків, 2004. 41 с.
25. Шевченко Л. С. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2019. 557 с.

CURRENT STATE OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN EDUCATIONAL THEORY

Kurok Vira

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Technological and Professional Education Chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Korotych Anatolii

Graduate Student of the Department of Technological and Professional Education,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *At the stage of development of pedagogical science and requests of users of the professional education system, there is a need to introduce innovations based on the implementation of the principles of the competence approach. The innovative activity of a teacher of professional training as a special type of professional activity, the specificity of which is determined by the features of professional and pedagogical education, has not been sufficiently researched.*

Purpose. *The purpose of the article is to find out the current state of preparation of future teachers of professional education for innovative pedagogical activity in educational theory.*

Methods. *The following general scientific methods were used to find out the current state of preparation of future teachers of professional education for innovative pedagogical activities: analysis of literary sources and legislative acts, synthesis, comparison, induction, deduction, generalization.*

Results. *The analysis of the views of scientists on the interpretation of the concepts «innovation», «innovativeness», «innovative activity», «innovative pedagogical activity» was carried out. Based on the theoretical analysis of the works of scientists, the types of pedagogical innovations related to: the use of digital technologies are differentiated; organization of activities in the educational institution and in the learning process; choice of teaching method; personality development of education seekers, and a generalized schematic model of pedagogical innovations is presented. The actual interpretation of the definition of «innovative pedagogical activity» is presented and the structure of the training of future teachers of professional education for this activity is defined.*

Originality. *The study defines the concept of «innovative pedagogical activity» as a purposeful, systematic, creative process of planning, developing, approving and introducing pedagogical innovations into the educational process of an educational institution with the aim of improving it, achieving the highest possible results, obtaining new knowledge, as well as forming innovative pedagogical practice. The structure of training future teachers of vocational training for the specified activity is outlined.*

Conclusion. *The social significance of the stated problem is determined by the dependence of the development of society and the economy on the success of the training of vocational teachers, whose professional activity has a significant impact on the quality of personnel, which determines the efficiency of any production. This is the reason for the need for radical modernization of the educational process of training certain future specialists, in particular, the need to develop innovative competence in them.*

Key words: *preparation, professional and pedagogical education, teachers of vocational training, innovation, innovative pedagogical activity, innovative competence, digitalization of education.*

References

1. Bratko, M. V., Kozyr, M. V. (2021). *Pedahohichna innovatyka: navchalno-metodychnyi posibnyk [Pedagogical innovations: educational and methodological manual]*. Kyiv. [in Ukrainian].
2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. (2005). Kyiv: Irpin: VTF «Perun». [in Ukrainian].
3. Vientseva, N. O., Karapetrova, O.V. (2022). Innovatsiina kompetentnist yak skladova profesiinoi diialnosti suchasnoho pedahoha [Innovative competence as a component of the professional activity of a modern teacher]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelja – Bulletin of the Alfred Nobel University*, 1 (23),109-115. [in Ukrainian].
4. Havrysh, I. V. (2006). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Theoretical and methodological bases of formation of readiness of future teachers for innovative professional activity]. Kharkiv. [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]*. Rivne: Volynski oberehy. [in Ukrainian].
6. Honcharova, O. A. (2008). *Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnoho vchytelia inozemnoi movy do innovatsiinoi diialnosti [Pedagogical conditions for training a future foreign language teacher for innovative activities]* Kyiv. [in Ukrainian].
7. Dychkivska, I. M. (2012). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv: Akademydav. [in Ukrainian].

8. Dubaseniuk, O. (2014). Innovatsii v suchasni osviti [Innovations in modern education]. Zhytomyr, 12–28. [in Ukrainian].
9. Zaika, S. O., Hridin, O. V. (2016). Henezys definitsii innovatsiia [The genesis of the definition of innovation]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhhorod University*, 2 (48), 24-30. [in Ukrainian].
10. Ziaziun, I. A. (2008). *Filosofiiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]: monohrafiia*. Cherkasy: Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho. [in Ukrainian].
11. Konovalchuk I. I. (2014) Teoriia i tekhnolohiia realizatsii innovatsii u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Theory and technology of implementing innovations in general educational institutions]. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].
12. Kremen, V., Luhovyi, V., Saukh, P. (2020). Osvita i nauka – osnova innovatsiinoho liudskoho rozvytku: propozytsii NAPN Ukrainy do Stratehii liudskoho rozvytku [Education and science are the basis of innovative human development: proposals of the National Academy of Sciences of Ukraine to the Strategy of Human Development]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 2, 1–5. [in Ukrainian].
13. Kurok, V. P. (2020). Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku innovatsiinoi kultury maibutnoho kerivnyka zakladu zahalnoi serednoi osvity u protsesi mahisterskoi pidhotovky [Theoretical and methodological principles of the development of the innovative culture of the future head of the institution of general secondary education in the process of master's training]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii -Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (96), 111-121. [in Ukrainian].
14. Lytvynenko, S. A., Pavelkiv, K. M. (2010). Suchasni orhanizatsiini formy profesiino-pedahohichnoi pidhotovky [Modern organizational forms of professional and pedagogical training]. Odesa, 54–55. [in Ukrainian].
15. Marushchenko, O. A. (2004). Stanovlennia innovatsiinoi osvity v Ukraini [Formation of innovative education in Ukraine]. Kharkiv. [in Ukrainian].
16. Ohienko, O. I. (2015). Teoretychni zasady innovatsiinoi pedahohichnoi osvity [Theoretical foundations of innovative pedagogical education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (44), 154-162. [in Ukrainian].
17. Pro vyshchu osvitu Zakon Ukrainy vid 1 lypnia 2014 r. № 1556-VII (stanom na 1 veresnia 2021 r.) [About higher education: Law of Ukraine of 1 July 2014 No. 1556-VII (as of 1 September 2021)]. Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. [in Ukrainian].
18. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Pedahoh profesiinoho navchannia» Ministerstvo rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy. Nakaz vid 20 chervnia 2020 roku N 1182. [On the approval of the professional standard «Teacher of vocational training». Order of 20 June 2020 N 1182]. (2020). URL: <https://ips.ligazakon.net/document/ME200568>. [in Ukrainian].
19. Pro innovatsiinu diialnist Zakon Ukrainy vid 04.07.2002 № 40-IV [[About innovative activity Law of Ukraine of 04.07.2002 No. 40-IV]. (2022). URL: <https://ips.ligazakon.net/document/T020040?an=18>. [in Ukrainian].
20. Pro Kontseptsiiu naukovu-tekhnolohichnoho ta innovatsiinoho rozvytku Ukrainy: Postanova Verkhov. Rady Ukrainy vid 13.07.1999 №916-XIV 1999. 29 [[About the Concept of scientific, technological and innovative development of Ukraine: Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine of 13.07.1999 No. 916-XIV]. (1999). [in Ukrainian].
21. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII (stanom na 8 serpnia 2021 r.) [About education: Law of Ukraine dated 5 September 2017 No. 2145-VIII (as of 8 August 2021)]. Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text/> [in Ukrainian].
22. Pronina, N. A. Hotovnist maibutnoho pedahoha do innovatsiinoi diialnosti [Readiness of the future teacher for innovative activities]. URL: [http://nf-innovate.com/content/files/sn/sn6\(28\)-16/5\(27\)-16/cn4\(26\)-16/cn3\(25\)-16/cn2\(24\)-16/cn1\(23\)-16/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf](http://nf-innovate.com/content/files/sn/sn6(28)-16/5(27)-16/cn4(26)-16/cn3(25)-16/cn2(24)-16/cn1(23)-16/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf). [in Ukrainian].
23. Luzan, P. H., Pashchenko, T. M., Mosia, I. A., Ostapenko, A. V., Yamkovyi, O. Yu. (2023). *Systema rozvytku profesiinoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv fakhovykh koledzhiv v umovakh pandemii, voiennoho ta povoiennoho chasu [System of development of professional competence of teaching staff of vocational colleges in conditions of pandemic, war and post-war times]: monohrafiia*. Kyiv: IPO NAPN Ukrainy, [in Ukrainian].
24. Tanko, T.P. (2004). Teoriia ta praktyka muzychno-pedahohichnoi pidhotovky maibutnykh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv u pedahohichnykh universytetakh [Theory and practice of musical and pedagogical training of future preschool teachers in pedagogical universities]. KhDPU im. H. S. Skovorody. [in Ukrainian].
25. Shevchenko, L. S. (2019). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnykh uchyteliv tekhnolohii do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti [Theoretical and methodological principles of training future technology teachers for innovative pedagogical activities]. *Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho – Mykhailo Kotsiubynskiy Vinnytsia State Pedagogical University*. Vinnytsia. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 25.04.2024 р.

УДК 377/378-051:[37.091.33:502/504]:001.891.5
DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-20-26

ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОЗРОБЛЕННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ЕКООРІЄНТОВАНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ФОРМУВАЛЬНИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТУ

Герлянд Тетяна Миколаївна

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії технологій професійної освіти
Інститут професійної освіти НАПН України
e-mail: Alfina_G@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-7991-0431
Researcher ID: Y-1968-2018

Каленський Андрій Анатолійович

доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії технологій професійної освіти
Інститут професійної освіти НАПН України
e-mail: kaa_1959@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-9034-5042
Researcher ID: AAC-5672-2020

У статті констатовано, що екоорієнтована педагогічна технологія професійної підготовки кваліфікованих робітників розглядається як цілеспрямована організація освітнього процесу, що відображає науково обґрунтований проєкт логічно структурованої системи етапів, процедур і практик задля гарантованого розвитку екологічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників засобами екологізації змісту їх професійної підготовки і продуктивної педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Визначено, що в процесі становлення такої технології можна виокремити такі етапи: актуалізація суспільної потреби у збереженні довкілля – фундаментальні знання в науковій думці щодо сталого розвитку – розроблення нової екоорієнтованої технології – популяризація та реалізація цієї технології в методичній системі. Узагальнено результати експерименту щодо формування готовності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій.

***Ключові слова:** екологічна освіта; екоорієнтовані педагогічні технології, формувальний етап експерименту; професійна підготовка кваліфікованих робітників.*

Постановка проблеми. Військові дії агресора на території нашої держави призвели до порушення природних екосистем, руйнування житла, промислових, комунальних та енергетичних об'єктів, погіршення санітарно-гігієнічних показників ґрунтів, питної води та повітря. Вирішення проблеми повоєнної відбудови – підготувати конкурентноздатного фахівця, що має міцні екологічні знання про довкілля, який спроможний забезпечити екологічне повоєнне відновлення в контексті Концепції сталого розвитку. Зважаючи на це й на міжнародний досвід реалізації Стратегії розвитку Європейського Союзу, а також відповідно до Основних засад (стратегії) державної екологічної політики України на період до 2030 року екологічна освіта, за своєю суттю, має бути тривалим та міждисциплінарним процесом пізнання вирішення основних проблем навколишнього середовища та способів їх вирішення і надання можливості застосовувати отримані знання для захисту довкілля. Провідна роль у підготовці такого фахівця належить викладачам закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання екологічної освіти висвітлюються в наукових працях Н. Анацької, В. Андрущенко, Л. Лук'янової, А. Матвійчука, О. Набочука, В. Радкевич, Н. Семенюк, К. Ситник, М. Хилька, В. Євтуха та інших. Стан екологічної освіти майбутніх фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти значною мірою залежить від рівня сформованості відповідної компетентності викладача та професійної готовності його до означеного напрямку педагогічної діяльності [1, с. 128]. Проте готовність викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій з метою гарантованого розвитку екологічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у цих розвідках не була розглянута в повному обсязі.

Метою статті є узагальнення результатів формувального етапу експерименту щодо розвитку готовності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій.

Виклад основного матеріалу. Здійснювався формувальний етап наукового дослідження за планом виконання прикладної теми «Методичні основи розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників будівельної, аграрної галузей та сфери ресторанного господарства». Його мета полягала в підготовці методик розроблення та застосування цих технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих

робітників означених галузей та експериментальній перевірці ефективності їх застосування.

У ході дослідження було також уточнено зміст основних категорій. Зокрема, екоорієнтовану педагогічну технологію професійної підготовки кваліфікованих робітників розглядаємо як цілеспрямовану організацію освітнього процесу, що відображає науково обґрунтований проєкт логічно структурованої системи етапів, процедур і практик задля гарантованого розвитку екологічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників засобами екологізації змісту їхньої професійної підготовки і продуктивної педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Як відомо, стан екологічної освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти значною мірою залежить від рівня сформованості відповідної компетентності викладача та його професійної готовності до означеного напрямку педагогічної діяльності.

Досягти цього можливо шляхом формування цієї готовності до розроблення і застосування екоорієнтованих педагогічних технологій в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців [2, с. 283]. Відомо, що традиційна педагогічна технологія навчання в освіті зорієнтована на донесення наукових знань, з одного боку, та їх засвоєння – з іншого. Вона виходить з того, що зовнішнє безпосередньо формує внутрішнє. Здобувач освіти підпадає під поняття «об'єкт», який керується за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів та нормативів, забезпечуючи формування та розвиток власних пізнавальних процесів і якостей, задуманих та прогнозованих викладачем. Але він сприймає лише те, що може й хоче сприймати, переломлюючи навчальні впливи через призму своєї індивідуальності, тобто як «суб'єкт». Таке навчання необхідно трансформувати в інше, при якому здобувач освіти стає суб'єктом навчання. Отже, потреба в нових педагогічних технологіях, зокрема й екоорієнтованих, спричиняється новими потребами суспільства, що спрямовані на досягнення гармонії у відносинах між людиною, суспільством і природою.

Визначено, що у процесі становлення екоорієнтованої педагогічної технології можна виокремити такі етапи: актуалізація суспільної потреби у збереженні довкілля – фундаментальні знання у науковій думці щодо сталого розвитку – розробка нової екоорієнтованої технології – популяризація та реалізація цієї технології в методичній системі. У екоорієнтованій технології навчання ставиться провідна мета – виявити закономірності взаємодії викладачів та здобувачів освіти, а саме: змісту, форм, методів і засобів навчання. При такому підході ця технологія представляє, по-суті, організацію такого процесу навчання, що передбачає певну систему дій та взаємодії всіх елементів цього процесу, що сприяють забороні небезпечних дій як для людини, так і для природи. Отже, екоорієнтована педагогічна технологія навчання, як вже зазначалося вище, – цілеспрямована організація освітнього процесу, що відображає науково обґрунтований проєкт логічно структурованої системи етапів, процедур і практик задля гарантованого розвитку екологічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників засобами екологізації змісту їх професійної підготовки і продуктивної педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Програмно-методичне забезпечення екоорієнтованої педагогічної технології повинно задовольняти вимоги науковості, системності, технологічності, достатньої повноти і реальності здійснення [3, с. 235]. Від професіоналізму викладачів залежить якість результатів, отриманих упродовж реалізації екоорієнтованої технології. Саме проблема якості відтворення конкретної технології викладачами обумовлює її затребуваність у педагогічному середовищі.

Основними завданнями екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників визначено: усвідомлення цінності екологічного знання майбутніх кваліфікованих робітників; створення розвивального творчого пізнавального середовища для виявлення суб'єктних можливостей майбутніх кваліфікованих робітників у вирішенні екологічних проблем; організація співробітництва та діалогового спілкування між суб'єктами освітнього процесу.

Наприклад, екоорієнтована педагогічна технологія проблемного навчання у професійній підготовці майбутніх робітників будівельної галузі передбачає застосування викладачами системи прийомів і методів для самостійного знаходження учнями рішень практичних екологічних проблем будівельної галузі, формування стійких основ майбутньої професійної діяльності та передбачає застосування: проблемного методу (пояснення учнями процесів на основі явищ та фактів, використання протиріч, зокрема обґрунтувати відповідь на питання: що змінилося б, якщо замінити природні матеріали на штучні при виготовленні будівельних матеріалів?; чи існує зв'язок між використанням природних матеріалів та змінами клімату? тощо); частково-пошуковий метод (пропонується здобувачам освіти самостійно вибрати напрями пошуку шляхів зменшення використання природних матеріалів для виробництва будівельних матеріалів, обдумати способи використання відходів виробництва, провести дослідження досвіду країн світу з використання надр та їх збереження, зафіксувати факти, зробити відповідні висновки); дослідницький метод (передбачає завдання з пошуку інформації щодо вирішення екологічних проблем у зарубіжних країнах; дослідження досвіду збереження природного середовища та

використання ресурсів; дослідження історичного досвіду тощо).

Напрями застосування інформаційно-комунікаційних технологій в екоорієнтованій професійній підготовці робітників з професії «лицювальник-плиточник» можуть бути такими: використання електронних лекторів, підручників, енциклопедій з професійно-теоретичних предметів із включенням авторських розробок викладачів з екологічних проблем по кожній темі, зокрема «Екологічні проблеми при видобутку природної сировини для виготовлення плитки», «Способи уникнення шкоди навколишньому середовищу при виготовленні плитки», «Екологічно чисте виконання лицювальних робіт» тощо; розроблення ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту, зокрема з тем «Екологічні вимоги при виконанні лицювальних робіт», «Домобудівельні норми та їх роль» тощо; моделювання процесів і явищ у будівельній галузі із забезпечення екологічних норм при проведенні лабораторних робіт, зокрема «Приготування розчинів для лицювальних робіт», «Використання сучасних матеріалів для лицювальних робіт» тощо; забезпечення дистанційної форми навчання: розроблення викладачами відео-уроків, презентацій, завдань для самостійного пошуку рішень з екологічних питань будівельної галузі; проведення інтерактивних освітніх телеконференцій за темами «Екологічні способи використання природних ресурсів», «Використання відновлювальних джерел енергії в будівельній галузі» тощо; побудова систем контролю й перевірки знань і умінь здобувачів освіти (використання контролюючих програм-тестів) з основних тем предметів; створення і підтримка вебсайтів закладів освіти з екологічних напрямів: розроблення і висвітлення презентацій для предметних тижнів та профорієнтаційної роботи «Сучасне будівництво і екологія», «Вирішення проблем навколишнього середовища у професії», «Моя професія і екологія», «Відео про професію» тощо; створення здобувачами освіти презентацій дослідженої ними інформації щодо екологічних проблем, пов'язаних з професією («Екологія відновлювальних енергоносіїв», «Використання природних ресурсів» тощо); здійснення проектної та дослідницької діяльності: виконання творчих випускних робіт із включенням розділу щодо розгляду екологічних проблем.

У екоорієнтованій професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників аграрної галузі найбільш доцільним і результативним може бути виконання інформаційних, практико-орієнтованих та творчих проєктів [4]. Екоорієнтований інформаційний проєкт передбачає виконання здобувачами завдань на збір і оброблення інформації, зокрема з історії використання людством добрив, способів утилізації відходів, екологічних наслідків недбалого використання відходів тощо. Екоорієнтований практико-орієнтований проєкт передбачає вдосконалення професійних умінь здобувачів освіти та формування екологічно доцільної поведінки у професійній діяльності: з професійно-теоретичних предметів – розроблення проєктів з певних тем технології виконання аграрних робіт, матеріалознавства з урахуванням можливої шкоди довкіллю від професійної діяльності та способів її уникнення; на професійно-практичній підготовці – виконання власних практичних проєктів з професії аграрного спрямування з урахуванням екологічних проблем, які створює ця галузь, при проведенні комплексних робіт, проходженні підсумкової атестації тощо.

Отже, упровадження педагогами екоорієнтованих педагогічних технологій у професійну підготовку майбутніх робітників уможливує позитивний вплив на їхнє екологічне виховання і розвиток, активізацію пізнавальної діяльності, відповідальність за наслідки професійної діяльності, формування екологічної культури, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості.

Особливістю методик розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників будівельної, аграрної галузей та сфери ресторанного господарства є використання освітніх кейсів екологічного спрямування, які розглядаються як: спосіб застосування конкретної ситуації, яка містить проблему для розв'язання з метою формування необхідного досвіду (знань) здобувачів освіти у процесі вирішення проблеми; технологію навчання, яка використовує опис та аналіз реальних ситуацій з метою формування необхідного досвіду учнів для вирішення проблеми. Тобто кейс-технологія становить реальну ситуацію, яка може виникнути в певній галузі діяльності та над якою викладачу та здобувачам освіти необхідно працювати спільно, щоб знайти обґрунтоване рішення [4, с. 65–94].

Кейс-технологія відіграє особливу роль у навчанні: становить специфічний різновид дослідницької технології, включаючи операції дослідницького процесу, аналітичні процедури; виступає як технологія колективного навчання, важливими складовими якої є робота в групі (або підгрупах) і взаємний обмін інформацією; технологія, суть якої полягає у зануренні групи в ситуацію, формуванні ефектів примноження знання, обміну відкриттями тощо; інтегрує в собі технології розвивального навчання, охоплюючи процедури індивідуального, групового і колективного розвитку, формування різноманітних особистісних якостей здобувачів освіти; виступає як специфічний різновид проектної технології: формулювання проблеми та шляхів її вирішення відбувається на підставі кейсу, який виступає одночасно у вигляді технічного завдання та джерела інформації для усвідомлення варіантів ефективних дій; включає

значні досягнення технології «створення успіху», тобто передбачається діяльність з активізації учнів, стимулювання успіху, підкреслення досягнень, що виступає однією з головних рушійних сил методу, забезпечує формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності.

У професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників з використанням викладачами освітніх кейсів екологічного спрямування передбачається інтеграція різних методів: моделювання – побудова моделі ситуації; системний аналіз – системне представлення і аналіз ситуації; мисленнєвий експеримент – спосіб отримання знання про ситуації за допомогою її перетворення; методи опису – створення опису ситуації; проблемний метод – представлення проблеми, що лежить в основі ситуації; метод класифікації – створення упорядкованих переліків властивостей, ознак, що характеризують ситуації; ігрові методи – представлення варіантів поведінки героїв ситуації; «мозковий штурм» – генерування ідей відносно ситуації; дискусія – обмін поглядами з приводу проблеми та шляхів її розв’язання.

Виокремлено такі види освітніх кейсів: пояснювальні; описові або розповідні кейси; міні-кейси; навчальні (керовані) кейси; одиничні кейси; тестові кейси. У професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників будівельної, аграрної галузей та сфери ресторанного господарства доцільно використовувати всі ці види. Завданням викладача є добір відповідної реальної інформації, а здобувачі освіти мають вирішити поставлені питання або завдання. Викладач має допомагати мислити, спілкуватися, сперечатися (але не нав’язувати власну думку), спрямовувати дискусію за допомогою проблемних питань, що передбачає різні варіанти і можливості в навчальній діяльності.

Проведення занять з використанням кейсової технології умовно поділяється на три етапи: організація роботи, безпосередня робота над кейсом, завершальний етап роботи над кейсом і підбиття підсумків.

На організаційному етапі передбачається знайомство зі змістом кейсу; аналіз змісту кейсу – самостійно впродовж 10–15 хвилин здобувачі освіти ознайомлюються з інформацією та аналізують її, виписують цифрові дані; обговорення кейсу (викладач оцінює ступінь засвоєння матеріалу, підбиває підсумки обговорення й оголошує програму роботи першого заняття); формуються робочі групи з 3–5 учнів і розташовуються в різних частинах аудиторії; обираються модератори груп; розподіляються завдання викладачем з урахуванням побажань кожної підгрупи (якщо тема для всіх підгруп одна, то викладач її оголошує і називає терміни її виконання й представлення результату, детально пояснює цілі й завдання роботи кожної підгрупи, форми подання звіту).

Робочий етап роботи над кейсом передбачає вивчення здобувачами освіти відповідного теоретичного матеріалу, використовуючи конспекти лекцій і практичних занять, підручники і навчальні посібники, інші методичні видання. За можливості можуть використовуватися матеріали з мережі Інтернет, відеоматеріали тощо. Робочі групи здійснюють аналіз ситуаційної задачі (теми, проблеми); розробляють план ситуаційного аналізу; обговорюють результати в кожній підгрупі та приймають рішення; узгоджують свої дії з іншими підгрупами; разом із викладачем координують дії щодо прийняття рішення; здійснюють оформлення рішення, можуть створювати презентацію результатів. На завершальному етапі роботи над кейсом плануються виступи модераторів усіх підгруп про результати роботи; участь здобувачів освіти усіх підгруп та викладача в обговоренні доповідей модераторів; підбиваються підсумки заняття (формулюються висновки); заслуховуються коментарі викладача; оцінюється робота кожної підгрупи.

Аналіз отриманих результатів свідчить про високий рівень сформованості готовності викладачів до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників за усіма чотирма компонентами (рис. 1).

Загалом було опитано 420 педагогів. На основі аналізу отриманих результатів після апробації методик розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників будівельної, аграрної галузей та сфери ресторанного господарства сформованість готовності викладача до їх реалізації у власній професійній діяльності свідчить про кращі показники, чим на констатувальному етапі відповідно: ціннісно-мотиваційним (високий рівень на формувальному етапі виявив на 49,3 % більше респондентів); інформаційно-знаннєвим (з високим рівнем стало більше респондентів на 40,2 %); рефлексійно-діяльнісний (високий рівень виявили 53,7 % респондентів, що на 39,0 % більше, ніж на констатувальному); контрольно-оцінний (відповідно високий рівень продемонстрували 64,2 % респондентів, що на 38,0% більше респондентів) компонентами.

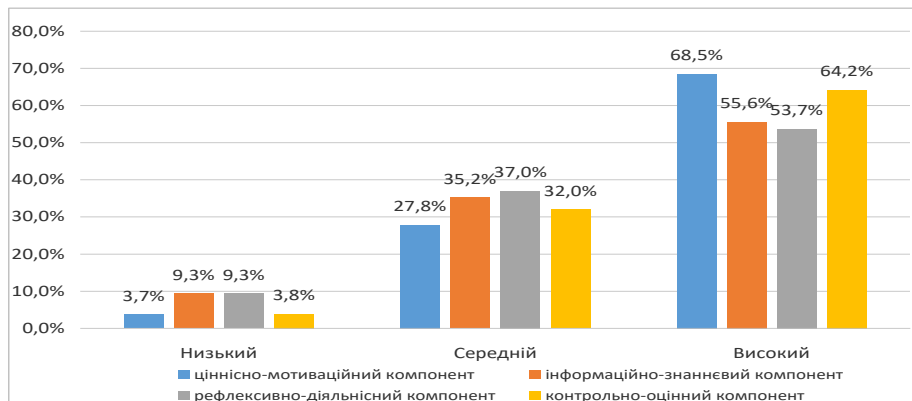


Рис. 1. Розподіл викладачів (у %) за рівнями сформованості готовності до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників

Висновки. Результати дослідження щодо розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників будівельної, аграрної галузей та сфери ресторанного господарства дали змогу сформулювати такі висновки:

1. Створені методики розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників будівельної, аграрної галузей та сфери ресторанного господарства. Вони охоплюють три етапи, зокрема: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. На першому етапі за мету ставиться мотивування викладачів до ефективного використання цих технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. На когнітивному етапі викладачі набувають теоретичних знань щодо технологічних прийомів раціонального використання екоорієнтованих педагогічних технологій у своїй педагогічній діяльності. Діяльнісний етап методик забезпечує оволодіння майбутніми кваліфікованими робітниками екоорієнтованими педагогічними технологіями, формування екологічної компетентності, навичок дбайливого ставлення до довкілля. Особливістю методики є застосування освітніх кейсів екологічного спрямування для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної, аграрної галузей та сфери ресторанного господарства.

2. Узагальнено результати формувального етапу розподілу учасників експерименту за рівнями (високий, середній, низький) готовності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій, виконано їх порівняльний аналіз стосовно компонентів цієї готовності після формувального етапу експерименту. Визначено, що викладачі демонструють високий рівень усіх чотирьох компонентів готовності до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій. Найбільший відсоток має за цим рівнем сформованість ціннісно-мотиваційного компоненту готовності (68,5%), на другому місці – контрольно-оцінний (64,2%), на третьому – інформаційно-знаннєвий (55,6%), на останньому – результативно-діяльнісний (53,7%). Отже, існує потреба в постійному розвитку готовності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій за сучасних умов, що доцільно здійснювати у формі окремих методик, поступового запровадження групових, міждисциплінарних, професійно спрямованих проєктних методів, зокрема освітніх кейсів тощо.

Список використаної літератури

- Семенюк Н. Вдосконалення змісту безперервної екологічної освіти шляхом моніторингу навчального процесу. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогіка*. 2016. Вип. 5. С. 128–140.
- Каленський А. А., Герлянд Т. М., Нагаєв В. М. Концепція розроблення та використання екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній (професійно-технічній) освіті: монографія. Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o, Česká republika, 2022. С. 275–285. DOI: 10.31376/2410-0897-2022-3-50-233-238
- Каленський А. А., Герлянд Т. М. Принципи розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 3 (50). С. 233–238. DOI: 10.31376/2410-0897-2022-3-50-233-238
- Kulalaieva N., Gerliand T., Kalenskyi A., Romanova H., Miroshnichenko V. Monitoring and Usage of Project Technologies in Vocational (Vocational-Technical) Education Institutions. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. Issue 2020. 11(2). Pp. 243–259. DOI: 10.18662/brain/11.2/86
- Гайдук О. В., Герлянд Т. М., Каленський А. А., Пятничук Т. В. Розроблення й застосування екоорієнтованих педагогічних технологій для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної, аграрної галузей та сфери ресторанного господарства: методичний посібник. Київ: ПО НАПН України, 2022. 121 с.

READINESS OF TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT AND APPLICATION OF ECO-ORIENTED PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES: THE FORMAL STAGE EXPERIMENT

Herliand Tetiana

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Laboratory of Vocational Training Technologies
Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Kalenskyi Andrii

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Vocational Training Technologies
Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Introduction. *The solution to the problem of post-war reconstruction is to train competitive specialist with solid ecological knowledge about the environment, who is able to ensure ecological post-war reconstruction in the context of the concept of sustainable development. Taking into account this and international experience of the implementation of the European Union Development Strategy, as well as in accordance with Basic principles (strategy) of the state environmental policy of Ukraine for the period until 2030, environmental education, by its very nature, should be long and interdisciplinary process of learning how to solve the main environmental problems and methods of solving them and providing an opportunity to apply the acquired knowledge to protect environment. The leading role in the training of such a specialist belongs to teachers of IVET schools.*

Purpose. *The aim of the article is generalization results of the formative stage of development readiness of teachers of IVET schools to develop and apply eco-oriented pedagogical technologies.*

Methods. *Psychological and educational literature analysis, analogy, induction and deduction.*

Results. *The article states that the eco-oriented pedagogical technology of professional training of qualified workers is considered as a purposeful organization of the educational process, which reflects scientifically based project of logically structured system of stages, procedures and practices for the guaranteed development of environmental competence of future qualified workers by means of environmentalization of the content of their professional training and productive pedagogical interaction subjects of the educational process. It was determined that the following stages can be distinguished in the process of the formation of such technology: actualization of the public need for environmental protection – fundamental knowledge in scientific thought regarding sustainable development – development of new eco-oriented technology – popularization and implementation of this technology in a methodical system.*

Created methods for development and application of eco-oriented pedagogical technologies in the professional training of future qualified workers in the construction, agricultural and restaurant industries.

The analysis of the obtained results indicates high level of readiness of teachers for the development and application of eco-oriented pedagogical technologies in the professional training of future qualified workers in all four components: value-motivational; information and knowledge; reflexive-active and control-evaluative.

Originality. *In the course of the study, the content of the main categories was also clarified: eco-oriented pedagogical technology for professional training of skilled workers and the readiness of teachers to develop and apply eco-oriented pedagogical technologies in the professional training of future skilled workers.*

Conclusion. *The results of the formative stage of the distribution of the participants of the experiment by levels (high, medium, low) of readiness of teachers of IVET schools. To the development and application of eco-oriented pedagogical technologies are summarized, and their comparative analysis is performed in relation to the components of this readiness after formative stage of the experiment. It was determined that teachers demonstrate high level of all four components of readiness for development and application of eco-oriented pedagogical technologies.*

Key words: *Environmental education; Eco-oriented pedagogical technologies; Formative stage of the experiment; Professional training of qualified workers.*

References

1. Semeniuk, N. (2016). Vdoskonalennia zmistu bezpererвної ekolohichnoi osvity shliakhom monitorynhu navchalnoho protsesu [Improving the content of continuous environmental education by monitoring the educational process]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 5, 128–140. [in Ukrainian].
2. Kalenskyi, A.A., Herliand, T.M. and Nahae, V.M. (2022). *Kontseptsiia rozroblennia ta vykorystannia ekoorientovanykh pedahohichnykh tekhnolohii u profesiinii (profesiino-tekhnichnii) osviti [The concept of development and use of eco-oriented pedagogical technologies in professional (vocational and technical) education]: monograph.* Czech Republic, 275-285. DOI: 10.31376/2410-0897-2022-3-50-233-238 [in Ukrainian].
3. Kalenskyi, A.A., Herliand, T.M. (2022). *Pryntsypy rozroblennia ta zastosuvannia ekoorientovanykh pedahohichnykh tekhnolohii [Principles of development and application of eco-oriented pedagogical technologies].* *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka – Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*, 3 (50), 233-238. DOI: 10.31376/2410-0897-2022-3-50-233-238. [in Ukrainian].
4. Kulalaieva, N., Herliand, T., Kalenskyi, A., Romanova, H., & Miroshnichenko, V. (2020). Monitoring and Usage of Project Technologies in Vocational (Vocational-Technical) Education Institutions. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 11(2), 243-259. DOI: 10.18662/brain/11.2/86. [in English].

5. Haiduk, O.V., Herliand, T.M., Kalenskyi, A.A. and Piatnychuk, T.V. (2022) Rozroblennia y zastosuvannia ekooriiientovanykh pedahohichnykh tekhnolohii dlia profesiinoi pidhotovky maibutnykh kvalifikovanykh robitnykiv budivelnoi, ahrarnoi haluzei ta sfery restorannoho hospodarstva [Development and application of eco-oriented pedagogical technologies for the professional training of future qualified workers in the construction, agricultural and restaurant sectors]. Kyiv: IPO NAPN of Ukraine. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 30.04.2024 р.

УДК: 37.014+001+004.8(062.552)

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-26-38

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ АКАДЕМІЧНОЇ НЕДОБРОЧЕСНОСТІ

Листопад Олексій Анатолійович

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
e-mail: lystopad.oa@pdpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-3121-324X

Мардарова Ірина Костянтинівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
e-mail: mardarova.ik@pdpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-8899-2830

Листопад Наталя Леонідівна

кандидат педагогічних наук, викладач дошкільних дисциплін
Комунальний заклад «Одеський педагогічний фаховий коледж»
e-mail: natasha.listopad@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3550-9985

Метою статті є аналіз особливостей формування моральних цінностей у здобувачів освіти для профілактики академічної доброчесності. Визначено, що академічна доброчесність – це дотримання моральних та етичних принципів у освітній та дослідницькій діяльності. Встановлено та обґрунтовано, що профілактика академічної доброчесності – це комплекс заходів, спрямованих на запобігання порушенням академічної етики серед здобувачів освіти, викладачів та науковців. Розкрито сутність поняття «педагогічна профілактика академічної доброчесності». Проаналізовано правові, економічні, технічні, соціальні та психолого-педагогічні заходи профілактики академічної доброчесності. Визначено чотири групи моральних цінностей, що сприятимуть профілактиці академічної доброчесності: індивідуальні, соціальні (загальнолюдські), професійно зумовлені та корпоративні.

***Ключові слова:** академічна доброчесність, профілактика академічної доброчесності, формування моральних цінностей, педагогічна профілактика академічної доброчесності, індивідуальні, соціальні (загальнолюдські), професійно зумовлені та корпоративні моральні цінності.*

Постановка проблеми. Дотримання принципів академічної доброчесності є важливим аспектом освітнього процесу в Україні, що набуло особливої актуальності в останні роки у зв'язку з інтеграцією української системи освіти в європейський освітній простір та необхідністю відповідати міжнародним стандартам. Академічна доброчесність – це дотримання моральних та етичних принципів у освітній та дослідницькій діяльності. Дотримання принципів академічної доброчесності є ключовим для збереження високих стандартів освіти та науки, що є основою для розвитку як окремих особистостей, так і суспільства в цілому. Академічна доброчесність забезпечує високу якість освіти, оскільки стимулює здобувачів освіти до самостійного мислення, критичного аналізу та ефективної роботи, що допомагає здобути реальні знання та навички, необхідні для подальшої професійної діяльності. Вона підвищує довіру до закладів освіти, якщо університети дотримуються чітких стандартів академічної доброчесності, дипломи та сертифікати, які заклад освіти видає, визнаються та викликають повагу на ринку праці та в наукових колах. Для науковців та дослідників академічна доброчесність є критично важливою для збереження їхньої професійної репутації. Плагіат, фабрикація даних або інші форми нечесної поведінки можуть призвести до серйозних наслідків, включаючи втрату репутації, відсторонення від роботи та навіть юридичні санкції [1].

Встановлено, що академічна доброчесність включає такі напрями: недопущення використання чужих ідей, текстів або результатів без належного цитування та посилання на автора; уникнення повторного використання власних попередніх робіт або їх частин без зазначення джерела; недопущення

спотворення або вигадання даних у наукових дослідженнях та роботах; уникнення копіювання відповідей чи робіт інших здобувачів освіти під час тестів, іспитів або інших форм оцінювання; прозорість у питаннях, що можуть вплинути на об'єктивність оцінювання, уникнення ситуацій, де особисті інтереси можуть суперечити академічним обов'язкам, тощо [8].

Профілактика академічної недоброчесності – це комплекс заходів, спрямованих на запобігання порушенням академічної етики серед здобувачів освіти, викладачів та науковців. Запобігання академічній недоброчесності вимагає комплексного підходу, який включає просвіту, контроль, підтримку та відповідальність усіх учасників освітнього процесу. Важливо, щоб заходи щодо профілактики академічної недоброчесності були систематичними та всебічними, охоплюючи всі аспекти освітнього процесу та підтримували культуру академічної доброчесності на всіх рівнях. Профілактика академічної недоброчесності включає комплекс заходів, спрямованих на попередження випадків плагіату, списування, підробки результатів та інших видів шахрайства в освітньому процесі та передбачає кілька основних стратегій: введення курсів або семінарів, де здобувачі освіти дізнаються про важливість академічної доброчесності, наслідки недоброчесної поведінки та способи уникнення таких дій; навчання правильному цитуванню та використанню джерел, що допомагає уникнути ненавмисного плагіату; використання програмного забезпечення для перевірки робіт на наявність плагіату, що мотивує здобувачів освіти дотримуватись правил академічної доброчесності; використання систем, які контролюють процес подання та зберігання робіт, що знижує можливості для махінацій; створення чітких правил та процедур, які визначають наслідки академічної недоброчесності; застосування різноманітних методів оцінювання, які ускладнюють списування (наприклад: освітні проекти); підтримка здобувачів освіти з боку викладачів або старших студентів, які можуть допомогти зрозуміти важливість правил академічної доброчесності; заохочення здобувачів освіти, які демонструють високу академічну доброчесність, через стипендії або інші форми винагород; створення середовища де академічна доброчесність цінується вище за швидкі результати, де здобутки досягаються чесним шляхом; демонстрація викладачами та адміністрацією закладу власної доброчесності у своїй роботі, що може слугувати прикладом для здобувачів освіти [9].

Формування моральних цінностей у здобувачів освіти є ключовим елементом профілактики академічної недоброчесності. Формування моральних цінностей у здобувачів освіти є тривалим процесом, який вимагає систематичної роботи та залучення всіх учасників освітнього процесу, це не лише допомагає знизити рівень академічної недоброчесності, але й сприяє вихованню відповідальних та етично свідомих громадян, що передбачає: інтеграцію етичних питань у різні навчальні дисципліни для того, щоб здобувачі освіти розуміли важливість етичної поведінки в різних контекстах; викладачі повинні виступати наставниками, допомагаючи здобувачам освіти розвивати моральні цінності та етичні стандарти; заохочення участі здобувачів освіти у волонтерських проектах та громадських ініціативах, що сприяє розвитку почуття відповідальності та емпатії; організація регулярних обговорень, де здобувачі освіти можуть ділитися своїми думками та переживаннями щодо етичних дилем; розробка та впровадження кодексу честі, який буде включати принципи академічної доброчесності та моральних цінностей; активна участь здобувачів освіти у створенні та обговоренні політики академічної доброчесності, що сприятиме їхньому кращому розумінню та дотриманню цих правил тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дотримання принципів академічної доброчесності є необхідною умовою для забезпечення якості освіти та довіри до академічної спільноти, Україні ще належить подолати ряд викликів на цьому шляху, але поступове впровадження ефективних механізмів контролю та виховання культури академічної доброчесності є важливим кроком до досягнення цієї мети. В останні роки в Україні здійснюється ефективно нормативно-правове регулювання питань академічної доброчесності через різні законодавчі акти: Закон України «Про вищу освіту» якій містить положення про академічну доброчесність та встановлює вимоги до закладів освіти щодо забезпечення її дотримання; Закон України «Про освіту» також регулює питання академічної доброчесності, зокрема стаття 42 присвячена означеному питанню; Закон України «Про фахову передвищу освіту», стаття 26 розкриває забезпечення академічної доброчесності; Накази Міністерства освіти і науки України визначають конкретні заходи та механізми забезпечення академічної доброчесності в закладах освіти. Міністерство освіти і науки України видає нормативно-правові акти, які детально регламентують аспекти академічної доброчесності, включаючи положення про запобігання та виявлення плагіату, процедури розгляду випадків порушення академічної доброчесності тощо. Наприклад, Наказ № 1371 від 15 серпня 2016 року «Про затвердження Положення про систему забезпечення академічної доброчесності в закладах вищої освіти»; Лист № 1/9-650 від 23 жовтня 2018 року «Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти» тощо. Кожен заклад освіти розробляє і затверджує власні положення, що регулюють академічну доброчесність, відповідно до вимог Українського

законодавства, це можуть бути кодекси честі, регламенти щодо запобігання та виявлення плагіату тощо.

Сучасні дослідження (К. Годік, О. Гужва, О. Рижко, Є. Стадний, О. Федосєєв, О. Фіданян, Н. Шліхта та ін.) підкреслюють необхідність комплексного підходу до забезпечення академічної доброчесності, який включає використання нових технологій, розвиток освітніх програм та політик, а також підвищення обізнаності серед здобувачів освіти і викладачів. Дослідники (П. Артёмов, В. Бахрушин, О. Башкір, С. Галата, Г. Дивнич, Д. Казначєєва, А. Кузьменко, І. Маслікова, І. Отамась, І. Пак, О. Слободянюк, З. Стежко та ін.) рекомендують розвивати культуру академічної доброчесності через навчання та підвищення обізнаності здобувачів освіти і викладачів про негативні наслідки таких дій. Нові виклики стосуються питання використання штучного інтелекту в освітньому процесі, що значно впливає на академічну доброчесність, з одного боку, штучний інтелект – інструмент, який допомагає виявляти плагіат та інші форми академічних порушень, з іншого боку, ті ж технології штучного інтелекту можуть бути використані здобувачами освіти для шахрайства (наприклад, через автоматизоване генерування тексту).

На думку дослідників (Г. Андрощук, І. Гончарова, Ю. Нікольський, В. Пасічник, Н. Стеблюк, Ю. Щербина, О. Яценко та ін.), важливо балансувати між упровадженням технології штучного інтелекту та збереженням принципів академічної доброчесності в освітньому процесі. Розроблення та застосування інструментів для виявлення синтетичного тексту допомагає знизити рівень академічної недоброчесності. Оскільки моделі штучного інтелекту постійно вдосконалюються, інструменти для виявлення синтетичного тексту повинні також регулярно оновлюватись і адаптуватись до нових технологій. Використовуючи технології, такі як OpenAI API, та власні розробки, можна ефективно виявляти тексти, створені з упровадженням технології штучного інтелекту, та забезпечувати академічну доброчесність (В. Андріяш, Н. Ахтирська, Г. Багрій, В. Борса, Л. Боярська, В. Васильєва, І. Горбач-Кудря, Л. Діденко, О. Дмитрієва, О. Єфименко, Р. Квасницька, Г. Козаченко, В. Кондратенко, С. Кравчук, С. Кулєшов, А. Лисєюк, В. Маланюк, С. Симоненко, О. Станіслав, Н. Тополенко та ін.).

Аналіз останніх досліджень та поточного стану педагогічної діяльності з формування моральних цінностей здобувачів освіти для профілактики запобігання проявам академічної недоброчесності дав змогу виявити низку суперечностей: між об'єктивною картиною проявам академічної недоброчесності і недостатньою розробленістю науково-методичних засад педагогічної профілактики цього явища у закладах вищої, фахової передвищої освіти; між потребою системи освіти у фахівцях зі сформованими моральними цінностями та недостатнім організаційно-педагогічним забезпеченням діяльності щодо їх формування.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз особливостей формування моральних цінностей у здобувачів освіти для профілактики академічної недоброчесності.

Виклад основного матеріалу. Академічна доброчесність є фундаментальною цінністю освітнього процесу та наукової діяльності, оскільки вона забезпечує справедливість, прозорість і якість освіти та наукових досліджень: по-перше, вона забезпечує справедливість, оскільки всі учасники освітнього процесу мають однакові можливості та стимули для досягнення успіхів, що робить освіту більш демократичною та доступною для всіх, незалежно від соціального становища чи фінансових можливостей; по-друге, академічна доброчесність сприяє прозорості, вона вимагає чітких правил і стандартів, що регулюють освітній процес закладу освіти, наукові дослідження, що робить процес більш передбачуваним для всіх учасників; по-третє, академічна доброчесність забезпечує високу якість освіти та наукових досліджень, вона покликана захищати інтелектуальну чесність, виключаючи плагіат і фальсифікацію даних, що є основою для створення нових знань та інновацій [7]. Отже, академічна доброчесність є не лише етичною нормою, але й ключовою складовою успішного й стійкого розвитку освіти та науки в Україні. Комплексний підхід до забезпечення академічної доброчесності є необхідним для створення сприятливого освітнього середовища, яке сприяє особистісному та професійному зростанню здобувачів освіти і викладачів, оскільки лише за умови системної та узгодженої роботи всіх учасників освітнього процесу можна досягти високих стандартів академічної доброчесності.

Аналізуючи широку палітру досліджень [1; 7; 8; 9] встановлено, що комплексний підхід до забезпечення академічної доброчесності включає різні аспекти: розробка та впровадження чіткої політики щодо академічної доброчесності, які визначають очікування та наслідки за порушення; навчання здобувачів освіти основам академічної доброчесності, включаючи питання плагіату, правильного цитування та етичного проведення досліджень; використання антиплагіатних систем для перевірки методичних і наукових робіт; формування культури академічної доброчесності через заохочення відкритого діалогу про важливість етики в освіті та науці; нагородження здобувачів освіти та викладачів за дотримання принципів академічної доброчесності; регулярний моніторинг дотримання політик академічної доброчесності; аналіз випадків порушень для виявлення тенденцій та удосконалення системи забезпечення академічної доброчесності; обмін досвідом та кращими практиками формування

культури академічної доброчесності; спільні дослідження та проєкти, спрямовані на підвищення рівня академічної доброчесності.

Відзначимо, що антиплагіатні системи є важливим інструментом для підтримки академічної доброчесності, їх використання допомагає виявляти та запобігати плагіату, сприяючи створенню чесного і прозорого освітнього середовища закладу освіти. Антиплагіатні системи аналізують текст на предмет збігів з іншими джерелами в інтернеті, базах даних, архівах та інших текстових ресурсах, вони порівнюють фрази, речення та абзаци для виявлення можливих плагіатних ділянок. Отже, основні функції антиплагіатних систем: аналіз тексту на наявність збігів з іншими роботами; ідентифікація джерел, звідки можливо було запозичено текст; генерація детальних звітів про результати перевірки, що містять відсоток збігів і посилання на джерела. Зараз популярними антиплагіатними системами є: Unicheck та StrikePlagiarism.com, які набули популярності завдяки високій точності перевірок. Вони набули популярності, оскільки допомагають викладачам і здобувачам освіти уникати плагіату; стимулюють до самостійного написання наукових робіт; допомагають захищати авторські права на оригінальні роботи. Сучасні антиплагіатні системи використовують передові алгоритми для порівняння завантажених текстів із великою базою даних академічних робіт, інтернет-ресурсів та інших документів для виявлення подібності тексту та потенційного плагіату. Після аналізу генерується звіт про схожість, що детально описує збіги, джерела та загальний відсоток схожості. Користувачі можуть переглянути звіт, перевірити підсвічені збіги та внести необхідне редагування, щоб забезпечити оригінальність своєї роботи. Проте для досягнення максимального ефекту важливо інтегрувати антиплагіатні системи в ширший комплекс заходів із забезпечення академічної доброчесності та враховувати етичні аспекти їх використання.

Привертає увагу той факт, що науковці різних галузей науки та суспільно-політичні діячі, відомі педагоги обговорюють тему профілактики запобігання проявам академічної недоброчесності. Основне навантаження в цій сфері лягає на плечі закладів освіти, ключовим завданням яких є формування моральних, етичних і духовних цінностей особистості з запобігання проявам академічної недоброчесності. Протидія проявам академічної недоброчесності складається із застосування різних заходів, до числа яких входять правові, економічні, соціальні, психолого-педагогічні та інші. Заклад освіти як середовище, в якому відбувається становлення професійного фундаменту особистості, має змогу створити таку атмосферу профілактики запобігання проявам академічної недоброчесності, в якій ефективно і стійко формуються моральні цінності майбутнього фахівця.

Аналіз навчальних планів, планів виховної роботи в закладах вищої освіти та фахової передвищої освіти засвідчив що не завжди в достатній мірі використано потенціал освітньої і виховної роботи в закладах освіти. Зазначимо в позитивному ракурсі, що актуальність проблеми формування моральних цінностей здобувачів освіти для профілактики запобігання проявам академічної недоброчесності зумовлена потребою суспільства в забезпеченні закладів освіти кадрами, які здатні керуватися в поведінці моральними цінностями – обов'язком, честю, совістю, важливістю збереження репутації та педагогічного іміджу, що не допускають фактів вчинення академічної недоброчесності.

Достатньо показовим є те, що в сучасному суспільному розвитку України простежуються нові тенденції, які від молодих фахівців вимагають компетентнісної підготовленості, широкого погляду на світ, фахової оцінки напрямів розвитку потреб громадян у відносному, культурному, матеріальному контексті, а це значить, що заклади вищої та фахової передвищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців для України, мають враховувати всі тенденції та запити. Орієнтація на цінності в цьому плані є основоположною ланкою. На думку дослідників [2; 7], сформовані моральні цінності в структурі світогляду особистості молодого покоління, безсумнівно, стануть рушійною силою прогресу, гуманного ставлення до світу, людства, розвитку найкращих людських якостей. Системи вищої освіти і фахової передвищої освіти на сучасному етапі розвитку повинні поставити за мету підготовку майбутніх фахівців, особистість яких становила б цінність не лише у професійному, а й у загальнолюдському плані, а отже, озброєну такими моральними цінностями як культура академічної доброчесності.

З філософської точки зору поняття «цінність» є складним і багатограним. Вона охоплює різні аспекти людського буття, моральності, етики та соціальної реальності. Цінності можуть мати об'єктивний характер, коли вони визнаються незалежно від індивідуальних переконань (наприклад, істина, справедливість), або суб'єктивний характер, коли вони залежать від особистих уподобань, культурних чи соціальних контекстів (наприклад, художні вподобання, смаки). Отже, поняття «цінність» у філософії є ключовим для розуміння людської природи, мотивації, поведінки та суспільних структур, і воно вимагає багатогранного і всебічного аналізу [1].

Незважаючи на те, що поняття «цінність» усе ще суперечливе в осмисленні, саме слово було відоме й обговорювалося ще у працях стародавніх філософів. Філософи різних епох і культур по-різному підходили до визначення поняття цінностей з різних перспектив, формуючи власні теорії та класифікації.

У своїх роботах Платон цінностями називав такі поняття, як добро, благо, істина, краса, існування. Платон поділяв світ на ідеальний і матеріальний, і справжні цінності, на його думку, існують у світі ідей (наприклад, ідея добра). Сократ вважав, що істинні цінності базуються на знанні та доброчесності. Він ставив на перше місце моральні цінності, такі як справедливість, мудрість і мужність. Арістотель вважав, що цінності можна класифікувати як етичні (пов'язані з доброчесністю і щастям) і діанетичні (пов'язані з інтелектуальними чеснотами). Для нього головною цінністю було досягнення евдемонії (щастя, процвітання) через доброчесне життя. Демокріт описуючи «вищі цінності», говорив про красу, мудрість, хоробрість і дружбу. Однак незважаючи на наукові розробки того часу з проблем цінностей і моральності, стрункої концепції «моральних цінностей» давньогрецьким філософам створити не вдалося.

Середньовіччя в історії дослідження категорії «моральні цінності» можна позначити як епоху їхньої ієрархізації відповідно до біблійних норм. Августин вважав, що істинні цінності походять від Бога, і людське життя має бути спрямоване на пошук і досягнення божественного блага. Фома Аквінський систематизував християнську етику, розділивши цінності на природні (які можна пізнати через розум) і надприродні (які відкриваються через віру). Епоха Відродження принесла нові відтінки в розуміння моральних цінностей, людину і її людські цінності визнавали найвищим благом.

У Новий час моральні цінності постають не тільки як щось суб'єктивно наділене смыслом, а й виявляються винятково в моральній діяльності та нерозривно пов'язані з нею. І. Кант розрізняв цінності, що базуються на розумі та моралі, створюючи концепцію категоричного імперативу. Він вважав, що моральні цінності є абсолютними і повинні бути керівництвом для дій. Д. С. Мілль розробив утилітаризм, за яким цінність визначається користю, тобто максимізацією щастя або задоволення для найбільшої кількості людей. З ім'ям Г. Лотце пов'язане зведення поняття «цінність» у ранг філософської категорії. У своєму осмисленні цінності як категорії він спирається на ідеї І. Канта про те, що поведінка людини, що спрямовується цілями, виходить зі «світу цінностей», який є її обителлю.

Ф. Ніцше піддавав критиці традиційні моральні цінності, які він вважав «рабською мораллю». Він пропонував переосмислення цінностей у контексті «волі до влади» і створення нових цінностей, які підкреслюють індивідуальну силу і самовдосконалення. М. Гайдеггер розглядав цінності через призму буття, стверджуючи, що цінності є суб'єктивними і їх варто розуміти в контексті існування людини і її стосунків зі світом. Ж.-Ф. Ліотар піддавав сумніву великі наративи і універсальні цінності, пропонуючи натомість розглядати локальні і контекстуальні цінності, які є більш гнучкими і адаптивними до різних культур і ситуацій. Кожна епоха внесла свої унікальні ідеї та концепції, які сформували сучасне розуміння цінностей, їх класифікації та ролі в житті людини.

Перші оформлені педагогічні погляди на природу цінності можна пов'язати з іменами В. Ратке та Я. А. Коменського. В. Ратке, обґрунтовуючи необхідність конструювання внутрішньої структури дидактики, наголошував на ціннісних підходах до знання. Загалом думка про освіту як одну з найвищих цінностей мала розквіт в епоху Просвітництва, що відображено в роботах Ш. Монтеск'є, Ж. Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Й. Ф. Гербарта та ін.

Сучасні наукові праці з питань формування моральних цінностей у здобувачів освіти зосереджені навколо дослідження змісту системи цінностей і пошуку ефективних педагогічних моделей, технологій, засобів, що відповідають потребам і вимогам сьогодення. У сучасній педагогічній практиці формування цінностей у здобувачів освіти можна відзначити спробу вчених сформулювати принципи і технології, що спираються на основні ідеї: моральні цінності засвоюються особистістю через діяльність і власну активність; у процесі формування моральних цінностей особливу роль відіграє особистість педагога, який транслює цінності; моральна цінність є системою, що формується під впливом безлічі чинників – особистого досвіду, соціального середовища у вузькому розумінні, професійного співтовариства та соціуму загалом.

Поняття «моральні цінності» в загальному вигляді можна визначити як сукупність поглядів, ідей, принципів, ідеалів, значущих моральних норм і понять, що виражається в моральній поведінці особистості. У структурі категорії «моральні цінності» можна виокремити: смисловий компонент, що визначає розуміння особистістю смислу і змісту тієї чи іншої моральної цінності; емоційно-рефлексивний компонент, який визначає ступінь усвідомленості та емоційного прийняття цінності; дієво-практичний компонент, який визначає, наскільки особистість спирається на моральні цінності у своїх діях і поведінці.

Встановлено, що формування моральних цінностей є тривалим процесом, що вимагає зусиль з боку всіх учасників освітнього процесу. Тільки системний підхід, що включає освітні, адміністративні, технологічні та культурні заходи, може ефективно запобігти академічній недоброчесності та сприяти формуванню відповідальних та етично свідомих громадян. Формування моральних цінностей у здобувачів освіти є ключовим аспектом профілактики академічної недоброчесності.

Процес виховання етичних норм та принципів не лише допомагає здобувачам освіти уникати неправомірних дій, таких як плагіат, списування та інші форми шахрайства, але й сприяє формуванню зрілих, відповідальних громадян. Здобувачі освіти мають розуміти, чому важливо дотримуватися етичних норм і які наслідки можуть мати їхні дії. Викладачі та адміністрація закладу освіти повинні демонструвати високі етичні стандарти у своїй поведінці, слугуючи прикладом для здобувачів освіти.

Найчастіше під терміном «профілактика» мається на увазі комплекс заходів, спрямованих на виявлення причин і умов, що сприяють виникненню будь-якого явища, і недопущення його появи. У педагогіці термін «профілактика» означає систему заходів, спрямованих на запобігання негативним явищам у розвитку, навчанні та вихованні дітей та молоді. Метою педагогічної профілактики є створення сприятливих умов для гармонійного розвитку особистості, попередження проблем поведінки, навчання та соціальної адаптації.

Для організації профілактичного процесу необхідно апелювати до рефлексії здобувача освіти над проблемним питанням для включення його в цей процес. Існує два види профілактики: первинна профілактика, що, являє собою систему заходів, спрямованих на недопущення будь-якого явища; вторинна профілактика спрямована на педагогічну роботу зі здобувачами освіти, які вже виявляють ознаки явища, яке профілакується. Такий підхід, на наш погляд, дає змогу враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти в освітньому процесі.

У контексті протидії академічній недоброчесності термін «профілактика» передбачає застосування конкретних педагогічних дій (засобів), які були б спрямовані на формування елементів структури особистості, що перешкоджають академічній недоброчесності. Таким чином, поняття «педагогічна профілактика академічній недоброчесності» – це сукупність заходів та стратегій, спрямованих на запобігання недоброчесній поведінці серед студентів у освітньому процесі й формування елементів структури особистості здобувача освіти, які сприяють недопущенню вчинення академічній недоброчесності. Педагогічна профілактика академічній недоброчесності має на меті забезпечити високу якість освіти, підтримувати академічну етику і формувати культуру академічній доброчесності.

Якщо систематизувати заходи профілактики академічній недоброчесності, то можна виокремити кілька груп: правові, економічні, технічні, соціальні, психолого-педагогічні.

1. Правові заходи профілактики академічній недоброчесності є важливою складовою забезпечення якості освіти і наукових досліджень. В Україні питання академічній доброчесності регулюється низкою законодавчих актів, які спрямовані на запобігання порушенням та забезпечення відповідальності за недоброчесність. Закон України «Про освіту»: визначає академічну доброчесність як сукупність етичних принципів і визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу. Стаття 42 цього Закону визначає права та обов'язки учасників освітнього процесу щодо дотримання академічній доброчесності. Закон України «Про вищу освіту»: включає положення про академічну доброчесність як обов'язкову умову для здобуття вищої освіти, він встановлює відповідальність за академічну недоброчесність, включаючи можливість анулювання наукових ступенів, вчених звань та інших академічних досягнень; Закон «Про фахову передвищу освіту» визначає зобов'язання учасників освітнього процесу з дотримання принципів академічній доброчесності і необхідність реагування за її порушення; Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність»: визначає етичні норми поведінки науковців, включаючи правила уникнення плагіату, фабрикації даних та інших форм наукової недоброчесності.

Багато закладів вищої, фахової передвищої освіти та наукових установ мають власні кодекси академічній доброчесності, які деталізують процедури виявлення та розгляду випадків недоброчесності. У закладах освіти створюються комісії або ради з академічній доброчесності, які займаються розглядом випадків порушень та розробляють заходи профілактики. Впровадження програмного забезпечення для перевірки текстів на наявність плагіату, дозволяє виявляти випадки недоброчесності ще на етапі подання робіт. Відкритість та прозорість процедур розгляду випадків академічній недоброчесності, включаючи чітко визначені етапи та строки розгляду. У випадку виявлення серйозних порушень (наприклад, фальсифікації результатів досліджень), можуть застосовуватися юридичні санкції відповідно до законодавства України.

2. Економічні заходи профілактики академічній недоброчесності спрямовані на створення стимулів для дотримання академічній доброчесності та зменшення економічних вигід від недоброчесної поведінки. Вони можуть включати різні форми фінансових стимулів, покарань і механізмів фінансування, що сприяють забезпеченню доброчесності в академічному середовищі. Фінансові стимули для академічній доброчесності передбачають: надання фінансової підтримки здобувачам освіти і дослідникам, які демонструють високий рівень академічній доброчесності. Спеціальні гранти та стипендії можуть бути призначені для тих, хто активно сприяє розвитку академічній етики та займається

профілактикою академічної недоброчесності, також зараз дуже поширеним є вручення нагород і премій за видатні досягнення в дослідженнях, які виконані з дотриманням усіх норм академічної доброчесності.

Економічні заходи профілактики академічної недоброчесності передбачають фінансові санкції за недоброчесну поведінку, такі як: відмова у наданні грантів, стипендій або інших форм фінансової підтримки здобувачам освіти і дослідникам, які були визнані винними в академічній недоброчесності; вимога повернення отриманих грантів або стипендій у разі виявлення фактів академічної недоброчесності, додатково можуть застосовуватися штрафи як частина санкцій. Економічні заходи профілактики академічної недоброчесності передбачають закупівлю та впровадження програмного забезпечення для перевірки на плагіат, що дозволяє ефективно виявляти недоброчесність у наукових роботах. Зараз в Україні здійснюється додаткове фінансування для тих закладів освіти, які демонструють високі стандарти академічної доброчесності та мають ефективні механізми для її забезпечення. Дуже важливим для профілактики академічної недоброчесності є прозорість фінансових потоків, що передбачає звітування про використання коштів.

У рамках застосування економічних заходів профілактики академічної недоброчесності заклади освіти можуть створювати фонди академічної доброчесності, які фінансують ініціативи з підвищення обізнаності про академічну доброчесність та підтримку дослідників, які працюють над розробкою інструментів і методів для запобігання недоброчесності. Національні та міжнародні грантові агенції можуть вводити умови для отримання фінансування, що включають обов'язкове дотримання принципів академічної доброчесності та регулярні перевірки.

3. Технічні заходи профілактики академічної недоброчесності передбачають використання різних технологічних інструментів і систем, які допомагають виявляти та запобігати порушенням академічної доброчесності, вони спрямовані на підвищення прозорості, автоматизацію перевірок та забезпечення академічної доброчесності в освітньому процесі та наукових дослідженнях. Технічні заходи профілактики академічної недоброчесності передбачають використання програм, таких як Unicheck (<https://unicheck.com/uk-ua>), Strikeplagiarism.com (<https://www.strikeplagiarism.com/en/>) та безкоштовних онлайн-ресурсів для перевірки текстів на плагіат: Prepostseo (<https://www.prepostseo.com/>); Plagtracker (<https://www.plagtracker.com/>); Plagscan (<https://www.plagscan.com/>); Plagamme.com (<https://www.plagamme.com/>); Plagium (<https://www.plagium.com/>); Plagiarismsoftware.net (<https://www.plagiarismchecker.co/>); Plagiarism Detector (<https://plagiarismdetector.net/>); Plagiarism CheckerX (<https://plagiarismcheckerx.com/>); Plagiarism Checker (<https://copyleaks.com/plagiarism-checker/>); Plagiarisma (<https://plagiarisma.net/>); SmallSEO (<https://smallseotools.com/>); Quetext.com (<https://www.quetext.com/pricing/>); Noplag.com (<https://noplag.com/>); Duplichecker (<https://www.duplichecker.com/>) які дозволяють автоматично перевіряти роботи здобувачів освіти та наукові статті на наявність запозичень без належного цитування.

У рамках застосування технічних заходів профілактики академічної недоброчесності здійснюється впровадження антиплагіатних систем у внутрішні платформи закладів освіти (наприклад, Moodle (<https://moodle.org/course/view.php?id=17228>), Blackboard (<https://www.blackboard.com/>), що дозволяє автоматизувати перевірку робіт [4; 5]. Також дуже важливим є використання автоматизованих систем для оцінювання тестів та завдань, що зменшує можливість маніпуляцій з оцінками, що включає використання проакторингових систем, таких як ProctorU (<https://www.proctoru.com/>), ExamSoft (<https://examsoft.com/>), які контролюють процес здачі іспитів через відеоспостереження, аналіз поведінки та обмеження доступу до інших ресурсів під час іспиту та використання спеціальних браузерів або налаштувань мережі, що обмежують доступ до інтернету та інших ресурсів під час складання іспитів.

Дуже важливим для профілактики академічної недоброчесності є використання репозитарія для зберігання наукових даних, що забезпечує їх доступність для перевірки та повторного використання, наприклад, Zenodo (<https://zenodo.org/>), Figshare (<https://figshare.com/>). Використання систем контролю версій, таких як Git (<https://www.git-scm.com/>), для збереження та відстеження змін у наукових роботах і даних. Інноваційним прикладом використання технічних заходів профілактики академічної недоброчесності є електронні портфоліо та бази даних академічних досягнень: використання платформ для створення електронних портфоліо здобувачів освіти і дослідників, що дозволяє централізовано зберігати та відстежувати академічні досягнення. В електронному портфоліо здобувачів освіти і дослідників зберігається інформація про всі академічні та наукові роботи, що дозволяє швидко перевіряти їх на унікальність та автентичність. Технічні заходи профілактики академічної недоброчесності передбачають використання блокчейн-технології для збереження та перевірки автентичності академічних дипломів і сертифікатів, що унеможливує їх підробку. Блокчейн є розподіленою базою даних, яка зберігає копії даних на багатьох комп'ютерах (вузлах) по всьому світу, що знижує ризик втрати чи фальсифікації даних через відсутність єдиного контрольного центру. Після того, як дані були внесені до блокчейну, їх неможливо змінити чи видалити, що забезпечує високий ступінь довіри до інформації, яка зберігається.

4. Соціальні заходи профілактики академічної недоброчесності включають різноманітні ініціативи, які формують культуру академічної доброчесності, що включають роз'яснювальні кампанії, що пояснюють, що таке академічна недоброчесність, її форми (плагіат, шахрайство на іспитах, підробка даних тощо) та наслідки для здобувачів освіти, викладачів та суспільства в цілому. Соціальні заходи профілактики академічної недоброчесності передбачають введення обов'язкових освітніх компонентів або модулів, що стосуються академічної доброчесності, в освітньо-професійні програми та постійне інформування здобувачів освіти і викладачів про існуючі правила та процедури боротьби з академічною недоброчесністю, надання психологічної підтримки студентам для зниження стресу і тривожності, що можуть сприяти спробам шахрайства.

Важливим соціальним аспектом профілактики академічної недоброчесності є запровадження програм менторства, де старші студенти або викладачі допомагають новачкам у навчанні та адаптації до академічного життя, профілактиці академічної недоброчесності; введення систем заохочень для студентів та викладачів, які демонструють високий рівень академічної доброчесності (грамоти, стипендії, відзнаки).

Наприклад, у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» до Дня науки група сприяння Академічній доброчесності спільно з Радою молодих учених, Науковим товариством студентів, аспірантів та молодих учених і Бібліотекою в рамках реалізації наукового проекту «Академічна доброчесність – запорука європейського вектору розвитку сучасної української науки» визначає переможців у номінаціях: доброчесна курсова робота, доброчесна наукова робота, доброчесна дисертація.

Соціальні заходи профілактики академічної недоброчесності можуть включати популяризацію історій успішних людей, які досягли успіху завдяки своїй академічній доброчесності та відповідальності. Дуже важливим аспектом є організація клубів та груп за інтересами, присвячених питанням академічної доброчесності, залучення батьків до підтримки принципів академічної доброчесності через інформаційні кампанії та заходи. Запровадження означених соціальних заходів може значно знизити рівень академічної недоброчесності та сприяти формуванню культури відповідальності та чесності в освітньому середовищі.

5. Психолого-педагогічні заходи профілактики академічної недоброчесності включають використання психолого-педагогічних засобів, форм і методів, які допомагають виявляти та запобігати порушенням академічної доброчесності в освітньому процесі закладу освіти. Психолого-педагогічні заходи профілактики академічної недоброчесності передбачають формування позитивної мотивації до навчання.

Дуже важливим аспектом є інтеграція етичних тем в освітній процес (включення в зміст заняття тем з етики та академічної доброчесності). Практика засвідчила, що ефективною формою профілактики академічної недоброчесності є використання рольових ігор та дискусій на теми етичних дилем, пов'язаних з академічною доброчесністю, проведення тренінгів, які допомагають здобувачам освіти розвивати навички академічної доброчесності, розповсюдження буклетів, плакатів та інших матеріалів, що інформують про академічну доброчесність і наслідки її порушення. Психолого-педагогічні заходи полягають у розробленні та застосуванні особливих виховних програм, що коригують поведінку під час виявлення ризиків і загроз та розвивають такі якості, які могли б сприяти прояву і культивуванню морального в людині. Запровадження психолого-педагогічних заходів сприятиме формуванню культури академічної доброчесності, де академічна доброчесність, відповідальність та етичність стануть невід'ємною частиною освітнього процесу закладу освіти.

Ефективність заходів профілактики академічної недоброчесності значно підвищується при їх комплексному застосуванні, правові заходи створюють необхідну базу та регламентують дії, економічні заходи мотивують доброчесну поведінку, технічні заходи забезпечують контроль і перевірку, соціальні заходи формують суспільну думку, а психолого-педагогічні заходи підтримують особистісний розвиток здобувачів освіти. Комплексний підхід дозволяє створити систему, де всі елементи підтримують та доповнюють один одного, забезпечуючи високий рівень академічної доброчесності.

Проведений аналіз результатів пошуку предмета педагогічної профілактики академічної недоброчесності в наукових працях засвідчив, що кожен із дослідників має власний погляд на те, що потрібно формувати або розвивати для ефективною профілактики академічної недоброчесності але більшість дослідників вважають, що формування моральних цінностей у здобувачів освіти забезпечує профілактику академічної недоброчесності. Проаналізувавши науково-педагогічні праці (В. Анненков, І. Бех, А. Богущ, О. Власенко, В. Драченко, О. Лисенко, О. Рудіна, Ю. Соловійова І. Федух, А. Череп та ін.), які висвітлюють проблему формування моральних цінностей, дозволило визначити чотири групи моральних цінностей що, сприятимуть профілактиці академічної недоброчесності: індивідуальні, соціальні (загальнолюдські), професійно-зумовлені та корпоративні. Для визначення найбільш значущих цінностей у здобувачів освіти, що забезпечують профілактику академічної недоброчесності, ми скористалися методом експертних оцінок.

Зміст груп моральних цінностей, що визначаються в роботах вищевказаних авторів, які, на наш погляд, можуть сприяти профілактиці академічної недоброочесності, ми пред'явили групі керівників і викладачів закладів вищої та фахової передвищої освіти із запитанням: «Які з наведених у списку нижче моральних цінностей, сформованих у здобувачів освіти, на Ваш погляд, сприятимуть профілактиці академічної недоброочесності». У дослідженні яке було проведено у 2023/2024 навчальному році взяли участь 162 викладача і керівника закладу вищої та фахової передвищої освіти. На підставі результатів експертних оцінок виокремили групи моральних цінностей, які сприятимуть профілактиці академічної недоброочесності серед здобувачів освіти. Слід зазначити, що керівники і викладачі закладів вищої та фахової передвищої освіти інколи відносили однакові моральні цінності до різних груп, на думку експертів однакові моральні цінності можуть бути одночасно віднесені як до індивідуальних, соціальних (загальнонародських), професійно-зумовлених так і корпоративних цінностей. Наведемо результати дослідження.

Перша група – індивідуальні цінності що, сприятимуть профілактиці академічної недоброочесності: чесність – відданість правді та відмова від обману або крадіжки чужих ідей, чесність стимулює відповідальність за власну роботу та сприяє довірі в академічному середовищі; повага – шанування праці інших людей та дотримання їх авторських прав, повага до викладачів, колег та науковців допомагає уникнути плагіату та інших форм академічної недоброочесності; самодисципліна – здатність організувати свій час та зусилля для досягнення академічних цілей без використання нечесних методів, самодисципліна допомагає ефективно виконувати завдання і зменшує спокусу вдатись до недоброочесності; відповідальність – усвідомлення наслідків своїх дій та готовність відповідати за свої вчинки, відповідальність за власне навчання та результати мотивує здобувачів освіти працювати самостійно і чесно; справедливість – визнання важливості рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу, дотримання принципу справедливості сприяє створенню рівних умов для всіх здобувачів освіти та зменшує нерівність, яка може спонукати до академічної недоброочесності; наполегливість – здатність долати труднощі і не здаватися перед обличчям викликів, наполегливість допомагає здобувачам освіти справлятися з академічними труднощами, не вдаючись до шахрайства; емпатія – розуміння та співпереживання почуттям і потребам інших, емпатія сприяє більш етичній поведінці та зменшує ймовірність обману заради особистої вигоди.

Друга група – соціальні (загальнонародські) цінності що, сприятимуть профілактиці академічної недоброочесності: чесність та правдивість – підтримка культури, де чесність та правдивість є базовими принципами, стимулює індивідів діяти відкрито та прозоро, як у повсякденному житті, так і в академічному середовищі; справедливість та рівність – забезпечення рівних можливостей для всіх, незалежно від їхнього походження чи соціального статусу, допомагає створити середовище, де недоброочесні практики не знаходять підтримки; повага до інших – визнання та повага до праці, ідей та думок інших людей сприяє створенню академічного середовища, де плагіат та інші форми шахрайства є неприйнятними; взаємодопомога та співпраця – підтримка культури взаємодопомоги та співпраці замість конкуренції сприяє тому, що здобувачі освіти більше схильні допомагати один одному, а не вдатись до нечесних методів; етична відповідальність – усвідомлення важливості етичної поведінки в суспільстві загалом, включаючи академічну сферу, стимулює студентів діяти чесно та відповідально; толерантність та відкритість – підтримка толерантності та відкритості до різних думок сприяє створенню атмосфери довіри та взаємної поваги, що зменшує мотивацію до обману; громадська відповідальність – усвідомлення того, що кожен має обов'язок перед суспільством, спонукає до відповідального ставлення до своєї освіти та до внеску у розвиток суспільства через чесну та якісну академічну роботу; прозорість та підзвітність – підтримка практик прозорості та підзвітності на всіх рівнях – від особистого до інституційного – допомагає виявляти та попереджувати випадки академічної недоброочесності.

Третя група – професійно зумовлені цінності що, сприятимуть профілактиці академічної недоброочесності: професійна етика – визнання важливості етичних стандартів у професійній діяльності та дотримання їх у всіх аспектах роботи, дотримання принципів чесності, прозорості та відповідальності; відповідальність за якість роботи – усвідомлення важливості якості виконуваної роботи та прагнення до її досягнення, відповідальність за власні дії та готовність виправляти помилки; дотримання стандартів та регламентів – повага до встановлених стандартів, регламентів і процедур, що регулюють професійну діяльність, що сприяє дотриманню етичних норм та уникненню недоброочесних практик; професійна чесність – відмова від обману, крадіжки інтелектуальної власності та інших форм нечесної поведінки у професійній діяльності, визнання внеску інших людей і повагу до їх інтелектуальної праці; компетентність та постійний розвиток – прагнення до постійного професійного розвитку і підвищення компетентності, навчання новим знанням та навичкам, а також готовність визнавати свої обмеження; взаємодія та співпраця – підтримка культури співпраці, взаємодопомоги і командної роботи, що сприяє обміну знаннями та ідеями, що зменшує мотивацію до недоброочесної поведінки; довіра та підзвітність – важливість створення і підтримки довіри в професійних відносинах, а також підзвітності за свої дії, що сприяє прозорості та чесності

у всіх професійних взаємодіях; справедливість та рівність – підтримка принципів справедливості і рівності у професійній діяльності, що включає рівні можливості для всіх та відмова від дискримінації; конфіденційність та повага до приватності – дотримання конфіденційності інформації і повага до приватності інших людей, відповідальне поводження з персональними даними та інтелектуальною власністю.

Четверта група – корпоративні цінності що, сприятимуть профілактиці академічної недоброчесності: етика та чесність – підтримка культури, де етична поведінка і чесність є основоположними принципами, створення та дотримання кодексу етики, який регулює дії всіх членів організації; прозорість та підзвітність – заохочення прозорості в процесах і рішеннях, а також підзвітності кожного працівника за свої дії, що сприяє довірі та запобігає приховуванню недоброчесних вчинків; повага та взаємодопомога – фостеринг культури поваги і взаємодопомоги між співробітниками зменшує ймовірність недоброчесної поведінки; відповідальність за якість роботи – визнання важливості якості виконуваної роботи та відповідальності за кінцевий результат, суворе дотримання академічних стандартів і відмову від обману та плагіату; справедливість та рівні можливості – підтримка справедливості і рівних можливостей для всіх співробітників, створення рівних умов та зменшення мотивації до використання нечесних методів для досягнення переваги; інновації та креативність – заохочення інноваційного і креативного підходу до вирішення проблем стимулює оригінальність та самостійність, зменшуючи необхідність копіювання чужих ідей; постійне навчання та розвиток – підтримка культури безперервного навчання і професійного розвитку, навчання етичним стандартам та методам самостійного вирішення академічних задач; довіра та підтримка – створення атмосфери довіри і підтримки, де кожен співробітник відчуває себе цінним і може звернутися за допомогою при необхідності, зменшує тиск та спокусу до недоброчесних вчинків; командна робота та співпраця – заохочення роботи в командах і співпраця між співробітниками, сприяє обміну знаннями та ідеями і зменшує індивідуальну конкуренцію, що може привести до недоброчесності; соціальна відповідальність – визнання важливості соціальної відповідальності та внеску в суспільство, що включає підтримку проєктів та ініціатив, спрямованих на розвиток етичної культури та підвищення освітнього рівня.

Встановлено, що формування індивідуальних, соціальних (загальнолюдських), професійно зумовлених та корпоративних моральних цінностей, які сприятимуть профілактиці академічної недоброчесності, вимагають комплексного підходу.

Особливості формування індивідуальних моральних цінностей, які сприятимуть профілактиці академічної недоброчесності передбачають виховання з раннього дитинства на основі прикладу батьків, вчителів та наставників, демонстрацію доброчесної та відповідальної поведінки дорослими, що слугує моделлю для наслідування. Дуже важливим є модернізація змісту освіти яка повинна включати навчальні предмети і теми з етичної поведінки та академічної доброчесності у навчальні матеріали різних навчальних дисциплін (освітніх компонентів). Потрібно заохочувати здобувачів освіти до саморефлексії та розуміння наслідків своїх дій. Також для формування індивідуальних моральних цінностей, які сприятимуть профілактиці академічної недоброчесності, потрібна підтримка розвитку емоційного інтелекту та емпатії у здобувачів освіти.

Формування соціальних (загальнолюдських) моральних цінностей, які сприятимуть профілактиці академічної недоброчесності включають впровадження норм та стандартів поведінки через медіа, літературу, мистецтво та інші культурні інституції, просування етичної поведінки та соціальної відповідальності як важливих суспільних цінностей. Дуже важливою є підтримка та участь у громадських рухах та організаціях, що пропагують академічну доброчесність та справедливість. Ефективними для формування соціальних (загальнолюдських) моральних цінностей є організація просвітницьких кампаній, семінарів та конференцій з питань академічної доброчесності та професійної етики. Обов'язковим елементом формування соціальних (загальнолюдських) моральних цінностей є визнання та нагородження осіб, які демонструють високі етичні стандарти і академічну доброчесність. Потрібно поширювати історії успіху людей, які досягли висот завдяки академічній доброчесності та етичній поведінці.

Формування професійно зумовлених моральних цінностей передбачає введення чітких професійних стандартів та кодексів етики та академічної доброчесності у різних галузях, забезпечення доступу до означених стандартів та їх активне впровадження в професійно-педагогічні програми. Регулярні тренінги та курси з етики та академічної доброчесності є важливим засобом формування професійно зумовлених моральних цінностей, які сприятимуть профілактиці академічної недоброчесності. Важливо розвивати менторські програми, де досвідчені професіонали передають свої знання та цінності молодим спеціалістам з проблем академічної доброчесності, що потребує заохочення професіоналів бути наставниками та прикладами академічної доброчесності та етичної поведінки.

Особливості формування корпоративних моральних цінностей, які сприятимуть профілактиці академічної недоброчесності передбачають: розробку та впровадження корпоративних політик, що підтримують етичну поведінку й академічну доброчесність; створення культури, де академічна

добросесність та відповідальність є ключовими цінностями; проведення регулярних тренінгів з корпоративної етики, академічної добросесності та відповідальної поведінки; заохочення безперервного навчання та професійного розвитку працівників з проблем академічної добросесності. Дуже важливим є впровадження системи винагород за академічну добросесність, етичну поведінку та забезпечення справедливих санкцій за порушення етичних стандартів та академічну недобросесність. Важливо щоб керівники лідери думок, демонстрували високу етичну поведінку та підтримували етичні стандарти академічної добросесності. Керівники повинні активно пропагувати етичну культуру та підтримувати ініціативи, що сприяють академічній добросесності та відповідальності.

Отже, формування індивідуальних, соціальних (загальнолюдських), професійно зумовлених та корпоративних моральних цінностей, які сприятимуть профілактиці академічної недобросесності, вимагає спільних зусиль здобувачів освіти, викладачів, освітніх та професійних інституцій, а також корпоративного середовища, ключовим є постійне навчання, приклад для наслідування та підтримка на всіх рівнях.

Висновки (з перспективами подальших розвідок із напрямку). Проведений аналіз дозволив встановити, що формування моральних цінностей у здобувачів освіти є важливим аспектом профілактики академічної недобросесності, означений процес включає в себе розвиток етичних принципів, розуміння відповідальності за власні вчинки та формування високих стандартів академічної поведінки. Встановлено, що формування моральних цінностей може сприяти зменшенню академічної недобросесності завдяки: викладанню етики і моралі академічної добросесності в рамках освітньо-професійних програм, що допомагає здобувачам освіти зрозуміти важливість академічної добросесності, справедливості та відповідальності; розгляд реальних етичних дилем та обговорення можливих наслідків академічної недобросесності зміцнює внутрішні моральні переконання; викладачі та адміністрація закладів освіти, які демонструють високі етичні стандарти, слугують прикладом для здобувачів освіти, що включає чесність у викладанні, справедливість у оцінюванні та прозорість у прийнятті рішень; створення атмосфери, де академічна добросесність є нормою, і сприяє тому, що здобувачі освіти починають цінувати чесну поведінку та відчувають соціальний тиск з дотримання цих норм (наприклад, запровадження кодексів честі, що підписуються здобувачами освіти, може допомогти укріпити їхню прихильність до академічної добросесності та моральної поведінки; навчання здобувачів критично мислити та вирішувати проблеми морального характеру сприяє їхньому розумінню важливості академічної добросесності та етичної поведінки, допомагає їм самостійно приймати правильні рішення у складних ситуаціях; інформування здобувачів освіти про наслідки академічної недобросесності як для них самих, так і для інших, допомагає зрозуміти важливість дотримання академічної добросесності й етичних норм, що може включати не тільки дисциплінарні заходи, але й довгострокові наслідки для їхньої кар'єри та репутації; заохочення здобувачів освіти брати участь у діяльності, що сприяє розвитку моральних цінностей, таких як волонтерство, служіння громаді та участь у різних соціальних проектах. Підсумовуючи, зазначимо, що систематичне і послідовне формування моральних цінностей у здобувачів освіти створює міцний фундамент для профілактики академічної недобросесності, сприяючи становленню відповідальних та етично свідомих громадян.

Список використаної літератури

1. Батечко Н., Михайліченко М. Феномен академічної добросесності в контексті синергії наукових підходів. *Освітнологія*. 2019. № 8. С. 26–33.
2. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей. Київ ; Чернівці : Букрек, 2018. 320 с.
3. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2015. 328 с.
4. Листопад О. А., Мардарова І. К. Модульний курс «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» : навчальний посібник для студентів зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. 192 с.
5. Листопад О. А., Мардарова І. К. Теоретико-методичні засади формування готовності майбутніх вихователів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації пізнавальної діяльності дошкільників : монографія. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2021. 206 с.
6. Пахомов І. В. Формування моральних цінностей здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти : тренінгові програма. Біла Церква : БНПО, 2023. 143 с.
7. Сопова Д. О. Академічна чесність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців в університетах Європейського Союзу: дис. ... д-ра філософії з педагогіки за спеціальністю 011 «Науки про освіту» (Освітні, педагогічні науки), галузь знань 01 Освіта/Педагогіка. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2020. 228 с.
8. Стежко З. В., Шалімова Н. С., Андрощук І. І. Академічна добросесність у вищій освіті: прояви та мотиваційні чинники. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2022. № 3. С. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-3-1>
9. Чумак О. В. Концепт категорії академічної добросесності у вищій освіті. *Theory and methods of educational management*. 2017. № 2 (20). С. 112–127.

FORMATION OF MORAL VALUES AMONG STUDENTS TO PREVENT ACADEMIC DISHONESTY

Lystopad Oleksii

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool Education
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

Mardarova Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

Lystopad Natalia

Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher of preschool disciplines,
Municipal Institution «Odessa Pedagogical Professional College»

Introduction. *The formation of moral values among students is a key element in the prevention of academic dishonesty. The formation of moral values in students is a long-term process that requires systematic work and involvement of all participants in the educational process, which not only helps to reduce the level of academic dishonesty but also contributes to the education of responsible and ethically conscious citizens, which implies: integrating ethical issues into various academic disciplines so that students understand the importance of ethical behaviour in different contexts; teachers should act as mentors, helping students to develop moral values and ethical standards; encouraging students to participate in volunteer projects and community initiatives, which helps develop a sense of responsibility and empathy; organising regular discussions where students can share their thoughts and experiences of ethical dilemmas; development and implementation of an honour code that will include the principles of academic integrity and moral values; active participation of students in the creation and discussion of academic integrity policy, which will contribute to their better understanding and compliance with these rules, etc.*

Purpose. *The purpose of the article is to analyse the peculiarities of formation of moral values in students for the prevention of academic dishonesty.*

Methods. *The following methods were used to achieve this goal: theoretical: analysis, synthesis, comparison, generalisation and systematisation of scientific, theoretical and practical provisions; study and generalisation of domestic and foreign pedagogical experience on the problem of forming moral values in students to prevent academic dishonesty; empirical: surveys, the method of expert assessments to substantiate the peculiarities of the formation of moral values in students for the prevention of academic dishonesty.*

Results. *It is determined that academic integrity is the observance of moral and ethical principles in educational and research activities. It is established and substantiated that prevention of academic dishonesty is a set of measures aimed at preventing violations of academic ethics among students, teachers and researchers. The essence of the concept of «pedagogical prevention of academic dishonesty» is revealed. Pedagogical prevention of academic dishonesty is a set of measures and strategies aimed at preventing dishonest behaviour among students in the educational process and forming elements of the student's personality structure that contribute to the prevention of academic dishonesty. The pedagogical prevention of academic dishonesty aims to ensure high quality education, support academic ethics and foster a culture of academic integrity. There are two types of prevention: primary prevention, which is a system of measures aimed at preventing any phenomenon; secondary prevention is aimed at pedagogical work with students who already show signs of the phenomenon to be prevented. The author analyses legal, economic, technical, social, psychological and pedagogical measures to prevent academic dishonesty. The author identifies four groups of moral values that will contribute to the prevention of academic dishonesty: individual, social (universal), professionally determined and corporate. The effectiveness of measures to prevent academic dishonesty is significantly increased when applied in a comprehensive manner, legal measures create the necessary framework and regulate actions, while economic measures motivate good behaviour, technical measures provide control and verification, social measures shape public opinion, and psychological and pedagogical measures support the personal development of students. An integrated approach allows us to create a system where all elements support and complement each other, ensuring a high level of academic integrity.*

Originality. *The formation of individual, social (universal), professional and corporate moral values that will contribute to the prevention of academic dishonesty requires joint efforts of individuals, educational and professional institutions, as well as the corporate environment.*

The specifics of the formation of individual moral values include education from early childhood based on the example of parents, teachers and mentors, and the demonstration of virtuous and responsible behaviour by adults who serve as role models. It is very important to modernise the content of education, which should include subjects and topics on ethical behaviour and academic integrity in the teaching materials of various academic disciplines. It is necessary to encourage students to self-reflect and understand the consequences of their actions.

The formation of social (universal) moral values includes the introduction of norms and standards of behaviour through the media, literature, art and other cultural institutions, and the promotion of ethical behaviour and social responsibility as important social values. It is very important to support and participate in social movements and organisations that promote academic integrity and justice. The organisation of educational

campaigns, seminars and conferences on academic integrity and professional ethics is effective in shaping social (universal) moral values. Recognition and reward of individuals who demonstrate high ethical standards and academic integrity is an essential element in the formation of social (universal) moral values. We need to share the success stories of people who have achieved greatness through academic integrity and ethical behaviour.

The formation of professionally determined moral values involves the introduction of clear professional standards and codes of ethics and academic integrity in various fields, ensuring access to these standards and their active implementation in professional and pedagogical programmes. Regular trainings and courses on ethics and academic integrity are an important means of developing professionally determined moral values that will contribute to the prevention of academic dishonesty. It is important to develop mentoring programmes where experienced professionals pass on their knowledge and values to younger academic integrity professionals, which requires encouraging professionals to be mentors and examples of academic integrity and ethical behaviour. Specific features of the formation of corporate moral values include: developing and implementing corporate policies that support ethical behaviour and academic integrity; creating a culture where academic integrity and responsibility are key values; conducting regular trainings on corporate ethics, academic integrity and responsible behaviour; encouraging continuous training and professional development of employees on academic integrity issues. It is very important to introduce a system of rewards for academic integrity, ethical behaviour and ensure fair sanctions for violations of ethical standards and academic dishonesty. It is important that leaders are thought leaders, demonstrate high ethical behaviour and uphold ethical standards of academic integrity. Leaders should actively promote an ethical culture and support initiatives that foster academic integrity and responsibility.

Conclusion. *It has been established that the formation of moral values contributes to the reduction of academic dishonesty due to: teaching ethics and morality of academic integrity in educational and professional programmes; examining real-life ethical dilemmas and discussing the possible consequences of academic dishonesty; teachers and administrators of educational institutions who demonstrate high ethical standards serve as an example for students; teaching students to think critically and solve moral problems, which contributes to their understanding of the importance of academic integrity and ethical behaviour; Informing students about the consequences of academic dishonesty, both for themselves and for others, helps them understand the importance of adhering to academic integrity and ethical standards. The systematic and consistent formation of moral values among students creates a solid foundation for the prevention of academic dishonesty, contributing to the development of responsible and ethically conscious citizens.*

Key words: *academic integrity, prevention of academic dishonesty, formation of moral values, pedagogical prevention of academic dishonesty, individual, social (human), professional and corporate moral values.*

References

1. Batechko, N., & Mykhailichenko, M. (2019). Fenomen akademichnoi dobrochesnosti v konteksti synerhii naukovykh pidkhdoviv [The phenomenon of academic integrity in the context of the synergy of scientific approaches]. *Osvitohiia – Education*, 8, 26-33. [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (2018). Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti [Personality on the way to spiritual values]. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Lystopad, O. A. (2015). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiino-tvorchoho potentsialu maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia* [Theoretical and methodological principles of formation of professional and creative potential of future educators of preschool educational institutions: a monograph]. Odessa: FOP Bondarenko M. O. [In Ukrainian].
4. Lystopad, O. A., & Mardarova, I. K. (2019). *Modulnyi kurs «Kompiuterni tekhnolohii v roboti z ditmy» [Modular course «Computer technology in working with children»]: navchalnyi posibnyk dlia studentiv zi spetsialnosti 012 «Doshkilna osvita»*. Odessa: Publisher Bukaev Vadim Viktorovich. [in Ukrainian].
5. Lystopad, O. A., & Mardarova, I. K. (2021). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia hotovnosti maibutnikh vykhovateliv do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v orhanizatsii piznavalnoi diialnosti doshkilnykiv: monohrafiia*. [Theoretical and methodological principles of forming the readiness of future educators to use information and communication technologies in the organization of cognitive activity of preschoolers: a monograph]. Odessa: Publisher Bukaev Vadim Viktorovich. [in Ukrainian].
6. Pahomov, I. V. (2023). Formuvannia moralnykh tsinnosti zdobuvachiv profesiinoi (profesiino-tehnichnoi) osvity: treninhova prohramma [Formation of moral values of students of vocational education: training programme]. Bila Tserkva: BINPO. [in Ukrainian].
7. Sopova, D. O. (2020). Akademichna chesnist yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv v universytetakh Yevropeiskoho Soiuzu [Academic integrity as part of future specialists professional training in the universities of the European Union]. Kyiv. [in Ukrainian].
8. Stezhko, Z., Shalimova, N., & Androshchuk, I. (2022) Akademichna dobrochesnist u vyschii osviti: proiavy ta motyvatsiini chynnyky [Academic integrity in higher education: manifestations and motivation factors]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 3(140), 7–15. [in Ukrainian].
9. Chumak, O. V. (2017) Kontsept katehorii akademichnoi dobrochesnosti u vyschii osviti [The Concept of the academic integrity in higher education]. *Theory and methods of educational management*, 2(20), 112–127. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 24.06.2024 р.

УДК 378.016:641.56 (043.5)
DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-39-46

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИХ ЯКОСТЕЙ ЗІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ

Лазарева Тетяна Анатоліївна

доктор педагогічних наук, професор кафедри харчових технологій, легкої промисловості і дизайну
Українська інженерно-педагогічна академія
e-mail: lazareva_t.a@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-4435-3345

Цихановська Ірина Василівна

доктор технічних наук, професор кафедри харчових технологій, легкої промисловості і дизайну
Українська інженерно-педагогічна академія
e-mail: cikhанovskaja@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9713-9257

Глущенко Лілія Василівна

магістр кафедри харчових технологій, легкої промисловості і дизайну
Українська інженерно-педагогічна академія
e-mail: hluschenko@karazin.ua

Експериментальна перевірка сформованості організаційно-діяльнiсних якостей зi здоров'язбереження свiдчить про ефективнiсть розробленої методики формування здоров'язбережувальної компетентностi майбутнiх iнженерiв-технологiв харчової промисловостi. Результати формувального етапу експерименту показали, що в експериментальнiй групi середнi значення показникiв перебувають у межах 2,1...2,2, що вище середнього рiвня, тодi як у контрольнiй групi середнi значення – межах 1,65...1,8, що нижче середнього рiвня. Прирiст середнiх значень показникiв сформованостi організаційно-діяльнiсних якостей зi здоров'язбереження в експериментальнiй групi по вiдношенню до контрольної групи становив 18,18...21,43 %.

Ключові слова: професійне навчання, майбутні інженери-технологи харчової галузі, здоров'язбережувальна компетентність, організаційно-діяльнiснi якостi, педагогiчний експеримент.

Постановка проблеми. Модернізація професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі передбачає необхідність формування професійно важливих якостей зi здоров'язбереження [8; 9]. Так, майбутні фахівці повинні здійснювати не лише технологічну діяльність з виробництва оздоровчої продукції, а й реалізовувати медико-фізіологічні знання з будови і функціонування організму споживачів та біологічні знання щодо оздоровчих властивостей біологічно активних речовин та харчових добавок. Це активізує необхідність розвитку у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі організаційно-діяльнiсних якостей, які забезпечують їх професійну підготовку до розроблення та впровадження оздоровчої продукції харчування. На основі аналізу праць науковців [1; 5; 10–16; 21; 27] виділено такі організаційно-діяльнiснi якостi зi здоров'язбереження в майбутнiх iнженерiв-технологiв харчової галузі, а саме:

- особисто-діяльнiснi: рiшучiсть та наполегливiсть в процесі створення оздоровчої продукції;
- соціально-діяльнiснi: здатностi до організації процесу розроблення оздоровчої продукції.

Важливе місце серед професійно важливих якостей зi здоров'язбереження у майбутнiх iнженерiв-технологiв вiдведено організаційно-діяльнiсним якостям. Серед них виділимо особисто-діяльнiснi якостi. Впевненiсть студентiв у набутих знаннях, їх корисностi для соціуму, пропаганда власного iнноваційного продукту, заохочення оточуючих до споживання дієтичних продуктів та впровадження нової продукції у масове виробництво вимагає прояву рiшучостi [22; 23; 26]. Тим самим рiшучiсть спонукає студентiв до розвитку власної iніціативи у виборі iнгредієнтiв, методiв та технологiї виробництва оздоровчої продукції.

Працьовитiсть, енергійнiсть, стараннiсть, активнiсть і пунктуальнiсть є складовими такої iнтегрованої якостi як наполегливiсть. Визначена риса вiдповiдає за якiсне виконання професійної діяльності фахівцями. При виконанні виробничих завдань, iнженера-технологи повинні нести вiдповiдальнiсть за здоров'я споживачiв. Тому, динаміка соціального замовлення вимагає вiд студентiв швидко адаптуватися до змін, що вiдбуваються у виробничому процесі і вчасно реагувати на них. Так, в процесі тривалої роботи фахівець може допуститися помилки у розрахунках кiлькостi iнгредієнтiв чи виборі режимiв виробництва. При цьому, прояв рис наполегливостi дозволить виправити власні помилки за досить короткий час. Непередбачені обставини вимагають вiд фахівцiв докладати бiльше зусиль для розроблення оздоровчої продукції. Саме бажання вчасно та якiсно виробляти оздоровчу продукцію розвиває у студентiв наполегливiсть. Отже, вважаємо за необхідне виділити такі особисто-діяльнiснi якостi майбутнiх iнженерiв-технологiв харчової галузі, як рiшучiсть та наполегливiсть у процесі створення оздоровчої продукції.

Серед організаційно-діяльнісних якостей майбутніх інженерів-технологів харчової галузі доцільно виокремити соціально-діяльнісні якості. Так, актуальним завданням формування здоров'язбережувальної компетентності постає розвиток здатностей майбутніх фахівців до організації процесу розроблення оздоровчої продукції. Для цього навчальний процес підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі слід спрямувати на виховання гармонійної та соціально активної особистості. Саме формування соціально-діяльнісних якостей забезпечує оптимізацію навчального процесу на розв'язання студентами професійних задач у колективі. Це дає змогу майбутнім фахівцям проявити та розвинути власні організаційні якості до процесу розроблення оздоровчої продукції. Успішне формування зазначених якостей передбачає вміння рівномірно розподіляти завдання між учасниками діяльності; ділити обов'язки та відповідальність за виконання поставленої задачі; організовувати пошук актуальних наукових досліджень; здійснювати особисту організованість та охайність під час дослідницької діяльності; забезпечувати активність та винахідливість до розв'язання нового важкого завдання; здійснювати перевірку та оцінку отриманих результатів розроблення оздоровчої продукції [17]. Підготовлений студент спрямований на активний пошук зв'язків навчальних задач з реальними потребами споживачів в оздоровчій продукції [18, 19]. Тому серед соціально-діяльнісних якостей майбутніх інженерів-технологів харчової галузі виділяємо здатності до організації процесу розроблення оздоровчої продукції.

Традиційні методики підготовки студентів до професійної діяльності щодо розроблення оздоровчої продукції [3; 20; 24] не повною мірою сприяють формуванню організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження. Запропонована авторська методика підготовки здобувачів освіти, яка ґрунтується на забезпеченні єдності компетентнісного, системного, діяльнісного та задачного підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців; інтеграції медико-фізіологічної, біологічної та технологічної складових змісту їхнього навчання та спрямована на формування теоретичних знань, практичних умінь та професійно важливих якостей, зокрема організаційно-діяльнісних. Для впровадження такої методики необхідним стає проведення експериментального дослідження рівня формування визначених якостей зі здоров'язбереження у здобувачів освіти та доведення її результативності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми визначення професійно важливих якостей досліджувались такими науковцями, як Е. Зеєр, О. Іванова, Є. Клімова, В. Рибалка, В. Шадриков та ін. Багато робіт розкривають питання вдосконалення особистості в процесі професійної підготовки фахівців харчової галузі: Ю. Безрученков, Л. Козловська, Е. Романова та ін. В роботах авторів визначено зміст та структуру професійно важливих якостей фахівців, проте процес формування організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження майбутніх інженерів-технологів харчової галузі в процесі їхньої професійної підготовки залишився без уваги.

Формулювання мети статті. Метою статті є експериментальне дослідження рівня формування організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі в процесі їхньої професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічне експериментальне дослідження формування організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі проводилося протягом 2015-2018 років за трьома етапами: констатувальним, формувальним та порівняльним. Учасниками експерименту стали студенти Української інженерно-педагогічної академії, Харківського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету. Для проведення педагогічного дослідження було залучено 213 студентів (табл. 1).

Таблиця 1

Етапи, завдання та учасники експериментального педагогічного дослідження формування організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження

№	Етапи та завдання педагогічного експерименту	Характеристика учасників	Кількість учасників	
			Контрольна група	Експериментальна група
1	Констатувальний етап (аналіз методик формування організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі)	Студенти УША	72	
		Студенти ХТЕІ КНТЕУ	14	
Всього учасників констатувального етапу:			86	
2	Формувальний етап (перевірка результативності розробленої методики формування організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі)	Студенти УША	39	38
		Студенти ХТЕІ КНТЕУ	23	27
Всього учасників формувального етапу за групами:			62	65
Всього учасників формувального етапу:			127	
Загальна кількість учасників експериментального педагогічного дослідження:			213	

Критерієм сформованості організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі визначено наступні показники:

- показник сформованості особисто-діяльнісних здатностей;
- показник сформованості соціально-діяльнісних здатностей.

З аналізу наукових робіт вчених визначено методики дослідження показників за критерієм сформованості організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження у студентів, які представлено в табл. 2.

На констатувальному етапі дослідження методики формування організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі вивчали рівень сформованості організаційно-діяльнісних якостей у студентів при впровадженні традиційної методики навчання дисциплін «Основи здоров'язбереження», «Технологія виробів та організація підприємств ресторанного господарства», «Технологія та організація харчової галузі», «Інноваційні технології в харчовій галузі» [25].

Результати досліджень представлено в табл. 3.

Таблиця 2

Методики дослідження сформованості організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі

Показники експериментального дослідження	Методики проведення експериментального дослідження
Показник сформованості особисто-діяльнісних здатностей	Методика дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова і Е. Ейдмана
Показник сформованості соціально-діяльнісних здатностей	Експрес-діагностика організаторських здібностей

Таблиця 3

Сформованість організаційно-діяльнісних якостей у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі за традиційною методикою навчання

№ з/п	Показники сформованості організаційно-діяльнісних якостей	Кількість студентів, %			Середні значення
		низький рівень	середній рівень	високий рівень	
1	Показник сформованості особисто-діяльнісних здатностей	36 (41,86)	46 (53,49)	4 (4,65)	1,63
2	Показник сформованості соціально-діяльнісних здатностей	21 (24,42)	55 (63,95)	10 (11,63)	1,87

Встановлені середні значення показників за критерієм сформованості організаційно-діяльнісних якостей становлять 1,63...1,87. Так, результативність формування організаційно-діяльнісних якостей за традиційною методикою навчання майбутніх інженерів-технологів харчової галузі є досить низькою. Таким чином, студенти показали недостатню підготовленість до колективного вирішення професійних завдань та неспроможність самостійної організації технологічного процесу діяльності, що утруднює реалізацію процесу розроблення оздоровчої продукції. Тому, така методика не спроможна в повній мірі сформуванати здоров'язбережувальну компетентність майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.

На формуальному етапі дослідження методики формування організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі було виділено контрольну та експериментальну групи студентів з приблизно однаковим рівнем сформованості організаційно-діяльнісних якостей. Студенти контрольної групи навчалися за традиційною методикою. В експериментальній групі формування організаційно-діяльнісних якостей у студентів здійснювали за авторською методикою професійного навчання, яка ґрунтується на забезпеченні єдності компетентнісного, системного, діяльнісного та задачного підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців; інтеграції медико-фізіологічної, біологічної та технологічної складових змісту навчання.

Протягом вивчення дисциплін «Основи здоров'язбереження», «Технологія виробів та організація підприємств ресторанного господарства», «Технологія та організація харчової галузі», «Інноваційні технології в харчовій галузі» аналізували рівень сформованості організаційно-діяльнісних якостей майбутніх фахівців та визначали розвиток їх особисто- та соціально-діяльнісних якостей.

Досліджуючи рівень сформованості організаційно-діяльнісних якостей у студентів контрольної групи, отримано результати, які представлено у табл. 4.

Аналіз даних табл. 4 показує, що в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі за традиційною методикою навчання студенти контрольної групи мають низький та середній рівні сформованості особисто-діяльнісних та соціально-діяльнісних здатностей.

Таблиця 4

Сформованість організаційно-діяльнісних якостей у студентів контрольної групи на формуальному етапі дослідження

№ з/п	Показники сформованості організаційно-діяльнісних якостей	Кількість студентів, %			Середні значення
		низький рівень	середній рівень	високий рівень	
1	Показник сформованості особисто-діяльнісних здатностей	27 (43,55)	30 (48,39)	5 (8,06)	1,65
2	Показник сформованості соціально-діяльнісних здатностей	20 (32,26)	34 (54,84)	8 (12,9)	1,8

Середні значення формуального етапу дослідження в контрольних групах за критерієм сформованості групи мають низький та середній рівні сформованості організаційно-діяльнісних якостей знаходяться в інтервалі 1,65...1,8, що суттєво не відрізняються від результатів контрольних груп констатувального етапу і свідчать про недостатній рівень формування організаційно-діяльнісних якостей в процесі розроблення оздоровчої продукції.

Результати сформованості організаційно-діяльнісних якостей у студентів експериментальної групи на формуальному етапі дослідження представлено у табл. 5.

Таблиця 5

Сформованість організаційно-діяльнісних якостей у студентів експериментальної групи на формуальному етапі дослідження

№ з/п	Показники сформованості організаційно-діяльнісних якостей	Кількість студентів, %			Середні значення
		низький рівень	середній рівень	високий рівень	
1	Показник сформованості особисто-діяльнісних здатностей	15 (23,07)	28 (43,08)	22 (33,85)	2,1
2	Показник сформованості соціально-діяльнісних здатностей	8 (12,31)	35 (53,84)	22 (33,85)	2,2

За даними табл. 5 середні значення показників сформованості організаційно-діяльнісних якостей у студентів експериментальної групи є вищими у порівнянні з контрольними групами та знаходяться в інтервалі 2,1...2,2, що вказує на результативність розробленої методики. На порівняльному етапі дослідження визначали приріст середніх значень показників критерію сформованості організаційно-діяльнісних якостей у експериментальній групі порівняно з контрольною, результати розрахунків представлено у табл. 6.

Таблиця 6

Приріст середніх значень показників критерію сформованості організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі

№ з/п	Показники сформованості організаційно-діяльнісних якостей	Середні значення		Приріст, %
		КГ	ЕГ	
1	Показник сформованості особисто-діяльнісних здатностей	1,65	2,1	21,43
2	Показник сформованості соціально-діяльнісних здатностей	1,8	2,2	18,18

Для підтвердження статистичної значущості різниць середніх значень показників сформованості особисто та соціально-діяльнісних якостей проводили дисперсійний аналіз, результати якого представлено у табл. 7.

Таблиця 7

Результати дисперсійного аналізу за критерієм сформованості організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі

Джерело варіації	SS	df	MS	F	F критичне
Між групами	0,180625	1	0,180625	22,23077	18,51282
Всередині груп	0,01625	2	0,008125		

За результатами дисперсійного аналізу підтверджено статистичну значущість різниць середніх значень за показниками сформованості організаційно-діяльнісних якостей у контрольних та експериментальних групах (поточне значення критерію Фішера $F=22,2$, критичне значення критерію Фішера $F_{кр}=18,5$, $F>F_{кр}$). Встановлені дані підкреслюють результативність авторської методики формування організаційно-діяльнісних якостей у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі у порівнянні з традиційною методикою навчання. Отже, за результатами педагогічного експерименту підтверджено підвищення рівня сформованості організаційно-діяльнісних якостей зі здоров'язбереження у

майбутніх інженерів-технологів харчової галузі за умови розроблення та впровадження авторської методики, яка ґрунтується на забезпеченні єдності компетентнісного, системного, діяльнісного та задачного підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців; інтеграції медико-фізіологічної, біологічної та технологічної складових змісту їхнього навчання.

Висновки. Для перевірки результативності методики формування організаційно-діяльнісних якостей у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі було проведено педагогічний експеримент. Встановлено етапи, мету, завдання, учасників, бази та термін проведення педагогічного експериментального дослідження.

Запропоновано систему показників за обраним критерієм та перевірено результативність методики формування організаційно-діяльнісних якостей у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. Встановлено методики дослідження визначених показників.

Педагогічний експеримент проводився за констатувальним, формувальним і порівняльним етапами. На констатувальному етапі експерименту визначено, що середні значення показників за критерієм сформованості організаційно-діяльнісних професійно важливих якостей знаходяться в межі 1,63..1,87. Такі результати свідчать про недостатню результативність традиційної методики формування організаційно-діяльнісних якостей у майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. Середні значення за результатами формувального етапу експерименту знаходяться в діапазоні 1,65..1,8 для контрольних груп, що нижче середнього показника, та в межах 2,1...2,2 для експериментальних груп, тобто вище середнього. Так, за розробленою методикою у порівнянні з традиційною визначено приріст значень показників за критерієм сформованості організаційно-діяльнісних якостей 18,18...21,43 %. Результати експериментальної перевірки свідчать про позитивну динаміку показників сформованості організаційно-діяльнісних професійно важливих якостей зі здоров'язбереження у студентів експериментальних груп. Такі результати дослідження обумовлені впровадженням в процес їхньої підготовки розробленої методики, яка ґрунтується на забезпеченні єдності компетентнісного, системного, діяльнісного і задачного підходів та медико-фізіологічної, біологічної і технологічної інтеграції змісту навчання.

Достовірність статистичної неоднорідності значень показників педагогічного експерименту підтверджено результатами здійсненого в програмі Microsoft Excel дисперсійного аналізу даних, який ґрунтується на розрахунку критерію Стюдента та F-розподілу Фішера.

Перспективами подальшого дослідження є визначення методик розвитку організаційно-діяльнісних професійно важливих якостей майбутніх інженерів-технологів харчової галузі в процесі формування в них здоров'язбережувальної компетентності.

Список використаної літератури

1. Bezruchenkov, Yu. V. (2015). Skladovi profesiinoi kultury maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoho gospodarstva [Components of the professional culture of future hotel and restaurant industry specialists]. *Naukovyi visnyk Donbasu – Scientific Bulletin of Donbas*. Luhansk. [in Ukrainian].
2. Voloshko, N. I. Pobudova psyhodiagnostychnoi ankety «Dihotomiia dukhovnykh yakosteï harakteru osobystosti» [Construction of a psychodiagnostic questionnaire Digotomy of spiritual qualities of personality]. [URL: http://lib.iitta.gov.ua/6209_1.pdf] [in Ukrainian].
3. Husechko, L. (2012). Vymohy robotodavtsiv do profesiinoi pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv restoranoi spravy [Employers' requirements for professional training of skilled restaurant workers]. *Molod i rynek*. Drohobych, 134–138. [in Ukrainian].
4. Naukovo-tehnichni rozrobky ta innovatsiini tehnolohii [Scientific and technical developments and innovative technologies]. (2014). Kyiv. [in Ukrainian].
5. Sirohman, I. V., Fil, M. I., Kalimon, M. V. (2015). *Tehnolohiia pryhotovannia strav i harchovykh produktiv iz ryby i moreproduktiv : navch. posib [Technology of preparation of dishes and food products from fish and seafood: a textbook]*. Lviv. [in Ukrainian].
6. Shaura, A. Yu. (2017). *Metodyka navchannia harchovykh tehnolohii maibutnikh pedahohiv profesiinoi osvity [Methods of teaching future technology educators of food education]*. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Yahupov, V. V. (2015). Kliuchovi kompetentnosti: poniattia, sutnist, zmist, klasyfikatsiia ta vymohy do vypusknnykiv profesiino-tehnichnoi osvity [Key competencies: concept, essence, content, classification and requirements for vocational education graduates]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobeli – Bulletin of the Alfred Nobel University of Dnipro*, 1(9), 193–199. [in Ukrainian].
8. Measuring the health-related Sustainable Development Goals in 188 countries: a baseline analysis from the Global Burden of Disease Study. (2015). *The Lancet*, London, 1447–1850. [in English].
9. UNESCO strategy on Education for health and well-being: Contributing to sustainable development goals. [in English].
10. Briukhanova, N. O. (2010). *Osnovy pedahohichnoho proektuvannia v inzhenerno-pedahohichnii osviti: monohrafiia [Fundamentals of pedagogical design in engineering and pedagogical education: a monograph]*. *Ukrainska inzhenerno-pedahohichna akademiia – Ukrainian Academy of Engineering and Pedagogy*. Kharkiv: NTMT. [in Ukrainian].
11. Holovan, M. S. (2008). Kompetensiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriiia dosvidu [Competence and competence: experience theory]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, (3), 23–30. [in Ukrainian].

12. Honcharenko, S. U. (2000). Zmist zahalnoi osvity i yii humanitaryzatsiia [The content of general education and its humanization]. *Neprevna profesiina osvita: Problemy, poshuky, perspektyvy – Continuing professional education: problems, search, prospects.* (pp. 81–107). Kyiv: Vipol. [in Ukrainian].
13. Ivanchenko, O. S., & Kucherenko, S. M. (2010). Motyvatsiia osobystosti v osoblyvykh umovakh profesiinnoi diialnosti [Personality motivation in special conditions of professional activity]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*, 7(22), 63–67. [in Ukrainian].
14. Kalashnikova, S. A. (2008). Navchannia doroslykh na osnovi kompetentisno-orientovanoho pidkholu [Adult education based on a competency-based approach]. Kyiv. [in Ukrainian].
15. Hrytsiuk, L. K., & Liakisheva, A. V. (2010). Formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti v maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Formation of health-saving competence in future social workers]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky – Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Volyn National University*, (13), 143–146. [in Ukrainian].
16. Luzan, P. (2012). Realizatsiia kompetentnisnogo pidkholu v profesiinii osviti: tekhnolohichniy aspekt [Implementation of the competency-based approach in vocational education: technological aspect]. *Naukovyi visnyk instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy – Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 5–12. [in Ukrainian].
17. Nahaiev, V. M. (2010). Teoretychni ta metodychni osnovy upravlinnia navchalno-tvorchoiu diialnistiu studentiv vyshchyykh navchalnykh ahramnykh zakladiv [Theoretical and methodological bases of management of educational and creative activity of students of higher educational institutions]. *Dissertation abstract*. Luhansk. [in Ukrainian].
18. Nizovtsev, A. V. (2010). Formuvannia doslidnytskykh umin studentiv tekhnichnykh universytetiv u protsesi vyvchennia profesiino-orientovanykh dystsyplin [Formation of research skills of students of technical universities in the process of studying professionally oriented disciplines]. *Dissertation abstract*. Poltava. [in Ukrainian].
19. Piekhota, O. M., & Stareva, A. M. (2007). Osobystisno orientovane navchannia [Personally oriented learning]. *Pidhotovka vchytelia – Teacher training*. Kyiv: Ilion. [in Ukrainian].
20. Frolova, N. E., & Dehtiarov, L. S. (2007). Osnovy konstruksiiuvannia novykh kharchovykh produktiv [Basics of designing new food products]. Kyiv: NUKHT. [in Ukrainian].
21. Popova, O. P. (2009). Rozvytok tvorchoho potentsialu maibutnoho inzhenera v protsesi profesiinnoi pidhotovky u vyshchomu tekhnichnomu navchalnomu zakladi [Development of the future engineer's creative potential in the process of professional training in a higher technical educational institution]. *Dissertation abstract*. Zaporizhzhia. [in Ukrainian].
22. Moliako, V. O., Bila, I. M., & Vahanova, N. A. (2012). *Psykholohichne doslidzhennia tvorchykh pertseptyvnykh protsesiv na riznykh vikovykh rivniakh: monohrafiia [Psychological study of creative perceptual processes at different age levels: a monograph]*. Kirovohrad: Imeks-LTD. [in Ukrainian].
23. Rybalka, V. V. (1996). Psykholohiia rozvytku tvorchoi osobystosti [Psychology of creative personality development]. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian].
24. Ukrainets, A. I., & Simakhina, H. O. (2010). Tekhnolohiia ozdorovchykh kharchovykh produktiv [Technology of health food products]. Kyiv: NUKHT. [in Ukrainian].
25. Blahyi, O. S. (2017). Kryterii ta pokaznyky formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-tekhnolohiv kharchovoi haluzi [Criteria and indicators for the formation of health-saving competence of future engineers – food technologists]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical science*, (LXXIX), 103–106. [in Ukrainian].
26. Lobur, M. S. (2006). Formuvannia profesiino znachushchykh yakosti maibutnykh molodshykh spetsialistiv sfery kharchuvannia [Formation of professionally significant qualities of future junior specialists in the field of nutrition]. *Dissertation abstract*. Kyiv. [in Ukrainian].
27. Sylkin, O. O. (2011). Zmist terminu «profesiino znachushchi yakosti osobystosti» i tekhnolohiia vyznachennia tsykh yakosti dlia okremoho fakhivtsia. [The content of the term «professionally significant personal qualities» and the technology of determining these qualities for an individual specialist]. *Naukovi pratsi Donetskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu – Scientific Papers of Donetsk National Technical University*, (9), 152–155. [in Ukrainian].

EXPERIMENTAL STUDY OF THE FORMATION OF ORGANIZATIONAL QUALITIES OF HEALTH-SAVING FOR FUTURE FOOD PROCESSING ENGINEERS

Lazarijeva Tetiana

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Food Technology, Light Industry and Design
Ukrainian Engineering Pedagogics Academy

Tsykhanovska Iryna

Professor, Doctor of Technical Sciences, Professor of Department of Food Technology, Light Industry and Design
Ukrainian Engineering Pedagogics Academy

Hlushchenko Liliia

Master of the Department of Food Technologies, Light Industry, and Design
Ukrainian Engineering Pedagogics Academy

Introduction. *The article substantiates the need to form professionally important qualities of healthsaying for future food technologists in the process of their professional training. Thus, future specialists should not only carry out technological activities for the production of health products, but also implement medical and*

physiological knowledge of the structure and functioning of the consumer's body and biological knowledge of the health properties of biologically active substances and food additives. This intensifies the need to develop organizational qualities of future food technologists that ensure their professional preparation for the development and implementation of health food products.

Purpose. The aim of the article was to experimentally study the level of formation of organizational qualities in health-saving of future food technologists in the process of their professional training.

Methods. Empirical research methods: pedagogical observation of the activities of future food technologists in the process of forming health-saving competence, surveys, testing, interviews with teachers and students – to diagnose the level of organizational skills in health-saving of future food technologists;

Statistical methods of research: methods of mathematical statistics (Student's and Fisher's criteria) for quantitative and qualitative analysis of empirical data, calculation of the arithmetic mean to prove the reliability of the experimental results.

Results. The pedagogical experimental study of the formation of organizational qualities in health-saving of future food technologists was conducted during 2015-2018 in three stages: stating, formative and comparative. Thus, the structure of organizational qualities of future specialists in health-saving is generalized, in particular, the following are defined: personal and activity (determination and perseverance in the process of creating health products); social and activity (ability to organize the process of developing health products). A pedagogical experiment was conducted, the results of which confirmed the increase in the level of formation of organizational qualities in health-saving in future food technologists, provided that the author's methodology is developed and implemented, which is based on ensuring the unity of competence, systemic, activity and task approaches to the professional training of these specialists; integration of medical, physiological, biological and technological components of their training content.

Originality. Experimental verification of the formation of organizational qualities in health-saving indicates the effectiveness of the developed methodology for the formation of health-saving competence of future food technologists. The results of the formative stage of the experiment showed that in the experimental group the average values of the indicators are in the range of 2.1...2.2, which is above the average level, while in the control group the average values are in the range of 1.65...1.8, which is below the average level. The increase in the average values of indicators of formation of organizational qualities for health-saving in the experimental group in relation to the control group was 18.18...21.43 %.

Conclusion. The results of the pedagogical experiment confirmed the hypothesis of increasing the level of formation of organizational qualities in health-saving of future food technologists, provided that an appropriate methodology based on the integration of medical, physiological, biological and technological components of health-saving competence is developed and implemented.

Key words: vocational education, future food processing engineers, health-saving competence, organizational qualities, pedagogical experiment

References

1. Bezruchenkov, Yu. V. (2015). Skladovi profesiinoi kultury maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoho hospodarstva [Components of the professional culture of future hotel and restaurant industry specialists]. *Naukovyi visnyk Donbasu – Scientific Bulletin of Donbas*. Luhansk. [in Ukrainian].
2. Voloshko, N. I. Pobudova psyhodiagnostychnoi ankety «Dihotomiia dukhovnykh yakosteï harakteru osobystosti» [Construction of a psychodiagnostic questionnaire Digotomy of spiritual qualities of personality]. [URL: http://lib.iitta.gov.ua/6209_1.pdf] [in Ukrainian].
3. Husechko, L. (2012). Vymohy robotodavtsiv do profesiinoi pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv restorannoi spravy [Employers' requirements for professional training of skilled restaurant workers]. *Molod i rynek*. Drohobych, 134-138. [in Ukrainian].
4. Naukovo-tehnichni rozrobky ta innovatsiini tehnologii [Scientific and technical developments and innovative technologies]. (2014). Kyiv. [in Ukrainian].
5. Sirohman, I. V., Fil, M. I., Kalimon, M. V. (2015). *Tehnologhiia pryhotuvannia strav i harchovykh produktiv iz ryby i moreproduktiv : navch. posib [Technology of preparation of dishes and food products from fish and seafood: a textbook]*. Lviv. [in Ukrainian].
6. Shaura, A. Yu. (2017). Metodyka navchannia harchovykh tehnologii maibutnikh pedahohiv profesiinoi osvity [Methods of teaching future technology educators of food education]. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Yahupov, V. V. (2015). Kliuchovi kompetentnosti: poniattia, sutnist, zmist, klasyfikatsiia ta vymohy do vypusknnykiv profesiino-tehnichnoi osvity [Key competencies: concept, essence, content, classification and requirements for vocational education graduates]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobeli – Bulletin of the Alfred Nobel University of Dnipro*, 1(9), 193-199. [in Ukrainian].
8. Measuring the health-related Sustainable Development Goals in 188 countries: a baseline analysis from the Global Burden of Disease Study. (2015). *The Lancet*, London, 1447-1850. [in English].

9. UNESCO strategy on Education for health and well-being: Contributing to sustainable development goals. [in English].
10. Briukhanova, N. O. (2010). *Osnovy pedahohichnoho proektuvannia v inzhenerno-pedahohichnii osviti: monohrafiia* [Fundamentals of pedagogical design in engineering and pedagogical education: a monograph]. *Ukrainska inzhenerno-pedahohichna akademiia – Ukrainian Academy of Engineering and Pedagogy*. Kharkiv: NTMT. [in Ukrainian].
11. Holovan, M. S. (2008). Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teorii dosvidu [Competence and competence: experience theory]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, (3), 23–30. [in Ukrainian].
12. Honcharenko, S. U. (2000). Zmist zahalnoi osvity i yii humanitaryzatsiia [The content of general education and its humanization]. *Nepererna profesiina osvita: Problemy, poshuky, perspektvy – Continuing professional education: problems, search, prospects*. (pp. 81–107). Kyiv: Vipol. [in Ukrainian].
13. Ivanchenko, O. S., & Kucherenko, S. M. (2010). Motyvatsiia osobystosti v osoblyvykh umovakh profesiinnoi diialnosti [Personality motivation in special conditions of professional activity]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*, 7(22), 63–67. [in Ukrainian].
14. Kalashnikova, S. A. (2008). Navchannia doroslykh na osnovi kompetentisno-orientovanoho pidkhodu [Adult education based on a competency-based approach]. Kyiv. [in Ukrainian].
15. Hrytsiuk, L. K., & Liakisheva, A. V. (2010). Formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti v maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Formation of health-saving competence in future social workers]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky – Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Volyn National University*, (13), 143–146. [in Ukrainian].
16. Luzan, P. (2012). Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu v profesiinii osviti: tekhnolohichniy aspekt [Implementation of the competency-based approach in vocational education: technological aspect]. *Naukovyi visnyk instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy – Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 5–12. [in Ukrainian].
17. Nahaiev, V. M. (2010). Teoretychni ta metodychni osnovy upravlinnia navchalno-tvorchoiu diialnistiu studentiv vyshchyykh navchalnykh ahrarynykh zakladiv [Theoretical and methodological bases of management of educational and creative activity of students of higher educational institutions]. *Dissertation abstract*. Luhansk. [in Ukrainian].
18. Nizovtsev, A. V. (2010). Formuvannia doslidnytskykh umin studentiv tekhnichnykh universytetiv u protsesi vyvchennia profesiino-orientovanykh dystsyplin [Formation of research skills of students of technical universities in the process of studying professionally oriented disciplines]. *Dissertation abstract*. Poltava. [in Ukrainian].
19. Piiekhota, O. M., & Stareva, A. M. (2007). Osobystisno oriietovane navchannia [Personally oriented learning]. *Pidhotovka vchytelia – Teacher training*. Kyiv: Ilion. [in Ukrainian].
20. Frolova, N. E., & Dehtiarov, L. S. (2007). Osnovy konstruktivnogo navchannia novykh kharchovykh produktiv [Basics of designing new food products]. Kyiv: NUKHT. [in Ukrainian].
21. Popova, O. P. (2009). Rozvytok tvorchoho potentsialu maibutnoho inzhenera v protsesi profesiinnoi pidhotovky u vyshchomu tekhnichnomu navchalnomu zakladi [Development of the future engineer's creative potential in the process of professional training in a higher technical educational institution]. *Dissertation abstract*. Zaporizhzhia. [in Ukrainian].
22. Moliako, V. O., Bila, I. M., & Vahanova, N. A. (2012). *Psykholohichne doslidzhennia tvorchykh pertseptyvnykh protsesiv na riznykh vikovykh rivniakh: monohrafiia* [Psychological study of creative perceptual processes at different age levels: a monograph]. Kirovohrad: Imeks-LTD. [in Ukrainian].
23. Rybalka, V. V. (1996). Psykholohiia rozvytku tvorchoi osobystosti [Psychology of creative personality development]. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian].
24. Ukrainets, A. I., & Simakhina, H. O. (2010). Tekhnolohiia ozdorovchykh kharchovykh produktiv [Technology of health food products]. Kyiv: NUKHT. [in Ukrainian].
25. Blahyi, O. S. (2017). Kryterii ta pokaznyky formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-tekhnolohiv kharchovoi haluzi [Criteria and indicators for the formation of health-saving competence of future engineers – food technologists]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical science*, (LXXIX), 103–106. [in Ukrainian].
26. Lobur, M. S. (2006). Formuvannia profesiino znachushchykh yakosti maibutnikh molodshykh spetsialistiv sfery kharchuvannia [Formation of professionally significant qualities of future junior specialists in the field of nutrition]. *Dissertation abstract*. Kyiv. [in Ukrainian].
27. Sylkin, O. O. (2011). Zmist terminu «profesiino znachushchi yakosti osobystosti» i tekhnolohiia vyznachennia tsykh yakosti dlia okremoho fakhivtsia. [The content of the term «professionally significant personal qualities» and the technology of determining these qualities for an individual specialist]. *Naukovi pratsi Donetskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu – Scientific Papers of Donetsk National Technical University*, (9), 152–155. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 29.04.2024 р.

УДК 378.09:796.2/3

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-47-52

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

Базильчук Віра Богданівна

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту
Хмельницький національний університет
e-mail: virabazylchuk@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-5134-5047

Базильчук Олег Вікторович

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізичної терапії, ерготерапії
Хмельницький національний університет
e-mail: oleg.bazylchuk@gmail
ORCID ID: 0000-0002-8137-9950

Цісар Віктор Вікторович

старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту
Хмельницький національний університет
e-mail: viktorcisar82@icloud.com
ORCID ID: 0000-0002-2785-3420

У статті на основі вивчення наукової літератури здійснено аналіз інноваційних технологій розвитку рухової активності студентів в освітньому середовищі університету. Висвітлено, що науково-технічний прогрес дедалі більше прискорюється, нові технології проникають у всі аспекти нашого життя, відкриваючи нові горизонти, дозволяючи досягати позитивних результатів. З'ясовано, що під час організації освітнього процесу з фізичного виховання для здобувачів вищої освіти під час аудиторних занять, частково використовують відеоролики для вирішення освітніх завдань. Наголошується на тому, що інноваційні технології розвитку рухової активності студентів засобами спортивних ігор в освітньому середовищі університету є важливим аспектом їхнього здоров'я та загального благополуччя. Інноваційні технології можуть значно полегшити цей процес, роблячи його більш захопливим та ефективним, особливо варто враховувати використання спортивних ігор в освітньому процесі.

Ключові слова: інноваційні технології, розвиток, рухова активність, студенти, фізичне виховання, освітнє середовище університету.

Постановка проблеми у її загальному вигляді. В умовах реалізації Національної стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» в закладах освіти розроблено комплекси загальнорозвиваючих вправ для студентів з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» за видами спортивної діяльності. Фізичне виховання розвиває навички, знання, цінності та установки, необхідні для формування і ведення активного і здорового способу життя, а також формування у студентів впевненості й компетентності в розв'язуванні задач як окремих людей, так і в групах або командах за допомогою широкого спектру навчальних заходів.

Аналіз останніх досліджень. Науковці (Т. О. Барсукова та Ж. І. Антіпова, Г. П. Грибан, Ю. М. Вихляев, О. І. Мостецька та Г. З. Лаврін, В. Пильненький, О. П. Петренко, Л. П. Цьовх та ін.) акцентували увагу на інноваційних технологіях в умовах сучасної парадигми вищої освіти.

В. Пильненький вказує, що «науково-технічний прогрес все більше і більше прискорюється, нові технології проникають у всі аспекти нашого життя, відкриваючи нові горизонти, дозволяючи досягати позитивних результатів, підкорювати нові вершини, пропонуючи високотехнологічне обладнання та екіпіровку» [6, с.193]. Учений підкреслює, що «використання інноваційних технологій, які впроваджуються при підготовці майбутніх спортсменів, сприяє формуванню стійкої мотивації щодо збереження здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовки, розширює руховий досвід, формує практичні навички для самостійних занять фізичними вправами та проведення активного відпочинку, допомагає розвитку творчої особистості, удосконаленню та підвищенню особистого результату, а поетапно організована система тренувань з використанням інноваційних технологій забезпечить ефективне формування у молоді позитивної мотивації до здорового способу життя» [6, с. 192].

Під інноваційними технологіями Ю. М. Вихляев зі співавторами розуміють такі, що «змінюють сутність та інструментально значущі властивості, найбільш важливими з яких є цільова орієнтація навчального процесу, форма, зміст, педагогічні умови та методи навчального процесу, взаємодія педагога і студента у ході навчання, яка набирає характер творчої співпраці». Вчені вважають, що «у нормативно-правовому аспекті можливість інновацій забезпечується усе зростаючим ступенем самостійності закладів вищої освіти щодо розробки змісту, вибору методів і технологій навчання, сумісною відповідальністю

студентів та педагогів за якість освіти, що накладає на студентів не тільки обов'язки, але і право на вільний вибір значної частини дисциплін, а тим самим і викладачів. Зокрема, у такій формі фізичного виховання, як обрання виду спорту або рухової активності та можливість зміни викладача, який не надає знань відповідного рівня або з яким у студента не складаються стосунки» [5, с.120].

На думку Г. П. Грибана, «технологія у фізичному вихованні – це система біологічних, медичних, технічних, педагогічних та інших способів і засобів зміни стану рухової функції та якостей організму у процесі занять фізичними вправами, яка оснований на знаннях про методи і прийоми здійснення корекційно-профілактичних, кінезотерапевтичних, освітньо-виховних і рекреаційних заходів» [3, с. 168].

О. П. Петренко вважає, що «для того щоб фізичне виховання студентів стало дієвим методом зміцнення особистого здоров'я й підвищення рівня фізичного стану, фізичної працездатності, потрібно дотримуватися загальних принципів, тобто регулярності занять і їх варіативності, індивідуального підходу, враховуючи інтереси та вподобання. Інновації у фізичному вихованні не лише дають студентам можливість фізично розвиватися, а й формують їх фізичну культуру, світогляд, здатність скеровувати власну освітню траєкторію й програму життєдіяльності загалом» [5, с. 46].

Мета статті: характеристика інноваційних технологій у розвитку рухової активності студентів в освітньому середовищі університету

Виклад основного матеріалу. Важливим залишається питання значення інноваційних технологій у розвитку рухової активності студентів в освітньому середовищі університету. Тому було проведено анкетування, у якому брали участь 33 викладачі закладів вищої освіти, а саме: Бердянського державного педагогічного університету, Хмельницького національного університету, Дрогобицького державного педагогічного університету та Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Результати опитування викладачів про використання інформаційних ресурсів системи Інтернет, необхідних для розвитку рухової активності студентів засобами спортивних ігор свідчать про те, що 33,3% викладачів використовують, 26,1% – частково використовують та найбільша кількість опитаних респондентів, 40,6% – не використовують інформаційні ресурси системи Інтернет (рис. 1).

Дослідники Т. О. Барсукова та Ж. І. Антіпова запропонували нову систему проведення занять з фізичного виховання зі студентами: «організацію і проведення навчальних занять за розкладом за напрямками, обраним студентами; проведення навчально-секційних занять із фізично підготовленими студентами за розкладом у другій половині дня; застосування інноваційних аспектів у нових програмах із видів спорту, розроблених викладачами кафедри; проведення тестування два рази на семестр (на початку й у кінці семестру); проведення підсумкових масових змагань із видів спорту та виступів команд факультетів за програмою танцювальної аеробіки» [1, с. 22]. Дослідження науковців показали, що впровадження інноваційних аспектів організації фізичного виховання з урахуванням побажань студентів, дає відчутні переваги порівняно зі звичайними заняттями фізичною культурою [1, с. 22].

Інноваційні технології у сфері фізичного виховання можуть значно збагатити освітній процес та зробити його більш цікавим та ефективним: розробка мобільних додатків, які надають інтерактивні тренувальні програми, відстежують прогрес у виконанні вправ та надають корисні поради щодо фізичної активності. Використання сенсорних пристроїв та трекерів руху дозволяє відстежувати рухи тіла студентів під час виконання фізичних вправ і надає зворотний зв'язок щодо їхнього виконання. Надання доступу до онлайн-ресурсів і відеоуроків з фізичного виховання дозволяє студентам вчитися та вдосконалювати свої навички в будь-який зручний для них час. Використання сучасних пристроїв, таких як смарт-годинники або фітнес-браслети, дозволяє відстежувати фізичну активність та здоров'я студентів у реальному часі. Ці інноваційні технології можуть значно підвищити ефективність фізичного виховання, зробити його цікавішим та доступнішим для студентів, а також сприяти їхньому здоров'ю та добробуту.

Однак в організації освітнього процесу з фізичного виховання для здобувачів вищої освіти 22,9 % опитаних викладачів, під час аудиторних занять, використовують відеоролики для вирішення освітніх завдань на занятті, 25 % – частково застосовують, 45,8 % не застосовують і 6,3 % опитаних викладачів не змогли відповісти (рис. 2).

Науковці А. Ваколюк, В. Шелюк і Н. Симонович вказують, що «одними з найбільш значущих технологій за рівнем впливу на студентів є здоров'язбережувальні технології, які ґрунтуються на вікових

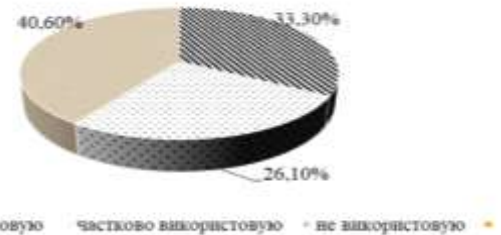


Рис. 1. Розподіл відповідей викладачів, опитаних про використання інформаційних ресурсів системи «Інтернет», необхідних для розвитку рухової активності студентів засобами спортивних ігор (%)

особливостях студентів, оптимальному поєднанні рухових та статичних навантажень, принципах поступовості зростання навантаження та послідовності розучування вправ, із застосуванням наочності, а також дають можливість студенту зберегти своє здоров'я в період навчання у ЗВО та сформулювати у нього необхідні вміння та навички з ведення здорового способу життя» [2, с. 134].

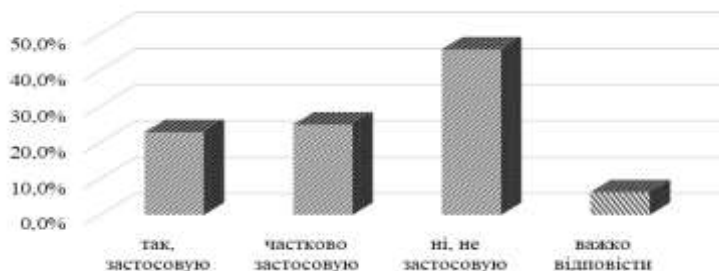


Рис. 2. Розподіл відповідей викладачів, опитаних про застосування відеороликів для навчання в організації навчально-виховного процесу для студентів на заняттях з фізичного виховання (%)

Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні студентів спрямовані на підтримку та покращення фізичного, психічного та емоційного здоров'я. Наведемо деякі приклади застосування таких технологій:

- Моніторинг фізичної активності: Використання пристроїв, таких як фітнес-браслети або смарт-годинники, для відстеження рівня фізичної активності студентів. Це дозволяє їм відстежувати кількість кроків, спожитих калорій, якість сну та інші метрики, що допомагають зберігати здоров'я.
- Мобільні додатки для фітнесу та здоров'я: Розроблення мобільних додатків, які надають персоналізовані тренувальні програми, рекомендації щодо здорового харчування та поради щодо психологічного благополуччя.
- Відеоуроки та онлайн-ресурси: Надання доступу до відеоуроків з йоги, пілатесу, аеробіки та інших видів фізичних вправ, які сприяють здоров'ю та релаксації.
- Технології віртуальної реальності (VR): Використання VR для створення інтерактивних тренувальних середовищ, в яких студенти можуть займатися фізичними вправами та іграми, що сприяють здоров'ю.
- Електронні ресурси для психологічного здоров'я: Розроблення електронних ресурсів, які надають інформацію та практичні поради з психологічного здоров'я, стресменеджменту та психологічного самопізнання.

Ці технології допомагають студентам не лише підтримувати своє фізичне здоров'я, а й зосереджуватися на своєму загальному благополуччі та самопізнанні. Вони можуть бути ефективними інструментами для підтримки здорового способу життя в університетському середовищі.

О. І. Мостецька і Г. З. Лаврін відзначають, що «в останні роки велике значення набуває впровадження комп'ютерних технологій у фізичному вихованні учнівської та студентської молоді як для діагностики здоров'я, фізичного розвитку, рухових показників, так і для педагогічного контролю. Оскільки студенти дедалі більше часу проводять не в спортивних залах, бібліотеках, театрах тощо, а за комп'ютерами, планшетами та іншими гаджетами існує можливість використовувати їх з користю в освітньому процесі» [3, с. 145].

Т. В. Самоленко, І. М. Янченко та В. М. Бражник стверджують, що «використання інноваційних технологій за умов дистанційного навчання студентів у закладах вищої освіти на заняттях із дисципліни «Фізичне виховання» дозволяє проводити контроль та оцінювання виконання завдань, спрямованих на розвиток фізичних якостей, зміцнення здоров'я, самооцінки студентів. Головним недоліком дистанційного навчання, на думку авторів, є емоційна взаємодія викладача зі студентами, потреба зацікавлювати студентів самостійно і цілеспрямовано займатися фізичною культурою, а саме руховою активністю дистанційно» [7, с.124].

Науковці Л. П. Цьовх та ін. вказують, що «нині віртуальне освітнє середовище набуває все більшої популярності серед викладачів. Як мережевий сервіс для щоденного користування, таке середовище містить усі необхідні елементи теоретичних і практичних знань, контролю і самооцінки фізкультурної діяльності, форми організації адаптації, мотивації і творчої спрямованості» [9, с. 92]. Відтак, створюється можливість узагальнювання педагогічного досвіду фізичного виховання студентів під час навчання у ЗВО у всіх формах його реалізації. Завдяки цьому студент може проявляти максимальну самостійність під час занять, вибирати раціональний шлях і темп здійснення фізкультурної діяльності. Так віртуальне середовище визначає специфіку такої діяльності за допомогою ІКТ: мультимедійних, телекомунікаційних і інших електронних засобів навчання і технологій» [9, с. 92].

С. В. Хотієнко виділяє дві ключові новітні технології в сучасній системі фізичного виховання студентів ЗВО: «Перша технологія спортивно направленої фізичної культури. Базисом вказаної технології є використання спортивних ігор та інших видів спортивної діяльності для регулювання процесу планомірної трансформації фізичного стану та працездатності здобувачів освіти ЗВО за допомогою здійснення тренування. Здобувачі освіти ЗВО вільно обирають той вид спорту, який є відповідним для занять у певній навчально-тренувальній групі і звичайно вони мають право переходити в іншу групу зі списку існуючих в закладі освіти. Спортивне тренування формується у такий спосіб, щоб в обмежений часовий проміжок воно було максимально емоційно забарвлене і містило частини гри». Науковець зазначає другу технологію – це формування здорового способу життя. Реалізація зазначених технологій в освітньому процесі допоможе викладачеві розвинути відповідальність у здобувачів освіти по відношенню до свого фізичного здоров'я, результативно здійснювати профілактику асоціальних дій [8, с. 453].

На нашу думку, комп'ютеризація занять з фізичного виховання дозволить активізувати діяльність студентів, дасть можливість наочніше продемонструвати здоров'я теорії із фізичного виховання із практикою, підвищити рівень практичних занять з оздоровчою спрямованістю, забезпечить зацікавленість студентів до занять з фізичного виховання у закладах вищої освіти.

До інноваційних технологій використання спортивних ігор для розвитку рухової активності студентів відносимо:

1. Використання віртуальної реальності (VR): Студенти можуть взаємодіяти з віртуальними спортивними іграми, такими як віртуальний теніс, бокс або футбол, що створює іммерсивне середовище для занять фізичною активністю.

2. Розширена реальність (AR): Використання AR дозволяє створювати спортивні ігри та вправи, які інтегруються в реальне оточення, що стимулює студентів до активних рухів.

3. Інтерактивні ігрові платформи: Сучасні ігрові системи, такі як Xbox Kinect або Nintendo Wii, дозволяють студентам брати участь у спортивних іграх, контролюючи дії свого персонажу за допомогою власного руху.

Ці інноваційні підходи до використання спортивних ігор допомагають зробити фізичну активність більш цікавою та захопливою для студентів, а також сприяють їхньому розвитку та збереженню здоров'я.

Висновок. Інноваційні технології розвитку рухової активності студентів засобами спортивних ігор в освітньому середовищі університету є важливим аспектом їхнього здоров'я та загального благополуччя. Інноваційні технології можуть значно полегшити цей процес, роблячи його більш захопливим та ефективним, особливо варто враховувати використання спортивних ігор в освітньому процесі. Зазначимо ідеї та методи, які можна впроваджувати: 1. Використання віртуальної реальності (VR): Віртуальна реальність може створювати таке середовище для фізичних вправ та спортивних ігор, що залучить студентів до активної рухової діяльності. Наприклад, віртуальний фітнес або спортивні ігри можуть стати частиною тренувальних програм університету. 2. Мобільні додатки рухової активності (браслети): Розробка мобільних додатків, які мотивують студентів до рухової активності, може бути корисним інструментом. Додатки можуть пропонувати інтерактивні тренування, викликові завдання та можливість змагатися з іншими студентами. 3. Експериментальні спортивні заходи: Організація експериментальних спортивних заходів, таких як спортивні турніри, марафони або естафети, може стати стимулом для студентів активно брати участь у руховій активності. 4. Спортивні ігри в онлайн-форматі: розробка онлайн-платформ для спортивних ігор, де студенти можуть змагатися один з одним навіть без присутності на одній локації, може збільшити зацікавленість у фізичних вправах. 5. Інтерактивні тренажери та ігрові системи: використання інтерактивних тренажерів та ігрових систем, які відстежують рухи тіла, може зробити фізичні вправи більш цікавими та ефективними.

Перспективи подальших досліджень. Важливо створити сприятливу атмосферу для рухової активності в університетському середовищі, забезпечивши доступ до спортивних майданчиків та спортивного інвентарю. Організація спеціальних програм та заходів, спрямованих на підвищення зацікавленості студентів руховою активністю.

Список використаної літератури

1. Барсукова Т. О., Антіпова Ж. І. Інноваційні аспекти організації фізичного виховання здобувачів закладів вищої освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. № 1 (3). С. 15–22.
2. Ваколук А., Шелюк В., Симонович Н. Інноваційні технології у системі фізичного Виховання здобувачів вищої освіти. *Іноватика у вихованні*. 2021. Випуск 14. С. 128–134.
3. Грибан Г., Білоскаленко Т., Скорий О. Інноваційні фізкультурно-оздоровчі технології в фізичному вихованні студентів. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін* : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф., 16–17 квіт. 2019 р. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. Т. 1. С. 166–169.
4. Мостецька О. І., Лаврін Г. Застосування сучасних гаджетів у процесі фізичного виховання. *Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор та односторонь у закладах вищої освіти* : збірник статей XVIII наукової конференції (04 лютого 2022 р.). Харків, 2022. С. 142–145.

5. Петренко О. П., Петренко Н. В., Лоза Т. О. Оздоровчі технології пілатесу в професійно-прикладній фізичній підготовці студентів закладів вищої освіти : монографія. Суми : Сумський державний університет, 2020. 176 с.
6. Пильненький В. Інноваційні технології у підготовці майбутніх спортсменів в умовах освітнього процесу закладів вищої освіти. *Молодий вчений*. 2021. 5 (93), С. 190–192.
7. Самоленко Т. В., Янченко І. М., Бражник В. М. Використання інноваційних технологій за умов дистанційного навчання студентів у закладах вищої освіти. *Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Випуск 80, том 2. С. 121–124.
8. Хотієнко С. В., Татарченко Л. І., Дідковський О. П. Впровадження інноваційних технологій у сучасну систему фізичного виховання здобувачів освіти ЗВО. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* : зб. наук. праць / за ред. О. В. Тимошенка. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. Вип. 3К (147). С. 449–453.
9. Цьовх Л. П., Мельничук М. П., Фестрига С. В., Зелікова Т. І. Інноваційний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій в контексті модернізації фізичного виховання студентів ЗВО. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 7 (115). С. 88–92.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE MOTOR ACTIVITY OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Bazylchuk Vira

Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Professor,
Associate Professor of Theory and Methods of Physical Education and Sports
Khmelnysky National University

Bazylchuk Oleh

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Physical Therapy, Occupational Therapy
Khmelnysky National University

Tsisar Viktor

Senior Lecturer of Theory and Methods of Physical Education and Sports
Khmelnysky National University

Introduction. *The article based on the study of scientific literature, analyzes the role of innovative technologies in the development of motor activity of students in the educational environment of the university.*

Purpose. *The purpose of the article is to characterize innovative technologies for the development of motor activity of students in the educational environment of the university.*

Methods. *Analysis of scientific and methodological literature, generalization, comparison, innovative technologies in the development of motor activity of students in the educational environment of the university.*

Results. *In the article, based on the study of scientific literature, an analysis of innovative technologies for the development of motor activity of students in the educational environment of the university is carried out. It is highlighted that scientific and technical progress is accelerating more and more, new technologies penetrate into all aspects of our life, opening new horizons, allowing to achieve positive results. It was found that during the organization of the educational process of physical education for students of higher education during classroom classes, videos are partially used to solve educational tasks. It is emphasized that innovative technologies for the development of motor activity of students by means of sports games in the educational environment of the university are an important aspect of their health and general well-being. Innovative technologies can greatly facilitate this process, making it more exciting and effective, especially considering the use of sports games in the educational process.*

Originality. *For the first time, the peculiarities of the implementation of innovative technologies in the development of motor activity students in the educational environment of the university were characterized.*

Conclusion. *Thus, innovative technologies for the development of motor activity students by means of sports games in the educational environment of the university are an important aspect of their health and general well-being. Innovative technologies can greatly facilitate this process, making it more exciting and effective, especially considering the use of sports games in the educational process.*

Key words: *innovative technologies, development, motor activity, students, physical education, educational environment of the university.*

References

1. Barsukova, T. O., Antipova, Z. I. (2021). Innovatsiini aspekty orhanizatsii fizychnoho vykhovannia zdobuvachiv zakladiv vyshchoi osvity [Innovative aspects of the organization of physical education of students of higher education institutions]. *Akademichni studii. Seriya «Pedahohika» – Academic studies. Series «Pedagogy»*, 1(3), 15–22. [in Ukrainian].
2. Vakoliuk, A., Sheliuk, V., Simonovych N. (2021). Innovatsiini tekhnolohii u systemi fizychnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity [Innovative technologies in the system of physical education of students of higher education]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in education*, 14, 128–134. [in Ukrainian].
3. Hryban, G., Biloskalenko, T., Skorii, O. (2019). Innovatsiini fizkulturno-ozdorovchi tekhnolohii v fizychnomu

vykhovanni studentiv [Innovative physical culture and health technologies in physical education of students]. *Innovatsiyni rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi, yevropeyskyi ta natsionalnyi vymiry zmin : materialy V Mizhnar. nauk.-prakt. konf. – Innovative development of higher education: global, European and national dimensions of change: materials of the V International. science and practice conference*, 1, 166–169. [in Ukrainian].

4. Mostetska, O. I., Lavrin, G. Z. (2022). Zastosuvannya suchasnykh hadzhetiv u protsesi fizychnoho vykhovannia [Application of modern gadgets in the process of physical education]. *Problemy i perspektyvy rozvytku sportyvnykh ihor ta odnorbortv u zakladakh vyshchoi osvity : zbirnyk statei KhVIII naukovoї konferentsii – Problems and prospects of the development of sports games and wrestling in institutions of higher education: a collection of articles of the XVIII scientific conference*, 142-145. [in Ukrainian].

5. Petrenko, O. P., Petrenko, N. V., Loza, T. O. (2020). *Ozdorovchi tekhnologii pilatesu v profesiino-prykladnii fizychnii pidhotovtsi studentiv zakladiv vyshchoi osvity: monohrafiia [Health technologies of Pilates in professional and applied physical training of students of higher education institutions: monograph]*. [in Ukrainian].

6. Pylnenkyi, V. (2021). Innovatsiyni tekhnologii u pidhotovtsi maibutnikh sportsmeniv v umovakh osvithnoho protsesu zakladiv vyshchoi osvity [Innovative technologies in the training of future athletes in the conditions of the educational process of higher education institutions]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 5 (93), 190-192. [in Ukrainian].

7. Samolenko, T. V., Yanchenko, I. M., Brazhnyk, V. M. (2021). Vykorystannia innovatsiynykh tekhnologii za umov dystantsiinoho navchannia studentiv u zakladakh vyshchoi osvity [Use of innovative technologies under the conditions of distance learning of students in institutions of higher education]. *Seriia. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Series. Pedagogical sciences: realities and prospects* (80)2, 121-124. [in Ukrainian].

8. Khotiienko, S. V., Tatarchenko, L. I., Didkovskiy, O. P. (2022). Vprovadzhennia innovatsiynykh tekhnologii u suchasnu systemu fizychnoho vykhovannia zdobuvachiv osvity ZVO [Implementation of innovative technologies in the modern system of physical education of students of higher education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov*, 3K (147), 449-453. [in Ukrainian].

9. Tsovkh, L. P., Melnychuk, M. P., Fetryha, S. V., Zelikova, T. I. (2019). Innovatsiyni potentsial informatsiino-komunikatsiynykh tekhnologii v konteksti modernizatsii fizychnoho vykhovannia studentiv ZVO [Innovative potential of information and communication technologies in the context of modernization of physical education of students of higher education institutions]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov*, 7(115), 88-92. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 13.06.2024 р.

УДК 378.011.3-051:53]:37.018.43:004

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-52-59

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ТА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Гриньов Роман Станіславович

кандидат фізико-математичних наук, інженер та науковий дослідник кафедри фізики,

викладач факультету природничих та інженерних наук

Аріельський університет, Ізраїль

e-mail: romagrinev@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6500-5724

У статті запропоновано педагогічні умови інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання, визначені з урахуванням методологічних підходів (компетентнісний, інтегративний, ресурсно-орієнтований, системний, середовищний, проєктний, творчий), котрі дали змогу здійснити цілісний об'єктивний аналіз процесу формування готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, обґрунтування шляхів імплементації педагогічних умов. Сукупність педагогічних умов інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання становлять: 1) підвищення мотивації майбутніх учителів фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання; 2) упровадження спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання»; 3) залучення майбутніх учителів фізики до розроблення й проведення уроків у цифровому середовищі; 4) постійне оновлення змістового наповнення курсів фундаментальної та фахової підготовки цифровим контентом. Запропоновано методику реалізації педагогічних умов інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання, яку експериментально перевірено за допомогою локального педагогічного експерименту. У результаті експерименту з'ясовано, що визначені педагогічні умови сприяють позитивній динаміці у формуванні готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання: за ціннісно-особистісним критерієм високий рівень готовності зріс на 25%, середній – на 12,5%, а низький знизився на 37,5%; за когнітивно-орієнтаційним критерієм високий рівень готовності зріс на 29,17%, середній – на 20,83%, а низький знизився на 50%; за мотиваційно-професійним критерієм високий рівень готовності зріс на 45,83%, середній – на 4,17%, а низький знизився на 50%; за діяльнісно-результативним критерієм високий рівень готовності зріс на

20,83%, середній – на 25%, а низький знизився на 45,83%.

Ключові слова: інтеграція, фундаментальна підготовка, фахова підготовка, майбутній учитель фізики, природничі освітня галузь, природничі науки, дистанційне навчання, педагогічний університет.

Постановка проблеми. Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні (2018 р.) спрямована на вирішення ключового завдання – удосконалення системи педагогічної освіти, створення бази підготовки педагогів нової генерації, забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних моделей неперервного професійно-особистісного розвитку вчителів, професіоналізм яких у своїх вищих проявах підіймається до мистецтва. Відтак, в умовах європейської інтеграції, адаптації вітчизняної освітньої системи до стандартів Євросоюзу та сучасних освітніх реформ посилюється відповідальність закладів вищої освіти України за результати освітньої діяльності. Одним з ключових напрямів її вдосконалення є створення та обґрунтування теоретичних і практичних основ для професійної підготовки майбутніх вчителів фізики в умовах дистанційного навчання. Пандемія Covid-19 підкреслила необхідність наявності цифрового освітнього контенту не тільки для фундаментальних і професійних дисциплін, але і для підтримки такого формату навчання.

Посилення значущості проблеми інтеграції фундаментальної та фахової підготовки, професійної компетентності в теорії і практиці підготовки вчителів фізики зумовлене усвідомленням очевидності того, що організувати освітню, природничо-наукову, дослідницьку діяльність з учнівською молоддю, керувати творчим процесом може лише той фахівець, який уособлює особистісні якості педагога-фізика, дослідника-організатора, наставника у вивченні природничих наук, який здатний здійснювати освітній процес у будь-яких умовах. З огляду на це перед закладами вищої освіти постає важливе завдання інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукового доробку учених (І. Марголич, А. Меленевська, Н. Стучинська, О. Чалий, Ю. Цехмістер, Л. Яковишена та ін.) свідчить, що у науково-педагогічній літературі бракує досліджень, зорієнтованих на інтеграцію фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання є вагомим педагогічним проблемою також і з огляду на те, що становить одну з умов свідомого, ресурсно-орієнтованого навчання, спрямованого на здобуття фаху педагога-фізика, спонуку до осмислення і всебічного освоєння навчального змісту, основу підготовки успішного педагога в умовах дистанційного та змішаного навчання, що особливо необхідно сучасній Україні.

Мета дослідження полягає у визначенні, обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що процес формування готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання буде ефективним, якщо реалізуються педагогічні умови інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання:

- 1) підвищення мотивації майбутніх вчителів фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання;
- 2) упровадження спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання»;
- 3) залучення майбутніх вчителів фізики до розробки й проведення уроків у цифровому середовищі;
- 4) постійне оновлення змістового наповнення курсів фундаментальної та фахової підготовки цифровим контентом.

Основна частина. У результаті ґрунтовного аналізу праць науковців (Н. Грицай, О. Воронкін, М. Гриньова, О. Козленко, Н. Кононец, С. Макеев, О. Ляшенко, І. Солошич, О. Трифонова, І. Шведчикова та ін.), обстоюючи позицію вчених, що вчитель фізики має володіти низкою компетентностей (природничо-наукова, самоосвітня, цифрова, науково-дослідницька), з'ясовано, що суть ключового поняття готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання лежить у площинах:

– системи знань з фундаментальних і фахових дисциплін, усвідомленості міжпредметних зв'язків, сформованості природничо-наукової грамотності (Козленко, 2020, Макеев, 2023, Ляшенко, Трифонова, 2020);

– системи вмінь і навичок організації діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання (Воронкін, 2012, Грицай, 2016, Shvedchykova, Soloshych, Kononets, Grynova, 2020);

– набутого досвіду такої роботи у результаті практичної реалізації навчальної, самостійної пізнавальної, дослідницької діяльності (Кононець, 2021, Kononets, Nestulya, Soloshych, Zhamardiya, Odokienko, 2021);

– системи ціннісних координат, особистісних професійно важливих для такої діяльності якостей та спрямованості (позитивні установки, мотиви), на подальшу діяльність в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання (Яковишена, 2019).

Методологічною основою дослідження є науково-дослідницький інструментарій підходів (*компетентнісний, інтегративний, ресурсно-орієнтований, системний, середовищний, проєктний, творчий*), котрі дали змогу здійснити цілісний об'єктивний аналіз процесу формування готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, обґрунтування шляхів імплементації педагогічних умов.

Категорію готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання конкретизовано як розширення індивідуальних творчих можливостей здобувачів вищої освіти засобами навчальної, позанавчальної, самоосвітньої діяльності в природничо-науковому контексті сучасного цифровізованого освітнього середовища.

Поняття «готовність майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі» потрактоване як інтегральне особистісне утворення, що визначає спрямованість студентів на паритетну взаємодію та здатність успішно організовувати та проваджувати освітню, природничо-наукову, дослідницьку діяльність, зокрема, за допомогою сучасних цифрових технологій.

Процес формування готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання розглядається як цілеспрямована система заходів щодо створення умов під час навчання студентів в університеті для їхньої успішної адаптації та інтеграції у професійну діяльність з метою утвердження розуміння фаху педагога-фізика як професії, спрямованої на розвиток креативності учнівської молоді, забезпечення реалізації творчих можливостей у природничій освітній галузі, цілісності освітнього процесу, доступності цифрових технологій для освіти.

Ключове завдання експериментальної роботи окреслене метою і завданнями нашого дослідження (конкретизувати поняття готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, схарактеризувати критерії цієї готовності для подальшої діагностики, визначити педагогічні умови інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання, які сприятимуть формуванню цієї готовності) та передбачає передусім перевірку гіпотези. Відтак, для перевірки ефективності педагогічних умов, котрі обґрунтовують доцільність їх упровадження в освітній процес в педагогічних університетах, виникла необхідність діагностувати стан сформованості досліджуваного феномена шляхом проведення відповідної дослідно-експериментальної роботи, яка здійснювалася у період з 2022–2023 років та охоплювала 3 етапи.

На першому, *підготовчому, етапі* дослідження здійснено теоретичний аналіз проблеми формування готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання. З'ясовано сутність ключових понять дослідження. Здійснено аналіз освітніх програм у Полтавському національному педагогічному університеті, які готують майбутніх учителів фізики. Визначено критерії, показники та рівні (високий, середній, низький).

Ціннісно-особистісний критерій характеризує наявність особистісних якостей, що сприяють діяльності майбутнього вчителя фізики в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання (показники: творчі, організаційні та комунікативні якості, усвідомлення необхідності їх розвитку для успішної професійної діяльності та роботи з учнівською молоддю, цифрова грамотність).

Когнітивно-орієнтаційний критерій репрезентує систему знань (фундаментальних та фахових), які необхідні для здійснення ефективної діяльності майбутнього вчителя фізики в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, зокрема, у цифровому середовищі, а також орієнтацію на постійне оновлення знань (показники: орієнтування в теоретико-методичних засадах діяльності майбутнього вчителя фізики в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, здатність до побудови знань, усвідомлення індивідуальної специфіки організації стратегії навчання).

Мотиваційно-професійний критерій відбиває ставлення студентів до діяльності майбутнього вчителя фізики в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, що визначає прагнення до успішної професійної діяльності (показники: визнання професійного значення діяльності майбутнього вчителя фізики в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, вмотивованість на вдосконалення здатності її провадити, наполегливість у пошуку шляхів та засобів ефективного її здійснення, зокрема, у цифровому середовищі).

Діяльнісно-результативний критерій – здатність застосовувати знання з організації та провадження діяльності майбутнього вчителя фізики в природничій освітній галузі на практиці у цифровому середовищі,

демонструвати практичне застосування системи знань у галузі цифрових технологій, творчі вміння та навички (показники: активність, самостійність, системність, цілеспрямованість, результативність).

На другому, *констатувальному, етапі*, проведено констатувальну діагностику готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання. Наступним кроком цього етапу було виокремлення комплексу педагогічних умов та методики їх реалізації.

Під час третього, *формульованого етапу* здійснено реалізацію педагогічних умов формування досліджуваної готовності, тим самим апробовано методику їх реалізації, а також проведено аналіз результатів експерименту.

У ході експерименту застосовано інноваційну технологію Agile (Krehbiel, Salzarulo, Cosmah, Forren, Gannod, Havelka, Hulshult, Merhout, 2017). Тобто кожний етап (підготовчий, констатувальний, формульовальний) відповідно до технології Agile містив: виявлення потреб майбутніх вчителів фізики та постановку цілей щодо формування їх готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання, проектування змісту, форм та методів формування досліджуваної готовності, упровадження визначених педагогічних умов та аналіз їх ефективності. Підкреслимо, що дана технологія дозволяє у будь-який момент часу вносити зміни, що ми і робили під час проведення педагогічного експерименту.

За основу було взято маніфест Agile-школи (Krehbiel, Salzarulo, Cosmah, Forren, Gannod, Havelka, Hulshult, Merhout, 2017):

- люди і взаємодія важливіші за процеси та інструменти;
- осмислення навчання важливіше за формальні тести;
- співпраця між учасниками процесу важливіша за постійні узгодження / переговори;
- готовність до змін важливіша за проходження складеного плану.

Позиціонуючи педагогічний експеримент як проект взято за основу думку, що при реалізації проекту не потрібно спиратися тільки на задалегідь складені детальні плани. Важливо орієнтуватися на постійно мінливі умови зовнішнього і внутрішнього середовища в освітньому процесі педагогічного університету і враховувати зворотний зв'язок між студентами і викладачами, які реалізовували розроблені педагогічні умови.

У ході експерименту застосовано діагностичний інструментарій для оцінювання рівня досліджуваної готовності – діагностичний пакет на визначення рівня готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання (платформа <https://sites.google.com/>). До нього увійшли: анкета-тест на визначення ступеня прояву ціннісно-особистісного критерію, наратив «Я і фізика», інтерв'язія «Чи хотів би я працювати вчителем фізики у школі?» (ціннісно-особистісний критерій); комплексний тест за результатами вивчення спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання», анкета для виявлення знань та розуміння суті діяльності майбутнього вчителя фізики в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання (когнітивно-орієнтаційний критерій); анкета-тест на визначення мотивів до професійної діяльності (мотиваційно-професійний критерій); звіт з практикуму зі спецкурсу (діяльнісно-результативний критерій).

У локальному експерименті взяли участь 24 студенти.

Методика реалізації педагогічних умов представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

Методика реалізації педагогічних умов інтеграції фундаментальної та фахової підготовок майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання

<i>№</i>	<i>Педагогічна умова</i>	<i>Заходи й методи реалізації</i>
1	підвищення мотивації майбутніх вчителів фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання	Відвідування студентами дистанційних уроків учителів фізики у школах та коледжах; створення онлайн-педагогічної майстерні вчителя фізики на платформі центру дистанційного навчання в університеті; відвідування вебінарів провідних вчителів освітнього проекту «На Урок», «Всеосвіта»; організація віртуальних подорожей тощо.
2	упровадження спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання»	Вивчення тематики спецкурсу в онлайн-форматі на платформі центру дистанційного навчання в університеті. Теми спецкурсу: – Дидактика фізичної освіти – Міжпредметні зв'язки фундаментальних та фахових дисциплін підготовки вчителя фізики – Професійна діяльність вчителя фізики: методичні та організаційно-управлінські аспекти – Дослідницьке навчання: навчальні експерименти з фізики

		<ul style="list-style-type: none"> – Віртуальні фізичні лабораторії – Ресурсно-орієнтований підхід до цифровізації освітнього процесу з фізики – Пізнання світу природи засобами наукового дослідження – Інтеграція фахової й фундаментальної підготовки в умовах цифровізації освіти Використано інтерактивні методи навчання, які можна застосувати за допомогою цифрових технологій: онлайн-дискусії, індивідуальна, парна та групова робота, наукове спостереження, дослідне навчання, метод симуляцій та рольової гри тощо.
3	залучення майбутніх вчителів фізики до розробки й проведення уроків у цифровому середовищі	Серія вебінарів «Цифрові інструменти у роботі вчителя фізики», «Проектування цифрових уроків з фізики: від ідеї, сценарію до онлайн-проведення», «Як вдосконалити природничо-наукову діяльність під час дистанційного навчання»; вебквести; розробка інтерактивних ігор та квізів для школярів з фізики; розробка відеоконтенту тощо.
4	постійне оновлення змістового наповнення курсів фундаментальної та фахової підготовки цифровим контентом	Розроблення цифрового контенту для фундаментальних і фахових дисциплін (фото-, аудіо-, відеоконтент, електронні посібники, інфографіка, ментальні карти) освітньої програми підготовки майбутніх вчителів фізики; створення й наповнення новими інформаційними матеріалами дистанційної платформи спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання» (залучення студентів до розроблення цифрового контенту на засадах педагогіки співробітництва).

Результати експерименту відображено у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати експерименту щодо рівнів готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання

Критерії	Ціннісно-особистісний критерій		Когнітивно-орієнтаційний критерій		Мотиваційно-професійний критерій		Діяльнісно-результативний критерій	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Рівні								
Низький	45,83	8,33	62,50	12,50	66,67	16,67	70,83	25,00
Середній	37,50	50,00	29,17	50,00	29,17	33,33	25,00	50,00
Високий	16,67	41,67	8,33	37,50	4,17	50,00	4,17	25,00
Усього студентів	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Зафіксована динаміка змін після формувального експерименту відображена у таблиці 3.

Таблиця 3

Динаміка змін щодо рівнів готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання

Критерії (зміни у %)	Ціннісно-особистісний критерій	Когнітивно-орієнтаційний критерій	Мотиваційно-професійний критерій	Діяльнісно-результативний критерій
Низький	-37,50	-50,00	-50,00	-45,83
Середній	12,50	20,83	4,17	25,00
Високий	25,00	29,17	45,83	20,83

Порівняльний аналіз продемонстрував позитивну динаміку змін: за ціннісно-особистісним критерієм високий рівень готовності зріс на 25%, середній – на 12,5%, а низький знизився на 37,5%; за когнітивно-орієнтаційним критерієм високий рівень готовності зріс на 29,17%, середній – на 20,83%, а низький знизився на 50%; за мотиваційно-професійним критерієм високий рівень готовності зріс на 45,83%, середній – на 4,17%, а низький знизився на 50%; за діяльнісно-результативним критерієм високий рівень готовності зріс на 20,83%, середній – на 25%, а низький знизився на 45,83% (рис. 1).

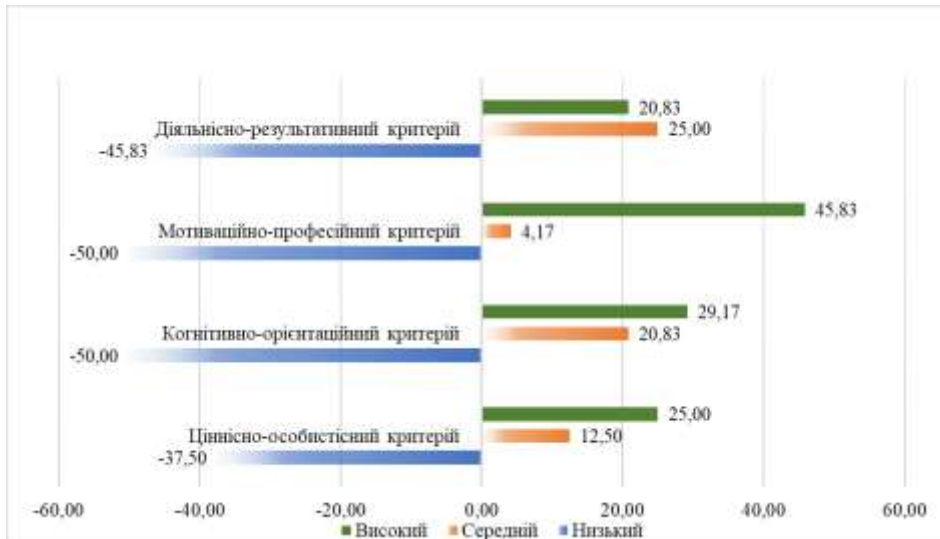


Рис. 1. Зміни у рівнях готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі в умовах дистанційного навчання

Висновки. Дискусії викладачів щодо результатів педагогічного експерименту засвідчили ефективність педагогічних умов інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання: (1) підвищення мотивації майбутніх учителів фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання; 2) упровадження спецкурсу «Основи професійної діяльності вчителя в природничій освітній галузі: дистанційне навчання»; 3) залучення майбутніх учителів фізики до розробки й проведення уроків у цифровому середовищі; 4) постійне оновлення змістового наповнення курсів фундаментальної та фахової підготовки цифровим контентом).

Особливо відзначено, що вдало вдосконалено організаційно-методичний супровід процесу реалізації педагогічних умов інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів фізики під час дистанційного навчання. Водночас наголошено на необхідності проведення майстер-класів і тренінгів для викладачів щодо використання дидактичних засобів, спрямованих на формування готовності майбутнього вчителя фізики до діяльності в природничій освітній галузі умовах дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. Воронкін О. С. Досвід проведення відкритого дистанційного курсу «Вступ до фізики звуку». *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики* : збірник наук. праць. Вип. X : в 3-х т. Кривий Ріг : Видавничий відділ НметАУ, 2012. Т. 2 : Теорія та методика навчання фізики. С. 44–53.
2. Грицай Н. Б. Використання дистанційних технологій у методичній підготовці майбутніх учителів біології. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. Випуск 2. № 2 (27). С. 55–63.
3. Козленко О. Уроки PISA-2018: природничо-наукова грамотність і як її розвивати. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2020. № 1. С. 2–11.
4. Кононець Н. В. Дидактико-методичний супровід формування самоосвітньої компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи». *Scientific Collection «InterConf»*, (44) : with the Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference «Scientific Research in XXI Century» (March 6-8, 2021). Ottawa, Canada : Methuen Publishing House, 2021. С. 190–195.
5. Кононець Н.В. Етапи створення цифрових нарративів для дистанційного навчання. *Дидактика: часопис* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Університетська освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», 17–18 листопада 2020 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. № 21. С. 280–281.
6. Ляшенко О. В., Трифонова О. М. Міжпредметні зв'язки як засіб формування наукового світогляду учнів. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті* : матер. X міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конф., м. Кропивницький, 25 трав. – 4 черв. 2020 р. ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 87–90.
7. Макеєв С. Ю. Формування поняття про природничо-наукову компетентність на основі міжнародного дослідження PISA. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2023. № 1(355). С. 9–19.
8. Стучинська Н. В. Фундаментальна природничо-наукова підготовка майбутніх лікарів у контексті сучасної освітньої парадигми. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Дидактика фізики і підручника фізики (астрономії) в умовах формування європейського простору вищої освіти*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, 2007. Вип. 13. С. 105–106.
9. Стучинська Н. В. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів при викладанні математичних дисциплін. Київ : Книга плюс, 2008. 409 с.

10. Яковишена Л. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. № 7 (91). С. 324–336.

11. Chalyi O.V., Tsekhmister Y.V., Margolych I.F., Melenevska A.V., Stuchynska N.V. Study guide of the lecture course Mathematical methods of computing medical and biological information (principles of calculus) for the students of medical faculties. K., 2005. 53 p.

12. Kononets N., Nestulya S., Soloshych I., Zhamardiy V., Odokienko V. Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*. 2021. Volume 9, Issue 7. Pp. 414–418.

13. Krehbiel T. C., Salzarulo P. A., Cosmah M. L., Forren J., Gannod G., Havelka D., Hulshult A. R., Merhout J. Agile Manifesto for Teaching and Learning. *Journal of Effective Teaching*. 2017. V. 17. № 2. P. 90–111.

14. Shvedchykova I., Soloshych I., Kononets N., Grynova M. Creation of Electronic Educational Resources for Resource-Oriented Training of Electrical Engineering Students. *IEEE Problems of Automated Electrodrive. Theory and Practice (PAEP)*. (21–25 Sept. 2020, Kremenchuk, Ukraine). DOI: 10.1109/PAEP49887.2020.9240892

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTEGRATION OF FUNDAMENTAL AND PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICS TEACHERS DURING DISTANCE EDUCATION

Grynyov Roman

Candidate of Physical and Mathematical Sciences,

Engineer and Scientific Researcher at the Department of Physics, Speaker at the Faculty of Natural Sciences and Engineering, Ariel University

Introduction. *The urgency of the problem of integration of fundamental and professional training, professional competence in the theory and practice of physics teacher training is due to the awareness of the fact that organizing educational, natural and scientific, research activities with student youth, and managing the creative process can only be a specialist who embodies the personal qualities of a teacher- a physicist, a researcher-organizer, a mentor in the study of natural sciences, who is able to carry out the educational process in any conditions. In view of this, institutions of higher education face the important task of integrating the fundamental and professional training of future physics teachers during distance learning.*

Purpose. *The purpose of the article is to determine, substantiate and experimentally verify the effectiveness of pedagogical conditions for the integration of fundamental and professional training of future physics teachers during distance learning.*

Methods. *Research methods: theoretical: analysis, synthesis, comparison, comparison (for the study of literary sources, normative documents, experience of fundamental and professional training of future teachers of physics during distance learning; determination of methodological approaches to solving the problem of determining pedagogical conditions for the integration of fundamental and professional training of future teachers of physics during distance learning); categorical oppositions and generalization (to determine the terminological and conceptual apparatus of the research, formulation of its conceptual provisions and conclusions); modeling – to develop a methodology for implementing pedagogical conditions for the integration of fundamental and professional training of future physics teachers during distance learning; empirical – questionnaires, interviews, testing, pedagogical observation of students (to identify the levels of readiness of the future physics teacher for activities in the field of science education under the conditions of distance learning); pedagogical experiment (to check the effectiveness of selected pedagogical conditions).*

Results. *In the article, the author proposed pedagogical conditions for the integration of fundamental and professional training of future physics teachers during distance learning, determined taking into account methodological approaches (competent, integrative, resource-oriented, systemic, environmental, project, creative), which made it possible to implement a holistic objective analysis of the process of formation of the future physics teacher's readiness for activities in the field of science education in the conditions of distance learning, substantiation of ways of implementing pedagogical conditions. A methodology for the implementation of pedagogical conditions for the integration of fundamental and professional training of future physics teachers during distance learning is proposed, which was experimentally verified with the help of a local pedagogical experiment.*

Originality. *The set of pedagogical conditions for the integration of fundamental and professional training of future physics teachers during distance learning consists of: 1) increasing the motivation of future physics teachers to work in the field of science education under the conditions of distance learning; 2) implementation of the special course «Basics of the teacher's professional activity in the field of science education: distance learning»; 3) involvement of future physics teachers in the development and conduct of lessons in a digital environment; 4) constant updating of content of fundamental and professional training courses with digital content.*

Conclusion. *As a result of the experiment, it was found that the specified pedagogical conditions*

contribute to positive dynamics in the formation of the readiness of the future physics teacher to work in the field of science education under the conditions of distance learning (according to the value-personal criterion, the high level of readiness increased by 25%, the average – by 12.5%, and the low level decreased by 37.5%, the high level of readiness increased by 29.17%, and the low level decreased by 50%, according to the motivational-professional criterion, the high level of readiness increased by 45.83%, the average level – by 4.17%, and the low level decreased by 50%; according to the activity-resultative criterion, the high level of readiness increased by 20.83%, the average level – by 25%, and the low level decreased by 45.83%), which proves the effectiveness of the proposed pedagogical conditions.

Key words: integration, fundamental training, professional training, future physics teacher, natural education branch, natural sciences, distance learning, pedagogical university

References

1. Voronkin, O. S. (2012). Dosvid provedennia vidkrytoho dystantsiinoho kursu «Vstup do fizyky zvuku» [Experience of conducting an open distance course «Introduction to the Physics of Sound»]. *Teoriia ta metodyka navchannia fizyky – Theory and methods of teaching physics*, 44–53. [in Ukrainian].
2. Hrytsai, N. B. (2016). Vykorystannia dystantsiinykh tekhnolohii u metodychnii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv biolohii [Use of remote technologies in methodical training of future biology teachers]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti – Information technology in education*, 2 (27), 55–63. [in Ukrainian].
3. Kozlenko, O. (2020). Uroky PISA-2018: pryrodnycho-naukova hramotnist i yak yii rozvyvaty [PISA-2018 lessons: natural and scientific literacy and how to develop it]. *Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli – Biology and chemistry at home school*, 1, 2–11. [in Ukrainian].
4. Kononets, N. V. (2021). Dydaktyko-metodychnyi suprovid formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti mahistrantiv osvitnoi prohramy «Pedahohika vyshchoi shkoly» [Didactic and methodological support for the formation of self-educational competence of master's students of the educational program «Pedagogy of the Higher School»]. Scientific Collection «InterConf», (44): with the proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference «Scientific Research in XXI Century». Ottawa, Canada: Methuen Publishing House, 190–195. [in Ukrainian].
5. Kononets, N.V. (2020). Etapy stvorennia tsyfrovyykh naratyviv dlia dystantsiinoho navchannia [Stages of creating digital narratives for distance learning]. *Dydaskal: chasopys : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu «Universytetska osvita v Ukraini u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru» – Didascal: a journal : materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation 'University education in Ukraine in the context of integration into the European educational space'*, 21, 280–281. [in Ukrainian].
6. Liashenko, O.V., Tryfonova, O.M. (2020). Mizhpredmetni zviazky yak zasib formuvannia naukovoho svitohliadu uchniv [Interdisciplinary connections as a means of forming the scientific outlook of students.]. *Problemy ta innovatsii v pryrodnycho-matematychnii, tekhnolohichnii i profesiinii osviti – Problems and innovations in science, mathematics, technology and vocational education*, 87–90. [in Ukrainian].
7. Makieiev, S.Iu. (2023). Formuvannia poniattia pro pryrodnycho-naukovu kompetentnist na osnovi mizhnarodnoho doslidzhennia PISA [Formation of the concept of natural and scientific competence based on the international PISA study]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, 1(355), 9–19. [in Ukrainian].
8. Stuchynska, N. V. (2007). Fundamentalna pryrodnycho-naukova pidhotovka maibutnikh likariv u konteksti suchasnoi osvitnoi paradyhmy [Fundamental natural and scientific training of future doctors in the context of the modern educational paradigm]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnogo universytetu – Collection of scientific papers of Kamianets-Podilskyi State University*, 13, 105–106. [in Ukrainian].
9. Stuchynska, N.V. (2008). Intehratsiia fundamentalnoi ta fakhovoi pidhotovky maibutnikh likariv pry vykladanni matematychnykh dystsyplin [Integration of fundamental and professional training of future doctors in the teaching of mathematical disciplines]. K: Knyhaplius. [in Ukrainian].
10. Iakovyshena, L. (2019). Intehratsiia fundamentalnoi ta fakhovoi pidhotovky maibutnikh molodshykh medychnykh spetsialistiv u protsesi vuvchennia pryrodnycho-naukovykh dystsyplin [Integration of fundamental and professional training of future junior medical specialists in the process of studying natural and scientific disciplines]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (91), 324–336. [in Ukrainian].
11. Chalvi, O.V., Tsekhmister, Y.V., Margolych, I.F., Melenevska, A.V., Stuchynska N.V. (2005). Study guide of the lecture course Mathematical methods of computing medical and biological information (principles of calculus) for the students of medical faculties. [in English].
12. Kononets, N., Nestulya, S., Soloshych, I., Zhamardiy, V., Odokienko, V. (2021). Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9 (7), 414–418. [in English].
13. Krehbiel, T. C., Salzarulo, P. A., Cosmah, M. L., Forren, J., Gannod, G., Havelka, D., Hulshult, A. R., Merhout, J. (2017). Agile Manifesto for Teaching and Learning. *Journal of Effective Teaching*, 17, 90–111. [in English].
14. Shvedchykova, I., Soloshych, I., Kononets, N., Grynova, M. (2020). Creation of Electronic Educational Resources for Resource-Oriented Training of Electrical Engineering Students. *IEEE Problems of Automated Electrodrive. Theory and Practice (PAEP)*. DOI: 10.1109/PAEP49887.2020.9240892 [in English].

Отримано редакцією 17.07.2024 р.

УДК 37.012.3: 378.14

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-60-69

ЛОГІКО-СЕМАНТИЧНА МОДЕЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Канівець Ірина Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри будівництва та професійної освіти
Полтавський державний аграрний університет
e-mail: ira.gorda80@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1670-55533

Горда Тетяна Михайлівна

викладач-методист, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії
ВСП «Полтавський політехнічний фаховий коледж Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»
e-mail: gtatana343@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6924-0219

Антонець Анатолій Вікторович

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри будівництва та професійної освіти
Полтавський державний аграрний університет
e-mail: anatolii.antonets@pdau.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-2332-6711

У статті проаналізовано педагогічні суперечності освітнього процесу закладів вищої освіти, зокрема аграрного профілю. Розкрито питання моделювання структури та змісту самостійної роботи здобувачів вищої освіти в процесі вивчення фізико-математичних дисциплін, зокрема вищої математики та фізики. Висвітлено етапи побудови логіко-семантичної моделі структури та змісту самостійної роботи здобувачів освіти вищих аграрних навчальних закладів під час викладання вищої математики і фізики. Розкрито основні дидактичні цілі самостійної роботи здобувачів вищої освіти в процесі вивчення фізико-математичних дисциплін. Запропоновано рекомендації щодо планування послідовності самостійного вивчення змістових блоків навчальних дисциплін «Вища математика» і «Фізика».

Ключові слова: самостійна робота здобувачів вищої освіти, фізико-математичні дисципліни, логіко-семантична модель структури та змісту самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

Постановка проблеми. В умовах нової державної політики України та проведеної в її рамках реформи системи вищої освіти, виникає потреба удосконалення освіти, в тому числі і у закладах вищої освіти (ЗВО) аграрного профілю. Відповідно до законодавства України про вищу освіту [1] підготовка кваліфікованих кадрів реалізується в системі закладів вищої освіти, однією зі складових частин якої і є ЗВО аграрного профілю.

Нормативні документи щодо підготовки фахівців орієнтують усіх учасників освітнього процесу на підвищення якості підготовки випускників. Водночас постійно зростає обсяг знань, що потребують сучасні фахівці, при незмінному терміні навчання у закладах вищої освіти. Тому виникає необхідність інтенсифікації навчального процесу, формування якостей, що властиві фахівцям різних професій. Оскільки у своїй діяльності будь-якому фахівцеві доводиться постійно підвищувати свою кваліфікацію, оновлювати свої знання, то, будучи здобувачем вищої освіти, він повинен освоїти методику самоосвіти, навчитися логічно мислити, знаходити нові способи розв'язання професійних завдань. Крім того, у процесі підготовки майбутнього спеціаліста важливим є вивчення не лише навчальних дисциплін професійної підготовки, а й фізико-математичних дисциплін, які закладають основу для вивчення дисциплін професійного спрямування.

Таким чином, необхідність дослідження питання підвищення якості підготовки здобувачів вищої освіти ЗВО аграрного профілю викликана наступними чинниками: якісною зміною сучасних вимог до підготовки фахівців вищої освіти; значним ускладненням і розширенням спектра завдань, які розв'язують випускники ЗВО аграрного профілю у нових економічних умовах із застосуванням здобутої професійної підготовки на основі вивчення фізико-математичних дисциплін; недостатністю педагогічних досліджень щодо вивчення освітнього процесу в сучасних ЗВО аграрного профілю.

Тобто актуальність дослідження визначається педагогічною значимістю розв'язання задачі підвищення якості навчання випускників ЗВО аграрного профілю, зокрема, з вищої математики та фізики, для успішного виконання ними всього комплексу функціональних обов'язків у майбутній професії.

Успішність професійного становлення майбутніх фахівців залежить від низки чинників. Одним із таких факторів, який залежить від багатьох чинників, є правильна організація самостійної діяльності студентів, які навчаються у ЗВО аграрного профілю. Необхідно зазначити, що самостійність – це не та

якість, з якою люди народжуються. Ця якість набувається і розвивається впродовж усього життя людини. Практичний досвід показує, що більшість студентів, які нині навчаються у закладах вищої освіти, мають труднощі у визначенні цілей і завдань власної навчальної роботи. Це стосується цілей, робочих завдань, відокремлення головних і другорядних завдань, аналізу інформації та самоуправління навчанням. Тому проблема організації самостійної навчальної діяльності в загальній системі вищої освіти та оволодіння студентами методами і прийомами самостійної навчальної діяльності є важливою і залишається актуальною [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення поняття самостійної роботи, її ознак та особливостей відображено в роботах О. Микитчика, Б. Єсипова, П. Підкасистого, Т. Шамової, Ю. Бабанського, В. Бондаря, М. Варій, М. Євтух, Е. Лузік, Н. Ладогубець. Питання організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти висвітили у працях С. Вітвицька, Л. Воевідко, О. Малихіна, О. Тамаркіна, О. Зеленська, Н. Шаховніна та інші вчені.

Формулювання мети статті. Незважаючи на велику кількість і розмаїття публікацій з проблем підвищення якості освітнього процесу у ЗВО аграрного профілю, питання вдосконалення самостійної роботи студентів (СРЗВО) з вивчення фізико-математичних дисциплін поки що не знайшли свого відображення. Тому об'єктом дослідження вибрано освітній процес у закладах вищої освіти аграрного профілю, а предметом дослідження – дидактичні прийоми вдосконалення самостійної роботи студентів із фізико-математичних дисциплін.

Мета статті – розроблення логіко-семантичної моделі самостійної роботи здобувачів вищої освіти у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін у закладах вищої освіти аграрного профілю.

Для досягнення поставленої мети були вирішені наступні наукові завдання:

- аналіз вимог нормативних документів до рівня фізико-математичної підготовки випускників закладів вищої освіти аграрного профілю;
- аналіз педагогічних суперечностей освітнього процесу здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти аграрного профілю. Визначення поняття «самостійна робота здобувачів вищої освіти»;
- моделювання структури та змісту дидактичної системи самостійної роботи здобувачів вищої освіти;
- розроблення логіко-семантичної моделі структури та змісту самостійної роботи здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти аграрного профілю.

Наукова новизна роботи полягає: у визначенні поняття «самостійна робота здобувачів вищої освіти» (СРЗВО); у розробленні нового способу побудови структури та змісту СРЗВО; у побудові логіко-семантичної моделі структури та змісту СРЗВО.

Виклад основного матеріалу. Фізико-математична підготовка в закладах вищої освіти аграрного профілю є складовою частиною професійної підготовки студентів, вона є фундаментом для вивчення багатьох загальноосвітніх і спеціальних дисциплін. На думку ряду педагогів-дослідників [3; 4], справедливим є твердження про те, що викладання фізико-математичних дисциплін у закладах вищої освіти аграрного профілю становить систему навчальних заходів, які проводяться з метою формування у здобувачів вищої освіти аналітичного мислення та здатності приймати правильні рішення, грамотно розподіляти ресурси. Професійна фізико-математична підготовка здобувачів освіти є однією з важливих умов успішної адаптації фахівців в інформаційному суспільстві та показником їх конкурентоспроможності.

Практична спрямованість висунутих вимог до здобувачів вищої освіти визначається необхідністю навчання на основі чинних нормативних документів (документи компетентних органів державного управління, які встановлюють, змінюють, скасовують або доповнюють ті чи інші норми освітнього процесу).

У результаті виконаного аналізу нормативних документів визначено загальні вимоги до фізико-математичної підготовки здобувачів освіти ЗВО аграрного профілю. До них належать:

1. Фізико-математична підготовка має забезпечувати не тільки якісне навчання здобувачів вищої освіти, а й успішне виконання функціональних обов'язків майбутніми фахівцями;
2. Навчання вищої математики та фізики у закладах вищої освіти аграрного профілю має бути складовою частиною безперервної професійної підготовки;
3. Практична спрямованість фізико-математичної підготовки повинна визначатися комплексом науково-технічних завдань, до вирішення яких готується випускник;
4. Фізико-математична підготовка повинна базуватися на комплексному раціональному застосуванні основних методів активного навчання:
 - сукупність конкретних методів навчання фізико-математичних дисциплін повинна відповідати сучасним педагогічним уявленням про технологію навчання у закладах вищої освіти;
 - оптимальна організація навчального процесу повинна будуватися з розрахунком безумовного забезпечення засвоєння навчального матеріалу курсу вищої математики та фізики відповідно до урахування його значущості при вивченні інших дисциплін;

– особлива увага має приділятися опануванню та застосуванню інноваційних методів навчання фізико-математичних дисциплін;

– вибір методів і форм навчання фізико-математичних дисциплін має ґрунтуватися на достовірній інформації про відносну складність розділів і тем;

5. Фізико-математичний навчальний матеріал має бути призначений для вирішення завдань розвитку у здобувачів вищої освіти стійких навичок отримання логічних умовиводів шляхом:

– вироблення здатності абстрагування, що розуміється як уміння виділяти в конкретній ситуації головний зміст теми та відволікаючись від несуттєвих деталей;

– оволодіння вмінням аналізувати розглянутий матеріал теми, що включає узагальнення, спеціалізацію, виділення необхідних і достатніх умов, визначення понять, складання суджень, знаходження шляхів розв'язання поставленого завдання;

– формування навичок логічного мислення.

6. Фізико-математична підготовка випускника має включати розвиток понятійного мислення як особливої форми розвитку мовлення, що характеризується певним порядком, точністю, ясністю, стислістю, обґрунтованістю [5].

Під час дослідження встановлено, що поряд із загальними вимогами до рівня фізико-математичної підготовки здобувачів вищої освіти доцільно виокремити ще й додаткові вимоги, які відображають специфіку навчання в закладах освіти даного типу. Ці вимоги містяться у Законі України «Про вищу освіту» (частина III стаття 11). До них належать [6]:

1. Цілеспрямованість на вивчення та практичне освоєння технології сучасного аграрного виробництва, що виражається:

– у забезпеченні управління відповідними технологічними процесами із заданою ефективністю на основі чисельних методів обробки інформації;

– в умінні самостійно виконувати конструкторські та технологічні розрахунки для розв'язання типових інженерних задач;

– у забезпеченні експлуатації приладів та верстатів, технологічного обладнання на основі обробки результатів вимірювань основних параметрів;

2. Забезпечення підготовки випускника до виконання своїх функціональних обов'язків у різних умовах виробництва, що характеризується вмінням моделювати технологічні та економічні ситуації;

3. Поєднання теоретичних знань основ технології машинобудування з практичними вміннями та навичками організації безаварійної експлуатації виробничих систем у машинобудуванні, що базуються на фізико-математичному поданні відповідних процесів;

4. Підготовка до забезпечення управління виробничими процесами в машинобудуванні за допомогою різноманітних комп'ютерних технологій, що пов'язана з формуванням обчислювальних та алгоритмічних навичок;

5. Оволодіння математико-економічними основами ефективності сучасного виробництва, що полягають у формуванні вмінь і навичок аналізу маркетингової політики, прибутковості та економічного використання ресурсів.

Встановлені та визначені під час дослідження загальні та додаткові вимоги до рівня фізико-математичної підготовки випускників ЗВО аграрного профілю дали підставу перейти до їх розкриття з метою виокремлення основних недоліків у викладанні фізико-математичних дисциплін. До них належать такі:

– фізико-математична підготовка недостатньо орієнтована на забезпечення формування у випускників ЗВО аграрного профілю уявлення про своє місце і роль у загальній системі аграрного виробництва, що функціонує в умовах ринкової економіки;

– значущість компонента самостійної роботи здобувачів освіти, у процесі опанування фізико-математичних дисциплін постійно зростає, однак це не супроводжується розробкою нових підходів до організації самої самостійної роботи;

– різноманіття підходів до викладання єдиної організації та методики проведення самостійної роботи здобувачів освіти, дотепер не дало змоги виробити науково обґрунтовані, системні та методичні підходи до організації її вдосконалення в рамках курсів фізико-математичних дисциплін у закладах вищої освіти аграрного профілю;

– недостатня увага до оволодіння здобувачами вищої освіти інноваційними методами та формами самостійної підготовки призвела до того, що значна кількість студентів зазнають значних труднощів в організації самостійної роботи як з дисциплін фізико-математичного циклу, так і за іншими напрямками.

Аналіз публікацій із проблем функціонування дидактичних систем, дозволяє зробити висновок, що серед складових частин, які входять до складу типової дидактичної системи, найбільшим розмаїттям вирізняються підсистеми методів і форм навчання. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність пов'язується з організацією контролю результатів навчання. Функціонально в структурі самостійної

навчально-пізнавальної діяльності розрізняють власне її організацію та контроль результатів. У свою чергу, функція організації охоплює такі складові елементи:

- постановка цілей самостійної роботи;
- виділення необхідного резерву часу для виконання тих чи інших завдань;
- визначення складових дидактичного та методичного забезпечення (підручників, навчально-методичних посібників, засобів автоматизації та механізації обчислень тощо);
- створення стимулів, що спонукають здобувачів освіти до постійного вивчення навчального матеріалу з фізико-математичних дисциплін рівномірно протягом усього семестру [7].

Структурну схему управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти представлено на рис. 1.



Рис. 1 Структурна схема управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти

Важливо зазначити, що процес навчання у ЗВО аграрного профілю безперервно розвивається і вдосконалюється. У педагогіці вищої школи науково обґрунтовано положення про те, що рушійними силами розвитку процесу навчання є властиві йому суперечності.

Проведений аналіз педагогічних суперечностей, що характерні для навчального процесу у ЗВО аграрного профілю, дав змогу поділити їх на шість груп:

1. Між об'єктивними вимогами і реальним станом навчального процесу у ЗВО аграрного профілю (проявляються у постійно зростаючих вимогах до сучасних фахівців і реальними можливостями навчання (обмежений термін навчання, визначена кількість навчальних годин, видів занять));
2. Між новими видами виробничої техніки, технологічних процесів і методикою їх освоєння (проявляються у зростаючій складності процесів, освоєння нових зразків технічних засобів та об'єктивно відстаючим процесом розроблення нових методів навчання);
3. Між потребами і нормами поведінки фахівців з вищою освітою і новими умовами їх забезпечення;
4. Між необхідним рівнем забезпечення експлуатаційних процесів і ступенем практичної підготовленості виробничих колективів;
5. Між основними частинами навчально-виховного процесу, до яких належать: навчання, виховання і розвиток здобувачів освіти;
6. Між об'єктивним видом педагогічних закономірностей і суб'єктивним характером їхнього прояву [8].

Усі групи суперечностей становлять єдиний комплекс і постають перед педагогами і здобувачами вищої освіти у вигляді різного виду перешкод. Глибоке розуміння суті цих перешкод і причин, що їх породжують, є важливою умовою перетворення утворених протиріч на рушійні сили педагогічного процесу вищої школи. Суперечності освітнього процесу вирішуються спільними зусиллями всього колективу ЗВО аграрного профілю.

Самостійна навчальна робота є невід'ємним елементом навчання у ЗВО аграрного профілю. Однак її якість не завжди буває достатньо високою. Справа у тому, що організація особистої роботи будується кожним здобувачем вищої освіти самостійно, а як показали результати досліджень, серед основних труднощів процесу адаптації першокурсники виділяють такі:

- пошук оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах;
- відсутність навичок самостійної роботи, невміння конспектувати й аналізувати інформацію великого обсягу, чітко і ясно викладати свої думки, працювати з першоджерелами, словниками, довідниками;
- відсутність повсякденного контролю педагогів [9].

Під час дослідження встановлено, що в педагогічній практиці використовують терміни «самонавчання», «самоосвіта», «самостійна підготовка», «самостійна робота», «самостійні завдання», «самостійна домашня робота». Оскільки дотепер не досягнуто повної єдності у визначенні змісту поняття «самостійна навчально-пізнавальна діяльність», то в дослідженні під цим терміном будемо розуміти будь-яку розумову роботу здобувачів вищої освіти, яку вони здійснюють самостійно в межах навчального процесу для здобуття нових знань, формування навчальних умінь і навичок. При цьому під СРЗВО необхідно розуміти частину самостійної навчально-пізнавальної діяльності, що орієнтована на засвоєння конкретних розділів навчальної програми за допомогою специфічних методів і форм навчання під безпосереднім або опосередкованим управлінням викладача.

Розроблення системи СРЗВО з фізико-математичних дисциплін покликана розв'язати такі дидактичні завдання:

1. Виявити, сформувати та розвинути зацікавлення здобувачів вищої освіти до самостійного набуття фізико-математичних знань;
2. Розкрити і поглибити здібності здобувачів вищої освіти до самостійної навчально-пізнавальної діяльності взагалі, і до самостійного виконання індивідуальних завдань, зокрема;
3. Надати допомогу тим, хто навчається в колективі, та проведенні самостійної роботи, включно з її плануванням, дидактичним і методичним забезпеченням, контролем результатів, можливістю проведення консультацій;
4. Забезпечити здобувачів вищої освіти дидактичними та методичними матеріалами з усього курсу фізико-математичних дисциплін в повному обсязі;
5. Організувати ефективний і дидактично доцільний контроль самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, що заснований на підвищенні об'єктивності педагогічних вимірювань.

Під час підготовки логіко-семантичної моделі структури та змісту СРЗВО викладач має визначити, які поняття для здобувачів вищої освіти є елементарними, а які ні. Недостатність знань студентів може бути представлена функцією:

$$S = f(Z), \quad (1)$$

де

S – кількість розбіжностей на секунду у здобувачів вищої освіти;

Z – вихідний рівень знань здобувачів вищої освіти.

Порядок засвоєння видів інформації представлений у вигляді виразу:

$$S_i = \begin{cases} S_{1i} + S_{2i} + S_{3i}, & S_i > 0 \\ 0, & S_{1i} = 0 \end{cases}, \quad (2)$$

де

S_i – обсяг i -го поняття (сислового елемента), що формується;

S_{1i} – основна інформація, що стосується поняття, яке формується;

S_{2i} – додаткова інформація, що стосується поняття, яке формується;

S_{3i} – допоміжна інформація, що стосується поняття, яке формується.

Під час побудови логіко-семантичної моделі навчальної інформації необхідно оцінити відносну якість формування понять у кожній із двох розглянутих педагогічних ситуацій і на яку величину вони відрізняються одна від одної. Основними етапами побудови логіко-семантичної моделі СРЗВО при викладанні вищої математики і фізики є: опис у поняттях дидактики структури та змісту самостійної роботи, як системного утворення; розробка логіко-семантичної моделі структури та змісту СРЗВО; перевірка працездатності розробленої моделі; вибір засобів об'єктивного (кількісного) аналізу логіко-семантичної моделі; проведення аналізу навчальної інформації, як аналога реальності, з метою отримання нових знань про діяльність СРЗВО.

Основними дидактичними цілями СРЗВО при вивченні фізико-математичних дисциплін є:

- навчання здобувачів освіти у ЗВО аграрного профілю основам фізико-математичних знань в обсязі, що необхідні для успішного засвоєння загальнонаукових, фундаментальних і спеціальних дисциплін та подальшого розв'язання інженерних та економічних задач;
- формування наукового стилю логічного мислення та навичок застосування математичних методів у професійній діяльності випускника;
- набуття узагальнених умінь і навичок щодо самостійного здобуття нових знань;
- підвищення рівня освіченості, розширення природничо-наукового кругозору та розвиток культури розумової праці майбутнього фахівця з вищою професійною освітою;
- набуття вмінь самостійного вивчення літератури з курсу фізико-математичних дисциплін;
- професійна орієнтація в комплексі дисциплін, що пов'язані міжпредметними зв'язками з фізико-математичними дисциплінами, зокрема, вищою математикою та фізикою.

Логіко-семантична модель структури і змісту СРЗВО, а також отримані з неї висновки є засобом

демонстрації повної роботи системи, тобто вони не тільки вказують на склад, структуру і взаємодію її елементів, узятих у єдності, а й дають можливість співвіднести роботу системи з її результатами.

Математична модель розв'язання оптимізаційної задачі побудови СРЗВО дає змогу запропонувати наступні рекомендації при плануванні послідовності самостійного вивчення змістовних блоків (ЗБ) при вивченні вищої математики і фізики:

1. Після розгляду базового ЗБ доцільно обрати такий блок, який не значно відрізняється від попереднього і, водночас, має найбільший зв'язок із наступними блоками;
2. При виборі кожного наступного блоку доцільно мінімізувати кількість відмінностей у ньому від уже розглянутих;
3. ЗБ, що має найменшу кількість зв'язків з іншими блоками, має розглядатися останнім;
4. За будь-який проміжок часу можна домогтися самостійного засвоєння здобувачами вищої освіти більшої кількості змістовних елементів, але на нижчому рівні засвоєння, або меншої кількості змістовних елементів, але на вищому рівні засвоєння;
5. У зв'язку із збільшенням об'ємів інформації та незмінного терміну навчання можливе або зниження рівня засвоєння, або ретельний відбір і узагальнення інформації за умови збереження заданого рівня засвоєння. За одного й того самого змісту навчання можна піти або на «розширення», або на «поглиблення» вивчення навчального матеріалу, але неможливо досягти обох результатів одночасно.

Виконаний під час дослідження аналіз логіко-семантичної моделі навчальної інформації дав змогу зробити наступні висновки:

1. Раціональне структурне подання навчальної інформації, що виражена у вигляді сукупності змістових елементів і змістових, ієрархічно пов'язаних між собою блоків. Таке представлення дає змогу проаналізувати якість змістової інформації, що міститься в кожному компоненті структури та врахувати основні умови засвоєння навчальної інформації;

2. Змістова інформація розподіляється між структурними компонентами нерівномірно. Отже, викладачеві необхідно заздалегідь (на етапі підготовки до занять), ґрунтуючись на об'ємі змістової інформації в навчальному матеріалі того чи іншого заняття, здійснити вибір сукупності інформаційного забезпечення, що забезпечить передання студентам необхідного об'єму навчального матеріалу.

Розроблена під час дослідження логіко-семантична модель структури і змісту СРЗВО потребує її теоретичної перевірки функціонування, що дасть підставу для формулювання проміжного висновку про адекватність (відповідність) структури і змісту СРЗВО як системного утворення, що входить до складу дидактичної системи самостійної роботи.

Удосконалення самостійної роботи ЗВО при викладанні фізико-математичних дисциплін передбачає, на нашу думку, використання у навчальному процесі інформаційно-комп'ютерних технологій, зокрема, елементів доповненої реальності, які надають широкі можливості для успішного засвоєння навчального матеріалу, який виноситься на самостійне опрацювання [10].

Висновки. Виконане теоретичне обґрунтування раціональної структури і змісту СРЗВО у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін дало змогу сформулювати такі висновки:

1. Системний підхід до інформаційного та методичного забезпечення СРЗВО з фізико-математичних дисциплін відповідає сучасним науково-педагогічним поглядам на процес навчання у ЗВО аграрного профілю, як на складну динамічну систему.

2. Завдання виявлення чітко виражених числових залежностей між результатами самонавчання студентів і застосовуваною викладачем методикою добору змісту самостійної роботи можна розв'язати на основі доцільного вибору показників, що характеризують досліджувані чинники й отриманий відгук реальної дидактичної системи.

3. Для забезпечення достовірності отриманих результатів передбачено врахування впливу прихованих чинників у вигляді параметрів труднощів і складності навчальної інформації. Це визначає використання, як наукової основи дослідження навчального процесу, видозміненого багатofакторного методу педагогічних вимірювань із послідовним урахуванням впливу елементів інформаційного забезпечення.

4. Раціональне застосування інформаційного та методичного забезпечення пов'язане з обґрунтуванням раціональної структури індивідуальних завдань, як основи СРЗВО з фізико-математичних дисциплін. Наявний у педагогіці науково-методичний апарат дозволяє виконати обґрунтування раціональної структури навчальної інформації на основі її моделювання. Описано можливість представлення структури та змісту СРЗВО у вигляді розробленої нами логіко-семантичної моделі. Системний аналіз логіко-семантичної моделі ґрунтується на дослідженні навчальної інформації, що представлена у вигляді семантичної структури та логічних зв'язків і відносин між її елементами.

5. Дослідження семантичної структури навчальної інформації з курсу фізико-математичних дисциплін дало змогу виокремити нові класифікаційні ознаки: семантичну та інформаційно-логічну. За

семантичною ознакою навчальна інформація поділяється на два види смислових одиниць: смислові елементи та смислові блоки. За інформаційно-логічною ознакою вся смислова інформація, що належить до даного елемента або блоку, подана у вигляді сукупності основної, додаткової та допоміжної. Таке подання відповідає відомим дидактичним принципам систематичності, послідовності та комплексності в навчанні та прийнятому у вищій школі порядку засвоєння знань.

6. Системний аналіз розробленої логіко-семантичної моделі самостійної роботи ЗВО під час викладання фізико-математичних дисциплін дозволив у більш узагальненому вигляді врахувати умови самостійного засвоєння студентами знань. Поряд із традиційними методиками під час аналізу вперше враховано сформульовані семантичні та логічні умови засвоєння.

Список використаної літератури

1. Про освіту. Верховна Рада України : Закон України. Законодавство України. 2017. № 38-39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Ільченко А. М., Подлесна Г. В. Особливості організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії». Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору»*. Київ : Гнозис, 2018. № 6. Кн. 2. Том III (81). С.184–194.
3. Борозенець Н. С. Місце математичних дисциплін у професійній підготовці майбутніх фахівців-аграріїв. *Фізико-математична освіта*. 2020. Випуск 1 (23). С. 16–22.
4. Дьоміна Н. А., Халаччук Л. В. Сучасні проблеми викладання вищої математики та шляхи їх вирішення із застосуванням програмних пакетів. *REICST*. 2022. С. 170–185.
5. Мурашківська В. П., Казнадій С. П. Окремі аспекти формування професійної компетентності майбутніх інженерів-механіків у процесі математичної підготовки у ВНЗ. *Фізико-математична освіта*. 2018. Випуск 4 (18). С. 121–125.
6. Пришляк В. М. Концептуальні підходи до проектування змісту інженерної освіти у ВНЗ. Сучасні освітні технології у професійній підготовці фахівців аграрного профілю : колективна монографія викладачів Вінницького аграрного університету. Вінниця : ВНАУ, 2015. С. 55–64.
7. Антонєць А. В., Оніпко В. В., Япринець Т. С. Міждисциплінарні електронні проекти як засіб організації самостійної роботи бакалаврів з професійної освіти аграрного профілю. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка* : збірник тез доповідей III міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Полтава, 22–23 лютого 2023 року). Полтава : ПУЕТ, 2023. С. 578–583.
8. Ткаченко С. С. Методичні вказівки до організації самостійної роботи студентів із вивчення навчальної дисципліни «Історія науки і техніки» для студентів денної форми навчання усіх напрямів підготовки. Харків : НТУ «ХПІ», 2018. 50 с.
9. Харицька С., Колісниченко А. Проблеми адаптації студентів ЗВО до навчання у період воєнного стану. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура* : збірник наукових праць / за заг. ред. О. В. Ковтун. Київ : НАУ, 2022. С. 249–253.
10. Kanivets O. V., Kanivets I. M., Gorda T. M. Development of an augmented reality mobile physics application to study electric circuits. *Educational Technology Quarterly*. 2022. № 4. Pp. 347–365. URL: <https://doi.org/10.55056/etq.429>

LOGICAL AND SEMANTIC MODEL OF INDEPENDENT WORK OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING PHYSICAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES

Kanivets Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Civil Engineering and Professional Education
Poltava State Agrarian University

Horda Tatiana

Teacher-methodologist, Specialist of the Highest Qualification Category
VSP 'Poltava Polytechnic Specialist College of the National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»

Antonets Anatolii

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Civil Engineering and Professional Education
Poltava State Agrarian University

Introduction. *The need to study the issue of improving the quality of training of higher education students of higher agricultural educational institutions is caused by: a qualitative change in modern requirements for the training of specialists with higher education; significant complication and expansion of the range of tasks solved by graduates of higher agricultural educational institutions in the new economic conditions with the use of professional training based on the study of physical and mathematical disciplines; lack of pedagogical research on the study of the educational process in modern higher agricultural educational institutions. The problem of organizing independent learning activities in the general system of higher education and mastering the methods and techniques of independent learning activities by students is important and remains relevant.*

Purpose. *The purpose of the article is to develop didactic methods for improving the independent work of higher education students in the process of studying physical and mathematical disciplines in higher agricultural educational institutions.*

Methods. *To achieve this goal, the methods of analysis and synthesis of scientific sources, in particular, professional literature describing the peculiarities of teachers' independent work in teaching higher mathematics and physics, were used.*

Results. *The stages of building a model of the structure and content of independent work of students of higher agricultural educational institutions in teaching higher mathematics and physics are proposed.*

As a result of the analysis of regulatory documents, the general requirements for the physical and mathematical training of students of higher agricultural educational institutions are determined. These include:

1. Physical and mathematical training should ensure not only proper training of higher education applicants, but also the successful performance of functional duties of future specialists.

2. Teaching higher mathematics and physics in higher agricultural educational institutions should be an integral part of continuous professional training.

3. The practical orientation of physical and mathematical training should be determined by a set of scientific and technical tasks to which the graduate is being prepared.

4. Physical and mathematical training should be based on the complex rational application of basic methods of active learning:

- a set of specific methods of teaching physical and mathematical disciplines should correspond to modern pedagogical ideas about the technology of teaching in higher education;

- the optimal construction of the educational process should be based on the calculation of unconditional assimilation of the educational material of the course of higher mathematics and physics in accordance with its importance in the study of other disciplines;

- special attention should be paid to the development and application of innovative methods of teaching physical and mathematical disciplines;

- the choice of methods and forms of teaching physical and mathematical disciplines should be based on reliable information about the relative complexity of the sections and topics studied.

5. The physical and mathematical educational material should be designed to solve the problems of developing sustainable skills of obtaining logical conclusions in higher education by:

- developing the ability of abstraction, understood as the ability to isolate the essence of the issue in a particular situation, distracting from insignificant details;

- mastering the ability to analyze the issue under consideration, including generalization, specialization, identification of necessary and sufficient conditions, definition of concepts, making judgments, finding ways to solve the problem;

- formation of logical thinking skills.

6. Physical and mathematical training of the graduate should include the development of conceptual thinking as a special form of speech development, characterized by a certain order, accuracy, clarity, brevity, validity.

The paper presents a structural scheme for managing the independent learning and cognitive activity of higher education students, which contains two components: organization and control of students' independent learning work.

The paper identifies the main difficulties in the process of adaptation of freshmen, which should be taken into account by teachers when organizing independent work.

The concept of independent work of higher education students is defined as any mental work of higher education students that they carry out independently within the educational process to acquire new knowledge, form educational skills and abilities.

The main stages of building a logical and semantic model of independent work of higher education students in teaching higher mathematics and physics are defined: description in terms of didactics of the structure and content of independent work as a systemic formation; development of a logical and semantic model of the structure and content of independent work; verification of the functioning of the developed model; selection of means of objective (quantitative) analysis of the logical and semantic model; analysis of educational information in order to obtain new knowledge about the functioning of independent work.

Originality. *Recommendations for planning the sequence of independent study of content blocks in the study of higher mathematics and physics are proposed:*

1. After considering the basic content block, it is advisable to choose a block that is not very different from it and, at the same time, has the greatest connection with the following blocks.

2. When choosing each subsequent block, it is advisable to minimize the number of differences in it from the already considered ones.

3. The content block that has the least number of connections with other blocks should be considered last.

4. For any period of time it is possible to achieve independent mastery of more content elements by higher education students, but at a lower level of mastery, or fewer content elements, but at a higher level of mastery.

5. Along with the growth of information, with a constant period of study, it is possible either to reduce the level of assimilation or to carefully select and summarize information while maintaining a given level of assimilation. With the same content of training, it is possible to go either «broadening» or «deepening», but it is impossible to achieve both at the same time.

The scientific novelty of the work is: to define the concept of «independent work of higher education students»; to develop a new way of building the structure and content of independent work of higher education students; to build a model of the structure and content of independent work of higher education students.

Conclusion.

1. The success of the professional development of future graduates of higher agricultural educational institutions depends on a number of factors. One of these factors is the proper organization of students' independent work.

2. As a result of the analysis of regulatory documents, general and additional requirements for the physical and mathematical training of students in higher agricultural educational institutions are identified.

3. The structure of independent learning and cognitive activity is defined: its organization and control of results.

4. The author defines independent work of higher education students as any mental work of higher education students carried out by them independently within the educational process to acquire new knowledge and develop learning skills.

5. The following recommendations are proposed when planning the sequence of independent study of content blocks in the study of higher mathematics and physics:

- after considering the basic content block, it is advisable to choose a block that is not very different from it and has the greatest connection with the following blocks;

- when choosing each subsequent block, it is advisable to minimize the number of differences in it from the already considered ones;

- the content block that has the least number of connections with other blocks should be considered last;

- for any period of time it is possible to achieve independent mastery of more content elements by higher education students, but at a lower level of mastery, or fewer content elements, but at a higher level of mastery;

- along with the growth of information, with a constant period of study, it is possible either to reduce the level of assimilation or to carefully select and summarize information while maintaining a given level of assimilation.

Key words. independent work of higher education students, physical and mathematical disciplines, logical and semantic model of the structure and content of independent work of higher education students.

References

1. Закон України Про освіту: від 16.08.2024. № 2145-VIII [Law of Ukraine on Education from 16.08.2024, № 2145-VIII]. (2024, August 15). zakon.rada.gov.ua. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].

2. Ilchenko, A. M., & Podliesna, H. V. (2018). Osoblyvosti orhanizatsii samostiinoi roboty здобувачів вищої освіти в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін [Features of the organization of independent work of higher education students in the process of studying social and humanitarian disciplines]. *Vseukrainskyi naukovo-praktychnyi zhurnal «Dyktor shkoly, litseiu, himnazii». Spetsialnyi tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy v konteksti intehratsii do Yevropeiskoho osvithnoho prostoru» – All-Ukrainian scientific and practical journal «Principal of School, Lyceum, Gymnasium». Special thematic issue «Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Education Area», III(81)*, 184–194. [in Ukrainian].

3. Borozenets, N. S. (2020). Mistse matematychnykh dysyplin u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv-ahraryiv [The place of mathematical disciplines in the professional training of future agricultural specialists]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and mathematical education*, 1(23), 16–22. [in Ukrainian].

4. Domina, N. A., & Khalanchuk, L. V. (2022). Suchasni problemy vykladannia vyshchoi matematyky ta shliakhy yikh vyrishennia iz zastosuvanniam prohramnykh paketiv [Modern Problems of Teaching Higher Mathematics and Ways to Solve Them with the Use of Software Packages]. *REICST*, 170–185. [in Ukrainian].

5. Murashkovska, V. P., & Kaznadii, S. P. (2018). Okremi aspekty formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh inzheneriv-mekhanikiv u protsesi matematychnoi pidhotovky u VNZ [Some aspects of the formation of professional competence of future mechanical engineers in the process of mathematical training at the university]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and mathematical education*, 4(18), 121–125. [in Ukrainian].

6. Pryshliak, V. M. (2015). Kontseptualni pidkhody do proektuvannia zmistu inzhenernoi osvity u VNZ [Conceptual approaches to designing the content of engineering education in higher education institutions]. *Suchasni osvithni tekhnologii u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv ahraryiv: kolektyvna monohrafiia vykladachiv Vinnytskoho ahraryivnoho universytetu – Modern educational technologies in the professional training of agricultural specialists: a collective monograph of teachers of Vinnytsia Agrarian University*, 55–64. [in Ukrainian].

7. Antonets, A. V., Onipko, V. V., & Yaprynets, T. S. (2023). Mizhdysyplinarni elektronni proekty yak zasib orhanizatsii samostiinoi roboty bakalavriv z profesiinoi osvity ahraryivnoho profilu [Interdisciplinary electronic projects as a

means of organizing independent work of bachelors in vocational education of agricultural profile]. Proceedings from: *Resursno-orientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialoh, dynamika: zbirnyk tez dopovidei III Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi internet-konferentsii – Resource-based learning in «3D»: accessibility, dialog, dynamics: collection of abstracts of the III International Scientific and Practical Internet Conference*. (pp. 578–583). Poltava, Ukraine. [in Ukrainian].

8. Tkachenko, S. S. (2018). *Metodychni vkazivky do orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv iz vyvchennia navchalnoi dystsypliny «Istoriia nauky i tekhniky» dlia studentiv dennoi formy navchannia usikh napriamiv pidhotovky [Methodical instructions for the organization of independent work of students in the discipline «History of Science and Technology» for full-time students of all fields of study]*. Kharkiv: NTU «KHPI». [in Ukrainian].

9. Kharytska, S., & Kolisnychenko, A. (2022). Problemy adaptatsii studentiv VZO do navchannia u period voiennoho stanu [Problems of adaptation of higher education students to studying during martial law]. *Podolannia movnykh ta komunikatyvnykh barieriv: osvita, nauka, kultura: zbirnyk naukovykh prats – Overcoming language and communication barriers: education, science, culture: a collection of scientific papers*, 249–253. [in Ukrainian].

10. Kanivets, O. V., Kanivets, I. M., & Gorda, T. M. (2022). Development of an augmented reality mobile physics application to study electric circuits. *Educational Technology Quarterly*, 2022(4), 347–365. URL : <https://doi.org/10.55056/etq.429> [in Ukrainian].

Отримано редакцією 30.07.2024 р.

УДК 378.093.2.091.26:[304.4:005.336.2]
DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-69-78

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Романюк Вікторія Леонідівна

старший викладач кафедри іноземних мов
Національний університет оборони України
e-mail: vikaromanjuk@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3795-4081

У статті наведено результати впровадження моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови в закладах вищої освіти України. Розкрито та графічно зображено модель формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови та обґрунтовано вибір 12 основних показників, які мають важливе значення для її формування. Описано основні методи, за допомогою яких був здійснений педагогічний експеримент, а саме: кутове перетворення Фішера, рангова кореляція Спірмена, шкала Чеддока, критерій Манна-Уїтні. Експериментально доведено, що найбільш значущими виявився приріст таких показників соціокультурної компетентності, як: рівень мотивації до здійснення соціокультурної діяльності; рівень внутрішньоособистісної потреби у формуванні соціокультурної компетентності; рівень соціокультурних знань; рівень обізнаності щодо соціокультурної компетентності; рівень ознайомленості з нормами поведінки в ініомовному середовищі, для яких значущість приросту було підтверджено за допомогою кутового перетворення Фішера.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, педагогічний експеримент, майбутні вчителі, іноземні мови, ЗВО.

Постановка проблеми. Зміцнення економічних і політичних зв'язків між країнами Європейського Союзу, зростання мобільності робочої сили й збільшення кількості емігрантів спричинили необхідність модернізації навчання іноземних мов. Основний акцент зосередився на навчанні спілкування, де різні цінності, норми й моделі поведінки перебувають у взаємодії. Важливим принципом виховання стала культурна відповідність, яка передбачає, що «виховання базується на загальнолюдських цінностях».

Майбутній учитель іноземних мов відіграє роль «посередника культур» – фахівця з міжкультурної комунікації, який сприяє спілкуванню й взаєморозумінню між різними культурами (культурою своєї країни й країни, мова якої вивчається), володіє іноземною мовою не просто як інструментом комунікації, а як складовою частиною культури. Такий учитель повинен мати особистісні якості, що будуть спрямовані на готовність спілкуватися іноземною мовою, готувати учнів або здобувачів вищої освіти до міжкультурної взаємодії й розуміти інші культури [1, с. 35].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему професійної підготовки майбутніх учителів, теоретичних та методичних засад формування у них професійної компетентності та професійної культури вивчали як українські (Г. Балл, Г. Васянович, І. Зязюн, Н. Ничкало та ін.), так і зарубіжні (І. Зимня, Н. Ішханян, Р. Adler, D. Brown та ін.) вчені. Проблеми підготовки майбутніх учителів стосуються роботи О. Акімової, Р. Гуревича, М. Кадемії, В. Килівник, О. Матяш, О. Щербак та ін. Але на разі відсутні праці, які б висвітлювали формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови у закладах вищої освіти.

Метою статті є висвітлення результатів впровадження моделі формування соціокультурної

компетентності майбутніх вчителів іноземної мови у закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливість підготовки сучасного, креативного та професійного вчителя висвітлено у ряді законодавчих документів, таких як:

- Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012) [2];
- Закон України «Про вищу освіту» (2014) [3];
- Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів [4];
- Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року [5].

Згідно з цими документами підготовка сучасного вчителя України має на меті поєднання національних інтересів разом із європейськими стандартами.

Соціокультурна компетентність – це наявність знань про культурні особливості певної нації, етносу тієї країни, мова якої вивчається, а також норми мовленнєвої поведінки носіїв мови. При формуванні соціокультурної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови викладач повинен володіти не тільки комунікативними здібностями, дидактичними вміннями та знаннями, які дозволяють працювати в інших соціальних умовах, а також особистісною спрямованістю, індивідуальною культурою та досвідом рефлексії. Важливість формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови в процесі формування іншомовної компетентності є одним із головних завдань [6, с. 127-128].

Розвиток соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови базується на взаємодії її статичних і динамічних форм, що спостерігається під час професійної підготовки й діяльності в закладі вищої освіти. Отже, структуру соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови можна охарактеризувати як сукупність таких компонентів:

– **мотиваційно-ціннісний** – це система норм, які визначають зміст загальної та професійної культури, та цінностей, що є якісними аспектами конкретної культури й відображають систему переконань, значень і пріоритетів, характерних для цієї культури або цивілізації;

– **інформаційно-когнітивний**, який включає в себе знання і характеристики, що охоплюють такі складові: *методологічна компетенція* (розуміння принципів, норм, закономірностей соціокультурної освіти, готовність до соціокультурної діяльності); *фахова компетенція* (знання національно-культурних особливостей іноземних країн, національної специфіки мовленнєвого етикету); *виховна компетенція* (знання закономірностей, принципів, методів і форм організації, готовність до прогнозування, проектування, організації та управління процесом соціокультурного виховання); *психологічна компетентність* (знання закономірностей, принципів, методів і форм організації, готовність до прогнозування, проектування, організації та управління процесом соціокультурного виховання);

– **діяльнісно-поведінковий** – це сукупність професійних й особистісних умінь і навичок, що формують функціональну готовність і здатність фахівця вирішувати завдання, пов'язані із соціокультурною діяльністю, освітою і вихованням.

Під час розроблення моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови дотримано таких принципів:

- 1) забезпечено коректність моделі, враховано оптимальне взаємовідношення елементів;
- 2) уточнено конкретні аспекти функціонування системи, відповідно до реальних властивостей і взаємозв'язків модельованого явища;
- 3) забезпечено адекватність моделі, що означає відповідність її меті дослідження (це дає змогу робити обґрунтовані висновки й узагальнення).

Процес формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови є складною і багаторівневою системою компонентів, спрямованих на досягнення цілісного результату – позитивної динаміки рівня соціокультурної компетентності випускників закладу вищої освіти. Цю динаміку слід визначати за ступенем відповідності цілей і результатів. Мета визначає форми, засоби, зміст, а також впливає на педагогічний процес і результат.

Модель формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови включає в себе такі блоки, як: цільовий, змістовий, організаційний і результативний.

Основні етапи формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів представлено на рис. 1.

На зображенні моделі формування соціокультурної компетентності (рис. 1) видно, що цей процес містить три основні етапи:

- 1) мотивація здобувачів освіти, розвиток уявлень майбутніх вчителів щодо сутності соціокультурної компетентності: мета етапу – пояснити здобувачам освіти сутність соціокультурної компетентності та її значення для професійного розвитку. Розкрито зміст компетентності в історичній і міжкультурній ретроспективі, що стимулювало здобувачів опановувати ці знання і вміння через вивчення фахових дисциплін;



Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови в закладах вищої освіти

2) набуття навичок і вмінь, пов'язаних із цією компетентністю (розуміння, інтерпретація, практичне застосування): мета етапу полягала у формуванні навичок і вмінь соціокультурної компетентності, таких як розуміння, інтерпретація, та їх практичне застосування. Здійснювалося роз'яснення, демонстрація, ілюстрація та створення моделей ситуацій соціокультурної діяльності. Перевірялося розуміння та уточнювався зміст понять і явищ соціокультурної дійсності та їх вплив на професійну діяльність. Використовувалися завдання соціокультурного спрямування з різноманітним змістом, що максимально відповідають педагогічним реаліям й інтегровані;

3) оцінювання досягнутих результатів і формулювання рекомендацій відповідно: на цьому етапі основним завданням було оцінювання досягнутих результатів й аналіз отриманих даних. Цей етап дав змогу оцінити ефективність формувального процесу й рівень освоєння нових форм і методів формування соціокультурної компетентності.

Відповідно до визначених критеріїв і показників охарактеризовано рівні сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів – високий, достатній, базовий, початковий (таблиця 1). Результативний блок відображає очікуваний результат, тобто високий рівень сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Таблиця 1

Ступені прояву рівня показників сформованості соціокультурної компетентності

Ступінь прояву рівня показників сформованості компетентності	Балів	Усереднено	Максимальне відхилення ($\frac{1}{2}$ довжини інтервалу)
Високий	91–100	95	5
Достатній	76–90	82	7
Базовий	61–74	67	7
Початковий	0–60	30	30

Високий рівень характеризується всебічно розвинутою соціокультурною компетентністю, що включає всі її структурні компоненти. Здобувачі освіти з цим рівнем мають глибокі знання про національно-культурні особливості та специфіку комунікативної поведінки носіїв української та англійської мов. Вони демонструють здатність творчо застосовувати ці знання у педагогічній діяльності, що свідчить про їх високу готовність до професійного використання культурних відмінностей. Стійка самоактуалізація до соціокультурної самоосвіти та саморозвитку є ще однією ознакою високого рівня компетентності, що проявляється в постійному прагненні до вдосконалення. Крім того, вони мають розвинуту активну громадянську позицію і здатні будувати міжкультурні стосунки, спираючись на принципи толерантності та гуманності, що є важливим аспектом для успішної взаємодії з представниками інших культур.

Достатній рівень характеризується сформованістю всіх елементів соціокультурної компетентності та наявністю потреби у їх подальшому вдосконаленні, а також активною громадянською позицією. Присутня стійка позитивна мотивація до реалізації завдань соціокультурної освіти та виховання; знання, вміння, навички, якості та здібності розвинені на достатньому рівні відповідно до вимог державних стандартів, що забезпечує готовність до соціокультурної та професійної діяльності. Однак компетенції, що забезпечують методологічне усвідомлення сутності соціокультурної діяльності, здатність до її самоаналізу та саморефлексії, сформовані не повністю, і не завжди спостерігається творчий підхід до практичної організації соціокультурної освіти та виховання.

Базовий рівень характеризується недостатньою сформованістю окремих компонентів соціокультурної компетентності та відсутністю стійкої потреби у їх вдосконаленні. Обізнаність з національно-культурними особливостями та специфікою комунікативної поведінки носіїв української та англійської мов є або недостатньою, або має формальний характер. Відсутня готовність використовувати ці знання у майбутній педагогічній діяльності, мотивація до якої є нестійкою.

Початковий рівень характеризується епізодичними проявами всіх компонентів соціокультурної компетентності та відсутністю цілісного уявлення про завдання і зміст соціокультурної діяльності, освіти та виховання. Знання, вміння, навички та педагогічні здібності розвинені недостатньо для вирішення основних завдань професійної діяльності. Спостерігаються труднощі в міжкультурному спілкуванні, зокрема комунікативні бар'єри, та безініціативність у встановленні міжособистісних контактів з комунікативними партнерами. Відсутня стійка мотивація до майбутньої педагогічної діяльності та розвитку власної соціокультурної компетентності.

В межах нашого дослідження було визначено 12 показників, які є значущими для розвитку соціокультурної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов, які було об'єднано в 3 групи:

Мотиваційно-ціннісний критерій:

1. рівень мотивації до здійснення соціокультурної діяльності;
2. рівень внутрішньоособистісної потреби у формуванні соціокультурної компетентності;
3. Рівень ставлення до культурних реалій рідної й іншомовної країн;

Інформаційно-когнітивний критерій:

4. рівень знань майбутніх учителів іноземної мови про національно-культурні особливості іншомовної країни;
5. рівень обізнаності щодо соціокультурної компетентності;
6. рівень ознайомленості з нормами поведінки в іншомовному середовищі;
7. рівень комунікабельності;
8. рівень комунікативного контролю;

Діяльнісно-поведінковий критерій:

9. рівень міжособистісної взаємодії з представниками різних культур;
10. рівень здібностей до рефлексії;
11. рівень рефлексійності особистості;
12. рівень розвитку соціальних навичок.

У дослідженні взяли участь 167 здобувачів вищої освіти. До контрольної групи було включено 53 здобувачі вищої освіти, а до експериментальної групи – 114 здобувачів вищої освіти.

Результати констатувального етапу діагностики сформованості соціокультурної компетентності майбутніх вчителів англійської мови, за 12 показниками, на початку експерименту представлено на рис. 2.

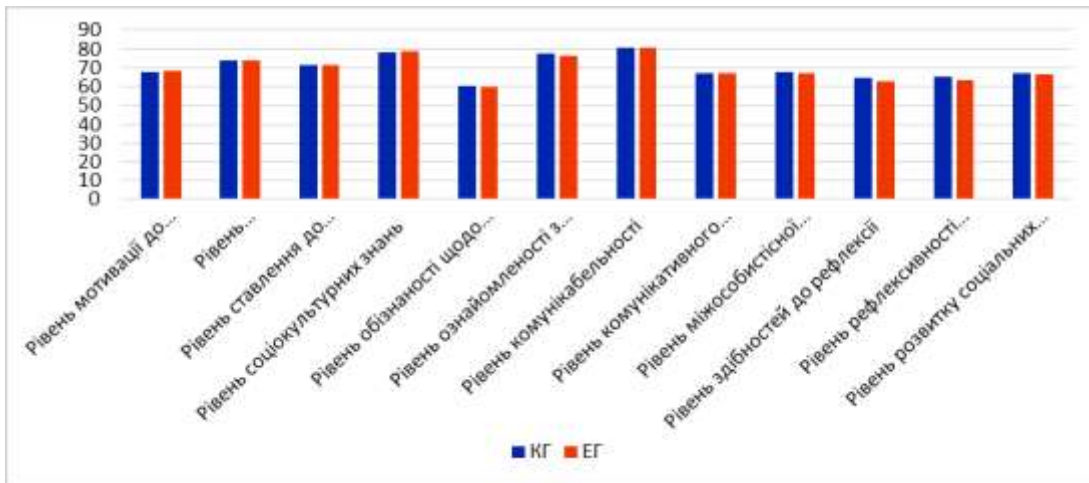


Рис. 2. Показники соціокультурної компетентності для КГ та ЕГ за результатами констатувального експерименту

Для визначення значущості відмінностей між результатами, отриманих для груп КГ і ЕГ ми скористались кутовим перетворенням Фішера

Зміст кутового перетворення Фішера полягає в переведенні відсоткових часток у величини центрального кута, що вимірюється в радіанах. Більшій відсотковій частці буде відповідати більший кут.

$$\varphi = 2 * \arcsin \sqrt{P}$$

де P – відсоткова частка, виражена в частках одиниці.

$$\text{Якщо різниця } \varphi^* = |\varphi_1 - \varphi_2| \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} < \varphi_{\text{крит}},$$

Де n_1, n_2 – кількість спостережень у відповідних вибірках (в нашому випадку – кількість респондентів).

Таблиця 2

Розрахунок кутового критерію Фішера для визначення суттєвості відмінностей між показниками

№	Показники	КГ	ЕГ	$\varphi_{КГ}$	$\varphi_{ЕГ}$	φ^*
1	Рівень мотивації до здійснення соціокультурної діяльності	68	68,2	1,008519	1,010856	0,014053
2	Рівень внутрішньоособистісної потреби у формуванні соціокультурної компетентності	74,1	74,2	1,082591	1,083863	0,007649
3	Рівень ставлення до культурних реалій рідної й іншомовної країн	71,6	71,3	1,051462	1,047806	0,021995
4	Рівень соціокультурних знань	78,1	78,6	1,135393	1,142315	0,041635
5	Рівень обізнаності щодо соціокультурної компетентності	80,7	80,9	1,17236	1,175313	0,017758
6	Рівень ознайомленості з нормами поведінки в іншомовному середовищі	77,6	76,6	1,128551	1,115091	0,080963
7	Рівень комунікабельності	60,3	60	0,921821	0,918545	0,019706
8	Рівень комунікативного контролю	66,9	67	0,99576	0,996914	0,00694
9	Рівень міжособистісної взаємодії студентів у крос-культурному аспекті	67,8	67	1,006188	0,996914	0,055785
10	Рівень здібностей до рефлексії	64,5	62,9	0,968404	0,950487	0,107774
11	Рівень рефлексивності особистості	65,2	63,5	0,97632	0,957179	0,115133
12	Рівень розвитку соціальних навичок	67,4	66,6	1,001541	0,992306	0,05555

За таблицею критичних значень для рівня значущості $\alpha=0,95, \varphi_{\text{крит}} = 1,47$

Для розвитку соціокультурної компетентності майбутнім вчителям було запропоновано спецкурс.

Спецкурс складався з 6 тем (38 годин), з них 12 годин лекційних, 12 – семінарських, 14 годин – самостійна робота. Курс базувався на таких загально-дидактичних та особливих принципах: розвивального та виховуючого навчання, науковості, наочності, системності, інформаційної достатності, компарації культур. Матеріал для спецкурсу добирався за ситуативно-тематичним принципом.

Результати повторної діагностики показали, що в експериментальній групі (n = 114) відбулося суттєве зростання отримання високих балів за проходження тестування у середньому із 11,2 до 35,1. Зменшились відсоткові частки для трьох інших рівнів. Відповідно: достатній в середньому зменшився на 4,6%, базовий – на 7,3, початковий – на 11,9. У респондентів контрольної групи (n = 53) було виявлено несуттєві зміни: високий рівень у середньому підвищився з 10,9 % до 12,0 %, достатній – з 41,7 % до 42,4 %, базовий – з 30,8 до 31,6, початковий рівень знизився з 16,8% до 14,0%.

Отримані результати представлено на гістограмах порівняння прогресу в групах КГ та КГ' (рис. 3) і ЕГ та ЕГ' (рис. 4).

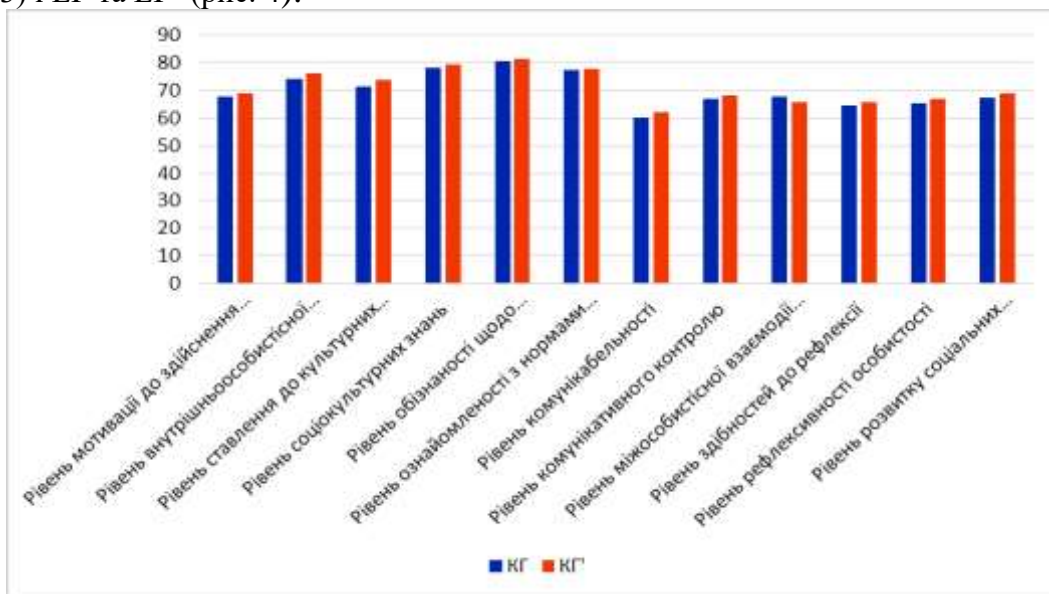


Рис.3. Приріст узагальненого значення показників для контрольної групи: КГ' – КГ.

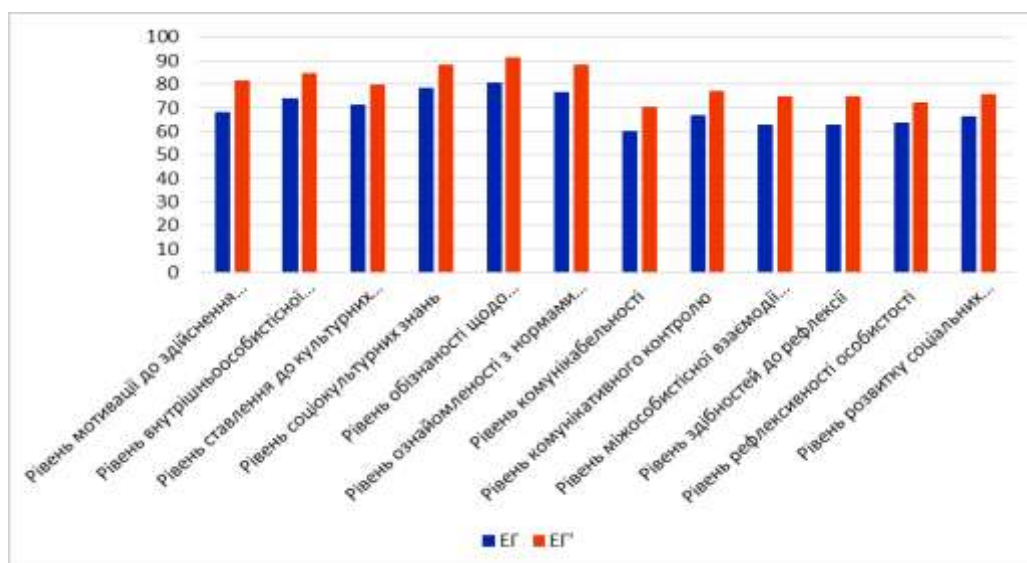


Рис. 4. Приріст узагальненого значення показників для експериментальної групи: ЕГ' – ЕГ

Ми можемо спостерігати, що в експериментальній групі відбувся помітний прогрес, на відміну від контрольної групи.

Досить ефектно відмінності між ЕГ і ЕГ' виглядають на пелюстковій діаграмі (рис. 5).

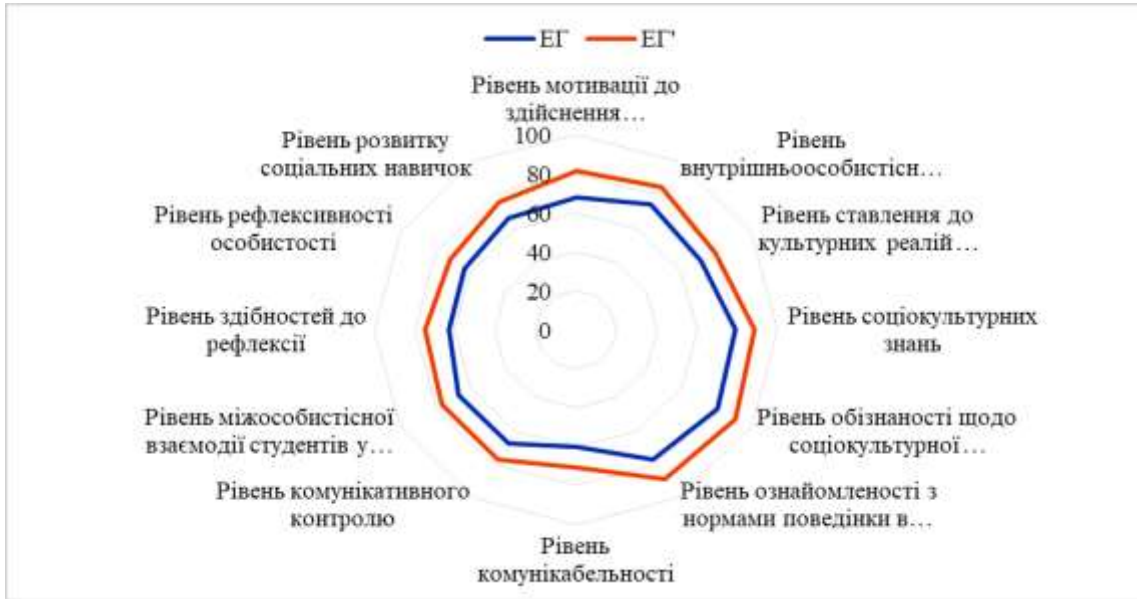


Рис. 5. Приріст узагальненого значення показників для експериментальної групи: EG' – EG

Для визначення міри зв'язку між показниками КГ та EG (одна й та ж група, різні періоди часу) нами було використано рангову кореляцію Спірмена, коефіцієнт кореляції:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Де $d_i = x_i - y_i$ – різниця між рангами кожного спостереження.

Для оцінки тісноти зв'язку ми використали шкалу Чеддока:

Таблиця 3

Шкала Чеддока

Р	Тіснота (сила) кореляційного зв'язку
менше 0.3	Слабка
від 0.3 до 0.5	Помірна
від 0.5 до 0.7	Помітна
від 0.7 до 0.9	Висока
понад 0.9	дуже висока

Для оцінки значущості змін ми використали критерій Манна-Уїтні.

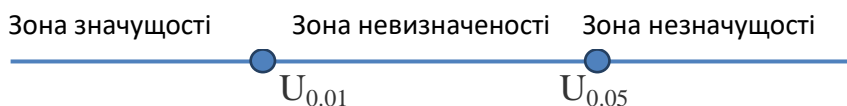
Для цього визначимо гіпотези критерію U:

H_0 : Статистично значимих відмінностей між результатами EG та EG' немає.

H_1 : Відмінності між результатами EG та EG' статистично значущі.

Обраховували результат за допомогою онлайн-калькулятором [7].

Для критерію Манна-Уїтні розподіл значущості виглядає наступним чином:



Приймається H_1 , тобто **відмінності між результатами EG та EG' статистично значущі, при $p \leq 0,01$ (ймовірність складає понад 99%)**.

Рангова кореляція Спірмена для вибірок EG та EG' дорівнює 0,97639 (обраховано за допомогою Microsoft Excel).

Обрахунок значення емпіричного критерію Манна-Уїтні представлено для EG та EG' (таблиця 4), КГ та КГ' (таблиця 5).

Таблиця 4

Обрахунок значення емпіричного критерію Манна-Уїтні для ЕГ та ЕГ'

Вибірка ЕГ	Ранги	Вибірка ЕГ'	Ранги
68.2	7	81.8	20
74.2	11	84.9	21
71.3	9	79.8	18
78.6	17	88.5	23
80.9	19	91.3	24
76.6	14	88.3	22
60.0	1	70.5	8
67.0	5.5	77.1	16
67.0	5.5	76.8	15
62.9	2	74.9	12
63.5	3	72.0	10
66.6	4	76.0	13

Таблиця 5

Обрахунок значення емпіричного критерію Манна-Уїтні для КГ та КГ'

Вибірка КГ	Ранги	Вибірка КГ'	Ранги
68.0	10	69.0	13.5
74.1	17	76.3	18
71.6	15	73.7	16
78.1	21	79.3	22
80.7	23	81.6	24
77.6	19	77.8	20
60.3	1	62.2	2
66.9	6.5	68.2	11
67.8	9	68.9	12
64.5	3	65.6	5
65.2	4	66.9	6.5
67.4	8	69.0	13.5

Рангова кореляція Спірмена для вибірок КГ та КГ' дорівнює 0,99630 (обраховано за допомогою Microsoft Excel). За шкалою Чеддока маємо дуже високу тісноту зв'язку (виміри валідні).

Ми використали кутовий критерій Фішера для визначення показників соціокультурної компетентності, на які нам вдалося здійснити найбільший вплив (таблиця 6).

Таблиця 6

Значущість змін величини показників у групі ЕГ за кутовим критерієм Фішера

№	Показники	ЕГ	ЕГ	$\varphi_{КГ}$	$\varphi_{ЕГ}$	φ^*	Значущість $\alpha=0,95, \varphi_{крит} = 1,47$
1	Рівень мотивації до здійснення соціокультурної діяльності	68,2	81,8	1,010856	1,188696	1,679433	+
2	Рівень внутрішньоособистісної потреби у формуванні соціокультурної компетентності	74,2	84,9	1,083863	1,237953	1,475147	+
3	Рівень ставлення до культурних реалій рідної й іншомовної країн	71,3	79,8	1,047806	1,158691	1,047149	-
4	Рівень соціокультурних знань	78,6	88,5	1,142315	1,306906	1,55431	+
5	Рівень обізнаності щодо соціокультурної компетентності	80,9	91,3	1,175313	1,371077	1,848691	+
6	Рівень ознайомленості з нормами поведінки в іншомовному середовищі	76,6	88,3	1,115091	1,301871	1,763847	+
7	Рівень комунікабельності	60	70,5	0,918545	1,038483	1,132629	-
8	Рівень комунікативного контролю	67	77,1	0,996914	1,121149	1,173216	-
9	Рівень міжособистісної взаємодії студентів у крос-культурному аспекті	67	76,8	0,996914	1,118123	1,144633	-
10	Рівень здібностей до рефлексії	62,9	74,9	0,950487	1,093106	1,346826	-
11	Рівень рефлексивності особистості	63,5	72,0	0,957179	1,055859	0,931882	-
12	Рівень розвитку соціальних навичок	66,6	76,0	0,992306	1,106799	1,081216	-

Висновки. Отже, проведений експеримент виявив статистично значуще зростання показників соціокультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Проведення експерименту дало змогу порівняти та узагальнити експериментальні дані, перевірити та оцінити результати дослідження. Показники експериментальної групи суттєво перевищують показники контрольної групи, що, на нашу думку, свідчить про досягнення в цілому завдань дослідно-пошукової роботи.

Виходячи з отриманих даних, ми можемо зазначити, що комплексне використання запропонованих методик системи розвитку соціокультурної компетентності відбулося зважено і охопило всі 12 виокремлених нами показників соціокультурної компетентності.

Найбільш значущими виявився приріст таких показників соціокультурної компетентності, як:

- рівень мотивації до здійснення соціокультурної діяльності;
- рівень внутрішньо особистісної потреби у формуванні соціокультурної компетентності;
- рівень соціокультурних знань;
- рівень обізнаності щодо соціокультурної компетентності;
- рівень ознайомленості з нормами поведінки в іншомовному середовищі.

Для цих показників значущість приросту було підтверджено за допомогою кутового перетворення Фішера. Передбачувано, ці показники відносяться до мотиваційно-ціннісного критерію та інформаційно-когнітивного, оскільки їх зростання найбільш підлягає інформаційному впливу. Вплив на показники, пов'язані із глибинними змінами в психології респондента – такі, як його рефлексійність, навички контролю чи крос-культурної взаємодії дуже складно здійснити в межах одного спецкурсу.

Отримані діагностичні дані доводять ефективність авторської моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в ЗВО, що свідчить про доцільність її використання.

Список використаної літератури

1. Дученко А. В. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземних мов у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра філос. Вінниця, 2023. 293 с.
2. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 року № 1556 VII. URL: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-N-1556-vii-pro-vishhu-osvitu/> (дата звернення: 26.08.2024).
3. Про професійний розвиток працівників: Закон України від 12.01.2012 № 4312 VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text> (дата звернення: 26.08.2024).
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/3442013-15402> (дата звернення: 26.08.2024).
5. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів 21 жовтня 2010 року N 2632-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2632-VI#Text> (дата звернення: 26.08.2024).
6. Терентьева Н., Романюк В. Використання інформаційних технологій у процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2023. № 178 (22). С. 127–132. DOI: <https://doi.org/10.58407/232222>

7. Онлайн калькулятор розрахунку U-критерію Манна-Уїтні. https://www.eztests.xyz/criteria/mann_whitney/ (дата звернення: 26.08.2024).

RESULTS OF THE MODEL IMPLEMENTATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE ENGLISH TEACHERS

Romaniuk Viktoriia

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
National Defense University of Ukraine

Introduction. The article presents the results of the implementation of the model of formation of sociocultural competence of future teachers of the English language in higher education institutions of Ukraine. The model of the formation of sociocultural competence of future teachers of the English language is revealed and graphically depicted, and the choice of 12 main indicators, which are important for its formation, is substantiated. The main methods by which the pedagogical experiment was carried out are described, namely: Fisher's angular transformation, Spearman's rank correlation, Chaddock's scale, Mann-Wintney's test.

Purpose. The purpose of the article is to highlight the results of the implementation of the model of formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers in higher education institutions of Ukraine.

Methods. The methods of theoretical analysis, comparison, systematization and generalization were used to obtain the research results.

Results. The experiment we conducted revealed a statistically significant increase in indicators of sociocultural competence of future teachers of foreign languages in the experimental group compared to the control group. Conducting the experiment made it possible to compare and summarize the experimental data, verify and evaluate the research results. The indicators of the experimental group significantly exceed the indicators of the control group, which, in our opinion, indicates the achievement of the objectives of the research work as a whole.

The most significant increase in such indicators of socio-cultural competence as: level of motivation to carry out socio-cultural activities; the level of intra-personal need for the formation of socio-cultural competence; level of sociocultural knowledge; level of awareness of socio-cultural competence; the level of familiarity with the norms of behavior in a foreign language environment.

For these indicators, the significance of the increase was confirmed using Fisher's angular transformation. The impact on indicators related to deep changes in the psychology of the respondent – such as his reflexivity, control skills or cross-cultural interaction is very difficult to implement within the limits of one special course.

Conclusion. The obtained diagnostic data prove the effectiveness of the author's model of formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers in higher institutions, which indicates the expediency of its use.

Key words: sociocultural competence, pedagogical experiment, future teachers, foreign languages, higher education institutions

References

1. Duchenko, A. V. (2023). Formuvannya profesiinoi kultury maibutnoho vchytelia inozemnykh mov u protsesi fakhovoi pidhotovky. [Formation of the professional culture of the future teacher of foreign languages in the process of professional training]. *Doctor's thesis*. Vinnytsia, Ukraine. [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy Pro vyshchu osvitu : vid 01.07.2014 r. № 1556 VII. [Law of Ukraine on Higher Education from 01.07.2014 r. № 1556 VII.]. *sqe.gov.ua*. URL: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-N-1556-vii-pro-vishhu-osvitu/> [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy Pro profesiyni rozvytok pratsivnykiv : vid 12.01.2012 № 4312 VI. [Law of Ukraine on Professional Development of Employees from 12.01.2012 № 4312 VI]. *zakon.rada.gov.ua*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text> [in Ukrainian].
4. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 r. № 344/2013 [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021: Decree of the President of Ukraine of June 25, 2013 № 344/2013]. *president.gov.ua*. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/3442013-15402> [in Ukrainian].
5. Stratehiia innovatsiinoho rozvytku Ukrainy na 2010-2020 roky v umovakh hlobalizatsiinykh vyklykiv. [Strategy of innovative development of Ukraine for 2010-2020 in the conditions of globalization challenges]. *zakon.rada.gov.ua*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2632-VI#Text> [in Ukrainian].
6. Terentieva, N., Romaniuk, V. (2023). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u protsesi formuvannia sociokulturnoi kompetentnosti maibutnykh vchyteliv inozemnoi movy [Use of information technologies in the process of forming the socio-cultural competence of future foreign language teachers]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Chernihiv Collegium*, 178(22), 127-132. DOI: <https://doi.org/10.58407/232222> [in Ukrainian].
7. Onlain kalkuliator U-kryteriu Manna-Uitni [Online calculator for calculating the Mann-Whitney U-test]. *www.eztests.xyz*. URL: https://www.eztests.xyz/criteria/mann_whitney/ [in Ukrainian].

Отримано редакцією 26.07.2024 р.

УДК 378: 373.2.011.3-051(043.3)

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-79-90

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ В ДОСЛІДЖЕННІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Гуданич Наталія Миколаївна

викладач кафедри дошкільної педагогіки

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

e-mail: hudanych.NM@pdpu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0003-2421-8955

У дослідженні зазначено, що студентоцентрована спрямованість освітнього процесу не лише сприяє розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, але й формує всебічно розвинених і самостійних особистостей, готових до постійного навчання та професійного зростання. Встановлено, що пізнавальна ініціативність – це здатність і бажання студента активно шукати знання, ставити питання, досліджувати нові ідеї та самостійно вирішувати проблеми. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що методологічні підходи розуміються як взаємопов'язана сукупність ідей, принципів, основних положень і методів здійснення педагогічної діяльності. У статті проведено аналіз методологічних підходів до розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій (системний, інтегративний, компетентнісний, діяльнісний).

Ключові слова: студентоцентрована спрямованість освітнього процесу, пізнавальна ініціативність, розвиток пізнавальної ініціативності, майбутній вихователь закладу дошкільної освіти, методологія дослідження.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства в умовах переходу до глобальної цифровізації всіх сфер економічного та соціального життя характеризується не тільки впровадженням таких наукомістких технологій, як автоматизація та штучний інтелект, а й міждисциплінарною інтеграцією різних наук. На світовому та національному рівнях наголошується на важливості підготовки насамперед висококваліфікованих і конкурентоспроможних професійних кадрів. На випуску має вийти фахівець, спрямований на створення інноваційного продукту. Заклади вищої освіти сьогодні розглядаються як цифрова освітня екосистема, в якій здійснюється перехід до освіти, орієнтованої на студента – студентоцентрована спрямованість освітнього процесу. Студентоцентрована спрямованість освітнього процесу у закладах вищої освіти ставить здобувача освіти в центр освітнього процесу, акцентуючи увагу на індивідуальних потребах, здібностях і інтересах (В. Андрущенко, І. Бех, А. Богуш, М. Вашуленко, В. Кремень, В. Лугвий, Н. Ничкало, С. Ніколаєнко, П. Саух, С. Сисоєва, О. Топузов, О. Ярошенко та ін.).

Студентоцентрована спрямованість освітнього процесу передбачає: визнання та врахування індивідуальних особливостей, здібностей та потреб майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, навчальні матеріали та методики підлаштовуються під індивідуальні потреби студентів; майбутні вихователі закладів дошкільної освіти залучаються до активної участі в освітньому процесі через дискусії, проекти, дослідження та практичні завдання, вони стають співтворцями знань, а не просто пасивними споживачами інформації; здобувачі освіти заохочуються до регулярного обдумування своїх навчальних досягнень, процесів та результатів, що допомагає їм краще розуміти власні сильні та слабкі сторони; викладачі виконують роль наставників і коучів, а не лише джерела знань, вони підтримують майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у їх освітньому шляху, надаючи необхідні ресурси та рекомендації; навчальні програми адаптовані відповідно до потреб майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що дозволяє враховувати їхні інтереси та майбутні кар'єрні плани; основна увага приділяється досягненню конкретних результатів, які є важливими для професійного та особистого розвитку здобувачів освіти; використання оцінювання як інструменту навчання, а не лише як засобу контролю знань, оцінювання допомагає майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти отримувати зворотний зв'язок та коригувати свій освітній процес.

Означене пояснює, чому необхідно впроваджувати інноваційні технології організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, виходячи з розуміння побудови професійної освіти як контекстної, а не як академічної освіти. Навчити здобувачів вищої освіти перебувати в парадигмі не передання готових знань, а у парадигмі творчого процесу здобуття цих знань та їхнього практичного застосування до різних професійних ситуацій. Сучасні методологи переконують нас у розумінні основних модернізаційних процесів, спрямованих на розвиток пізнавальної ініціативності, яка реалізовуватиме алгоритм формування професійно-компетентного фахівця. Такий фахівець володітиме необхідним інструментарієм цілісного системного бачення професійної діяльності, професійного розв'язання та стратегування нових завдань. Специфіка студентоцентрованого підходу полягає в тому, що засвоюється не готове знання, яке було

відібране кимось для засвоєння, а здобувач освіти сам обирає ті необхідні поняття, які йому потрібні для вирішення завдання. За такої організації освітнього процесу навчальна діяльність набуває або дослідницького, або практико-орієнтованого характеру, і сама може стати предметом засвоєння нового знання. Таким чином, студентоцентрована спрямованість освітнього процесу не лише сприяє розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, але й формує всебічно розвинених і самостійних особистостей, готових до постійного навчання та професійного зростання (Г. Беленька, М. Братко, Т. Жаровцева, Л. Загородня, Л. Зданевич, І. Княжева, Л. Козак, К. Крутій, О. Листопад, З. Плохій, Т. Поніманська, Т. Танько та ін.).

Таким чином, студентоцентрований підхід передбачає зміщення акцентів в освітньому процесі закладу вищої освіти з викладання (як основної ролі професорсько-викладацького складу в «трансляції» знань) на вчення як активну освітню діяльність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Цифрова трансформація як процес модернізації освіти розкриває переваги віртуального світу, і дає можливість повною мірою спираючись на студентоцентровану спрямованість освітнього процесу не лише сприяти розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, але повною мірою застосовувати потенціал інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні підходи у дослідженні проблеми професійної підготовки здобувачів освіти були предметом дослідження багатьох учених (В. Балакірева А. Богуш, С. Гаврилюк, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, І. Княжева, О. Ковтун, Р. Найда, М. Олійник, Г. Підкурманна, С. Сисоєва, Т. Танько, Н. Тверезовська, А. Харківська, Д. Чернілевський, Х. Шапаренко, В. Шейко та ін.), які стали значущими для осмислення проблеми, що досліджується. Проведений аналіз наукової літератури (С. Болтівець, М. Запороджану, Б. Лутц, Г. Мельник, О. Пінська, Н. Пітгерсон, Чжан Лей, Т. Шепеленко та ін.) засвідчив, що пізнавальна ініціативність – це здатність і бажання здобувача освіти активно шукати знання, ставити питання, досліджувати нові ідеї та самостійно вирішувати проблеми. Аналіз особливостей підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти розглядали (Л. Артемова, Г. Беленька, С. Гаврилюк, І. Дичківська, Л. Зданевич, І. Княжева, Ю. Косенко, О. Кудрявцева, А. Курчатова, І. Мардарова, В. Нестеренко, І. Рогальська-Яблонська та ін.) засвідчило, що використання методик, які заохочують майбутніх педагогів дошкільної освіти до активної участі, таких як групові дискусії, освітні проекти, дослідження та практичні завдання, що стимулює майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти бути допитливими і самостійно знаходити відповіді на свої питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що інформаційно-комунікаційні технології надають широкі можливості в розвитку пізнавальної ініціативності здобувачів освіти (В. Баранова, В. Биков, Л. Варченко-Троценко, І. Герасименко, І. Іванюк, А. Клеба, Н. Листопад, С. Семчук, С. Сисоєва, О. Співаковський, І. Тимофєєва, М. Шишкіна, А. Яцишин та ін.). Аналіз публікацій (О. Бондаренко, Т. Вакалюк, А. Верлань, Ю. Зинченко, Г. Козлакова, Л. Лупаренко, О. Мерзликін, Н. Морзе, О. Овчарук, В. Олійник, І. Рантик, О. Спирін, Ю. Триус та ін.) засвідчив, що викладачі, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, надають можливість здобувачам освіти аналізувати, оцінювати і синтезувати інформацію, сприяють розвитку їх критичного мислення, допомагають здобувачам освіти розвивати здатність самостійно думати і вирішувати проблеми, викладачі підтримують студентів у самостійному дослідженні тем, що їх цікавлять, що включає доступ до бібліотек, баз даних, лабораторій та інших навчальних матеріалів.

У більшості досліджень (І. Богданов, А. Бойко, Ю. Бойчук, О. Бородієнко, Є. Голобородько, М. Гриньова, Н. Дічек, І. Доброскок, С. Калашнікова, А. Кузьмінський, В. Курок, В. Лозова, О. Локшина, Л. Лук'янова, Р. Мартинова, О. Матвієнко, Н. Побірченко, О. Пометун, С. Скворцова, І. Шоробура та ін.) зазначається, що надання здобувачам освіти можливості самостійно обирати теми для вивчення, методи дослідження і форми подання результатів, розвиває їх відповідальність за власне навчання і підвищує мотивацію до пізнання. Як вказують учені (О. Аліксійчук, В. Андрієвська, І. Бартенева, Н. Бахмат, І. Богданова, Ю. Большакова, В. Бондар, Т. Бондаренко, О. Боровець, О. Войтович, Т. Вороненко, Н. Грицай, Р. Гуревич, І. Дичківська, О. Дубасенюк, М. Елькін, О. Зосименко, О. Карабін, О. Комар, Л. Кондратова, О. Красовська, С. Купчак, М. Мартинюк, О. Огієнко, О. Онопрієнко, І. Сяська, О. Фунтікова та ін.) заохочення здобувачів освіти до виконання індивідуальних проектів або дослідницьких робіт, де вони можуть глибоко вивчати цікаві для них теми, сприяє розвитку ініціативи і самостійного мислення. Регулярний зворотний зв'язок від викладачів та одногрупників допомагає здобувачам освіти розуміти свої досягнення і недоліки, що стимулює їх до подальшого розвитку і самовдосконалення. Використання методик, таких як навчання через проекти або навчання на основі проблем, де здобувачі освіти вирішують реальні або змодельовані проблеми, розвиває здатність до самостійного пошуку рішень і інноваційного мислення.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз методологічних підходів у дослідженні

розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Пізнавальна ініціативність є важливим елементом освітнього процесу, оскільки вона сприяє не лише глибшому засвоєнню знань, але й розвитку особистісних якостей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, таких як самостійність, відповідальність, креативність та лідерські навички. Встановлено, що пізнавальна ініціативність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – це активна і свідома участь студентів у освітньому процесі, спрямована на здобуття знань, розвиток навичок і вмінь, а також на формування критичного мислення і творчих здібностей. Пізнавальна ініціативність проявляється в різних формах: самостійне вивчення матеріалів – самостійно шукають додаткові джерела інформації; читання наукової літератури, перегляд відео та інших ресурсів для поглиблення своїх знань; активна участь в обговореннях – студенти ставлять питання, висловлюють свої думки та ідеї, беруть участь в дискусіях та дебатах; здійснення досліджень – беруть участь у наукових конференціях, готують наукові статті та проекти, які можуть бути спрямовані на вирішення конкретних проблем або на розвиток певних компетенцій; співпраця з викладачами – пропонують теми для курсів, беруть участь в розробці навчальних програм і методичних матеріалів.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє активному залученню майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в освітній процес, розширює можливості для самостійного навчання та розвитку, а також підвищує ефективність і якість освіти [1; 2; 8; 9; 12]. Розвиток пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій є доцільним з багатьох причин: інформаційно-комунікаційні технології забезпечують легкий і швидкий доступ до великої кількості навчальних матеріалів, наукових статей, відео-лекцій та інших ресурсів, що стимулює майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти самостійно шукати і вивчати додаткову інформацію; використання мультимедіа, інтерактивних симуляцій, онлайн-курсів та інших інструментів робить навчання більш цікавим, що сприяє активній участі майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в освітньому процесі та розвитку їхньої пізнавальної ініціативності; інформаційно-комунікаційні технології створюють можливості для активної комунікації та співпраці між здобувачами освіти, а також між студентами та викладачами, онлайн-форуми, чати, відеоконференції та інші засоби комунікації допомагають обмінюватися ідеями, обговорювати матеріали і розвивати спільні проекти; завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям можна створювати індивідуальні освітні траєкторії для кожного здобувача вищої освіти, враховуючи його інтереси, здібності та темп навчання, що дозволяє майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти працювати з матеріалами, які їм найбільше цікаві, що стимулює їхню пізнавальну активність; інтерактивні елементи, гейміфікація (застосування ігрових механізмів у освітньому процесі) та віртуальні лабораторії можуть значно підвищити мотивацію студентів до навчання та розвитку їхньої пізнавальної ініціативності; інформаційно-комунікаційні технології дозволяють організувати навчання у будь-який час і в будь-якому місці, що робить освітній процес більш гнучким і доступним для здобувачів освіти з різними життєвими обставинами.

Щоб дослідити особливості розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, необхідно визначити методологічні підходи означеного процесу. Питання методологічного обґрунтування наукових досліджень завжди посідали значне місце на різних етапах розвитку науки, оскільки розвиток будь-якої науки може здійснюватися лише в тому разі, якщо вона поповнюється новими фактами, нагромадження та інтерпретація яких забезпечуються застосуванням науково обґрунтованих методів дослідження [3]. Своєю чергою, вибір методів дослідження залежить від сукупності теоретичних принципів, що становлять основу дослідження. У сучасній науці [3; 14; 15] методологію розглядають як сукупність найзагальніших, насамперед світоглядних, принципів у їх застосуванні до розв'язання складних теоретичних і практичних завдань; це світоглядна позиція дослідника, водночас це і вчення про методи пізнання, що обґрунтовує вихідні принципи та способи їхнього конкретного застосування в пізнавальній і практичній діяльності тому методологічні проблеми набувають важливого значення в сучасну епоху у сфері наукових досліджень.

Методологія допомагає структурувати процес дослідження, робить його більш систематичним і обґрунтованим, що сприяє досягненню більш точних і надійних результатів. Вона також сприяє узгодженню різних етапів дослідження, від визначення проблеми до інтерпретації отриманих даних і формулювання висновків [4; 13; 15]. Методологія є сукупністю найзагальніших принципів, які зазвичай мають світоглядний характер і застосовуються для розв'язання складних теоретичних і практичних завдань. Вона включає в себе підходи, методи, принципи та інструменти, що сприяють ефективному дослідженню та вирішенню проблем у різних галузях знання. Основні компоненти методології включають: світоглядні принципи – базові уявлення про природу, суспільство, людину та їх взаємозв'язки, які визначають загальний напрямок дослідження; методи – конкретні способи та прийоми, які

використовуються для збору, обробки та аналізу інформації: теоретичні підходи – системи концепцій і теорій, які пояснюють різні явища та процеси; інструменти та техніки – практичні засоби, що застосовуються для здійснення досліджень і вирішення задач [6; 13; 14].

У ході аналізу [4; 13; 15] встановлено, що основними завданнями методології є: визначення основних напрямів і програм досліджень, забезпечення правильності постановки проблем, розробка методів і засобів наукового дослідження, забезпечення науковців інтелектуальною технікою наукової діяльності, знаходження загальних підходів до вивчення предмета, становлення загальної стратегії наукового пошуку, коригування етапів дослідження за предметним змістом, визначення принципової структури та основних ліній взаємозв'язків результатів дослідження, побудова й обґрунтування предмета дослідження, визначення принципів і основних ліній взаємозв'язків результатів дослідження, побудова предмета дослідження.

Аналіз наукових праць [3; 4; 6; 13; 14; 15] у царині методології педагогіки показує, що існують різні позиції щодо розуміння методології взагалі та методології педагогіки зокрема визначення методології педагогіки включає: вихідні, ключові, фундаментальні, філософські, загальнонаукові та педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають методологічний сенс; вчення про структуру і функції педагогічного знання, у тому числі зокрема про педагогічну проблематику; вчення про методи педагогічного пізнання.

Аналіз методологічних підходів до дослідження розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є важливою проблемою сучасної педагогічної науки. Результати осмислення методологічних проблем можуть формулюватися в рамках того чи іншого методологічного підходу [5]. Методологічні підходи є систематизованими комплексами принципів, методів і засобів, що визначають напрямок і спосіб дослідження. Вибір конкретного методологічного підходу впливає на те, як формулюються дослідницькі питання, як збираються і аналізуються дані, а також на інтерпретацію результатів. Методологічний підхід визначає рамки і спосіб осмислення методологічних проблем, а результати цього осмислення залежать від вибору конкретного підходу. Аналіз праць з філософії та методології науки [3; 4; 6] показує, що категорія «підхід» розглядається як одне з методологічних понять, поряд з такими категоріями, як «метод», «програма», «алгоритм». Термін «підхід» використовують для позначення сукупності ідей, принципів, методів, що лежать в основі розв'язання проблем. У сучасних наукових розвідках [5; 7] підхід – це методологія розв'язання проблеми, що розкриває основну ідею, соціально-економічні, філософські, психолого-педагогічні передумови, цілі, принципи, етапи досягнення цілей. У нашому дослідженні методологічні підходи розуміються як взаємопов'язана сукупність ідей, принципів, основних положень і методів здійснення педагогічної діяльності.

Аналіз поняття «методологічний підхід» у взаємозв'язку з поняттям «методологія» та з урахуванням рівнів методології (філософський рівень методології, загальнонауковий та конкретно-науковий рівень методології, рівень методики та техніки досліджень) підводить до доцільності виокремлення рівнів його тлумачення, що зумовлено його багатоаспектністю та вельми широким методологічним змістом [15].

Аналіз педагогічної літератури [13; 14; 15] уможливорює констатувати, що у структурі підходу як цілісного явища виокремлюють три рівні в його трактуванні: філософсько-прескриптивний – сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого під час здійснення дослідження (філософський рівень методології); концептуально-дескриптивний – сукупність принципів, які становлять основу стратегії дослідницької діяльності (загальнонауковий та конкретно-науковий рівень методології); процесуально-праксеологічний – сукупність способів, прийомів, процедур, які забезпечують реалізацію обраної стратегії діяльності (рівень методики та техніки досліджень). Таке розуміння методологічного підходу дає змогу визначити дане поняття як сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію науковця, принципів, що становлять основу стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності.

Відповідно до цього можна виокремити функції методологічного підходу в педагогічних дослідженнях, що розкривають його роль і забезпечують успішність організації та здійснення науково-педагогічного дослідження: філософсько-нормативну, когнітивно-прогностичну, конструктивно-праксеологічну. Філософсько-нормативна функція передбачає визначення вихідних світоглядних, наукових принципів, що формують основу дослідницької педагогічної діяльності, що дає змогу визначити методологічну базу педагогічного дослідження, сформулювати педагогічну концепцію, теорію тощо. Реалізація когнітивно-прогностичної функції спрямована на організацію вивчення об'єкта педагогічного дослідження з метою здобуття нових знань про нього, висування та обґрунтування припущень про можливі шляхи його вдосконалення. Конструктивно-праксеологічна функція передбачає виявлення і застосування способів, прийомів організації практичної діяльності з перетворення досліджуваного педагогічного об'єкта. Загалом, методологічний підхід у педагогічних дослідженнях є ключовим інструментом для організації,

проведення та інтерпретації досліджень, що забезпечує науковість, об'єктивність і достовірність отриманих результатів [3; 4; 6; 13; 14; 15].

Здійснений аналіз наукових досліджень (Г. Беленька, Т. Жаровцева, Л. Загородня, Л. Зданевич, І. Княжева, О. Листопад та ін.) засвідчив, що як правило, один методологічний підхід не вичерпує методологічної характеристики конкретного дослідження. Складність і багатогранність явищ навколишньої дійсності, їхній взаємозв'язок і взаємозалежність зумовлюють необхідність застосування сукупності методологічних підходів, що забезпечують одержання об'єктивної, достовірної інформації, яка дає змогу створити цілісну картину явища, яке вивчають.

У дослідженнях авторів [3; 4; 6; 14; 15] підкреслено, що складність і багатогранність явищ навколишньої дійсності, а також їх взаємозв'язок і взаємозалежність зумовлюють необхідність застосування сукупності методологічних підходів. Це забезпечує отримання об'єктивної, достовірної інформації та дозволяє створити цілісну картину досліджуваного явища.

Аналіз наукових досліджень [13; 14; 15] дозволяє стверджувати, що застосування різних методологічних підходів у дослідженнях має кілька важливих аспектів: явища, які досліджуються в педагогіці, мають складну природу і можуть бути розглянуті з різних точок зору, для їх повного розуміння важливо використовувати різні методологічні підходи, які дозволяють досліджувати явища з різних аспектів; у педагогічних дослідженнях явища часто тісно пов'язані між собою, застосування різних методологічних підходів дозволяє враховувати означені взаємозв'язки і отримувати більш повну картину; використання сукупності методологічних підходів допомагає уникнути однобічності і суб'єктивізму у дослідженнях, кожен підхід має свої сильні і слабкі сторони, і їх комбінування дозволяє компенсувати ці недоліки, забезпечуючи більш об'єктивне і достовірне дослідження; комплексне використання різних підходів дозволяє створити цілісну картину досліджуваного явища, що сприяє глибшому розумінню його сутності, механізмів функціонування і розвитку; у різних дослідницьких ситуаціях можуть виникати потреби у зміні методологічних підходів, використання сукупності підходів забезпечує методологічну гнучкість, дозволяє адаптуватися до нових умов і вимог дослідження.

Методологічними підходами в дослідженні розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій обрано системний, інтегративний, компетентнісний, діяльнісний підходи. Інтеграція виявлених методологічних підходів дозволяє процесу розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій надати цілісного характеру.

Оскільки опис будь-якого освітнього процесу становить опис певної педагогічної системи, то в її основі лежить системний підхід, який вимагає розгляду частин у нерухомій єдності з цілим. У філософському розумінні він має діалектичну природу і є загальнонауковим методом пізнання. З'ясовано, що центральним поняттям системного підходу є поняття «система», що означає певний матеріальний або ідеальний об'єкт, який розглядається як складне цілісне утворення [5]. З позиції загальної теорії систем, поняття «система» є загальнометодологічним і визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, якому притаманні інтегровані властивості та закономірності (С. Гончаренко, С. Сисоєва, А. Уйомов, А. Цофнас та ін.). Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різних типів зав'язків і зведення їх у єдину теоретичну структуру [7]. Загалом системний підхід визначається п'ятьма основними принципами: цілісністю, ієрархічністю, структуризацією, множинністю і системністю. Останній принцип по суті об'єднує всі інші, оскільки свідчить, що кожен об'єкт може мати всі ознаки системи (О. Березюк, О. Білоус, Л. Кайдалова, В. Кулішов, С. Орґєєва, А. Рудич та ін.).

Системний підхід дає змогу відокремити і ретельно вивчити кожен елемент системи окремо, проаналізувати і зіставити їх один з одним, об'єднавши в цілісну структуру. При цьому виявляють усі їхні схожості та відмінності, суперечності та сполучні характеристики, пріоритет одних елементів стосовно інших, динаміку розвитку кожного елемента і всієї системи загалом. Таким чином, системний підхід як один з методологічних засад дослідження дає змогу обґрунтувати сутність розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій як системи.

Отже, з упевненістю можемо стверджувати, що застосування системного підходу в дослідженні дає змогу: організувати процес розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій як специфічну та структуровану педагогічну систему, усвідомлення системності цього явища унеможливить від однобічності, статичності, механічності розуміння сутності досліджуваної проблеми; розглядати розвиток пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій як важливий елемент професійної підготовки майбутніх фахівців галузі дошкільної освіти; проводити

систематичний моніторинг рівнів розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; побудувати ефективний процес розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій відповідно до логіки та змісту професійної підготовки майбутніх вихователів в закладі вищої педагогічної освіти; системно описати структуру пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та можливості інформаційно-комунікаційних технологій в її розвитку; встановити логічний зв'язок елементів системи розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Необхідність застосування інтегративного підходу як методологічної платформи дослідження зумовлено особливостями розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, зокрема, засобами інформаційно-комунікаційних технологій. У наукових дослідженнях вітчизняних учених (С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Ільченко, Ю. Мальований та ін.) переважає думка, що інтегративний підхід у педагогічних дослідженнях забезпечує реалізацію в освітньому процесі принципу інтегрованості знань (зокрема, і в парадигмі їхньої міждисциплінарності) педагогічних систем, цілей освіти; враховує наявність міждисциплінарних зав'язків і залежностей (І. Драч, Л. Дольнікова, С. Клепко, І. Козловська, О. Мариновська та ін.). Даний підхід реалізується коли цілісність знань, умінь, навичок розвивається завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх понять, застосування методів і форм навчання, контролю та корекції освітніх досягнень здобувачів освіти (І. Бех, А. Зимульдінова, М. Іванчук, С. Ілляш, А. Ключко, Н. Падун, О. Петрук, О. Просіна, Г. Філь, К. Шевчук та ін.). Центральним поняттям інтегративного підходу є поняття «міждисциплінарні зв'язки» (Н. Божко, Т. Бубряк, І. Козловська, Ю. Пришупа та ін.).

Під «інтеграцією» прийнято розуміти процес і результат формування деякої цілісності з різнорідних і роз'єднаних елементів. При цьому інтеграція виявляється в єдності з протилежним їй процесом розчленування, поділу цілого на частини, тобто з диференціацією. Різноманіття інтегровувальних зв'язків проявляється на різних рівнях, можна виокремити чотири рівні інтеграції: міждисциплінарний – для формування професійного світогляду з метою успішного розв'язання комплексних міждисциплінарних проблем; внутрішньо-дисциплінарний – для теоретико-методологічної готовності до конкурентної професійної діяльності; міжособистісний – для організаційно-комунікативної готовності до вирішення професійних завдань; внутрішньо-особистісний – для інтеграції професійного знання у свідомість. Інтеграція – це процес і результат досягнення цілісності процесу розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Інтегративний підхід є одним із ресурсів розвивальної освіти та впливає на підвищення якості освітнього процесу. Означений підхід відкриває перспективу використання загальнонаукових методів теоретичного дослідження в процесі розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Відзначимо, що на основі інтегративного підходу в нашому дослідженні передбачено: визначення міждисциплінарної інтеграції змісту, форм, методів і засобів різних навчальних дисциплін в процесі розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій; розробка цілісної моделі (інтегрування всіх компонентів) моделі розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій; впровадження (інтеграція) в освітній процес закладу вищої педагогічної процес моделі розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Розглядаючи взаємозумовленість застосування методологічних підходів, слід зазначити, що в дослідженні поряд з інтегративним підходом раціональним вважаємо застосування компетентнісного підходу. Зауважимо, що компетентнісний підхід є одним із пріоритетних підходів у формуванні готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності. Водночас зазначимо, що компетентнісний підхід є засобом модернізації змісту вищої педагогічної освіти, означений підхід орієнтує здобувачів вищої освіти, на професійну компетентність як якість особистості майбутнього фахівця і характеризує рівень його інтеграції в середовище професійної діяльності (В. Балакірева, А. Богуш, С. Гаврилюк, Н. Захарасевич, І. Княжева, С. Лейко, Р. Найда, С. Скворцова та ін.). Компетентнісний підхід може вважатися інтегральним концептуальним ядром, який у практичному і теоретичному контекстах уніфікує педагогічні системи, створює новий теоретичний рівень узагальнення у сфері професійної підготовки сучасного фахівця, технологізує цей процес (Т. Андрущенко, Н. Бібік, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, Л. Кравець, О. Набока, М. Олійник та ін.).

Таким чином, компетентнісний підхід окреслює опанування студентом не розрізненої системи знань, умінь і навичок, а оволодіння ними в комплексі. Означене аргументує і нову методологію освітнього процесу, в базисі якого структуровані відповідні компетенції, що регламентують освітній процес закладів

вищої освіти. Категоріальна база цього підходу синтезує ідеї планомірності професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти, а класичний зміст триади «знання, вміння, навички» в освіті доповнюється «досвідом» (творчої діяльності, ціннісного ставлення тощо). Отже, компетентнісний підхід характеризується двома базовими поняттями: компетенція та компетентність. Зауважимо, що перше поняття містить систему особистісних чинників, що характеризують її, а друге – характеризує рівень опанування відповідних компетенцій, а також містить особистісну складову предметного ставлення в діяльнісному аспекті. Цей підхід спрямований на розвиток індивідуальних якостей і здібностей кожного студента. Він акцентує увагу на унікальності кожної особистості, сприяє розвитку творчого потенціалу та пізнавальної ініціативності, враховуючи індивідуальні інтереси та потреби майбутніх вихователів. Майбутні вихователі вчаться аналізувати свої дії, розуміти причини успіхів і невдач, що сприяє розвитку пізнавальної ініціативності та професійного зростання.

Теоретико-практичні аспекти компетентнісного підходу в контексті нашого дослідження були вивчені в результаті дослідження ринку праці та визначення професійних вимог до майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Даний аналіз привів до однозначного висновку про необхідність фахівця, готового до колективної роботи, приймати самостійні рішення, бути ініціативним, комунікабельним, інноваційним, здатним генерувати нові ідеї, бути психологічно стійким тощо.

В аспекті проблеми, що досліджується, привертає увагу той факт, що в умовах глобалізації соціокультурного та суспільного простору вимога розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій відображається в аспектах проєктної творчості. Досягти цієї освітньої мети неможливо лише шляхом оволодіння системою професійно-орієнтованих понять і вмінь. Потрібно сформувати просторове та творче мислення, готовність діяти в нестандартних ситуаціях, ефективно використовувати обмежені ресурси, вести перемовини та багато інших здібностей для професійного становлення майбутнього вихователів закладів дошкільної освіти для пошуку індивідуального стилю пізнавальної ініціативності.

Таким чином, означений підхід став одним із визначальних і системотворчим у дослідженні, реалізація якого дає змогу: визначити особливості розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій, наповнити його інноваційними та концептуальними векторами, які описують професійні якості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та засоби особистісного розвитку для побудови моделі і методики розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Важливу роль при проведенні педагогічного дослідження має діяльнісний підхід. Аналіз праць вітчизняних учених (І. Бех, В. Биков, А. Гуржій, В. Засенко, М. Згуровський, В. Ільченко, В. Кремень, В. Луговий, О. Ляшенко, С. Максименко, С. Ніколаєнко, П. Саух, С. Сисоєва, О. Топузов та ін.) показує, що визначальною умовою формування і розвитку особистості є діяльність. Отже, якщо особистість формується і пізнається в діяльності, то всяка особистісна якість людини також успішно формується і розвивається в процесі цілеспрямованої діяльності, адекватної цій якості за своєю природою, що дає змогу обґрунтовано застосувати діяльнісний підхід до дослідження. Основу діяльнісного підходу становлять положення про те, що набуття особистістю індивідуального досвіду реалізується в процесі безпосередньої діяльності. У цьому разі здобувача вищої освіти, розглядають із позиції суб'єкта навчання, за умови його активної участі в освітній діяльності. Джерелом розвитку різних видів людської діяльності виступають потреби і цілі діяльності. Своєю чергою, освітню діяльність розглядають як складову загальнолюдської діяльності, яка спрямована на оволодіння знаннями та вміннями.

Застосування в нашому дослідженні діяльнісного підходу надає можливість розглядати різнопланові характеристики самого суб'єкта, а також детально проаналізувати його пізнавальне, діяльнісне, естетичне, споглядальне ставлення до світу. Необхідність використання діяльнісного підходу в нашому дослідженні полягає в можливості вивчення особливостей діяльності учасників освітнього процесу, спрямованої на розвиток пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій, а також опис етапів взаємодії суб'єктів освітнього процесу, виявлення особливостей педагогічних умов розвитку досліджуваного процесу.

Для нашого дослідження важливе значення мають такі положення діяльнісного підходу:

– наявність організації та управління цілеспрямованою освітньою діяльністю майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у загальному контексті їхньої життєдіяльності, яка передбачає розвиток пізнавальної ініціативності: світогляду, переконань, спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу навчання та виховання в закладі вищої освіти, формування особистісного досвіду;

– у процесі розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

засобами інформаційно-комунікаційних технологій виходимо з уявлень про єдність особистості з її діяльністю, означена єдність виявляється в тому, що діяльність у її різноманітних формах безпосередньо здійснює зміни в структурах особистості; особистість же, своєю чергою, одночасно безпосередньо здійснює вибір адекватних видів і форм діяльності та перетворення діяльності, які задовольняють потреби особистісного розвитку;

Отже, застосування діяльнісного підходу дає змогу розвивати пізнавальну ініціативність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій, який передбачає розвиток спрямованості мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, професійних планів, розуміння суті та необхідності розвитку пізнавальної ініціативності.

Діяльнісний підхід є ефективним інструментом для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій, підвищення мотивації та залучення до активного процесу навчання. Він сприяє формуванню навичок, необхідних для успішної самореалізації у сучасному суспільстві, та дозволяє більш глибоко і цілісно освоювати навчальний матеріал. Діяльнісний підхід розглядає діяльність як основний засіб розвитку особистості, набуття знань, умінь та навичок. Він акцентує увагу на активній участі майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в освітньому процесі, де він виступає не просто як об'єкт навчання, але і як суб'єкт, який активно взаємодіє з навчальним матеріалом, викладачами та одногрупниками.

У процесі дослідження виявлено, що в основі діяльнісного підходу з розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій включають аспекти: здобувач освіти є активним учасником освітнього процесу, а не пасивним отримувачем знань, що означає, що він бере участь у постановці цілей, плануванні, виконанні та оцінці результатів своєї діяльності; важливою складовою є внутрішня мотивація здобувачів освіти до навчання, яка формується через цікаві та значущі для них завдання; майбутні вихователі закладів дошкільної освіти мають можливість аналізувати свої дії, оцінювати їх результати та вносити корективи, що допомагає їм усвідомлювати власний прогрес і робити висновки для подальшого навчання; розвиток пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти здійснюється в контексті соціальної взаємодії, де здобувачі освіти співпрацюють один з одним та з педагогом, що сприяє розвитку комунікативних та соціальних навичок; діяльнісний підхід передбачає інтеграцію знань з різних навчальних дисциплін, що сприяє розвитку системного мислення; знання і навички засвоюються в конкретних життєвих контекстах, що підвищує їх практичну цінність і актуальність.

Таким чином переваги діяльнісного підходу в розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій включають: підвищення мотивації та інтересу до навчання; розвиток критичного мислення та творчих здібностей; формування навичок самостійного навчання та рефлексії; зміцнення соціальних навичок та вміння працювати в команді; підвищення рівня засвоєння знань через активну діяльність.

Аналіз дослідження проблеми засвідчив, що діяльнісний підхід дає змогу найповніше описати основні психологічні умови і механізми процесу навчання, структуру освітньої діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, адекватну сучасним пріоритетам української освіти. Інші методологічні підходи до освіти, такі як системний, інтегративний, компетентнісний не тільки не суперечать діяльнісному підходу до розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій, а й доповнюють його. Розвиток пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій відкриває у здобувачів освіти нові перспективи, насамперед це формування в здобувачів вищої освіти нової ціннісної основи, що включає такі поняття як «цифровий світ», «доповнений світ», «віртуальний світ» [8; 9; 12].

Таким чином, з позиції нашого дослідження, розвиток пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій розглядається як складне педагогічне явище, яке необхідно розглядати з позиції сукупності методологічних підходів (системний, інтегративний, компетентнісний, діяльнісний), означені методологічні підходи забезпечує отримання різноманітних характеристик досліджуваного феномена. Правильність цього положення зумовлюється органічним зв'язком наукових підходів між собою, що впливає з внутрішнього взаємозв'язку категорій, які становлять семантичне ядро кожного із запропонованого комплексу підходів.

Системний підхід дозволяє розглядати розвиток пізнавальної ініціативності як комплексний процес, що включає взаємодію різних компонентів (педагогічних, психологічних, соціальних). Він передбачає аналіз освітньої системи як єдиного цілого, в якому всі елементи взаємопов'язані. Інтегративний підхід передбачає об'єднання різних дисциплін і методів для досягнення комплексного розуміння і розвитку пізнавальної ініціативності. Він сприяє міждисциплінарному навчанню та використанню знань з різних галузей для

вирішення освітніх завдань. Компетентнісний підхід передбачає розвиток у майбутніх вихователів ключових компетентностей, які необхідні для успішної професійної діяльності, що включає пізнавальну ініціативність як одну з основних складових професійної компетентності. Діяльнісний підхід акцентує увагу на тому, що знання і навички набуваються через активну участь у різноманітних видах діяльності. Це можуть бути практичні заняття, проєкти, рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій тощо. Він сприяє формуванню активної пізнавальної позиції майбутніх вихователів. Використання цих методологічних підходів у комплексі дозволить створити ефективну систему розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Означене сприятиме формуванню у них професійних компетентностей, необхідних для успішної реалізації педагогічної діяльності.

Висновки (з перспективами подальших розвідок із напрямку). Комплексне використання методологічних підходів (системний, інтегративний, компетентнісний, діяльнісний) дозволяє більш ефективно досліджувати та розвивати пізнавальну ініціативність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Кожен підхід робить свій внесок у розуміння процесів і механізмів розвитку цієї важливої якості, що сприяє формуванню висококваліфікованих педагогів дошкільної освіти. Встановлено, що кожен методологічний підхід (системний, інтегративний, компетентнісний, діяльнісний) дозволяє ефективно досліджувати та розвивати пізнавальну ініціативність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти співвіднесений із певним рівнем методології науки. Методологічні підходи, що забезпечують ефективне дослідження та розвиток пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що відповідають рівню філософської методології, пов'язані з розробленням світоглядної проблематики, з виконанням функцій філософської критики форм і принципів наукового пізнання у дослідженні розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Методологічні підходи, що відображають загальнонауковий рівень методології, поширюються одночасно на сукупність фундаментальних наукових дисциплін, вони пов'язані з вирішенням широкого кола методологічних завдань, що дозволяють більш ефективно досліджувати та розвивати пізнавальну ініціативність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Методологічні підходи конкретно-наукового рівня відображають специфіку та особливості дослідження розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Методологічні підходи, що належать до рівня методики і техніки дослідження розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, становлять спеціалізовану сукупність процедур, що забезпечують отримання однакового і достовірного емпіричного матеріалу та його первинне опрацювання.

Список використаної літератури

1. Биков В. Ю., Спирін О. М., Лупаренко Л. А. Відкриті web-орієнтовані системи моніторингу впровадження результатів науково-педагогічних досліджень. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2014. № 1. 3–25.
2. Віттенберг К. Ю. Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 23 с.
3. Зацерковний В. І., Тішаєв І. В., Демидов В. К. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.
4. Кириленко О. П., Письменний В. В. Основи наукових досліджень у схемах і таблицях : навч. посіб. Тернопіль : ТНЕУ, 2013. 228 с.
5. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : 13.00.04. Одеса, 2014. 45 с.
6. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
7. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2015. 328 с.
8. Листопад О. А., Мардарова І. К. Модульний курс «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» : навчальний посібник для студентів зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. 192 с.
9. Листопад О. А., Мардарова І. К. Теоретико-методичні засади формування готовності майбутніх вихователів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації пізнавальної діяльності дошкільників : монографія. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2021. 206 с.
10. Листопад О. А., Мардарова І. К., Гуданич Н. М. Використання wiki-технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2023. Вип. 1 (51). С. 55–65. DOI: 10.31376/2410-0897-2023-1-51-55-65
11. Листопад О. А., Мардарова І. К., Гуданич Н. М. Педагогічний супровід професійного становлення майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2022. Вип. 3 (50). 1 частина. С. 31–42. DOI: 10.31376/2410-0897-2022-3-50-31-42
12. Мардарова І. К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2012. 21 с.

13. Методологія наукових досліджень: навчально-методичний посібник / укладач Н. Ю. Олійник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 105 с.
14. Основи методології та організації наукових досліджень : навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнктів / за ред. А. Є. Конверського. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
15. Сич Т. В. Методологічні підходи до аналізу розвитку методології дослідження проблем управління освітою в історії вітчизняної педагогічної науки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. Вип. 79. С. 92–95.
16. Чжан Лей. Витоки усвідомлення піаністами пізнавальної ініціативи як навчальної категорії в українській філософії. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*. 2014. № 7/CXXIV. С. 184–187.

METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE STUDY OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INITIATIVE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Hudanych Nataliia

Teacher of the Department of Preschool Education

State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

Introduction. *The current stage of society's development in the context of the transition to global digitalisation of all spheres of economic and social life is characterised not only by the introduction of such knowledge-intensive technologies as automation and artificial intelligence, but also by the interdisciplinary integration of various sciences. At the global and national levels, the importance of training highly skilled and competitive professional staff is emphasised. Graduates should be able to create an innovative product. Higher education institutions are now seen as a digital educational ecosystem, where the transition to student-centred education is underway. The student-centred focus of the educational process in higher education institutions puts the student at the centre of the educational process, focusing on individual needs, abilities and interests.*

Purpose. *The aim of the article is to analyse methodological approaches to the study of the development of cognitive initiative of future preschool teachers using information and communication technologies.*

Methods. *Theoretical research methods used: analysis and synthesis of philosophical, psychological, pedagogical literature: systematisation and generalisation of scientific achievements in the system of higher education and in the field of preschool education; interpretation of the results of the analysis of modern methodological concepts – to clarify the state of the problem and determine the conceptual provisions of the study, the formation of the conceptual and terminological apparatus of the problem of development of cognitive initiative of future teachers of preschool education institutions by means of information and communication technologies.*

Results. *The study notes that the student-centred orientation of the educational process not only contributes to the development of cognitive initiative of future teachers of preschool education institutions, but also forms comprehensively developed and independent personalities ready for continuous learning and professional growth. It has been established that cognitive initiative is the ability and desire of a student to actively seek knowledge, ask questions, explore new ideas and solve problems independently. The analysis has established that the main tasks of the methodology are: determining the main directions and programmes of research, ensuring the correctness of problem formulation, developing methods and means of scientific research, providing scientists with intellectual techniques of scientific activity, finding common approaches to the study of the subject, establishing a general strategy of scientific research, adjusting the stages of research according to the subject content, determining the fundamental structure and main lines of interrelationships of research results, building and justifying. The analysis allows us to assert that methodological approaches are understood as an interconnected set of ideas, principles, basic provisions and methods of pedagogical activity. The article analyses methodological approaches to the development of cognitive initiative of future teachers of preschool education institutions by means of information and communication technologies (systemic, integrative, competence, activity).*

Originality. *The development of cognitive initiative of future teachers of preschool education institutions by means of information and communication technologies is considered as a complex pedagogical phenomenon that should be considered from the standpoint of a set of methodological approaches (systemic, integrative, competence, activity), these methodological approaches provide for obtaining various characteristics of the phenomenon under study. The correctness of this provision is due to the organic connection of scientific approaches with each other, which follows from the internal interconnection of the categories that constitute the semantic core of each of the proposed set of approaches. The systemic approach allows us to consider the development of cognitive initiative as a complex process that includes the interaction of various components (pedagogical, psychological, social). It involves analysing the educational system as a whole, in which all elements are interconnected. An integrative approach involves combining different disciplines and methods to achieve a comprehensive understanding and develop cognitive initiative. It promotes interdisciplinary learning and the use of knowledge from different fields to solve*

educational problems. The competence-based approach involves the development of key competences in future educators that are necessary for successful professional activity. This includes cognitive initiative as one of the main components of professional competence. The activity approach emphasises that knowledge and skills are acquired through active participation in various activities. These can be practical classes, projects, role-playing games, modelling of pedagogical situations, etc. It promotes the formation of an active cognitive position of future educators.

Conclusion. The integrated use of methodological approaches (systemic, integrative, competence, activity) allows for more effective research and development of cognitive initiative of future teachers of preschool education institutions. Each approach contributes to the understanding of the processes and mechanisms of development of this important quality, which contributes to the formation of highly qualified preschool teachers. It is established that each methodological approach (systemic, integrative, competence, activity) allows to effectively research and develop the cognitive initiative of future preschool teachers is correlated with a certain level of scientific methodology. Methodological approaches that ensure effective research and development of future preschool teachers' cognitive initiative, which correspond to the level of philosophical methodology, are associated with the development of worldview issues, with the functions of philosophical criticism of the forms and principles of scientific knowledge in the study of the development of future preschool teachers' cognitive initiative.

Key words: student-centered focus of the educational process, cognitive initiative, development of cognitive initiative, future preschool teacher, research methodology.

References

1. Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Luparenko, L. A. (2014). Vidkryti web-orientovani systemy monitorynhu vprovadzhennia rezultativ naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Open web-based systems for monitoring the implementation of the results of scientific and pedagogical research]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy – Theory and practice of social systems management*, 1, 3–25. [in Ukrainian].
2. Vittenberh, K. Yu. (2010). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii do navchannia ditei inozemnykh mov [Training of future educators by means of information and communication technologies for teaching children foreign languages]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia, Ukraine. [in Ukrainian].
3. Zatserkovnyi, V. I., Tishaiev, I. V., & Demydov, V. K. (2017). Metodolohiia naukovykh doslidzhen [Research methodology]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. [in Ukrainian].
4. Kyrylenko, O. P., Pysmennyi, V. V. (2013). Osnovy naukovykh doslidzhen u skhemakh i tablytsiakh [Fundamentals of scientific research in diagrams and tables]. Ternopil: TNEU. [in Ukrainian].
5. Kniazheva, I. A. (2014). Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku metodychnoi kultury maibutnikh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological principles of the development of the methodical culture of the future teachers specializing in pedagogical disciplines under conditions of Master-courses]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Odesa : SUNPU. [in Ukrainian].
6. Kustovska, O. V. (2005). Metodolohiia systemnoho pidkhodu ta naukovykh doslidzhen [Methodology of the system approach and scientific research]. Ternopil: Ekonomichna dumka. [in Ukrainian].
7. Lystopad, O. A. (2015). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiino-tvorchoho potentsialu maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodological principles of formation of professional and creative potential of future educators of preschool educational institutions] : monohrafiia*. Odesa: FOP Bondarenko M. O. [in Ukrainian].
8. Lystopad, O. A., & Mardarova, I. K. (2019). *Modulnyi kurs «Kompiuterni tekhnolohii v roboti z ditmy» [Modular course «Computer technology in working with children»]*. Odesa: Publisher Bukaev Vadim Viktorovich. [in Ukrainian].
9. Lystopad, O. A., & Mardarova, I. K. (2021). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia hotovnosti maibutnikh vykhovateliv do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v orhanizatsii piznavalnoi diialnosti doshkilnykiv [Theoretical and methodological principles of forming the readiness of future educators to use information and communication technologies in the organization of cognitive activity of preschoolers]: monohrafiia*. Odesa: Publisher Bukaev Vadim Viktorovich. [in Ukrainian].
10. Lystopad, O. A., Mardarova, I. K., & Hudanych, N. M. (2023). Vykorystannia wiki-tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Using wiki-technologies in the professional training of future teachers of preschool educational institutions]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka – Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*, 1 (51), 55–65. [in Ukrainian].
11. Lystopad, O. A., Mardarova, I. K., & Hudanych, N. M. (2022) Pedahohichniy suprovit profesiinoho stanovlennia maibutnikh vykhovateliv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Pedagogical support for the professional development of future educators using information and communication technologies]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka – Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*, 3 (50), 31–42. [in Ukrainian].
12. Mardarova, I. K. (2012). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii v orhanizatsii piznavalnoi diialnosti starshykh doshkilnykiv [Training future educators in using computer technologies in the organization of senior preschool children's cognitive activity]. *Extended abstract of PhD's thesis*. Odesa: SUNPU. [in Ukrainian].
13. Oliinyk, N. Yu. (2015). Metodolohiia naukovykh doslidzhen [Research methodology]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka. [in Ukrainian].

14. Konverskiy, A. Ye. (2010). *Osnovy metodolohii ta orhanizatsii naukovykh doslidzhen* [Fundamentals of methodology and organization of scientific research]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].

15. Sych, T. V. (2016). *Metodolohichni pidkhody do analizu rozvytku metodolohii doslidzhenia problem upravlinnia osvitoiu v istorii vitchyznianoї pedahohichnoi nauky*. [Methodological approaches to the analysis of the development of the methodology of researching the problems of education management in the history of national pedagogical science]. *Education a New Dimension. Pedagogy and Psychologie*, 79, 92–95. [in Ukrainian].

16. Zhang Lei (2014). *Vytoky usvidomlennia pianistamy piznavalnoi initsiatyvy yak navchalnoi katehorii v ukrainskii filosofii* [Origin of pianists' understanding cognitive initiative as training category in ukrainian philosophy]. *Nauka i osvita: naukovo-praktychnyy zhurnal – Science and education: scientific and practical journal*, 184–187. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 17.06.2024 р.

УДК 378.147.091.33:811.11

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-90-100

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ

Малик Валентина Миколаївна

викладач іноземних мов кафедри української та іноземних мов

Вінницький національний аграрний університет

e-mail: valentyna51malyk@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-3291-4347

З урахуванням процесів глобалізації, які характеризуються інтеграцією світових стандартів та суттєвими змінами у всіх сферах суспільного добробуту (економіці, політиці, культурі, праві та освіті) у статті розглянуто сучасні технології навчання іноземних мов у закладах вищої освіти на немовних спеціальностях. Зазначено, що ефективність засвоєння іноземної мови студентами немовних спеціальностей потребує наявності таких основних компонентів спілкування: інтерактивного, комунікативного та перцептивного. Доведено, що використання інтерактивних форм навчання під час вивчення іноземних мов студентами немовних спеціальностей буде ефективним лише в тому випадку, якщо зміст навчального процесу матиме практичне значення в майбутній професійній діяльності здобувачів.

Ключові слова: освітній простір, SMART-освіта, іноземна мова, іншомовна комунікативна культура, творче мислення, інтерактивне навчання, студенти немовних спеціальностей.

Постановка проблеми. Швидкий розвиток сучасного суспільства та зміни в освітньому середовищі вимагають від студентів швидкого вивчення та розуміння навчального матеріалу, особливо мови, що є інструментом засвоєння інформації. Ураховуючи сучасні виклики, під час навчання необхідно використовувати методи та технології, які дозволяють виявити творчі здібності студентів, відкрити для себе оригінальні ідеї, а також полегшити та диверсифікувати вивчення іноземної мови на немовних факультетах закладів вищої освіти.

Зокрема, використання інтерактивних технологій під час навчання іноземних мов створюють необхідні передумови як розвитку мовної компетентності студентів, так і формування навичок колективного та індивідуального прийняття рішень у проблемних ситуаціях. Отже, запорукою успішного навчання іноземної мови, безумовно, вважається активне застосування інтерактивних методів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зважаючи на постійні зміни в освітньому процесі, спричинені як глобалізаційними процесами так і розвитком ІКТ, без яких неможливо уявити навчальний процес, вітчизняні та закордонні науковці вивчають способи використання інформаційних технологій у сучасному освітньому просторі. Крім того, короткий огляд інтерактивних методів навчання іноземної мови представлений у роботі Годованець Н. та Леган В. [9]. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей наведена у посібнику Р. Гришкової [10]. Використання смарт-технологій у навчанні іноземних мов студентів немовних спеціальностей проаналізовано Г. Довгополова та А. Решитько [12]. Проблему забезпечення якості вищої освіти як важливої умови інноваційного розвитку держави і суспільства було висвітлено у науковій роботі Ніколаєнко С. [22]. Аналіз інтерактивних методів навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей представлено в дослідженні Л. Онучак [23] та ін., проте специфіка навчання іноземних мов із застосуванням ІКТ вимагає подальших досліджень, що і зумовило вибір теми статті.

Формулювання мети статті. Метою статті є дослідження специфіки використання сучасних технологій навчання іноземних мов при роботі зі студентами немовних спеціальностей ЗВО.

Виклад основного матеріалу. При аналізі сучасного стану суспільства стає очевидним той факт, що глобалізація стає основним чинником та актуальною проблемою його розвитку. Процес інтеграції України у світову спільноту потребує перегляду традиційних поглядів у сфері освіти та, відповідно,

виникає необхідність зміни підходів до підготовки фахівців у різних галузях [1–4]. Ключова роль у формуванні та становленні особистості, здатної досягти успіху в умовах високої конкуренції та динамічних змін, належить компетентності та рівню володіння фахівцями іноземною мовою [23].

Володіння іноземною мовою професійного спрямування є обов'язковою вимогою випускника закладу вищої освіти. У головних положеннях щодо розвитку вищої освіти в Україні у Законах України «Про вищу освіту» [14], «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», Державній національній програмі «Освіта» зазначено: «Сучасний фахівець в будь-якій галузі повинен володіти навичками використання інформаційних та комунікаційних технологій у професійному контексті» [22].

Варто зазначити, що вивчення іноземної мови професійного спрямування відрізняється від багатьох інших навчальних дисциплін тим, що потребує практичних навичок та відпрацьованих теоретичних знань [20]. Це стосується як апаратного та програмного забезпечення, так і методів навчання, які використовуються у процесі навчання студентів у вищій школі.

При набутті нових навичок, нової «грамотності» (технічної, духовної, критичної, лінгвістичної та культурної) важливу роль відіграє використання ІКТ при викладанні певної мови [32, с. 23], адже мультимедійні освітні комплекси займають одне з головних місць щодо будь-якого предмета, особливо іноземної мови. Їх відрізняє те, що вони являють собою систематизовану навчальну інформацію у вигляді лекцій, практичних та лабораторних занять з різним типом змісту, мультимедійних презентацій, тематичних ілюстрацій, інтерактивних тестів та ігор, аудіосупроводу тощо. Форма подання навчального матеріалу здатна стимулювати інтерес та мотивацію студента, створити штучне середовище країни, мова якої вивчається [21; 26].

Інтерактивне навчання – навчання, специфіка якого полягає в зануренні того, хто навчається в процес комунікації. Ефективність засвоєння іноземної мови студентами немовних спеціальностей потребує наявності трьох основних компонентів спілкування, а саме: інтерактивного (організація взаємодії в групі студентів при роботі над проектом або завданням), комунікативного (передача та утримання вербальної та невербальної інформації у групі) та перцептивного (сприйняття та розуміння студентами один одного) [29]. Зазначені компоненти за своєю структурою визначають кінцевий результат, стимулюють процес навчання, а також викликають навчально-дослідницький інтерес і зміцнюють комунікативні навички студентів [23].

За допомогою інтерактивних технологій навчання іноземної мови здійснюється активна взаємодія студентів під час навчання. Вони дозволяють на основі залучення кожного учасника проекту здобути нові знання та організувати колективну діяльність учасників навчального процесу - від індивідуальної взаємодії двох-трьох осіб один з одним (малих груп) до широкого співробітництва великої кількості студентів (великі групи чи поділ обов'язків між групами) [25]. Останнє є однією із основних переваг інтерактивних методів порівняно з традиційними методами [23].

Використання ресурсів та інтерактивних технологій в освітньому процесі сприяє вдосконаленню та поглибленню знань, імітації колективної та індивідуальної професійної діяльності студентів. Зазначимо, що такі підходи сприяють розвитку творчих зусиль, формують самостійність студентів у вирішенні проблемних ситуацій, сприяють розвитку позитивних сторін майбутнього спеціаліста (професійних, організаторських навичок та умінь, комунікативних, управлінських здібностей) [36], що особливо актуально для студентів немовних спеціальностей.

Однак наявність нових технологій не змінює поняття «культура навчання», вони надають можливості для її трансформації та сприяють отриманню відповідей на такі питання: чи досягнуто бажаних результатів, чи можливо змінити «культуру викладання», а залежать відповіді безпосередньо від ставлення викладачів до нових технологій та відповідних концепцій використання і організації освітньої діяльності [12].

Основні причини використання SMART-технологій під час навчання іноземних мов у процесі навчання студентів у закладах вищої освіти:

- перебування в автентичному мовному середовищі;
- доступ до широких джерел інформації та особистих мовних можливостей;
- можливість спілкування із зовнішнім світом;
- індивідуальний підхід до навчання;
- розвиток здатності студентів працювати самостійно;
- більша різноманітність освітнього контенту;
- нові умови для самоосвіти та створення аудіовізуальних освітніх треків;
- викладачі та студенти можуть впливати на вибір освітнього контенту;
- усунення властивих традиційному методу обмежень, виведення освіти та навчання за межі

аудиторії;

– полегшення спілкування студентів один з одним та з викладачем за допомогою ІКТ [35, с. 45–47].

Активне використання матеріалів, розміщених на відкритих ресурсах, створює нову мотивацію до знань, які, у свою чергу, стають доступними більшій кількості людей. Максимальна доступність знань є основною характеристикою нової стратегії розвитку розумної освіти – SMART-освіти. Smart Education – це гнучке інтерактивне середовище навчання, яке використовує безкоштовний доступ до контенту з усього світу. Смарт-освіта створює умови для високого рівня освітніх досягнень, що відповідає можливостям і потребам сучасного світу, дозволяє студентам адаптуватися до середовища, яке швидко змінюється. Це система навчання орієнтована на студентів, що переходить від уніфікованого навчання до індивідуального навчання, від стандартних знань до різнобічних, покращуючи таким чином творче мислення.

SMART-освіта сприяє розвитку онлайн-спільнот, соціальних мереж, де викладачі можуть ділитися освітнім контентом. SMART-освіта дозволяє перейти від пасивного контенту до активного, інтерактивного, онлайн-контенту, дозволяє створити умови для синхронізованого подання знань, яке забезпечує якість знань, що задовольняє студентів. Концепція інтелектуальної освіти потребує створення нових освітніх курсів, які є медійними, актуальними, мотивуючими для студентів, гнучкими, інтегрованими, що постійно оновлюються [33].

Різні медіа та інтелектуальні технології, такі як вебінари, блоги та соціальні мережі, використовуються для оптимізації викладання іноземної мови у процесі навчання у ЗВО.

Технологічні гаджети є найпростішим способом отримання інформації та посіли своє місце серед найпоширеніших навчальних матеріалів у сучасних закладах вищої освіти. Там, де ми колись використовували проектори, відео, телевізори та радіо у сфері освіти, їх, безперечно, замінили комп'ютери, проектори та інтелектуальні дошки. SMART-дошки визначаються як інструмент навчання, що дозволяє викладачам та студентам використовувати свої знання і навички, повторювати, взаємодіяти зі знаннями та реагувати на інструкції. Компонентами системи смарт-освіти є комп'ютер, проектор та панель з активною поверхнею, яка виконує роль дошки. Смарт-карта та проектор, підключені до комп'ютера, використовуються з програмним забезпеченням для смарт-карток. Це програмне забезпечення дозволяє використовувати під час занять безліч готових зображень, формул та карт [33]. Смарт-дошки пропонують безліч можливостей, таких як презентації, перегляд відео та графіки, а також можливість відновити те, що раніше вже відтворювалось на дошці [37].

На основі аналізу інтерактивних методів навчання іноземної мови студентів-нефілологів [9] було визначено, що побудова освітнього процесу має бути орієнтована на:

1) розвиток адекватного рівня мислення, підкріпленого можливістю самостійного вираження власної думки, розвитком творчих відносин, розвитком правильно поставленої мови, підготовкою студентів до самостійного розуміння матеріалу, систематичне поповнення словникового запасу, а також залучення до проведення занять іноземних носіїв;

2) розвиток у студентів уміння відстоювати власну позицію, із застосуванням лідерських якостей та аргументації із застосуванням іноземної мови професійного спрямування, створення дискусійних ситуацій, розгляд думок у формі дебатів; отримання корисної практики вирішення актуальних проблемних ситуацій у групах студентів з урахуванням специфіки спеціальності з застосуванням інтерактивних технологій, такий підхід активно стимулює розумову діяльність, спрямовану на подолання суперечностей та нерозуміння серед студентів;

3) у студентів розвивається критичне ставлення до себе, а також здатність виявляти власні помилки та самостійно підвищувати рівень знання іноземних мов відповідно до професійних потреб; вдосконалення вміння порівнювати поняття та абстрактні явища [23].

Варто зазначити, що використання інтерактивних форм навчання під час вивчення іноземних мов студентами немовних спеціальностей буде ефективним, якщо зміст навчального процесу матиме практичне значення у майбутній професійній діяльності здобувачів [13; 16]. Зокрема, викладачеві доцільно враховувати рівень володіння студентами іноземною мовою, а також рівень їхніх комунікативних навичок. За цими двома критеріями, по можливості, доцільно розподілити студентів на дві групи: вищий рівень володіння мовою та початковий.

До найчастіше використовуваних інтерактивних методів навчання належать евристичні бесіди, презентації, рольові ігри, мозковий штурм, конкурси з практичними завданнями та їх подальшим обговоренням, дискусії, складання бізнес-планів, проектів, а також організація творчих заходів із залученням англомовних фахівців [23].

Ситуативні та тематичні засоби навчання іноземної мови забезпечують наявність спеціально сформованих комунікативних ситуацій, які моделюватимуть обставини, за яких студенти є активними учасниками [5]. До дискусійних методів вивчення мови можна віднести суперечки, форуми, дискусії,

дебати та мозкові штурми.

Найбільш ефективним для засвоєння іншомовного матеріалу під час навчання на немовних факультетах полягає у використанні методу проєктів, методу «мозкового штурму», методу Case Study, а також методу ділової рольової гри [23].

Варто звернути увагу на те, що гра є найбільш доступним видом діяльності для студентів, адже її легко відтворити в аудиторії чи онлайн-платформах, оскільки це ефективний спосіб застосувати отримані знання. У ході гри яскраво проявляються особливості мислення та уяви студентів, їх емоційність, активність та потреба у спілкуванні. Кожна гра має свої особливості, але у кожній версії вони індивідуальні для кожного гравця. У психології гра традиційно розглядається як метод діяльності в умовних ситуаціях, спрямований на відновлення та засвоєння студентами колективного досвіду, зафіксованого соціально-встановленими методами ведення ігрових дій [17].

Звернемо увагу на те, що у процесі гри студенти немовних факультетів мають змогу вирішувати різні проблемні ситуації, які сприяють використанню іноземної мови не лише для повсякденного спілкування, а й для майбутньої професійної діяльності. Завдяки досвіду мовної діяльності такі методи допомагають досягти основної мети курсу іноземної мови -освоєння іншомовної комунікативної діяльності, а також формування у студентів професійної іншомовної комунікативної компетентності [18].

Наступним видом інтерактивної діяльності щодо підвищення ефективності вивчення іноземної мови є дискусія [5]. Це цілеспрямований та структурований обмін думками, висловлюваннями з метою з'ясування істини чи формування в студентів певної точки зору. Важливо відзначити, що дискусія ведеться між студентами, викладач лише спостерігає за ходом дискусії та спрямовує її, тобто дискусія стає потужним засобом самовираження самих студентів. Зміст може змінюватись в залежності від ситуації та суттєвих аргументів. Вміння сперечатися -це кінцевий результат, досвід, який студенти набувають у ході дискусії іноземною мовою [23].

Однією з найбільш активних дискусійних форм практичного та лекційного заняття є «мозковий штурм» (Brainstorm), що містить загальне рішення поставлених студентами завдань. Мета використання такої гри -забезпечити генерацію у студентів ідей неординарного вирішення певної проблеми. Зміст даного прийому полягає в тому, що всі студенти по черзі висловлюють свої думки, навіть схожі, з питання, що обговорюється. Важливо обговорити правило, згідно з яким власна думка студентів не критикується з боку інших учасників і не обговорюється доти, доки всі студенти не висловлять своєї думки.

Таким чином, методика інтерактивного мозкового штурму використовується на етапі мотивації студентів для розвитку їх творчих здібностей та вміння висловлювати свою думку. Рекомендується використовувати цей метод на початку вивчення тієї чи іншої теми. Для засвоєння матеріалу, будь то ситуація або лише ключові категорії у межах конкретної теми. Основне завдання студентів -вирішити задану ситуацію, тобто розробити варіанти її вирішення та порівняти свої результати з інформацією, наданою викладачем.

Ефективним у вивченні іноземних мов серед студентів нефілологічних спеціальностей є також метод проєктів, який передбачає індивідуальну чи групову діяльність студентів, що забезпечує гарантоване досягнення визначеного результату.

Студентські проєкти повинні містити такі загальні характеристики:

- використання іноземної мови у ситуаціях спілкування, наближених до реальних випадків відповідно до спеціальності;
- мотивація студентів до самостійної роботи;
- пошук та вибір теми проєкту здійснюється з урахуванням найцікавіших для студентів проблем у сфері освоєння професійної лексики;
- студенти задіяні у пошуку мовного матеріалу по темі проєкту;
- формування навичок презентації кінцевого результату [8].

Слід звернути увагу на те, що метод проєкту повинен забезпечити поєднання засобів та навчально-пізнавальних дій претендентів на вищу освіту, що дозволяють вирішити професійне завдання в результаті самостійних пізнавальних дій та враховувати рівень подання отриманих результатів у вигляді конкретного продукту при реалізації проєкту.

У свою чергу, метод проєктів як педагогічна технологія є сукупністю дослідницьких, проблемних, пошукових методів, що мають бути творчими за своєю суттю [23].

Водночас варто відзначити, що поява широкого спектра педагогічних технологій навчання викликала невизначеність їхнього місця та ролі у мовній підготовці фахівця [7; 11; 15].

Виходимо з того, що педагогічна технологія навчання є системною категорією, орієнтованою на дидактичне застосування наукових знань, підходів до організації освітнього процесу з урахуванням емпіричних інновацій, спрямованих на отримання високих освітніх результатів [31]. Структурними

компонентами педагогічної технології навчання як системи є: цілі та результати запланованого навчання; зміст освіти; методи навчання; форми організації навчального процесу; навчальні посібники; засоби діагностики та контролю результатів навчання; суб'єктами освітнього процесу є викладачі та студенти.

Загалом нині технологія педагогічного навчання постає як технологічний проєкт – алгоритм дії викладача та студентів, що містить основу будь-яких необхідних ситуативно-дидактичних специфікацій у вигляді «спроєктованої» дидактичної моделі, яка може бути реалізована на практиці [19].

Зважаючи на різноманітність педагогічних технологій, доступних для навчання іноземних мов, класифікуючи їх, ми можемо зрозуміти багаторівневий і широкий розподіл обсягу родового поняття «педагогічні технології» на підвиди.

Насамперед, ми виділяємо такі чотири основні типи педагогічних технологій: викладання та навчання, а також технології партнерської взаємодії в системі «викладач – студент – група» та інструментальні технології, засновані на використанні ТЗН як засобу створення іншомовного комунікативного середовища. Далі ми наведемо їх характеристики.

Інструментальні технології навчання іноземних мов – це система розроблення та застосування спеціальних дидактичних засобів, заснована на методиці викладання іноземних мов та спрямована на досягнення освітніх цілей під час підготовки студентів немовних спеціальностей. За результатами досліджень П. Сердюкова ми включаємо такі взаємопов'язані компоненти, як: 1) безкомп'ютерні технології використання ТЗН; 2) комп'ютерні технології навчання; 3) телекомунікаційні технології, засновані на застосуванні телекомунікаційних засобів та мереж [27]. Інтернет-, веб- (web-learning / web-based learning) та хмарні технології є особливим класом інструментальних технологій. Їхня значущість полягає як у можливості використання онлайн-сервісів для вивчення іноземної мови, так і в роботі з автентичними культурними матеріалами [34]. Педагогічні технології навчання, побудовані на інформації в мережі Інтернет іноземними мовами, сприяють найбільш ефективному формуванню всіх видів комунікативної компетентності іноземною мовою у студентів, дозволяють використовувати мову як засіб реального спілкування. Крім того, додатково розвивається інформаційна компетентність студентів немовних спеціальностей, вміння організовувати спілкування на основі інтересів в усній та письмовій формах. Зрозуміло, що робота з автентичними джерелами передбачає рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції студентів не нижчою за середню. При цьому від викладача вимагається вміння організувати таку діяльність студентів на технологічній основі [6; 38].

Зазначимо, що характерною рисою освітнього процесу є його бінарний характер, тобто поєднання в ньому педагогічної та навчальної діяльності. Відповідно, педагогічні технології навчання орієнтовані на управління навчальною діяльністю студентів. Тому з-поміж них можна назвати такі педагогічні технології: проєктування освітніх цілей, формування навчальної діяльності студентів, встановлення зворотнього зв'язку, коригування навчальної діяльності [28]. До цього додамо технологію оцінювання наявних в арсеналі педагога педагогічних технологій, що передбачає їх класифікацію, аналіз характеристик, критеріїв вибору та зіставлення з цілями і завданнями освітнього процесу.

Під час пошуку доцільних педагогічних технологій навчання виходимо зі своєрідності вивчення іноземних мов у немовних закладах вищої освіти. Вона полягає в тому, що студентів, перш за все, навчають не основ мовознавства, а мовлення безпосередньо, предметом якого є виражена думка. Тому необхідні педагогічні технології навчання, які стимулюють студента самостійно мислити, розмірковувати, аргументувати та висловлюватися в усній чи письмовій формі [28]. Це технології таксації цілей учіння, продуктивні технології, самоорганізації самостійної навчальної діяльності, самоорганізації позааудиторної роботи, портфоліо.

Під час вивчення іноземних мов велике значення має співпраця викладача та студентів, що сприяє організації комунікативної взаємодії та активній мовній практиці. Технології взаємодії партнерів у системі «викладач-студент-група» забезпечують спілкування, що враховує інтереси його учасників, їх мотиви, емоції, потреби, ступінь володіння іноземною мовою та цінність кожного. Побудова партнерських відносин у процесі вивчення іноземних мов не лише створює позитивний психологічний клімат, а й сприяє швидшому вирішенню професійних завдань [30]. До таких технологій належать: тести, інтерактивні, групові, ігрові заняття, тренінги, рефлексії, технології розвитку критичного мислення, кейс-стаді, дистанційне навчання, порівняльні технології [28].

Опрацювання технологій навчання іноземних мов завжди спирається на розроблені моделі й відбувається в межах певного підходу до організації навчальної діяльності. Серед підходів до навчання іноземної мови виділимо такі: особистісно орієнтований, особистісно активний, діяльнісний, комунікативний, діялісно-комунікативний, індивідуальний, конструктивістський, ігровий, проєктний та ін. Огляд педагогічного досвіду навчання іноземних мов переконує, що найбільше визнання набувають технології, побудовані на основі комунікативно-орієнтованого підходу, вперше науково та методологічно

обґрунтованого Ю. Пассовим. Мається на увазі побудова такого технологічного проекту, в якому навчання являє собою модель реального спілкування іноземною мовою, а не його штучну копію [19]. Комунікативний підхід у сучасній методиці навчання іноземних мов визначено як найбільш плідний, оскільки забезпечує як ефективне оволодіння студентами іноземною мовою, і включення студента в активну навчальну позицію, при якій той, хто навчається розглядається як людина, яка думає, відчуває, розуміє і хоче виразити себе. Тому побудова змісту комунікативно орієнтованих технологій у навчанні іноземної мови базується на засадах: мовної, культурно-тематичної спрямованості, функціональної, особистісної спрямованості та колективного характеру організації освітнього процесу [10].

На основі комунікативно орієнтованого підходу, особливо комунікативного методу, було розроблено багато технологій вивчення іноземної мови. Сучасні інноваційні підходи до навчання (у тому числі технологічний підхід) можна поділити на два основні типи, які відповідають репродуктивній та проблемній спрямованості освітнього процесу. Таким чином, вивчені нами педагогічні технології навчання можна поділити на модернізаційні та трансформаційні технології у викладанні іноземних мов студентам немовних спеціальностей.

Технології модернізації перетворюють та удосконалюють освітній процес у рамках його традиційної репродуктивної спрямованості. Тобто прикладні технології спрямовані, перш за все, на формування знань та способів дії за певною моделлю і орієнтовані на високоефективне навчання, на репродуктивному рівні. Такі технології можна поєднати у свого роду технології повного засвоєння знань. Без таких технологій (технологій навчання, тьюторського заняття, роботи з текстами, піснями, аудіювання, тренінгові технології навчання тощо) неможливо досягти базового рівня володіння мовою [19].

При цьому набуття студентами досвіду творчої мовної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій, виховання іншомовної комунікативної культури можливе за допомогою застосування педагогічних технологій, які модернізують традиційний освітній процес та спрямовані на забезпечення його дослідницького характеру. До списку трансформаційних технологій слід включити такі: ігрові, проєктні, дистанційні, інтерактивні технології критичного мислення, веб-технології. Ці технології зазвичай особистісно-орієнтовані, оскільки спрямовані на особистість студента і його професійний розвиток [28].

Робота над класифікацією педагогічних технологій навчання мови *за формою організації освітньої діяльності студентів* поділяється на аудиторну, позакласну та самостійну роботу, а також бачимо серед них такі технології, як організація навчального заняття, факультативу, спецкурсу, тренінг-курсу, клубної роботи, дистанційного навчання.

За рівнем використання або за вертикальним рівнем реалізації педагогічних технологій розрізняємо:

– метатехнології – загальнопедагогічні технології, що сприяють оптимізації освітнього процесу у ЗВО. До цього рівня належать ті, які сприяють зміні структури та змісту освіти (проблемні, інтенсивні, модульні); враховують внутрішні запити та потреби студентів (розвиваючі, диференційовані), змінюють способи діяльності у навчанні (контекстні, навчальні, ігрові) ;

– промислові макротехнології – спеціально розроблені освітні комплекси для вивчення іноземних мов по всьому світу -Success, Total English, Oxford New English, Oxford English Result, Cambridge;

– модульні локальні технології сприяють вирішенню часткових завдань щодо організації комунікативної діяльності студентів із застосуванням іноземних мов. Серед них досить розвинені у педагогічній практиці та типові для немовних ЗВО освітні технології, методологія, навчання та факультативна діяльність – технології клубної роботи. До цього рівня педагогічних технологій належать також проєктні технології, технології веб-пошуку та технології тематичного дослідження;

– мікротехнології вирішують обмежені оперативні завдання іншомовного спілкування у дидактичній сфері процесу освіти, тобто покращують та інтенсифікують окремі сторони навчальної роботи. Насамперед до них належать: ігрові, тестові, інтерактивні технології, технології організації групової роботи, розвитку критичного мислення [19].

Застосування кількох вищезгаданих компонентів з метою поетапного вивчення певної теми з іноземної мови називаються мультимедійним навчальним комплексом (МНК).

Основою створення мультимедійного освітнього комплексу є навчальна програма з певної дисципліни. Зазвичай створення такого комплексу з іноземних мов для студентів-нефілологів є творчою діяльністю викладача або групи викладачів відповідної кафедри. Такий комплекс поєднує всі переваги сучасних комп'ютерних технологій і дає можливість постійно оновлювати навчальні матеріали завдяки мережі Інтернет, що виводить процес навчання на якісно новий рівень. Використання МНК у процесі викладання іноземної мови в закладах вищої освіти на немовних факультетах рекомендується для подачі нового та закріплення пройденого матеріалу, перевірки знань, а також як засіб емоційного розвантаження.

Під час розроблення структури МНК можна базуватися на тому, що технологія формування будь-

яких педагогічних умінь охоплює такі етапи (класифікація за О. Острянською):

1) мотиваційно-пізнавальний (усвідомлення мети дії та пошук способів її здійснення).

2) тренувально-виконавчий (використання отриманих знань про метод виконання дії, але у чітко визначених постійних ситуаціях).

3) Рефлексійно-творчий (креативне використання набутих навичок у змінних ситуаціях) [24].

Залежно від етапів навчання виділяють такі рівні сформованості навичок (за О. Абдуліною):

1. репродуктивний;

2. репродуктивно-продуктивний;

3. продуктивно-творчий;

4. творчий.

На наш погляд, справжній творчий рівень формування умінь може бути досягнутий лише у процесі подальшої самостійної професійної діяльності. У рамках цього МНК ми ставимо за мету сформувати професійні навички на репродуктивному, репродуктивно-продуктивному та продуктивно-творчому рівні з використанням ІКТ.

Як зазначають учені, теоретичною основою побудови технології використання МНК є проектування навчальної інформації викладачем ЗВО, засноване на поєднанні технологічного та комунікативного підходів.

Використання мультимедійних навчальних комплексів при викладанні іноземної мови на немовних спеціальностях дало можливість знайти нові підходи до розробки навчальних матеріалів, можливість розвивати та впровадити педагогічні, методичні, дидактичні та психологічні принципи. Впровадження інноваційних технологій у процес навчання іноземної мови на немовних спеціальностях дозволяє підвищити якість освіти, розвивати пізнавальну активність студентів, їх самостійність у вивченні, пошуку, підборі та обробці інформації [26].

Висновки (з перспективами подальших розвідок із напрямку). Найновіші методи вивчення іноземних мов дають змогу вирішувати завдання пізнавального, комунікативного та навчального характеру, зокрема, розвивати комунікативні навички та здобувати необхідний досвід, допомагати встановлювати емоційний контакт з іншими студентами, а також навчити їх злагоджено працювати у команді з урахуванням думки інших учасників дискусії.

Аналізуючи наукову літературу та педагогічну періодику, можна зустріти численні спроби класифікації педагогічних технологій. Зокрема, узагальнюючи наявне різноманіття, можна запропонувати класифікацію, засновану на 15 найбільш суттєвих аспектах та характеристиках: рівень використання, філософська основа, методологічний підхід, провідний фактор розвитку особистості, наукова концепція передачі та засвоєння досвіду, орієнтація на особистісні сфери та структури особистості, характер змісту та структури, основний вид соціально-педагогічної діяльності, тип управління освітнім процесом, домінуючі методи, організаційні форми, навчальні засоби, підходи та рекомендації стосовно педагогічної взаємодії, напрямок модернізації, категорія педагогічних об'єктів.

Науковці також класифікують технології за суттєвими та інструментальними властивостями через: цільову орієнтацію, організацію навчання, змістовні особливості, орієнтацію на особистісні структури (знання, уміння, вміння; систему розумових дій; естетико-моральну систему; систему механізмів самоврядування; практичну систему, а також програмно-методичне забезпечення її реалізації в конкретних умовах освітнього процесу (навчальні плани, програми, методичні посібники, дидактичні матеріали, наочно-технічні засоби, діагностичні засоби) для розвитку педагогічних засобів, технологій як наукової дисципліни, проте для реальної практики під час навчання більш суттєвим є створення методичних вказівок щодо застосування педагогічних технологій навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей.

Отже, провідним класом педагогічних технологій навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей є комунікативно орієнтовані технології. Це технологічний проект та система, що відповідає його послідовній реалізації, при якій навчання відбувається як модель реального спілкування із застосуванням іноземних мов. Комунікативно орієнтовані технології навчання іноземних мов у вищій освіті можна охарактеризувати за структурою (предмети освітнього процесу, заплановані цілі та результати навчання, зміст навчання, методи та форми організації навчального процесу, засоби навчання, діагностика та моніторинг стану результатів навчання) і функціональні компоненти – концептуальні, змістові та процедурні; що класифікуються за темами управління освітнім процесом, місцем в організації освітнього процесу та за методичним підходом.

Подальші дослідження можуть бути пов'язані з розробленням засобів реалізації та впровадження вищезазначених технологій навчання іноземних мов відповідно до особливостей професійної підготовки студентів немовних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Акімова О. В. Деякі підходи до визначення поняття творчої особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2002. Вип. 7. С. 202–205.
2. Акімова О. В. Деякі шляхи оволодіння педагогічною творчістю. *Молодь і ринок*. 2003. № 4 (6). С. 33–37.
3. Акімова О. В. Основні напрями експериментального вивчення творчого мислення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2007. Вип. 19. С. 124–130.
4. Акімова О. В. Формування творчого мислення в процесі рішення розумових задач. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2007. Вип. 19. С. 144–150.
5. Белкін І. В., Гонтарук Я. В., Трапаїдзе С. М. Культурна етика ділового спілкування як основа взаємодії між основними учасниками на ринку. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. 2022. № 36. С. 45–49.
6. Биконя О. П. Модель організації дистанційного навчання курсантів економічних спеціальностей англійської мови. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 2 (20). С. 132–139.
7. Волошина О. В. Професійно-орієнтована підготовка студентів в аграрних закладах вищої освіти у процесі вивченні іноземної мови. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. Вип. 2 (30). С. 507–531.
8. Гін А. Безкровна атака. *Технологія проведення навчальної діяльності*. 2000. № 8. С. 7–11.
9. Годованець Н. І., Леган В. П. Короткий огляд інтерактивних методів навчання іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. № 1. С. 60–62.
10. Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей : навч. посіб. Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.
11. Гуревич Р. С. Інформатизація освіти – важливий чинник розвитку суспільства ХХІ століття. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2016. Вип. 47. С. 5–10.
12. Довгополова Г. Г., Решитько А. Д. Використання смарт-технологій у навчанні іноземних мов студентів немовних спеціальностей. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024. Вип. 1(208). С. 143–148.
13. Дудікова Л. В. Сучасні підходи викладання іноземних мов на нефілологічних спеціальностях вищих навчальних закладів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 59–61.
14. Закон України «Про вищу освіту». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. №1. С.9–52.
15. Кондратюк А. Л. Реалізація системи і педагогічних умов формування інтеркультурних комунікативних умінь. *Наукові записки НДУ. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2013. Вип. 5. С. 68–71.
16. Кондратюк А. Л., Малик В. М. Застосування інноваційних освітніх технологій при викладанні іноземної мови для здобувачів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2024. № 5 (225). С. 54–60.
17. Кочубей Н. Характеристика інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2010. Вип. 42. С. 133–139.
18. Кравець Р. А. Проблемне навчання як метод формування творчого мислення студентів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2009. № 28. С. 192–194.
19. Куц М. О. Технологічні підходи в навчанні іноземних мов студентів економічних спеціальностей. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2021. № 1 (21). С. 172–177.
20. Малик В. М. Іноземна мова як інструмент виховання іншомовної комунікативної культури. *Молодь і ринок*. 2023. № 11–12 (219–220). С. 115–120.
21. Малик В. М. Формування іншомовної комунікативної культури у студентів аграрних ЗВО. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2022. Випуск 72. С. 59–67.
22. Ніколаєнко С. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. *Освіта України*. 2007. № 16–17. С. 4.
23. Онучак Л. В. Інтерактивні методи навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2023. Вип. 102. С. 68–75.
24. Остряньська О. А. Логіко-теоретичний аналіз сучасного стану дослідження проблеми комплексних педагогічних умінь. *Збірник наукових праць: Вісник Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки»*. 1999. Вип. 3 (7). С. 201–207.
25. Свириденко І., Кравець О. Використання мультимедійного комплексу при вивченні іноземної мови на нефілологічних факультетах ЗВО. URL: <https://is.gd/BGDRyB> (дата звернення: 08.07.2024).
26. Сердюков П. І. Теоретичні основи навчання іноземних мов у мовному вузі з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.02. Київ, 1997. 32 с.
27. Стрельніков В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистого і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. Кн. 2. 230 с.
28. Стрельнікова О. В. Інтерактивні методи викладання англійської мови на неспеціальних факультетах ВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2009. № 11. С. 568–576.

29. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
30. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008): монографія / за ред. В.М. Чайки. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 320 с.
31. Ярошук Л. Г. Педагогічні технології навчання предметів гуманітарного циклу учнів гімназії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Луцьк, 2008. 208 с.
32. Blood R. The Weblog Handbook: Practical Advice on Creating and Maintaining Your Blog. Cambridge, Mass, 2002. 144 p.
33. Dill M. A Tool to improve student achievement in math: An interactive whiteboard. Ashland University, 2008. 77 p.
34. The students' brainwork intensification via the computer visualization of study materials / O. Lavrentieva etc. *Proceedings of the 7th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2019)*. 2019. Vol. 2643. P. 185–209.
35. Min K., Siegel C. Integration of smart board technology and effective teaching. *Manager's Journal on School Educational Technology*. 2011. 7 (1). P. 38–47.
36. Philips B.D. Role–playing games in the English as a Foreign Language Classroom. Taipei : Crane Publishing Ltd., 1994. 729 p.
37. SMART Technologies. Interactive whiteboards and learning. URL: <http://downloads01.smarttech.com/media/research/> (дата звернення: 08.07.2024).
38. Tarnopolsky O., Volkova N., Kozhushko S. Sustained English lingua– cultural education: a solution for Ukraine. *The International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters (ICSF 2020)*. 2020. Vol. 166.

MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON–LINGUISTIC SPECIALTIES

Malyk Valentyna

Lecturer of Foreign Languages of the Department of Ukrainian and Foreign Languages
Vinnytsia National Agrarian University

Introduction. Taking into account the processes of globalization, which are characterized by the integration of world standards and significant changes in all spheres of public welfare: economy, politics, culture, law and education, this article is devoted to the consideration of modern technologies of teaching foreign languages in institutions of higher education in non– linguistic specialties. The effectiveness of foreign language acquisition by students of non–linguistic majors requires the presence of the following main components of communication: interactive, communicative and perceptive. The use of interactive forms of learning during the study of foreign languages by students of non–linguistic specialties will be effective only if the content of the educational process will have practical significance in the future professional activity of the students.

Purpose. The article aims to analyse the specifics of the use of modern foreign language teaching technologies when working with students of non– linguistic specialties of higher education institutions.

Methods. Taking into account the specifics of the research object, we relied mainly on theoretical methods of pedagogical research (synthesis, analysis, deduction, induction, classification, comparison, specification, generalisation, abstraction).

Results. The author draws attention to the fact that it is with the help of interactive technologies that active interaction of students is carried out when learning a foreign language, which is an advantage of interactive methods compared to traditional teaching methods. It was determined that the construction of the educational process should be focused on: the development of students' adequate level of thinking, the ability to defend their own position, to be critical, first of all, to themselves. It is noted that such interactive learning methods as heuristic conversations, presentations, role– playing games, brainstorming, competitions with practical tasks and their subsequent discussion, discussions, drawing up business plans, projects, as well as organizing creative events with the involvement of English– speaking specialists are most often used.

Originality. Scientific literature and pedagogical periodicals were analyzed, a classification based on the most essential aspects and characteristics of foreign language proficiency was analyzed, summarized and given: level of use, philosophical basis, methodological approach, leading factor of personality development, scientific concept of transfer and assimilation of experience, orientation to personal spheres and structures personalities, the nature of the content and structure, the main type of socio– pedagogical activity, the type of management of the educational process, dominant methods, organizational forms, educational tools, approaches and recommendations regarding pedagogical interaction, the direction of modernization, the category of pedagogical objects. Modern technologies of teaching foreign languages in non–linguistic specialties are characterized.

Conclusion. Analysis of the dynamics of changes in demand on the labor market in Ukraine and the world showed that every year the requirements are increasing not only for professional knowledge and skills, but also for the level of foreign language proficiency, especially English. It has been proven that the introduction and

successful use of new technical means in the educational process is closely related and directly depends on the training of students, therefore, great efforts are needed to create programs that demonstrate the advantages of using ICT in the process of student education in higher education institutions. Further research may be related to the development of means of implementation and implementation of the aforementioned foreign language learning technologies in accordance with the specifics of the professional training of students of non-linguistic majors.

Key words: an educational space, SMART-education, a foreign language, a foreign language communicative culture, creative thinking, interactive learning, students of non-linguistic specialties.

References

1. Akimova, O. V. (2002). Deiaki pidkhody do vyznachennia poniattia tvorchoi osobystosti [Some approaches to defining the concept of a creative personality]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho – Scientific notes of Mykhailo Kotsyubynskiy Vinnytsia State Pedagogical University*, 7, 202–205. [in Ukrainian].
2. Akimova, O. V. (2003). Deiaki shliakhy ovobodnennia pedahohichnoiu tvorchistiu [Some ways to master pedagogical creativity]. *Molod i rynek – Youth and the market*, 4 (6), 33–37. [in Ukrainian].
3. Akimova, O. V. (2007). Osnovni napriamy eksperymentalnoho vyvchennia tvorchoho myslennia [Main directions of experimental study of creative thinking]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho – Scientific notes of Mykhailo Kotsyubynskiy Vinnytsia State Pedagogical University*, 19, 124–130. [in Ukrainian].
4. Akimova, O. V. (2007). Formuvannia tvorchoho myslennia v protsesi rishennia rozumovykh zadach [Formation of creative thinking in the process of solving mental problems]. *Psykhologo– pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological – pedagogical problems of the rural school*, 19, 144–150. [in Ukrainian].
5. Bielkin, I.V., Hontaruk, Ya.V., & Trapaidze, S.M. (2022). Kulturna etyka dilovoho spilkuvannia yak osnova vzaiemodii mizh osnovnyimi uchastykamy na rynku [Cultural ethics of business communication as a basis of interaction between the main participants in the market]. *Skhidna Yevropa: ekonomika, biznes ta upravlinnia – Eastern Europe: economy, business and management*, 36, 45–49. [in Ukrainian].
6. Bykonja, O.P. (2020). Model orhanizatsii dystantsiinoho navchannia kursantiv ekonomichnykh spetsialnosti anhliiskoi movy [The model of the organization of distance education of cadets of economic specialties of the English language]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia – Bulletin of Alfred Nobel University*, 2 (20), 132–139. [in Ukrainian].
7. Voloshyna, O.V. (2024). Profesiino– orientovana pidhotovka studentiv v ahrarnykh zakladakh vyshchoi osvity u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Professionally oriented training of students in agricultural institutions of higher education in the process of learning a foreign language]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and technology today*, 2(30), 507–531. [in Ukrainian].
8. Hin, A. (2000). Bezkrivna ataka [Bloodless attack]. *Tekhnolohiia provedennia navchalnoi diialnosti – Technology of conducting educational activities*, 8, 7–11. [in Ukrainian].
9. Hodovanets, N.I., & Lehan, V.P. (2017). Korotkyi ohliad interaktyvnykh metodiv navchannia inozemnoi movy [A brief overview of interactive methods of foreign language learning]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University*, 1, 60–62. [in Ukrainian].
10. Hryshkova, R.O. (2015). *Metodyka navchannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam studentiv nefilolohichnykh spetsialnosti [Methods of teaching English according to the professional direction of students of non-philology majors]* : navch. posib. Mykolaiv: ChDU im. Petra Mohyly. [in Ukrainian].
11. Hurevych, R.S. (2016). Informatyzatsiia osvity – vazhlyvyi chynnyk rozvytku suspilstva XXI stolittia [Informatization of education is an important factor in the development of society in the 21st century]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 47, 5–10. [in Ukrainian].
12. Dovhopolova, H.H., & Reshytko, A.D. (2024). Vykorystannia smart–tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov studentiv nemovnykh spetsialnosti [The use of smart technologies in teaching foreign languages to students of non-linguistic majors]. *Naukovi zapysky. Serii: Filolohichni nauky – Scientific notes. Series: Philological sciences*, 1(208), 143–148. [in Ukrainian].
13. Dudikova, L.V. (2012). Suchasni pidkhody vykladannia inozemnykh mov na nefilolohichnykh spetsialnostiakh vyshchykh navchalnykh zakladiv [Modern approaches to teaching foreign languages in non-philological specialties of higher educational institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» – Collection of scientific works of the Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of the University «Ukraine»*, 6, 59–61. [in Ukrainian].
14. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. (2000). *Pedahohika i psykholohiia profesiinoy osvity – Pedagogy and psychology of professional education*, 1, 9–52. [in Ukrainian].
15. Kondratiuk, A. L. (2013). Realizatsiia systemy i pedahohichnykh umov formuvannia interkulturnykh komunikativnykh umin [Implementation of the system and pedagogical conditions for the formation of intercultural communication skills]. *Naukovi zapysky NDU. Serii: Psykhologo– pedahohichni nauky – Scientific notes of NSU. Series: Psychological and pedagogical sciences*, 5, 68–71. [in Ukrainian].
16. Kondratiuk, A.L., & Malyk, V.M. (2024). Zastosuvannia innovatsiinykh osvitnikh tekhnolohii pry vykladanni inozemnoi movy dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity [Application of innovative educational technologies in teaching a foreign language for students of higher education]. *Molod i rynek – Youth and the market*, 5 (225), 54–60. [in Ukrainian].

17. Kochubei, N. (2010). Kharakterystyka interaktyvnoho navchannia anhliiskoho dialohichnoho movlennia molodshykh shkoliariv [Characteristics of interactive teaching of English dialogic speech of younger schoolchildren]. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia – Theoretical issues of culture, education and upbringing*, 42, 133–139. [in Ukrainian].
18. Kravets, R.A. (2009). Problemne navchannia yak metod formuvannia tvorchoho myslennia studentiv [Problem-based learning as a method of forming students' creative thinking]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho – Scientific notes of Mykhailo Kotsyubynskiy Vinnytsia State Pedagogical University*, 28, 192–194. [in Ukrainian].
19. Kuts, M.O. (2021). Tekhnolohichni pidkhody v navchanni inozemnykh mov studentiv ekonomichnykh spetsialnosti [Technological approaches in teaching foreign languages to students of economic specialties]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelja – Bulletin of Alfred Nobel University*, 1 (21), 172–177. [in Ukrainian].
20. Malyk, V.M. (2023). Inozemna mova yak instrument vykhovannia inshomovnoi komunikativnoi kultury [A foreign language as a tool for education of foreign language communicative culture]. *Molod i rynek – Youth and market*, 11–12 (219–220), 115–120. [in Ukrainian].
21. Malyk, V.M. (2022). Formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kultury u studentiv ahrarnykh ZVO [Formation of foreign language communicative culture among students of agricultural higher education institutions]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho – Scientific notes of Mykhailo Kotsyubynskiy Vinnytsia State Pedagogical University*, 72, 59–67. [in Ukrainian].
22. Nikolaienko, S. (2007). Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity–vazhlyva umova innovatsiinoho rozvytku derzhavy i suspilstva [Ensuring the quality of higher education is an important condition for the innovative development of the state and society]. *Osvita Ukrainy – Education of Ukraine*, 16–17, 4. [in Ukrainian].
23. Onuchak, L.V. (2023). Interaktyvni metody navchannia inozemnykh mov studentiv nemovnykh spetsialnosti [Interactive methods of teaching foreign languages to students of non-linguistic majors]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 102, 68–75. [in Ukrainian].
24. Ostrianska, O.A. (1999). Lohiko–teoretychnyi analiz suchasnoho stanu doslidzhennia problemy kompleksnykh pedahohichnykh umin [Logical–theoretical analysis of the current state of research on the problem of complex pedagogical skills]. *Visnyk Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. V.H. Korolenka – Bulletin of the Poltava State Pedagogical University named after V.G. Korolenko*, 3(7), 201–207. [in Ukrainian].
25. Svyrydenko, I., & Kravets, O. Vykorystannia multymediinoho kompleksu pry vyvchenni inozemnoi movy na nefilolohichnykh fakultetakh ZVO [The use of a multimedia complex in the study of a foreign language at non-philological faculties of higher education institutions]. Retrieved from: <https://is.gd/BGDRyB> [in Ukrainian].
26. Serdiukov, P.I. (1997). Teoretychni osnovy navchannia inozemnykh mov u movnomu vuzi z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii [Theoretical foundations of teaching foreign languages in a language university using information technologies]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
27. Strelnikov, V.Iu. (2002). Pedahohichni osnovy zabezpechennia osobystoho i profesiinoho rozvytku studentiv zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii navchannia [Pedagogical foundations of ensuring personal and professional development of students by means of innovative learning technologies]. Poltava: RVV PUSKU. [in Ukrainian].
28. Strelnikova, O.V. (2009). Interaktyvni metody vykladannia anhliiskoi movy na nespetsialnykh fakultetakh VNZ [Interactive methods of teaching English at non-specialized faculties of universities]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» – Scientific notes of the National University «Ostroh Academy»*, 11, 568–576. [in Ukrainian].
29. Pometun, O., & Pyrozhenko, L. (2004). Suchasnyi urok: interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson: interactive learning technologies]. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].
30. Yankovych, O.I. (2008). *Osvitni tekhnolohii v istorii vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy (1957–2008) [Educational technologies in the history of higher pedagogical education of Ukraine (1957–2008)]: monohrafiia*. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky. [in Ukrainian].
31. Yaroshchuk, L.H. (2008). Pedahohichni tekhnolohii navchannia predmetiv humanitarnoho tsykladu uchniv himnazii [Pedagogical technologies for teaching subjects of the humanitarian cycle for gymnasium students]. *Doctor's thesis*. Lutsk. [in Ukrainian].
32. Blood, R. (2002). *The Weblog Handbook: Practical Advice on Creating and Maintaining Your Blog*. Cambridge, Mass [in English].
33. Dill, M. (2008). *A Tool to improve student achievement in math: An interactive whiteboard*. Ashland University [in English].
34. Lavrentieva, O., Ivanova, H., & Eivas, L., et al. (2019). The students' brainwork intensification via the computer visualization of study materials. *Proceedings of the 7th Workshop on Cloud Technologies in Education*, 2643, 185–209. [in English].
35. Min, K., & Siegel, C. (2011). Integration of smart board technology and effective teaching. *Manager's Journal on School Educational Technology*, 7(1), 38–47. [in English].
36. Philips, B.D. (1994). *Role-playing games in the English as a Foreign Language Classroom*. Taipei : Crane Publishing Ltd. [in English].
37. SMART Technologies. Interactive whiteboards and learning. URL: <http://downloads01.smarttech.com/media/research/> [in English].
38. Tarnopolsky, O., Volkova, N., & Kozhushko, S. (2020). Sustained English lingua–cultural education: a solution for Ukraine. *The International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters (ICSF 2020)*, 166. [in English].

Отримано редакцією 17.07.2024 р.

УДК 378:355

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-101-109

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ ДО ВЕДЕННЯ БОЙОВИХ ДІЙ

Курбатов Артем Андрійович

викладач кафедри тактики та тактико-спеціальної підготовки

Київський інститут Національної гвардії України

e-mail: kurbatov57@icloud.com

ORCID ID: 0000-0003-1674-9588

У статті на підставі результатів статистичних даних участі військовослужбовців різних складових сектору безпеки і оборони України (СБОУ) в бойових діях визначені сутнісні характеристики формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (НГУ) до виконання завдань за призначенням на первинних офіцерських посадах (в умовах воєнного стану). У результаті аналізу науково-методичної, довідкової та спеціальної літератури, власного досвіду участі в бойових діях, військової служби в підрозділах спеціального та оперативного призначення встановлено, що високий рівень тактико-спеціальної підготовленості військовослужбовців надійно забезпечує виконання ними завдань за призначенням в екстремальних умовах службово-бойової діяльності. Відповідно до вищевикладеного доведено, що актуальності набуває організація системи професійної освіти майбутніх офіцерів НГУ.

Ключові слова: *готовність, структура готовності, майбутні офіцери, ведення бойових дій, тактико-спеціальна підготовка, тактика дій підрозділів.*

Постановка проблеми. Хронологія зосередження політичної уваги на військових діях у державі, проведення антитерористичної операції, операції об'єднаних сил, наразі відбиття повномасштабного вторгнення росії потребує врегулювання процесів в оборонному секторі України. Важливим також є модернізація системи підготовки кадрів для потреб інституцій СБОУ. На даний момент в Україні відбувається процедура прийняття до Північноатлантичного альянсу (НАТО) та інтеграція до європейського співтовариства. Ці процеси не оминають й систему МВС України, до складу якої входить Національна гвардія України.

Національна гвардія України (НГУ) є військовим формуванням з правоохоронними функціями, яке є складовою Міністерства внутрішніх справ України. У свою чергу, НГУ призначена для виконання завдань із захисту та охорони життя, прав, свобод і законних інтересів громадян, суспільства і держави від злочинних та інших протиправних посягань, охорони громадського порядку та забезпечення громадської безпеки, а також у взаємодії з правоохоронними органами – із забезпечення державної безпеки і захисту державного кордону, припинення терористичної діяльності, діяльності незаконних воєнізованих або збройних формувань (груп), терористичних організацій, організованих груп та злочинних організацій [1].

Забезпечення виконання вищеперелічених завдань вимагає від військовослужбовців НГУ високої професійної підготовленості, адже функції, які вони виконують, забезпечують стабільність ситуації в Україні і нерідко реалізуються в екстремальних умовах.

Набуття вмінь та навичок професійної підготовленості військовослужбовців НГУ забезпечується в процесі бойової підготовки. Бойова підготовка – це система заходів, які плануються, організуються і проводяться з метою навчання та виховання особового складу окремих категорій військовослужбовців, підготовки і злагодження підрозділів, частин, з'єднань, органів управління (штабів) веденню бойових дій та виконання інших завдань за призначенням, а також для підтримання встановленої бойової готовності [2, с. 29–35].

Необхідно зосередити увагу саме на найбільш актуальних завданнях сьогодення які визначені для вище згаданої силової структури Законом України «Про Національну гвардію» [1, стаття 12]:

- 1) забезпечувати захист та охорону життя, прав, свобод і законних інтересів громадян, суспільства і держави від злочинних та інших протиправних посягань;
- 2) вживати заходів щодо припинення діяльності незаконних воєнізованих або збройних формувань (груп), терористичних організацій, організованих груп та злочинних організацій;
- 3) брати участь в антитерористичних операціях;
- 4) брати участь у заходах, пов'язаних з припиненням збройних конфліктів та інших провокацій на державному кордоні, а також у заходах щодо недопущення масового переходу державного кордону з території суміжних держав;
- 5) вести воєнні (бойові) дії у разі збройного конфлікту чи загрози нападу на Україну;
- 6) виконувати завдання територіальної оборони.

Виходячи із вищевикладеного, простежується важливість саме тактичної підготовки військовослужбовців НГУ, адже ці обов'язки виконують саме підрозділи оперативного призначення. Без

достатнього рівня сформованості військово-професійних навичок неможливо забезпечити виконання службово-бойових завдань, що, у свою чергу, підкреслює актуальність обраного напрямку дослідження.

Мета підготовки військовослужбовців полягає у набутті ними знань, умінь і навичок, які необхідні для ведення бойових дій, а також здійснення злагодження підрозділів і частин для успішного виконання бойових завдань щодо ведення бою у взаємодії з різними елементами сил безпеки та оборони України (СБОУ) в найскладнішій обстановці сучасного військового бою [3].

Необхідно підкреслити, що процес бойової підготовки військовослужбовців НГУ та інших військових формувань України, повинен забезпечуватися із урахуванням в першу чергу бойового досвіду, основних принципів навчання та вимог нормативно-правових актів України. Тому створення сучасних педагогічних умов, технологій та методик підготовки із урахуванням вищезазначеного є в умовах воєнного стану першочерговим та перспективним напрямом наукової розвідки.

Також важливим є момент організації різнопланової та ефективної підготовки майбутніх офіцерів НГУ, тому що вони в майбутньому відповідно до своїх функціональних обов'язків повинні навчати та виховувати підлеглий особовий склад. Структура бойової підготовки в НГУ передбачає опанування військовослужбовцями різних дисциплін, основу яких становлять: тактико-спеціальна підготовка, тактична медицина, застосування безпілотних літальних апаратів (БПЛА), фізична підготовка та вогнева підготовка.

Відповідно до наказу командувача НГУ № 138 «Про затвердження програми з бойової та спеціальної підготовки підрозділів НГУ» (надалі «Програма») вище перераховані напрями підготовки мають забезпечувати необхідний рівень готовності військовослужбовців НГУ до ведення бойових дій. Крім цього, підготовка проводиться із урахуванням особливостей бойової діяльності (БД) військових частин НГУ і має спеціальну спрямованість [4]. Тому у військових частинах та вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) вона має назву «Тактико-спеціальна підготовка» («Тактика дій підрозділів оперативного призначення»).

На нинішньому етапі реформування вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) за стандартами НАТО, які передбачають, внесення змін до існуючих дисциплін освітньо-професійних програм (ОПП) навчання курсантів, що забезпечує якісне виконання ними завдань бойових завдань в майбутньому. Зміни полягають у проведенні кейсових варіантів занять, що в свою чергу містять поєднання застосування безпілотних літальних апаратів, тактичну медицину, різні способи ведення бою та способи ведення розвідки.

За допомогою новітніх технічних технологій та урахуванням бойового досвіду під час проведення практичних занять з військово-прикладних дисциплін курсанти ВВНЗ, отримують високий рівень готовності до ведення бойових дій, тому це є актуальним напрямом наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провівши аналіз сучасної літератури у напрямі професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ до ведення бойових дій, результати попередніх науково-дослідних робіт даної спрямованості, власний бойовий та педагогічний досвід, – підтверджує необхідність удосконалення процесу формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ та інших військових формувань України.

Під час аналізу науково-методичної літератури, увагу привернули роботи: Полюк В. С., Брижатиєв С. І., Васів С. В., Діденко О. В., у яких розкриваються питання формування готовності майбутніх офіцерів. На їх думку, формування готовності відбувається завдяки ряду педагогічних умов за яких вихованець є центральною постаттю навчально-виховного процесу. На нашу думку, ці складові є важливими та необхідними для навчання та виховання сучасних офіцерських кадрів, так, як рівень його різносторонньої готовності, рівень здоров'я індивіда, вміння та навички, забезпечує його майбутню готовність до ведення бойових дій.

Для підтвердження існування чи відсутності науково-педагогічної проблеми, проведено аналіз дисертаційних робіт за напрямом дослідження (табл. 1).

За результатами аналізу було виявлено відсутність наукових праць котрі мають підґрунтя сучасного бойового досвіду, вирішення практичної проблеми формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до ведення бойових дій. Створені науковцями різні педагогічні моделі забезпечують розвиток та удосконалення готовності військовослужбовця, досягнення ними педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів, але не враховують сучасні проблеми та елементи службово-бойової діяльності НГУ, що в свою чергу потребує подальших наукових досліджень із урахуванням наявного бойового досвіду отриманого під час відкритого вторгнення росії до України.

Крім цього представниками військових формувань України (Хацаюк О. В., Любич Р. С., Оленченко В. П. та ін.) зосереджена увага на актуальних питаннях щодо формування необхідних військово-професійних навичок майбутніх офіцерів на різних етапах навчання у ВВНЗ. Відповідно до отриманих результатів є необхідність модернізації програм навчання з бойової підготовки майбутніх офіцерів НГУ (із урахуванням вимог сьогодення та наявного бойового досвіду).

Важливим фактом підготовки курсантів Київського інституту НГУ є збільшення часу вивчення військово-прикладних дисциплін та створення сучасних педагогічних умов під час проходження навчання.

Прикладом є набуття практичних навичок в управлінні БПЛА і безпілотних авіаційних комплексів, оволодіння військово-обліковою спеціальністю «Зовнішній пілот (оператор) безпілотних літальних апаратів» та ін.

Таблиця 1

Аналіз останніх робіт за напрямом дослідження

Учений, наукова праця	Положення наукової новизни			
	поняттєво-категоріальний апарат	принципи, форми та методи	педагогічні умови	критерії, показники та рівні готовності
Полюк В. С., 2001 [8]	+		+	
Брижатиї Є. І., 2001 [9]	+	+		+
Васів С. В., 2001 [6]	+	+		
Діденко О. В., 2002 [7]		+	+	
Луцький О. Л., 2005 [5]		+	+	
Гузиніна Т. В., 2007 [11]	+	+	+	+

На думку авторів (Луцький О. Л., Слівінський О. Я., Гузиніна Т. В., та ін.), раніше запропоновані форми і методи формування готовності, педагогічні умови, а також діагностичний інструментарій можуть у подальшому використовуватись викладачами ВВНЗ у навчальному процесі з метою підготовки й перепідготовки майбутніх офіцерів НГУ. Однак, беручи до уваги результати моніторингу спеціалізованої науково-методичної та спеціальної літератури, виявлено недостатню кількість наукових праць з вирішення практичної проблеми формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до ведення бойових дій.

Формулювання мети статті. Метою цієї роботи є визначення сутності та структури готовності майбутніх офіцерів НГУ до ведення бойових дій.

Виклад основного матеріалу. «Готовність до ведення бойових дій» – готовність військовослужбовця в кризових (екстремальних) ситуаціях приймати рішення, вести бій, застосовувати елементи військової хитрості. Це поняття, яке тісно пов'язане зі службово-бойовою діяльністю (СБД). Адже ведення бойових дій є елементом службово-бойової діяльності (СБД) НГУ. Поняття СБД відображає сектор діяльності НГУ, який відповідно з назви включає в себе ведення службової діяльності в мирний час, та ведення бойової діяльності у військовий час, на відміну від діяльності Збройних Сил України (ЗСУ). ЗСУ призначені саме для ведення воєнних (бойових) дій та підготовки до них.

Наразі найбільш актуальним напрямом і основним зосередженням зусиль НГУ та ЗСУ, як і всього СБОУ, є ведення воєнних (бойових) дій в збройному конфлікті проти росії. А для ВВНЗ – це підготовка майбутніх офіцерів, фахівців, які будуть виступати провідними спеціалістами у підготовці підлеглого їм особового складу, людьми які будуть віддавати бойові накази та виконувати бойові завдання в зоні конфлікту.

Розглянемо сутність та структуру готовності майбутніх офіцерів НГУ до ведення бойових дій. Відповідно до тлумачного словника, слово «Офіцер» (від латинського – *officiarius*) має переклад, як службовець і відповідно до довідкових матеріалів, як особа командного і керівного (начальницького) складу в службах різних країн світу. Виходячи з наведеного вище, ВВНЗ в першу чергу готують командирів та начальників у структурі СБОУ.

Підготовкою офіцерів для НГУ займається Національна академія НГУ та КІНГУ відповідно до урахуванням основних функцій покладених на підрозділи Національної гвардії України [1 (стаття 2)], а для забезпечення необхідного рівня підготовки до ведення бойових дій здійснюється відповідно до робочої програми навчальної дисципліни «Тактика дій підрозділів оперативного призначення при виконанні бойових завдань» [22].

«Підготовка», як зазначає Гавриш І. В., пов'язана із фаховою (професійною) освітою та ґрунтується на концепції постійного (безперервного) навчання, що збагачує поняття готовності; підготовка до набуття професії повинна розглядатися, як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки [23].

Професійна підготовка – це система, яка забезпечує формування необхідних компетентностей, які потрібні для конкретної діяльності, з метою здобуття певної кваліфікації за своєю професійною спеціалізацією. Насамперед успішне опанування вищезазначеної дисципліни [22] майбутніми офіцерами НГУ забезпечує опанування ними певних компетентностей [22], а саме:

- здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та вирішувати практичні проблеми професійної діяльності у галузі військового управління або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів військових наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов;
- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;

- знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності;
- здатність працювати в команді;
- здатність приймати обґрунтовані рішення;
- здатність до адаптації та дії в новій ситуації;
- здатність планувати, організувати і вести бій підрозділом (за видами, родами Збройних Сил України, інших військових формувань, утворених відповідно до законів України).
- здатність оцінювати противника та прогнозувати найбільш імовірні варіанти його дій при вирішенні бойових завдань в різних видах бою;
- здатність працювати автономно та в команді (включаючи навички лідерства), виконуючи посадові обов'язки в ході бойового застосування та повсякденної діяльності підрозділу (за видами, родами Збройних Сил України, інших військових формувань, утворених відповідно до законів України);
- здатність здійснювати всебічне забезпечення підрозділу (за видами, родами Збройних Сил України, інших військових формувань, утворених відповідно до законів України) в ході бойового застосування та повсякденної діяльності;
- здатність здійснювати професійну діяльність у сферах національної та державної безпеки.
- Здатність до організації та виконання службових та бойових завдань покладених на підрозділи Національної гвардії України у взаємодії з іншими суб'єктами сектору безпеки та оборони;
- здатність керувати діями підрозділу в спеціальних операціях із знешкодження озброєних злочинців, у боротьбі з диверсійно-розвідувальними силами агресора (противника), припиненні діяльності не передбачених законом воєнізованих або збройних формувань (груп), організованих груп та злочинних організацій на території України.

Таким чином, готовність – це стан особистості, яка є здатною та підготовленою до успішного виконання певної професійної діяльності. Тобто, поняття – є станом готового, а «готовий» відповідно до довідникової літератури – це той, хто зробив необхідне приготування до чого-небудь; перебуває в стані, близькому до чого-небудь; задалегідь продуманий, складений, підготовлений; набув досвіду, уже склався, досяг високої майстерності [37 с. 257].

Питання готовності індивіда до професійної діяльності досліджували такі учені: Матюшенко Ю. В., Волуйко О. М., Січкоріз О. Є., Чередник Л. М., Окуленко І. М., Горенко М. В. та ін.

Беручи до уваги точку зору педагогічної науки, можемо виділити декілька підходів стосовно дослідження проблематики готовності особистості до професійної діяльності:

- персоналістичний – готовність відображається через певні вимоги до особистості фахівця, а також через сукупність його компетентностей;
- культурологічний – готовність проявляється через рівень сформованості професійної культури;
- креативний – готовність означає здатність до творчості, та створення власних підходів до вирішення поставлених завдань.

Також існує змішаний підхід який поєднує різні підходи. В свою чергу, різні підходи стосовно сутності готовності зумовлюють варіативність її визначень. Під час моніторингу спеціальної науково-методичної літератури трапляється низка трактувань поняття «готовність особистості до професійної діяльності» (табл. 2).

Між іншим, є потреба розмежувати поняття «готовність особистості до професійної діяльності» у розрізі підготовки військовослужбовців. Через те що службово-бойова діяльність військовослужбовців НГУ порівняно з рештою варіацій професійної діяльності кардинально відрізняється. У подальшому є потреба використовувати поняття «готовність майбутніх офіцерів до ведення бойових дій». Варто також зауважити, що багатьма, раніше наведеними, авторами звертається увага на психологічну та практичну готовність до професійної діяльності, але не розкриваються необхідні способи та засоби спеціальної підготовки (комплексні заняття, підвищення кваліфікації в розрізі оволодіння сучасними технічними засобами, проведення стрес-тестів та ін.), що необхідні для досягнення максимального рівня готовності.

Існує необхідність інтерпретувати поняття «готовність майбутніх офіцерів до ведення бойових дій» до сучасних умов війни. Для надання визначення данному поняттю, необхідно брати похідне поняття «готовність особистості до професійної діяльності». Відповідно до цього було проведено моніторинг та аналіз наукової літератури, результатом чого є можливість виділити, що запропоновані визначення співпадають із висновками і науковими теоріями провідних учених, таких як: Уліч В. Л., Старчук О. О., Васів С. В., Дем'янюк Ю. А. Тобто готовність є утворенням особистості, яка буде стійкою до зовнішніх чинників і залежить від потреб та можливостей, які можуть змінюватись.

Таблиця 2

Трактування поняття «готовність майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням»

№ з/п	Автор	Визначення «готовність майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням»
1.	Васів С. В.	«включає в себе наявність інтелектуальних знань та вмінь, психологічну готовності до саморозвитку й самовдосконаленню, наявність мети, адекватної самооцінки, вміння впливати, контролювати та управляти особистісною фізичною підготовкою»
2.	Брижатиий Є. І.	«передбачає творче мислення в організації виконання завдань, аналізує відомі шаблони дій, шляхом співставлення умов з новими потребами визначає найбільш ефективний шлях щодо їх вирішення; співвідношення знань, вмінь та навичок є рівними; відбуваються процеси самостійного мислення до вирішення завдань шляхом аналізу та розробки особистих алгоритмів дій»
3.	Гнидюк О. П.	«сукупність окремих якостей, потреб або станів особистості як система узагальнених знань і вмінь, що необхідні для цілеспрямованої діяльності»
4.	Дем'янюк Ю. А.	«це успішність управлінської діяльності військовим керівником надбані уміння і навички, пов'язані зі здійсненням управлінського циклу: для визначення головних завдань, планування, розподілу засобів і сил підлеглих для їх виконання, установлення реальних термінів вирішення цих завдань, підбору людей і розстановки їх за ділянками роботи, впливу на підлеглих, організації перевірки та контролю за виконанням своїх рішень, підведення підсумків»
8.	Старчук О.О.	«професійно-особистісне новоутворення майбутнього військового фахівця, що формується у процесі фізичної підготовки, забезпечує можливість сформулювати у майбутніх офіцерів ситуацію успіху і реалізувати її в процесі професійного становлення й самовдосконалення під час військової служби»

Також слід зазначити, що ведеться дискусія стосовно готовності здобувачів освіти до майбутньої діяльності, в процесі її формування важливу роль відіграє педагогічний вплив (Абдуліна О. А., Долинська Л. В., Кузьміна Н. В., Недбай М. П., Пелех О. М., Старчук О. О.). Важливим є й те, що готовність особистості може бути сформована лише за умови, що вона має чітку структуру та зміст діяльності, якості та сформовані компетентності будуть відповідати вимогам даної діяльності (Бевз А. А., Богданюк О. Д., Карамушка Л. М., Карпенко М. М., Максименко С. Д., Недбай М. П., Родигіна І. В., Старчук О. О., Трубачова С. Є., Тищенко М. А., Уліч В. Л.).

Підкреслюючи викладене, на нашу думку, має місце таке визначення: готовність майбутнього офіцера НГУ до ведення бойових дій – це утворення особистості, яка формується шляхом координованого педагогічного впливу на формування у військовослужбовця готовності до виконання бойових завдань, прийняття рішення, захисту суверенітету та територіальної цілісності України, забезпечує достатній рівень знань про зміст та структуру професійної діяльності та вимог цієї діяльності до спеціальної підготовленості і психофізіологічного стану, сформованих компетентностей військово-професійної діяльності зі сформованими та усвідомленими ним у процесі розвитку можливостями та потребами.

Під час дослідження структури готовності майбутніх офіцерів НГУ до ведення бойових дій встановлено, що до основних структурних елементів готовності військовослужбовців Ягупов В. В. [25] відносить: вольовий – забезпечує військовослужбовцям можливість подолання труднощів бойових дій; мотиваційний – прагнення подолання труднощів майбутнього бою та розуміння необхідності їх подолання, оцінювання своїх можливостей щодо управління психічними станами та діями на основі накопиченого досвіду; емоційний – переживання почуття впевненості чи сумніву у своїй готовності до подолання труднощів сучасного бою, уміння керувати своїми емоційно-вольовими процесами в екстремальних умовах; пізнавальний – забезпечується необхідним об'ємом певної інформації, який потрібен для цілеспрямованої діяльності в екстремальних умовах бойових дій;

Проведений аналіз досліджень з проблеми формування готовності майбутніх офіцерів до ведення бойових дій (захисту України) дозволяє виділити в її структурі ряд спільних компонентів, які є важливими в розрізі цього питання (табл. 3).

Відповідно до викладеного вважаємо, що структура готовності майбутніх офіцерів НГУ до ведення бойових дій містить такі компоненти:

– *функціональний* – це формування та розвиток необхідних компетентностей, які потрібні для ведення бойових дій. Він включає в себе адаптивно-мотивувальний етап, який спрямований на ознайомлення та формування цінностей і мотивації для військового управління. Загально підготовчий етап, який спрямований на формування загальних (базових) функціональних можливостей організму. Основний спеціалізований етап, що спрямований на формування спеціальних навичок та можливостей, для різних

ситуацій в бойових діях. Та завершує все удосконалювальний етап, який спрямований на закріплення досягнутого рівня та подальшого визначення напрямку для самоудосконалення;

– *рефлексійний* – розуміння труднощів бойових дій та їх подолання, оцінювання своїх можливостей стосовно управління психічним та фізичним станом. Він передбачає здатність майбутніх офіцерів аналізувати та критично оцінювати власні дії та рішення, враховуючи хаотичність бойової обстановки та необхідність блискавично вирішувати раптові завдання. Офіцери повинні бути навчені визначати та аналізувати ефективність своїх дій, виявляти недоліки та коригувати тактику дій відповідно до зовнішніх умов. Також важливим є розвиток навичок самопідтримки та саморегуляції, для підтримки постійної готовності та здатності до швидкого відновлення після бойових дій;

– *психологічний* – формування високої психологічної стійкості до екстремальних умов СБД. Даний компонент включає розвиток здатності ефективно протистояти стресовим факторам, підтримувати емоційну рівновагу самостійно та в середині підрозділу, адаптуватись під психологічний тиск швидко змінюваних ситуацій. Офіцери навчаються використовувати різні техніки саморегуляції, релаксації та психологічної підтримки. Також важливим є розвиток навичок критичного мислення та прийняття рішень під тиском, що дозволяє зберігати ясність розуму та безперервність управління під час ведення бойових дій.

Таблиця 3

Аналіз виділення компонентів у структурі готовності майбутніх офіцерів до ведення бойових дій

Вчений	Компонент			
	I компонент	II компонент	III компонент	IV компонент
Бевз А. А.	мотиваційний	пізнавально-операційний	прогностично-творчий	
Маріонда І. І.	змістово-цільовий	мотиваційний	організаційно-діяльнісний	контрольно-регульований
Пелех О. М.	мотиваційний	змістовий	аналітико-оцінний	
Старчук О. О.	особистісно-мотиваційний	змістово-діяльнісний	оцінно-рефлексивний	
Троцький Р. С.	мотиваційно-ціннісний	понятійно-змістовий	операційно-діяльнісний	емоційно-вольовий
Швець Д. В.	мотиваційний	когнітивний	діяльнісний	рефлексивний

Висновки. На підставі проведеного аналізу в даній проблематиці, визначено сутність готовності майбутніх офіцерів НГУ до ведення бойових дій – це утворення особистості, яка формується шляхом координованого педагогічного впливу на формування у військовослужбовця готовності до захисту суверенітету та територіальної цілісності України, до ведення бойових дій у різних умовах службово-бойової діяльності, забезпечує ним знань про зміст та структуру професійної діяльності та вимог цієї діяльності до рівня спеціальної підготовленості і психофізіологічного стану, сформованих компетентностей військово-професійної діяльності зі сформованими та усвідомленими ним у процесі розвитку можливостями та потребами, а також структуру такої готовності, яка включає в себе *функціональний, рефлексивний та психологічний* компонент підготовки майбутніх офіцерів до ведення бойових дій.

Перспективи подальших досліджень передбачають визначення підходів, принципів, форм, методів та засобів (технічних засобів навчання), які доцільно застосувати під час практичних занять з тактико-спеціальної підготовки в системі професійної освіти, для формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до ведення бойових дій, а також визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до ведення бойових дій.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про Національну гвардію». 2014. № 17. 594 с.
2. Руснак І. С. Методологічні засади створення інтегрованої навчально-тренувальної системи оперативної та бойової підготовки військ. *Наука і оборона*. 2002. № 2. С. 29–35.
3. Ісаєв О. М., Куренков В. І. Повсякденна діяльність військових частин. Київ : НУОУ, 2011. 254 с.
4. Програма з бойової та спеціальної підготовки підрозділів Національної гвардії України. Наказ КНГУ від 06.03.2017 № 138.
5. Луцький О. Л. Професійне спілкування як складова готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи в міжнародних пунктах пропуску через державний кордон. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 4. С. 105–109.
6. Васів С. В. Комплекс педагогічних умов формування готовності до фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 3. С. 61–64.

7. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів. *Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького*. Хмельницький, 2003. С. 18–25.
8. Полюк В. С. Інтегративна модель професійної готовності майбутніх офіцерів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1. С. 185–188.
9. Брижатиї Є. І. Результати експериментального дослідження професійної готовності майбутніх офіцерів інженерних військ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 2. С. 36–44.
10. Хацаюк О. В., Любич Р. С., Оленченко В. П. Удосконалення військово-професійних навичок військовослужбовців Національної гвардії України в процесі спеціальної фізичної підготовки. *Новий Колегіум*. 2019. № 1. С. 63–68.
11. Гузиніна Т. Особливості розвитку навичок професійно-орієнтованого читання курсантів вищого військового закладу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 33 (1). С. 307–311.
12. Кубицький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності. Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ, 2001. 20 с.
13. Лушак А. Р. Оптимізація психофізичної підготовки курсантів вищих закладів освіти МВС України / Львівський державний інститут фізичної культури. Львів, 2001. 20 с.
14. Сіцінський А. С. Формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності засобами інформаційних технологій. *Нац. акад. Прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького*. Хмельницький, 2002. 19 с.
15. Богданюк О. Д. Формування готовності до професійної діяльності у майбутніх офіцерів-кінологів Державної прикордонної служби. *Нац. акад. Держ. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького*. Хмельницький, 2007. 20 с.
16. Уліч В. Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності. *Нац. акад. Держ. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького*. Хмельницький, 2007. 20 с.
17. Маріонда І. І. Професійно-особистісна фізична підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників. *Нац. акад. Держ. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького*. Хмельницький, 2011. 23 с.
18. Старчук О. О. Методика формування фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності. *Нац. акад. Держ. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького*. Хмельницький, 2011. 20 с.
19. Ставицький О. М. Теоретичні та методичні засади професійного виховання майбутніх офіцерів – прикордонників. ДЗ «Луганський національний університет ім. Т. Шевченка». Старобільськ, 2015. 39 с.
20. Мул С. А. Психологія готовності офіцера прикордонника до професійної діяльності. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. 539 с.
21. Волошин В. Д. Формування умінь застосування спеціальних засобів і зброї майбутніми офіцерами – прикордонниками у процесі фахової підготовки. *Нац. акад. Держ. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького*. Хмельницький, 2018. 20 с.
22. Курбатов А. А. Робоча програма навчальної дисципліни «Тактика дій підрозділів оперативного призначення» для підготовки майбутніх офіцерів НГУ галузі знань: 25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону. Київський інститут Національної гвардії України. Київ, 2023.
23. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності. Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2006. 542 с.
24. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
25. Ягунов В. В. Педагогіка. Київ : Либідь, 2003. 560 с.

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF FORMING THE READINESS OF FUTURE NGU OFFICERS FOR COMBAT OPERATIONS

Kurbatov Artem

Teacher of the Department of Tactics and Tactical Special Training
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

Introduction. *The chronology of focusing political attention on military actions in the country, conducting anti-terrorist operations, operations of joint forces, and currently repelling the full-scale invasion by Russia requires regulation of processes in Ukraine's defense sector. It is also important to modernize the personnel training system for the needs of security institutions. At the moment, Ukraine is undergoing the procedure for accession to the North Atlantic Alliance (NATO) and integration into the European community. These processes also affect the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, which includes the National Guard of Ukraine.*

It is essential to emphasize that the combat training process for servicemen of the National Guard of Ukraine and other military formations should be based primarily on combat experience, fundamental principles of education, and requirements of Ukrainian legal acts. Therefore, creating modern pedagogical conditions, technologies, and training methods considering the above is a priority and prospective direction for scientific research during the state of war.

Another crucial aspect is organizing comprehensive and effective training for future officers of the National

Guard of Ukraine. These officers will be responsible for educating and leading subordinate personnel. The structure of combat training in the National Guard includes mastering various disciplines, including tactical and special training, tactical medicine, the use of unmanned aerial vehicles (UAVs), physical fitness, and firearms training.

Purpose. *The purpose of this work is to define the essence and structure of readiness for future officers of the National Guard to conduct combat operations.*

Methods. *Currently, the most relevant focus and primary effort of the National Guard of Ukraine and the Armed Forces, as well as the entire security and defense sector, is conducting military (combat) operations in the armed conflict against Russia. For educational institutions, this means preparing future officers and specialists who will serve as leading experts in training subordinate personnel, issuing combat orders, and executing combat tasks in conflict zones.*

Results. *Let's examine the essence and structure of readiness for future officers of the National Guard to conduct combat operations. According to the explanatory dictionary, the word 'Officer' (from Latin 'officiarius') translates as an official. Based on reference materials, an officer is an individual in command and leadership positions in the services of various countries worldwide. Therefore, higher educational institutions primarily train commanders and leaders within the security and defense sector.*

Originality. *In accordance with the above, I believe that the structure of readiness for future officers of the National Guard to conduct combat operations includes the following components:*

Functional readiness: Formation and development of necessary competencies required for conducting combat operations.

Reflective readiness: Understanding the challenges of combat operations, overcoming them, and assessing one's abilities regarding managing mental and physical states.

Psychological readiness: Cultivating high psychological resilience to extreme conditions in the security and defense environment.

Conclusion. *Prospects for further research in this direction provide for the determination of approaches, principles, forms, methods and means (technical means of training), which are expedient to apply during practical classes on tactics – special training in the system of professional education, for the formation of the readiness of future officers of the NGU to conduct combat operations. As well as determination of criteria, indicators and levels of formation of readiness of future officers of the NGU to conduct combat operations.*

Key words: *readiness, structure of readiness, future officers, conduct of combat operations, tactical and special training, unit tactics*

References

1. Zakon Ukrainy «Pro Natsionalnu hvardiiu». [The Law of Ukraine 'On the National Guard']. (2024). [in Ukrainian].
2. Rusnak, I. S. (2002). Metodolohichni zasady stvorennia intehrovanoi navchalno-treनुvalnoi systemy operatyvnoi ta boiovoi pidhotovky viisk. [Methodological principles for the creation of an integrated training system for operational and combat training of troops]. *Nauka i oborona – Science & Defense*, 2, 29 – 35. [in Ukrainian].
3. Isaiev, O. M., Kurenkov, V. I. (2011). Povsiakdenna diialnist viiskovykh chastyn. [Daily activities of military units]. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Nakaz CNGU «Prohrama z boiovoi ta spetsialnoi pidhotovky pidrozdiliv Natsionalnoi hvardii Ukrainy»: vid 25.04.2019, № 138. [Order of CNGU 'Program for combat and special training of units of the National Guard of Ukraine.'], 2019, April 25. No. 138]. (2014). [in Ukrainian].
5. Lutsyki, O. L. (2011). Profesiine spilkuvannia yak skladova hotovnosti maibutnikh ofitseriv-trykordonnykiv do roboty v mizhnarodnykh punktakh propusku cherez derzhavnyi kordon [Professional communication as a component of future border guard officers' readiness to work at international state border checkpoints]. Proceedings from: *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» – Collection of scientific papers of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University «Ukraine»*, (pp. 105–109). Khmelnytskyi, Ukraine. [in Ukrainian].
6. Vasiv, S. V. (2011). Kompleks pedahohichnykh umov formuvannia hotovnosti do fizychnoho samovdoskonalennia maibutnikh ofitseriv-trykordonnykiv [A set of pedagogical conditions for the formation of readiness for physical self-improvement of future border guard officers]. Proceedings from: *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» – Collection of scientific papers of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University «Ukraine»*, (pp. 61–64). Khmelnytskyi, Ukraine. [in Ukrainian].
7. Didenko, O. V. (2003). Pedahohichni umovy profesiinoho samovdoskonalennia maibutnikh ofitseriv [Pedagogical conditions for professional self-improvement of future officers]. Proceedings from: *Nats. akad. derzh. trykordon. sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho. – National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after B. Khmelnytsky*, (pp. 18–25). Khmelnytskyi, Ukraine. [in Ukrainian].
8. Poliuk, V. S. (2013). Intehratyvna model profesiinoy hotovnosti maibutnikh ofitseriv [Integrative model of professional readiness of future officers]. Proceedings from: *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» – Collection of scientific papers of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University «Ukraine»*, (pp. 185–188). Khmelnytskyi, Ukraine. [in Ukrainian].
9. Bryzhatyi, E. I. (2013). Rezultaty eksperymentalnoho doslidzhennia profesiinoy hotovnosti maibutnikh ofitseriv inzhenernykh viisk [Results of experimental study of professional readiness of future officers of engineering troops]. *Visnyk*

Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, 2, 36 – 44. [in Ukrainian].

10. Khatsaiuk, O. V., Liubchych, R. S., Olenchenko, V. P. (2019). Udoskonalennia viiskovo-profesiinykh navychok viiskovosluzhbovtiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy v protsesi spetsialnoi fizychnoi pidhotovky [Improvement of military and professional skills of servicemen of the National Guard of Ukraine in the process of special physical training]. *Novyi Kolehium – New Collegium*, 1, 63 – 68. [in Ukrainian].

11. Huzynina, T. (2020). Osoblyvosti rozvytku navychok profesiino-orientovanoho chytannia kursantiv vyshchoho viiskovoho zakladu [Features of the development of professionally oriented reading skills of cadets of a higher military institution]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Topical issues of the humanities*, 1, 307 – 311. [in Ukrainian].

12. Kubitskyi, S.O. (2001). Systema otsiniuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv do profesiinoi diialnosti [The system for assessing the readiness of future officers for professional activities]. Proceedings from: *Tsentralnyi instytut pisliadyplojnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy – Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].

13. Lushchak, A.R. (2001). Optyimizatsiia psykho-fizychnoi pidhotovky kursantiv vyshchykh zakladiv osvity MVS Ukrainy [Optimization of psychophysical training of cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. Proceedings from: *Lvivskiy derzhavnyi instytut fizychnoi kultury – Lviv State Institute of Physical Culture*. Lviv, Ukraine. [in Ukrainian].

14. Sitsynskiy, A.S. (2002). Formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv do profesiinoi diialnosti zasobamy informatsiinykh tekhnolohii [Formation of readiness of future officers for professional activity by means of information technology]. Proceedings from: *Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. Khmelnytskyi, Ukraine. [in Ukrainian].

15. Bohdaniuk, O.D. (2007). Formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti u maibutnikh ofitseriv-kinolohiv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby [Formation of readiness for professional activity of future officers-cynologists of the State Border Guard Service]. Proceedings from: *Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. Khmelnytskyi, Ukraine. [in Ukrainian].

16. Ulich, V.L. (2007). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv do upravlinskoi diialnosti [Pedagogical conditions for the formation of future officers' readiness for managerial activities]. Proceedings from: *Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. Khmelnytskyi, Ukraine. [in Ukrainian].

17. Marionda, I.I. (2011). Profesiino-osobystisna fizychna pidhotovka maibutnikh ofitseriv-pykordonnykiv [Professional and personal physical training of future border guard officers]. Proceedings from: *Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. Khmelnytskyi, Ukraine. [in Ukrainian].

18. Starchuk, O.O. (2011). Metodyka formuvannia fizychnoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv do viiskovo-profesiinoi diialnosti [Methods of forming the physical readiness of future officers for military professional activities]. Proceedings from: *Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. Khmelnytskyi, Ukraine. [in Ukrainian].

19. Stavtskyi, O.M. (2015). Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoho vykhovannia maibutnikh ofitseriv – prykordonnykiv [Theoretical and methodological foundations of professional education of future border guard officers]. Proceedings from: *Derzhavnyi zaklad «Luhanskyi natsionalnyi universytet im. T. Shevchenko – State Institution «Lugansk National University. T. Shevchenko*. Starobilsk, Ukraine. [in Ukrainian].

20. Mul, S.A. (2016). Psykholohiia hotovnosti ofitsera prykordonnyka do profesiinoi diialnosti [Psychology of border guard officer's readiness for professional activity]. Proceedings from: *Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka – G.S. Kostiuk Institute of Psychology*. Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].

21. Voloshyn, V.D. (2018). Metodyka formuvannia fizychnoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv do viiskovo-profesiinoi diialnosti [Methods of forming the physical readiness of future officers for military professional activities]. Proceedings from: *Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. Khmelnytskyi, Ukraine. [in Ukrainian].

22. Kurbatov, A.A. (2023). Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Taktyka dii pidrozdiliv operatyvnoho pryznachennia» dlia pidhotovky maibutnikh ofitseriv NHU haluzi znan: 25 Voienni nauky, natsionalna bezpeka, bezpeka derzhavnogo kordonu [Work program of the discipline «Tactics of operations of operational units» for the training of future officers of the National Guard of Ukraine in the field of knowledge: 25 Military sciences, national security, state border security]. Proceedings from: *Kyivskiy instytut Natsionalnoi hvardii Ukrainy – Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine*. Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].

23. Havrysh, I.V. (2023). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Theoretical and methodological bases for the formation of future teachers' readiness for innovative professional activity]. Proceedings from: *Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. H.S. Skovorody – Kharkiv National Pedagogical University. G.S. Skovorodi*. Kharkiv, Ukraine. [in Ukrainian].

24. Busel, V. T. (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Big explanatory dictionary of the modern ukrainian language]. Kyiv: Perun. [in Ukrainian].

25. Yahupov, V.V (2003). Pedahohika. [Pedagogy]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 13.06.2024 р.

УДК 378.0:377.0:34:69

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-110-117

СПЕЦИФІКА ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Натеса Денис Миколайович

аспірант лабораторії технологій професійного навчання

Інститут професійної освіти НАПН України

e-mail: study.natesa@gmail.com

ORCID ID: 0009-0001-1744-3209

У статті проаналізовано зміст і специфіку правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі. Здійснено аналіз праць українських науковців щодо специфіки правової компетентності педагогів відповідно до зорієнтованості на її компоненти. Здійснений аналіз наукових досліджень щодо специфіки правової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників уможливив висновок про виявлення тих самих складових за різних назв залежно від індивідуальної інтерпретації авторів. Виокремлено в структурі правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі та детально потрактовано компоненти: морально-цільовий, знаннєвий, діяльнісний та оцінно-рефлексійний.

Ключові слова: будівельна галузь, педагоги професійного навчання закладів професійної освіти, правова компетентність, компоненти.

Постановка проблеми. Аналіз проблеми специфіки правової компетентності викладачів будівельної галузі актуалізує питання правової компетентності педагогів, що готують майбутніх фахівців у сфері будівництва, що впливає на їхню професійну діяльність та навчання здобувачів освіти.

Актуальність розвитку правової компетентності педагогів професійного навчання визначається результативністю означеного процесу щодо сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців. У післявоєнний період відбудови України будівельна галузь виявиться однією з ключових сфер, які потребуватимуть сучасних підходів у навчанні. Правова компетентність педагогів у цій сфері є вирішальною, оскільки вони відповідають за формування професійних знань і навичок здобувачів освіти.

У післявоєнний період відбудови країни структура будівельної галузі може зазнавати змін, зокрема через нові правила та регулювання, зміни в стандартах безпеки, екологічних вимогах тощо. Тож педагоги потребуватимуть постійного оновлення своїх знань у цих питаннях. Актуалізується необхідність правильної інтерпретації законодавства. Педагоги повинні бути здатні витлумачити законодавство правильно й ефективно, щоб готувати здобувачів освіти до викликів, що стоять перед ними в будівельній сфері.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження засвідчив її певне розроблення. Дослідження, присвячені проблемі формування й розвитку правової компетентності педагогів, здійснила низка науковців. Так, О. Армейський зосередився на розвитку правової компетентності вчителів технологій у післядипломній педагогічній освіті [1]. Особливості формування правової компетентності майбутніх учителів дослідили Н. Бакланова [2], І. Галдецька [3], Л. Грищенко [4]. Д. Коваленко [6] та І. Огороднійчук [7] різносторонньо проаналізували правову компетентність педагога-інженера. Р. Курок детально розглянув теоретичні і методичні основи розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів [6]. Наукові пошуки Н. Розіної було спрямовано на проблему формування соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах [9]. Правову компетентність як складову професійного росту сучасного педагога розглянув Н. Янчук [10].

Попри наявність значної кількості наукових досліджень, присвячених аспектам означеної проблеми, спостерігається відсутність наукових доробків, спрямованих безпосередньо на проблему розвитку правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі.

Формулювання мети статті. Метою статті є обґрунтування специфіки правової компетентності в педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі.

Правова компетентність викладачів охоплює вміння і знання, пов'язані з правовими аспектами сфери будівництва, що охоплюють розуміння будівельного законодавства, правил і норм, що регулюють будівельний процес, а також навички застосування цих знань під час організації освітнього процесу з підготовки майбутніх фахівців до практичної професійної діяльності.

Доцільним є розуміння впливу правової компетентності на професійну діяльність. Якщо викладачі не мають достатньої компетентності в галузі права, це може призвести до неправильної інтерпретації законодавства, недоречних рішень у питаннях, пов'язаних з правовими аспектами будівництва, а також до недостатньої підготовки здобувачів освіти до практичної діяльності в галузі.

Рівень правової компетентності викладачів корелює із результатами навчання студентів та якістю

освітнього процесу в закладі освіти. Правильна передача знань про правові аспекти будівельної діяльності стає ключовою для підготовки майбутніх фахівців. Якщо педагоги не можуть чітко пояснити студентам сутність законодавства і правил, це може призвести до помилок у майбутній професійній діяльності.

Належний розвиток правової компетентності педагогів є гарантією якісної підготовки майбутніх фахівців. Це важливо для забезпечення конкурентоспроможності будівельної галузі на ринку праці. Зростаюча правова компетентність педагогів може сприяти інноваціям в освітньому процесі, що дозволить удосконалити методи навчання та підвищити ефективність підготовки фахівців у будівельній галузі.

Тож актуальність розвитку правової компетентності педагогів професійного навчання в закладах професійної освіти будівельної галузі в післявоєнній відбудові України полягає в їхній здатності адаптуватися до змін у галузі, забезпеченні якісної підготовки фахівців та виконанні запитів і потреб ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Специфіка правової компетентності в педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі викликана тим, що означена сфера має свої особливості, такі як високий рівень технічної складності, велика кількість регулюючих норм і стандартів, складність взаємодії з іншими галузями (наприклад, екологією, правом власності, земельним правом тощо). Зважаючи на інтегровану природу зв'язків з іншими галузями знань та спрямованість на підготовку майбутнього фахівця будівельної сфери, доцільним вважаємо витлумачення дефініції поняття «правова компетентність педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі».

Під **правовою компетентністю педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі** розуміємо таке системне утворення, що інтегрує знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості щодо їхньої здатності володіти правом у професійно-педагогічній діяльності відповідно до переліку трудових функцій; усвідомлювати дієвість законів і підзаконних актів для реалізації навчальних і виховних функцій; розуміти принципи права учасників освітнього процесу та способи правового регулювання їхніх стосунків, формувати в здобувачів освіти правову компетентність згідно з українськими регулюючими нормами і стандартами в будівельній галузі.

Аналіз праць українських науковців щодо специфіки правової компетентності педагогів засвідчив певне розроблення відповідно до зорієнтованості на її компоненти. Охарактеризуємо погляди дослідників щодо цього питання.

Так, на думку науковця О. Армейського, структура правової компетентності вчителів технологій складається з таких компонентів: **мотиваційно-ціннісного** (професійно-правових цінностей, мотивів пізнання правових основ регулювання суспільних відносин і професійної діяльності, особистісної установки на правомірність професійної діяльності, захисту прав учнів); **когнітивно-діяльнісного** (професійно-правових знань і вмінь, ототожнених із загальносоціальною, загально професійною й спеціальнопрофесійною діяльністю вчителя технологій у межах правового поля); **особистісно-рефлексійного** (професійно важливих якостей для забезпечення ефективної реалізації правомірної фахової діяльності; здатності здійснювати рефлексивну оцінку власної діяльності з дотриманням правових норм, критичного осягнення її наслідків та коректування правового взаємодіяння) [1, с. 10].

Н. Бакланова в правовій компетентності майбутніх учителів виокремлює такі основні компоненти: **теоретичний** (забезпечення майбутнього вчителя загально правовими знаннями); **практичний** (визначення сукупності фахових умінь і навичок для сформованості функціональної готовності з вирішення завдань правової діяльності); **особистісний** (наявність професійних і особистісних якостей: професійно-світоглядних (зацікавленості і активності у професійно-правовій підготовці), професійно-поведінкових (вимогливості щодо дотримання правових норм), особистісно-значущих (гуманістичної спрямованості особистості, адекватної самооцінки тощо) [2, с. 117–118].

І. Галдецька, аналізуючи правову компетентність учителя як суб'єкта освітніх правовідносин, пов'язує її специфіку з такими компонентами: **мотиваційно-ціннісним** (особистісною та професійною потребою в правовій інформації, позитивним ставленням до права; потребою в правовій самоосвіті; правовими переконаннями; правомірною поведінкою; позитивним ставленням до правового навчання й виховання учнів; здатністю застосовувати правові знання на практиці), **когнітивним** (комплексом знань основ Конституції України; законів з регулювання освітньої діяльності; правами і свободами людини і громадянина; основами теорії держави і права, конституційним, адміністративним, цивільним, трудовим, екологічним, кримінальним і сімейним правом; правовими основами захисту прав і свобод людини й громадянина; специфікою проведення позакласних заходів), **комунікативним** (наявністю спілкувальних здатностей: розуміння учнів, їхніх батьків, колег, їхніх особистісних особливостей і ціннісних правових настанов), **діяльнісно-рефлексійним** (умінням аналізу, порівняння, узагальнення, відбору правової інформації для розв'язання проблемних ситуацій правового навчання й виховання здобувачів освіти; аналізу свого навчального предмета, виокремлення в його змісті елементів права, інтерпретація тексту правових

джерел, усвідомлене використання понять з різних галузей права, оцінювання позитивних властивостей і недоліків правової інформації та доведення її до відома колег, здобувачів освіти, їхніх батьків; здійснення пошуку в комп'ютерних системах права «ЛІГА-ЗАКОН», «Нормативні акти України» тощо) [3, с. 265].

Л. Грищенко, досліджуючи правову культуру майбутніх учителів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу, виокремлює такі компоненти: **ціннісно-орієнтаційний**, ототожнений із розумінням права, морального змісту закону й заснованою на ньому солідарністю особистості з правовими законами соціуму; усвідомленням аморальності протиправної поведінки; потребами в точному й неухильному дотриманні норм, активною негативною позицією щодо правопорушників законності; **імперативно-когнітивний**, пов'язаний із рівнем розуміння права, науковим і системним формуванням правових знань та сприянням успішній життєдіяльності в новітніх соціально-економічних умовах, створенням основи для формування правового мислення; **діяльнісно-поведінковий** (визначення рівня гнучкого, відповідального, креативного світоперетворення, спрямування на систему правоправних дій, правову поведінку, навички юридичного контролю дій і поведінки учасників освітнього процесу); **особистісно-рефлексійний**, спрямований на визначення рівня саморозвитку й самооцінювання, самоконтролю самоосвітньої діяльності, формування комунікативної культури, рефлексії, фахової мобільності тощо [4, с. 87–92].

Д. Коваленко в процесі аналізу професійно-правової компетентності майбутнього інженера-педагога в результаті його професійно-правової підготовки як фахівця стверджує, що означені компетентність складається з таких компонентів: **когнітивного** (правової освіченості, поінформованості); **особистісно-ціннісного** (сформованої правової позиції як потреби чи усвідомленої необхідності із дотримання правових норм і застосування їх у професійній діяльності; правових орієнтацій, мотивів професійно-правової діяльності; особистісних характеристик (законослухняності, ретельності, правосвідомості, відповідальності тощо)); **діяльнісного** (умінь і навичок керування правовими знаннями в соціальному і фаховому житті, активного їхнього використання у процесі здійснення професійних функцій) [5, с. 72].

Науковець Р. Курок під час дослідження правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів виокремлює у її складі такі компоненти: **мотиваційно-ціннісний**, пов'язаний із формуванням необхідності постійного оновлення правових знань; розумінням природи права, призначення в соціумі та державі; розумінням потреби зростання правової освіченості педагогів, здобувачів освіти, оточення; усвідомленням значущості правового статусу викладача, громадянина України; **інноваційно-когнітивний**, ототожнений з оволодінням знаннями: положеннями Конституції України, правами і свободами людини і громадянина; основними положеннями українських і світових нормативно-правових актів в освітній галузі; теоретичними основами правового виховання майбутніх фахівців-економістів, питаннями ювенальної юстиції, її основами і можливостями запровадити в освітньому процесі коледжу; **діяльнісний** компонент полягає в набутті умінь із застосування правових норм у повсякденні; використання засобів і механізмів, що забезпечують правове вирішення суспільних і фахових проблем; організації освітнього процесу згідно з вимогами чинного законодавства, забезпеченні соціально-правового захисту учасників навчально-пізнавальної діяльності; **емоційно-вольовий** репрезентований готовністю з активного застосування здобутих правових знань і вмінь у професійно-педагогічній діяльності та повсякденні; здатністю з відчуття невдоволення, сорому щодо неправомірного поведіння оточення; спроможності з відчуття задоволення від реалізації здатності застосовувати правові знання та вміння в повсякденному житті; **особистісно-рефлексійний** передбачає сформованість наполегливості, рішучості, чесності щирості, порядності, енергійності, активності, ініціативності, продуктивності, самоконтролю [6, с. 305–306].

І. Огороднійчук зазначає, що структура правової компетентності складається з таких трьох компонентів: **мотиваційно-ціннісного**, репрезентованого наявністю настанов з додержання закону та права у фаховій діяльності й суспільному житті; переконанням у потребі забезпечення правової поведінки й додержання законності; почуттям відповідальності за додержання норм права; нетерпимістю до відхилень від права; здатністю з орієнтування в законодавстві; **змістового**, ототожненого з розумінням основних юридичних понять і термінології та володінням ними; знаннями аспектів застосування права в професійній діяльності й технологіях виробництва; розвиненим правовим мисленням; знаннями ознак і видів незаконних дій у фаховій сфері; знаннями законодавства у сфері професійної діяльності; **діяльнісного**, спрямованого на формування комунікативних здібностей, доступного, правильного й логічного висловлювання думок, спречання, дискутування; умінь з налагодження доброзичливих взаємин з колегами та підлеглими під час фахової діяльності, уміннями, навичками щодо послуговування правовими знаннями в професійній практиці) [7, с. 217].

Науковець В. Ситянін структуру правової компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи представляє такими компонентами: **мотиваційно-ціннісним**, що включає правову мотивацію та орієнтацію, обізнаність, інтерес, особистісний сенс у здобутті правових знань, усвідомлене ставлення до

права як цінності, наявність позитивних правових установок; **когнітивним**, що складається з правової теоретичної підготовки та репрезентований обсягом, повнотою знань права, умінням з аналізу, узагальнення правової інформації, порівняння правових фактів і явищ, глибиною, системністю, міцністю знань права, а також **поведінковим**, котрий пов'язаний з наявними вміннями і навички, здатністю з реалізації правових норм у безпосередній прикладній діяльності, ефективністю означеної фахової діяльності, правовою комунікативністю [8, с. 8].

Представимо результати здійсненого українськими вченими аналізу компонентів правової компетентності та репрезентуємо стислий огляд у таблиці 1.

Таблиця 1

**Визначення видів компонентів правової компетентності,
виокремлених у працях українських учених**

Автори-дослідники	Види компонентів правової компетентності
О. Армейський	мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний [1, с. 10]
Н. Бакланова	теоретичний, практичний, особистісний [2, с. 117–118].
І. Галдецька	мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, діяльнісно-рефлексивний [3, с. 265]
Л. Грищенко	ціннісно-орієнтаційний, імперативно-когнітивний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-рефлексивний [4, с. 87–92]
Д. Коваленко	когнітивний, особистісно-ціннісний, діяльнісний [5, с. 72].
Р. Курок	мотиваційно-ціннісний, інноваційно-когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий, рефлексивний [6, с. 305–306]
І. Огороднійчук	мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний [7, с. 217]
В. Ситянін	мотиваційно-ціннісний, когнітивний, поведінковий [8, с. 8]

На основі здійсненого аналізу наукових досліджень щодо сутності та специфіки правової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників можна зробити висновок про виявлення тих самих складових, які, проте, можуть мати різні назви залежно від індивідуальної інтерпретації авторів. Ця однаковість компонентів впливає з потреби знань, умінь і навичок, а також особистісних рис, що впливають на сформованість правової (професійно-правової, соціально-правової) компетентності.

Зважаючи на результати здійсненої розвідки, виокремимо в структурі правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі такі компоненти: морально-цільовий, знаннєвий, діяльнісний та оцінно-рефлексійний. Детальніше потрактуємо вищеназвані компоненти.

Морально-цільовий компонент правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі складається з двох частин: морального компонента як набору цінностей, визначених на основі особистих переконань і моральних стандартів педагогів. Він включає в себе такі аспекти, як чесність, справедливість, етична поведінка, принципи добросовісності та відповідальності. Друга частина – *цільовий компонент*: це визначення мети або цілей, які викладачі ставлять перед собою у професійній діяльності. Вони можуть включати підвищення рівня правової обізнаності здобувачів освіти, формування їхньої правової компетентності й культури, а також сприяння виробленню в них етичних принципів поведінки в будівельній галузі.

Морально-цільовий компонент правової компетентності викладачів може мати значний вплив на студентів і загальну етику в галузі будівництва. Якщо педагоги виявлятимуть високі моральні стандарти та матимуть чіткі цілі щодо навчання здобувачів освіти, це може сприяти формуванню сильної професійної моралі серед майбутніх фахівців.

Отже, *морально-цільовий компонент правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі* – це важлива складова, котра визначає, як педагоги використовують свої знання і вміння в правовій сфері з морально-етичної точки зору та які цілі вони прагнуть досягти у власній професійній діяльності, що може мати значний вплив на навчання здобувачів освіти та формування й дотримання етичних стандартів у будівельній галузі.

Знаннєвий компонент правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі включає розуміння основних законів і нормативно-правових актів, які регулюють будівельну діяльність у країні. Викладачі повинні бути ознайомлені з основами цивільного, будівельного, містобудівного та інших відповідних законів. Це включає розуміння процедур отримання дозволів на будівництво, правил планування й зонування, вимог щодо безпеки та охорони праці, а також інших нормативних вимог, які стосуються будівельної галузі.

Викладачі повинні мати знання про професійні етичні стандарти, які визначаються в їхній галузі, і вміння їх використовувати у своїй практиці. Це включає етичне поводження у взаємодії зі студентами та колегами, а також в експертних ситуаціях.

Оскільки законодавство й норми в будівельній галузі можуть змінюватися, викладачі повинні постійно оновлювати свої знання та відстежувати нові розробки в цій галузі.

Важливою частиною знаннєвого компонента є вміння викладачів ефективно передавати свої знання студентам, використовуючи різні методи навчання й навчальні матеріали.

Отже, *знаннєвий компонент правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі* включає в себе розуміння законодавства й нормативних вимог, знання професійних етичних стандартів, постійне оновлення знань і вміння ефективно передавати ці знання здобувачам освіти. Це допомагає викладачам забезпечувати якісну освіту в будівельній галузі та підготовку майбутніх фахівців.

Діяльнісний компонент правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі передбачає використання правових знань в освітньому процесі. Викладачі повинні активно використовувати свої знання з права в навчанні студентів. Це включає проведення лекцій, семінарів, практичних занять, де вони пояснюють студентам правові аспекти будівельної галузі.

Викладачі повинні мати навички вирішення конфліктних ситуацій, що виникають в освітньому процесі або в самій будівельній сфері. Це може включати вирішення спірних питань між здобувачами освіти, колегами, студентами й викладачами, вироблення консенсусу щодо правильного тлумачення законодавства тощо.

Важливо, щоб викладачі організовували практичні заняття та симуляції ситуацій, де здобувачі освіти можуть вирішувати реальні проблеми, пов'язані з правовими аспектами будівництва. Це допомагає майбутнім фахівцям будівельної галузі зрозуміти, як застосовувати свої знання в практичній діяльності.

Викладачі можуть брати участь у професійних об'єднаннях та організаціях, що займаються питаннями будівництва та правового регулювання в цій сфері. Це дозволяє їм бути в курсі останніх змін у законодавстві та набувати додаткового досвіду в роботі з правовими питаннями.

Актуалізуються питання менторства викладачів та систематичної підтримки студентів. Тож педагоги повинні бути готові надавати підтримку та консультації студентам у правових питаннях, які стосуються їхньої майбутньої професійної діяльності.

Отже, *діяльнісний компонент правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі* включає в себе використання правових знань в освітньому процесі, вирішення конфліктів, організацію практичних занять та участь у професійних спільнотах, що допомагає забезпечити якісну підготовку майбутніх фахівців у будівельній галузі для застосування здобутих знань, набутих умінь і навичок, сформованих компетентностей у практичній діяльності.

Оцінно-рефлексійний компонент правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі передбачає здійснення оцінки його правових знань і навичок. Викладачі повинні здійснювати оцінку власних знань і навичок у галузі права, які стосуються будівництва. Це включає оцінку рівня своєї компетентності, виявлення проблемних аспектів та визначення потреб у додатковій підготовці чи навчанні.

Викладачі також мають реалізувати рефлексію щодо освітнього процесу, оцінюючи ефективність своєї роботи у викладанні правових аспектів будівництва. Педагоги можуть аналізувати результати студентів, ефективність використання різних методів навчання та шукати способи поліпшення власної педагогічної діяльності.

Важливо, щоб викладачі також оцінювали рівень знань і розуміння здобувачів освіти щодо правових аспектів будівництва. Це дозволить їм виявити прогалини в розумінні студентами матеріалу та розробити стратегії для покращення навчання.

На основі оцінки власної роботи та рівня знань студентів викладачі можуть визначити напрями власного професійного розвитку та вдосконалення своєї правової компетентності.

Рефлексія є важливим елементом професійного розвитку викладачів. Педагоги повинні постійно аналізувати свою роботу, виявляти слабкі і сильні сторони, удосконалювати свої методи й підходи до навчання.

Отже, *оцінно-рефлексійний компонент правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі* передбачає їхню здатність оцінювати як власні знання та навички, так і рівень розуміння студентів, а також проведення рефлексії щодо освітнього процесу для постійного вдосконалення якості навчання.

Доцільність виокремлених у структурі правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі компонентів (морально-цільового, знаннєвого, діяльнісного й оцінно-рефлексійного) підтверджена і результатами наукового дослідження Н. Розіної щодо формування соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних

навчальних закладах. Педагогічними умовами означеного процесу автор вбачає «підвищення мотивації учнів до набуття соціально-правових знань і вмінь, вироблення конструктивних соціальних установок; використання інтерактивних і проектних технологій навчання; проведення заходів із правової соціалізації учнів; застосування методики формування соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників з відповідним навчально-методичним комплексом» [9, с. 8]. Як бачимо, названі педагогічні умови формування соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах корелюють із представленими нами компонентами правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі, що підтверджує результативність здійснених пошуків.

Формування правової компетентності педагогів відбувається в умовах закладів вищої педагогічної освіти. Звичайною практикою є їхня підготовка під час вивчення правових дисциплін, таких як «Основи конституційного права» та «Основи правознавства», які лише частково й несистемно здійснюють означений процес. Це також обумовлено скороченням кількості годин, відведених на вивчення правових дисциплін, або навіть вилученням із навчальних планів. Випускники-майбутні педагоги мають проблеми в розумінні освітнього права, правового статусу суб'єктів правовідносин і суб'єктів освітніх відносин, а також щодо реалізації навичок практичного застосування правових знань і професійно-правових умінь.

Дослідниця Н. Янчук, висвітлюючи правову компетентність у ролі складової професійного зростання сучасного педагога, пропонує: «Для ефективного формування правової компетентності педагогів необхідне введення у навчальні плани додаткових правових курсів (наприклад, «Освітнє право», «Ювенальне право» тощо). Важливим, на нашу думку, є перенесення пріоритету з інформаційного компоненту змісту правового навчання на засвоєння процедур практико-прикладного навчання, використання можливостей педагогічної практики для реалізації правових компетентностей тощо» [10, с. 168]. Окрім того, указує на доцільність використання професійно-проблемних ситуацій для формування реального і перспективного бачення правової проблеми педагогічної професії. Стверджує, що становлення правової компетентності педагогів буде якіснішим за розв'язання професійно-орієнтованих задач, тобто правовими ситуаціями у сфері освіти через інтеграцію правових і педагогічних знань. Поділяємо думку Н. Янчук щодо етичних основ правової компетентності педагогів завдяки наявності сталих правових переконань, правової активності й відповідальності; розуміння загальнокультурних і професійних цінностей у ролі норм професійних педагогічних взаємин; забезпечення системного опанування змісту правил і норм етики педагогічної діяльності, спосіб законослухняної поведінки та взаємодії [10, с. 169].

Висновки. Таким чином, формування й розвиток правової компетентності в педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі потребує оновлення та обґрунтування наукових підходів щодо системного включення питань культури правовідносин та юридично правильного провадження професійної педагогічної діяльності в освітній процес закладів освіти.

Значущість репрезентованої проблеми в тому, що права компетентність викладачів включає вміння і знання, пов'язані з правовими аспектами сфери будівництва, що охоплюють розуміння будівельного законодавства, правил і норм, що регулюють будівельний процес, а також навички застосування цих знань під час організації освітнього процесу з підготовки майбутніх фахівців до практичної професійної діяльності.

Установлено, що права компетентність педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі – системне утворення, що інтегрує знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості щодо їхньої здатності володіти правом у професійно-педагогічній діяльності відповідно до переліку трудових функцій; усвідомлювати дієвість законів і підзаконних актів для реалізації навчальних і виховних функцій; розуміти принципи права учасників освітнього процесу та способи правового регулювання їхніх стосунків, формувати в здобувачів освіти правову компетентність згідно з українськими регулюючими нормами і стандартами в будівельній галузі.

Тож перспективний напрям дослідження та подальший науковий пошук убачаємо у вивченні сучасного стану розвитку правової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки закладів професійної освіти будівельної галузі.

Список використаної літератури

1. Армейський О. С. Розвиток правової компетентності вчителів технологій у післядипломній педагогічній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 20 с.
2. Бакланова Н. М. Формування правової компетентності майбутніх учителів. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2 (14). С. 115–124.
3. Галдецька І. Г. Теоретичні основи формування правової компетентності у майбутніх учителів як педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 265–269.
4. Грищенко Л. В. Формування правової культури майбутніх учителів у навчально-виховному середовищі

педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2020. 258 с.

5. Коваленко Д. В. Професійно-правова компетентність майбутнього інженера-педагога як результат професійно-правової підготовки фахівця. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2015. № 1. С. 69–74.

6. Курок Р. О. Теоретичні і методичні основи розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2022. 569 с.

7. Огороднійчук І. А. Новітні підходи щодо формування правової компетентності майбутніх інженерів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2019. № 2 (18). С. 215–219.

8. Ситянін В. В. Формування правової компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ун-т менедж. освіти НАПН України. Київ, 2010. 21 с.

9. Розіна Н. В. Формування соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Київ, 2016. 21 с.

10. Янчук Н. Д. Правова компетентність як складова професійного росту сучасного педагога. *Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика* : монографія. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С. 159–173.

SPECIFICS OF LEGAL COMPETENCE OF PROFESSIONAL TRAINING TEACHERS IN PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF CONSTRUCTION INDUSTRY

Natesa Denys

Graduate Student of Professional Training Technology Laboratory
Institute of Professional Education of National Academy of Sciences of Ukraine

Introduction. *The article analyses the problem of specifics of legal competence of teachers in construction industry, the issue of how legal competence of teachers who train future specialists in the field of construction affects their professional activity and applicants' for higher education training.*

Purpose. *The purpose of the article was to substantiate specifics of legal competence of professional training teachers in professional educational institutions of construction industry.*

Methods. *Theoretical analysis of psychological and pedagogical literature in order to clarify state and level of development of the investigated problem; comparative analysis and synthesis to substantiate conceptual and categorical apparatus of scientific research; induction and deduction to establish the connection between basic concepts, their features and specify new definitions.*

Results. *The article defines and characterizes specifics of legal competence of professional training teachers in professional educational institutions of construction industry. It has been found out that legal competence of professional training teachers in professional educational institutions of construction industry is systematic education that integrates knowledge, abilities, skills, ways of thinking, views, values, and other personal qualities regarding their ability to possess the law in professional and pedagogical activity in accordance with the labor functions list; to be aware of effectiveness of laws and by-laws to implement academic and educational functions; to understand principles of participants' of educational process rights and methods of legal regulation of their relationships, to form applicants' for education legal competence in accordance with Ukrainian regulatory norms and standards in construction industry. Proper development of teachers' legal competence is a guarantee of high-quality training of future specialists. It is important to ensure competitiveness of construction industry in the labor market. Growing legal competence of teachers can promote innovation in the educational process, which will improve teaching methods and increase effectiveness of training in construction industry.*

Originality. *Novelty of the article lies in application of a comprehensive approach to the research of specifics of legal competence among teachers of professional training in professional educational institutions of construction industry. Taking into account the results of the investigation, the following components have been identified in the structure of legal competence of professional training teachers in professional educational institutions of construction industry: moral-purposeful, knowledge, activity and evaluation-reflection. The above-mentioned components are treated in more details.*

Conclusions. *Thus, formation and development of legal competence among professional training teachers in professional educational institutions of construction industry requires updating and substantiation of scientific approaches regarding systematic inclusion of issues of culture of legal relations and legally correct implementation of professional pedagogical activities in the educational process of educational institutions. The significance of the represented problem is that teachers' legal competence includes skills and knowledge related to the legal aspects of construction field, which include understanding of construction legislation, rules and regulations governing construction process, as well as skills of applying this knowledge during organization of the educational process on training future specialists for practical professional activity. Therefore, we see a promising direction of research and further scientific research in the study of the current state of development of legal competence of teachers of professional and theoretical training in professional educational institutions of construction industry.*

Key words: construction industry, teachers of professional training in professional educational institutions, legal competence, components.

References

1. Armeiskyi, O. S. (2018). Rozvytok pravovoi kompetentnosti vchyteliv tekhnolohii u pisladyplomnii pedahohichnii osviti [Legal competence formation of technology teachers in postgraduate pedagogical education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv, Ukraine. [in Ukrainian].
2. Baklanova, N. M. (2016). Formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [Formation of legal competence of future teachers]. *Osvitolohichniy dyskurs – Educational discourse*, 2(14), 115–124. [in Ukrainian].
3. Haldetska, I. H. (2014). Teoretychni osnovy formuvannia pravovoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv yak pedahohichna problema [Bases of formation of legal competence of the future teachers as a pedagogical problem]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of the Drahomanov National Pedagogical University*, 28, 265–269. [in Ukrainian].
4. Hryshchenko, L. V. (2020). Formuvannia pravovoi kultury maibutnikh uchyteliv u navchalno-vykhovnomu seredovyschi pedahohichnoho koledzhu [Formation of legal culture of future teachers in the educational environment of pedagogical college]. *Candidate's thesis*. Sloviansk, Ukraine. [in Ukrainian].
5. Kovalenko, D. V. (2015). Profesiino-pravova kompetentnist maibutnoho inzhenera-pedahoha yak rezultat profesiino-pravovoi pidhotovky fakhivtsia [Vocational legal competence of a future teacher-engineer as the result of the introduction of the specialist vocational legal training system]. *Naukovi zapysky – Scientific notes*, 1, 69–74. [in Ukrainian].
6. Kurok, R.O. (2022). Teoretychni i metodychni osnovy rozvytku pravovoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv ekonomichnykh koledzhiv [Theoretical and methodical principles of developing legal competence of the teaching staff of economic colleges.]. *Doctor's thesis*. Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
7. Ohorodniichuk, I. A. (2019). Novitni pidkhody shchodo formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv [The latest approaches to the formation of legal competences of future engineers]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda – Bulletin of the Alfred Nobel University*, 2 (18), 215–219. [in Ukrainian].
8. Sytianin, V. V. (2010). Formuvannia pravovoi kompetentnosti nauково-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchoi shkoly [Formation of legal competence of scientific and pedagogical workers of the higher school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
9. Rozina, N. V. (2016). Formuvannia sotsialno-pravovoi kompetentnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Formation of skilled workers' social and legal competence in vocational schools]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
10. Ianchuk, N. D. (2019). Pravova kompetentnist yak skladova profesiinoho rostu suchasnoho pedahoha [Legal competence as a component of the professional growth of a modern education]. *Profesiina kompetentnist suchasnoho pedahoha: metodolohiia, teoriia, metodyka, praktyka – Professional competence of a modern teacher: methodology, theory, methods, practice*, 159 – 173. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 29.04.2024 р.

УДК: 37.091.214:316.46]:378.4-021.331(492)

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-117-124

ЦІНІСНИЙ ПІДХІД У МАГІСТЕРСЬКІЙ ПРОГРАМІ З ОСВІТНЬОГО ЛІДЕРСТВА «PENTA-NOVA» (НІДЕРЛАНДИ)

Саюк Марія Вікторівна

аспірантка

Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

e-mail: saiukmasha@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7648-5708

У статті проаналізовано магістерську програму з освітнього лідерства нідерландського освітнього консорціуму «Penta Nova» крізь призму її унікальності та спрямованості у відповідь на виклики сучасного VANI-світу. Досліджено цінності, покладені в основу профілю освітньої програми, а також задля формування портрета її випускника – інституційного освітнього лідера. Визначено, що особливістю програми є підготовка освітніх лідерів з вираженою соціальною місією. Сама ж програма спрямована на розвиток знань, навичок та особистісного росту здобувача. Освітнє лідерство розглядається як інструмент стабілізації для закладів вищої освіти в динамічному середовищі. Виділено значущість індивідуалізованого підходу до особистісного розвитку студентів. Орієнтація на загальнолюдські та професійні цінності та вирішення суспільних проблем через професіоналізацію освітніх лідерів виявляється важливою на етапі реформування системи управління вищою освітою в Україні.

Ключові слова: освітнє лідерство, Нідерланди, магістерська підготовка, ціннісний підхід, VANI-світ.

Постановка проблеми. Швидкі трансформаційні зміни в суспільстві спонукали освітню систему існувати в мінливому VUCA-світі протягом останніх 40 років. «VUCA-світ – це акронім, який характеризує сучасний світ високою невизначеністю, складністю, швидкістю змін та нестійкістю (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity). Однак, сучасний світ сьогодення отримав назву VANI-світ («brittle» – крихкий,

«anxious» – тривожний, «nonlinear» – нелінійний, «incomprehensible» – незрозумілий), в якому перехід до непередбачуваних викликів спричиняє принципові і ретельні зміни, «нову мову» для функціонування звичних структур, нові способи мислення для досліджень. При будь-якій із названих концепцій заклади вищої освіти знаходяться у стані кризи, фактично не маючи можливостей для формування довгострокових планів і стратегій, стикаючись із трансформаційними техногенними, економічними, екологічними та соціальними загрозами. Однак університети, долаючи невизначеність мінливого середовища, здатні маневрувати у VANI-світі та застосовувати ефективні інструменти управління та планування, серед яких чільне місце займає лідерство [15, с. 47; 2; 4].

Аналізуючи досвід іноземних університетів, дослідники традиційно враховують позиції закладу у визнаних освітніх рейтингах, якість освітніх послуг, які надаються, результативність дослідницької діяльності, оцінку зовнішньої системи забезпечення якості вищої освіти, що підтверджена акредитаційними експертизами та іншими індикаторами, які за кількісно-якісними показниками дають змогу визначити результативність діяльності. Однак ті зміни, що приніс суспільству VANI-світ, відкривають для оцінки університетської діяльності нові індикатори, як-от цінності, соціальна відповідальність, сталість, місія і візія, доступність та рівність в освіті, відкритість наукових досліджень, тощо.

І хоч теорія VANI-світу була запропонована у 2020 році, європейська освітня спільнота, усвідомлюючи зміни, ще 2018-го року маніфестувала трансформацію в освіті. Зокрема в Паризькому комюніке визначено «обов'язок розвивати політики, що заохочують заклади вищої освіти виконувати свою соціальну відповідальність, підтримують їх у цьому та сприяють більш згуртованому та інклюзивному суспільству через покращення міжкультурного розуміння, громадянської участі та етичної свідомості, а також забезпечення справедливого доступу до вищої освіти» [12,5]. Ураховуючи це, європейські заклади вищої освіти повертаються до принципів тісної співпраці з громадами, позиціонують себе як програмадські університети, що беруть відповідальність за вирішення проблем і потреб регіону, забезпечують тісну співпрацю з міськими муніципалітетами та громадськими організаціями щодо діяльності задля забезпечення стійкості. «Лідерами вважаються ті ЗВО, що є драйверами соціально-економічного розвитку територіальної громади чи регіону, промислової галузі чи соціально-гуманітарної сфери, генераторами новітніх технологій чи інноваційних технічних рішень» [7].

Перед українськими університетами стоїть непростий етап оптимізації мережі, укрупнення / об'єднання, повоєнне відновлення, формування нової команди менеджерів та управлінців, однак шлях до кінцевої мети лише тільки прокладається академічної спільнотою, хоча і єдиновірної відповіді на це питання поки що немає. Постають питання про нові цінності і виклики, нові обличчя та сенси, які сповідуватимуться у вищій освіті найближчим часом. Ключовою роллю була раніше і залишається дотепер роль освітнього лідера, інституційного управлінця, що надихає команду та створює навколо себе інноваційне освітнє середовище.

Відкритість освітньої спільноти і консорціуми, що створилися завдяки ініціативам Болонському процесу відкривають можливість вивчення досвіду країн, які демонструють значні успіхи в розбудові університетської освіти. Однією з країн, в якій соціальна відповідальність університетів відіграє визначну роль, є Нідерланди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Неабиякою популярністю серед дослідників у Нідерландах користується тема освітнього лідерства як ефективний інструмент управління освітою на різних рівнях та досягнення відповідних результатів. Зокрема активно досліджується ціннісно-орієнтоване лідерство (Hoogenkamp, Uiterwijk, Andersen, 2019); (Schenke, 2023); цінності в нідерландській освіті (Vrieze, 2023); роль лідерства-служіння у розвитку вищої освіти Нідерландів (Meijer, Wijnen, 2016); етичне лідерство (Andersen, 2019); інклюзивне лідерство (Schiltmans & Davies, 2023); теорія деструктивного лідерства (Kampen, 2023).

Громадянське суспільство вже не перше десятиліття покладає на освітніх лідерів не просто обов'язок управляти та адмініструвати освітній процес, а ще й піклуватись про загальнолюдські, національні та культурні цінності. Професійна підготовка управлінців для вищої освіти з урахуванням цінностей, на етапі євроінтеграції в Україні, а також кризи, що зумовлена перш за все повномасштабною війною, є важливою складовою професіоналізації. Безпосередньо ціннісний підхід є аспектом вивчення українських вчених: обґрунтовано сутність ціннісного підходу до формування сучасних освітніх взаємодій (Кутішенко, Андрійко, 2022), досліджено формування людиноорієнтованого ціннісного підходу до розвитку управлінського потенціалу підприємства (Лактіонова, Гуменюк, 2021), сформовано структуру професійної підготовки майбутніх інженерів у вищих технічних закладах освіти у контексті реалізації ціннісного підходу (Романчук, 2023),

Формулювання мети статті. Мета статті полягає в здійсненні аналізу магістерської програми із

освітнього лідерства «Penta-Nova» в Нідерландах крізь призму ціннісного підходу, зокрема дослідження основних цінностей, які лежать в основі програми, їх вплив на підготовку освітніх лідерів та їхню роль у сучасному освітньому середовищі.

Методологія. У статті на підставі наукових джерел, методичної літератури, відкритих даних, розміщених на сайті нідерландських закладів вищої освіти та інших установ, здійснено системний аналіз магістерської програми із освітнього лідерства та охарактеризовано її особливості. За допомогою дедуктивного методу визначено роль цінностей у підготовці за освітньою програмою освітніх лідерів та їх вплив на подальшу професійну кар'єру. За допомогою проблемно-прогностичного методу сформовано проблемні питання для України та ймовірні шляхи його вирішення.

Виклад основного матеріалу. Першорядною ідеєю вищої освіти в Нідерландах є лідерство-служіння, яке полягає у максимальному розкритті талантів студентів та збільшенні внеску цих талантів у суспільство. Нідерландські університети ліву частку своєї діяльності приділяють навчання студентів через дослідження, які сприяють вирішенню 17 глобальних Цілей сталого розвитку, визначених у 2015 році Організацією Об'єднаних Націй [13; 14].

У **Рейтингу стійкості QS 2023**, що фокусує увагу на показниках соціальної та екологічної стійкості у закладах вищої освіти, серед нідерландських ЗВО високі позиції займають Делфтський технологічний університет (Delft University of Technology), Університет Вріє (Vrije Universiteit Amsterdam), Утрехтський Університет (Utrecht University). В Університеті прикладних наук Стендена (NHL Stenden hogeschool) концепція освітнього процесу побудована на реалізації значущих для суспільства рішень; вирішенні соціальних питань для зовнішніх стейкхолдерів, а стійкість включена в освітню політику закладу як фундамент. Ще одним потужним осередком стійкості в Нідерландах є Університет прикладних наук Inholland (Inholland University of Applied Sciences/Inholland hogeschool), в якому академічна спільнота піклується про екологічне ставлення до навколишнього середовища, а також про екологічні відносини між учасниками освітнього процесу в університеті [5; 10; 11].

Долаючи нелінійність цього світу, згадані вище університети здійснюють управління на засадах лідерства, реалізують професіоналізацію, пропонуючи магістерські програми з освітніх лідерів середньої і вищої освіти на власних сертифікованих мікро кредитних програмах.

Характерною відмінністю нідерландських університетів є схильність до консорціумів та об'єднань, що дає змогу здійснювати дослідження за однією темою, вирішувати разом соціальні питання, виконувати спільні проекти або проводити викладання однієї акредитованої освітньої програми на умовно різних локаціях, тобто в різних університетах, що сприяє збільшенню географії здобувачів вищої освіти.

Однією з таких успішних магістерських програм із освітнього лідерства є започаткована у 2010 році компанія «Penta Nova» академія інституційного лідерства для керівників закладів освіти, освітніх менеджерів, вчителів початкової і середньої освіти і пропонує програми з розвитку базових та(або) професійних компетентностей керівників закладів освіти, навчання освітніх лідерів у мінливому перехідному середовищі. Зазначена програма, розроблена громадським об'єднанням, одночасно викладається у 6 незалежних один від одного закладах вищої освіти Нідерландів: Академії Марнікс (Marnix Academie), Університеті прикладних наук Дрістар (Hogeschool Driestar), Університеті прикладних наук Віа (Hogeschool Viaa), Університеті прикладних наук Крістайн (Christelijke Hogeschool Ede), Університеті прикладних наук Лейдена (Hogeschool Leiden), Університеті прикладних наук Інхolland (Inholland hogeschool). Мета програми – підготовка освітніх лідерів, які в основу своєї діяльності закладають визначені цінності та здійснюють відповідні дослідження. Отже, першочерговими є не компетентності випускника і його практичні навички, а цінності, які сповідують менеджери програми, викладачі, студенти та випускники. Лідерство використовується як інструмент суспільного блага, що дає змогу одночасно бути реалізованим випускнику та принесе неабияку користь суспільству [8].

Підготовка магістрів з освітнього лідерства від «Penta Nova» здійснюється на комерційній основі і не має додаткових фінансових асигнувань від держави. Ціна навчання на магістерській програмі становить 8769 євро на рік без урахування ціни на проживання під час проведення семінарських занять щосеместру та ціни на спеціальну навчальну літературу. Програма акредитована в установленому порядку Нідерландсько-Фландрійською акредитаційною організацією (De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO)), при чому акредитована у всіх згаданих вище університетах, тобто враховано кадровий потенціал і матеріально-технічна база кожного закладу зокрема. Курс може бути реалізований в рамках магістерської програми в інших університетах прикладних наук Нідерландів за умови приєднання до консорціуму «Penta Nova» або пропонуватися як внутрішньо-корпоративна програма для однієї або декількох закладів освіти та їх керівних органів. Важливою умовою є викладання модулів курсу постійною групою викладачів з університетів, афілійованих з «Penta Nova» [3].

Характерною ознакою магістерських програм з освітнього лідерства в Нідерландах є об'єднання

управлінців різних ступенів освіти на одній програмі, у якій більша частина студентів – це директори шкіл саме початкової і середньої освіти, а також потенційними студентами є інституційні лідери закладів професійної (професійно-технічної) і вищої освіти. Крім цього, умовою вступу для магістерських програм з освітнього лідерства є досвід управлінської діяльності на керівних посадах в закладах освіти, де працівник мав визначену сферу відповідальності та наявність освітнього ступеня бакалавра за спеціальністю «освітній менеджмент» («onderwijsmanagement») [5].

Організаційні особливості освітнього процесу на зазначеній магістерській програмі полягають в тому, що навчання починається щорічно у січні або у вересні (залежно від обраного університету), триває два роки (4 навчальні семестри) і становить 60 кредитів ЄКТС по 15 кредитів ЄКТС на кожен семестр, при цьому заняття проводяться раз на два тижні, традиційно, у четвер, на повний робочий день, з 9:30 до 16:30 год.

Дидактичними засадами слугують три напрями, що мають наскрізні аспекти соціальної відповідальності, самоцінності та суспільної користі. До них віднесено: тематичний, особистісний та дослідницький.

Тематичний напрям – це модуль, який вивчають студенти протягом семестру та в рамках якого формуються у студентів здобуті компетентності за чотирма компонентами:

- освітнє лідерство;
- організація та інновації;
- заклади освіти;
- дослідницьке лідерство.

У перших двох семестрах освітній процес включає базові знання про лідерство та його стилі, а також спосіб, що його потрібно обирати для необхідного стилю лідерства під конкретну практичну ситуацію. До освітніх компонентів першого семестру віднесено теми з розвитку лідерства, освітнього керівництва, трансформаційного лідерства, системного лідерства, розподіленого лідерства, ціннісно-орієнтованого лідерства. У другому семестрі увага акцентується на проблемі поразок під час управлінських процесів, студенти оволодівають навичками з організації освітнього середовища та простору. Актуальними є питаннями про інституційні та стратегічні зміни, антикризовий менеджмент [5].

На другому році навчання студенти здійснюють міжнародну навчальну поїздку у форматі дослідницького проекту, яка має на меті вивчити лідерство за кордоном у закладах вищої освіти. У третьому семестрі велику роль приділено співпраці закладу освіти і суспільства, громади, стейкхолдерів. Активно досліджуються питання соціальної відповідальності, місії та бачення закладів освіти. Упродовж останнього семестру провадиться аналіз здобутих знань та їх трансформація у магістерську роботу за участю наукового керівника.

Форми навчання у дні проведення занять – це інтерактивні лекції, які часто супроводжуються участю запрошених лекторів та експертів, майстер класи та характерні для нідерландської системи вищої освіти форми індивідуального навчання один від одного та колективного навчання (супервізії і інтервізії), під час яких, під наглядом викладача або без його участі, студенти обмінюються знаннями, навичками вирішувати кризові ситуації та справлятися із конкретними викликами.

Особистісний напрям (програма особистісного розвитку) спрямований на розвиток власної професійної ідентичності студента, пов'язуючи його особистісні риси, наявні навички, а також практичний досвід із магістерськими компетентностями, закладеними у профіль освітньої програми. Фактично, в середині магістерської програми закладені курси особистісного розвитку студента. Форма навчання – це фіксовані за кількістю індивідуальні зустрічі студента з тьютором для обговорення прогресу під час навчання, а також рефлексій щодо подальшого розвитку. Особистісний напрям складається з чотирьох компонентів, які студент і його наставник розвивають протягом терміну навчання:

- особиста продуктивність;
- рефлексія;
- комунікація;
- дослідницька позиція.

Важливим елементом навчання студентів у межах програми особистісного розвитку є розширення бачення лідерства поза освітньої сферою. Студент здійснює пошук організації (аптека, будівельна фірма, геріатричний пансіонат, страхова компанія, тощо) і проводить професійну орієнтацію середнього менеджменту підприємства на засадах і інструментах лідерства, розширюючи власне бачення і тренуючи особисті якості у невідомому та некомфортному середовищі. На цьому етапі варто констатувати не просто формування індивідуальної освітньої траєкторії, а й побудову особистості професіонала, здатного до рефлексії, самоаналізу. Тьютори піклуються також і про емоційний стан студентів та гармонізацію їх

особистості.

Третій *дослідницький напрям* навчання полягає у підготовці до дослідницької діяльності освітнього лідера і закріплюється написанням магістерської роботи у 4 семестрі. При цьому, розвиток саме дослідницьких навичок у випускників університетів прикладних наук в Нідерландах є доволі рідкісним явищем. Адже головною відмінністю класичних (дослідницьких) університетів та університетів прикладних наук є наявність у перших дослідницькою складової. Так, на магістерській програмі з освітнього лідерства дослідницька робота триває всі 4 семестри і включає огляд та вивчення літератури, аналіз даних обраного закладу освіти та співставлення з теорією, дослідницьку пропозицію із вирішенням проблемного питання і на підставі наукової методології написання магістерської роботи. Вірогідно, що така увага до дослідницької діяльності зумовлена бажанням укладачів освітньої програми розвинути в майбутніх управлінцях дослідницький потенціал, особливо коли мова йде про керівників закладів професійної (професійно-технічної) та вищої освіти, а також підвищити наукову спроможність освітніх лідерів загалом.

Стосовно компетентностей випускників необхідно зауважити, що цей профіль доволі нерозлогий. Укладачі програми гарантують своїм студентам здатність [8]:

- 1) розвиватися у лідерстві на основі досліджень;
- 2) володіти інструментами для формування і обґрунтування власного стилю лідерства;
- 3) поглибити власні відчуття лідерства та пов'язати індивідуальні особистісні цінності з цінностями закладу освіти й усвідомити своє місце в ньому;
- 4) розкривати лідерський потенціал команди та комунікувати з нею;
- 5) віднайти і працювати над зоною соціальної відповідальності свого закладу освіти.

Порівнюючи наведений вище із звичним для України переліком загальних і спеціальних результатів навчання, виникають сумніви щодо вимірюваності і конкретності обіцяних нідерландськими університетами компетентностей. Слід урахувати показники опитування здобувачів, відповідно до якого студенти магістерської програми освітнього лідерства оцінюють навчання як 4,35 (за шкалою від 1 до 5), при цьому понад 74% студентів вибрали б курс знову на основі свого досвіду. При інтерв'юванні випускників відзначено, що навчання за такою магістерською програмою – це ґрунтовне перезавантаження для їх практичної діяльності, натхнення та відкриття себе як лідерів [8].

З 2024 року кінцева атестація здобувачів програми передбачає складання державної кваліфікаційної роботи (State of the Art MEL – SAE) та підготовку магістерської роботи. Через SAE студенти демонструють свій розвиток як ефективного освітнього лідера та керівника закладу освіти, складаючи підсумкові кваліфікаційні завдання. Атестаційна робота спонукає студента відповідати на питання «Хто я є у професійній діяльності?», що містить роздуми про те, як саме він планує використовувати здобути компетентності, дослідницькі та рефлексивні здібності для реалізації соціальної функції освіти.

Важливими для забезпечення якості вищої освіти на магістерській програмі є кількісно-якісні показники. Ці показники полягають одночасно у кількості зарахованих студентів і максимальному відсотку не зацікавлених абітурієнтів на етапі приймальної комісії для того, щоб підвищити кількість виданих дипломів за результатами фінальних кваліфікаційних робіт. Кількісно оцінюють і організацію навчання на програмі: кількість та якість персоналу на програмі, проведені додаткові тренінги, оцінка якості освітнього процесу здобувачами освіти та зовнішніми стейкхолдерами. Експертна група з акредитації програми зазначали, що команда укладачів, менеджерів та викладачів програми мають високу культуру якості освіти, вмотивовані морально і матеріально до здійснення своїх обов'язків [1].

Обговорення доцільності оцінювання знань та компетентностей здобувачів та власне форм такого оцінювання є предметом постійних дискусій серед академічної спільноти. В Університеті прикладних наук Inholland оцінювання здійснюється за результатами щосеместрових контрольних робіт. Оцінка роботи завжди подвійна: підсумкове оцінювання у вигляді балу за тестування або роботу з відкритими відповідями та формуюче оцінювання як зворотній зв'язок від викладачів модулю та тьютора задля підживлення та фокусування напряму студента на продуктивне русло у вигляді порад та детальної рефлексії на роботу протягом семестру [5].

У цілому магістерська програма з освітнього лідерства, спираючись на Нідерландську систему кваліфікацій (Het Nederlands Kwalificatieraamwerk), відповідає 7 рівню, для якого характерними є поглиблені професійні навички, впровадження інноваційної діяльності, здатність вирішувати складні практичні ситуації та власне генерувати нові ідеї. І хоча побудова освітньої траєкторії відбувається шляхом створення власного ціннісного лідерського поля, а іноді і формування нових нейронних зв'язків у світогляді потенційного освітнього лідера, відповідна акредитаційна експертиза освітньої програми доводить її якість і досягнення визначених результатів навчання. Лідерство в освіті на основі цінностей створює відкритість і залученість, що дозволяє ставити глибинні питання і брати на себе відповідальність

за якісну освіту [6; 9].

Істотним у зміні ціннісних підходів є кадрове забезпечення програми, що за політикою консорціуму «Penta Nova» ґрунтується на афілійованих в компанії педагогічних і науково- педагогічних працівниках, які, щонайменше мають ступінь магістра або (бажано) – ступінь доктора філософії, вміють будувати зв'язки теорії з практичною діяльністю, а також мають досвід проведення наукових досліджень. Під час зустрічі експертної групи зі здобувачами для підготовки Звіту про оцінювання магістерської програм з освітнього лідерства зроблено висновок, що викладачі здійснюють не просто навчально-інформаційну функції та передають інформацію студентам, а й надихають і підтримують їх, що, на думку, самих студентів підвищує їх зацікавленість у освітньому процесі та подальшій професійній діяльності [1].

Особливо заслуговує на увагу те, що усвідомлення цінностей сповідується не лише в рамках конкретної освітньої програми або освітнього компонента. Для Університету прикладних наук Інхоланд, як акредитованого закладу за освітньої програмою, пріоритетним є імплементація ціннісного підходу, що засвідчує вагомий внесок у інклюзивний світ, стійке навколишнє середовище та розвиток суспільства. Саме ідея програмадськості університетів має пропагуватися та ініціюватися освітніми лідерами та їхніми командами, підтверджуючи статус освітнього лідера – це не лише управлінець і менеджер, це локомотив соціальних змін.

Розвиваючи ідею щодо лідерства, заснованого на цінностях, В. Шенке маніфестує, що «...працюючи на основі цінностей, ми хочемо досягти глибокого впливу в освіті для сприяння розвитку нідерландського суспільства, в якому пам'ятаємо про потреби один одного. Для цього потрібно стояти твердо і водночас рухатися разом з нами і вказувати напрям під час сильних штормів...» [5; 9].

Висновки. Вища освіта в Європі, окрім іншого, базується на цінностях, що покликані сприяти розвитку критичного мислення всіх учасників освітнього процесу та адаптації до змін у суспільстві, а також формуванню професійних принципів, моральності, етики та громадянської свідомості. Ті виклики, які постають перед суспільством спонукають акцентувати ціннісний підхід на розвитку не лише академічних знань і навичок, але й особистісних якостей, моральних цінностей, етичних принципів та соціальної відповідальності.

Вища освіта в Нідерландах через університети демонструє схильність до таких цінностей, як стійкість, соціальна відповідальність, інклюзивність, екологічність людських відносин, лідерство, тощо. Аналіз магістерських програм з освітнього лідерства в Нідерландах вкотре засвідчує тенденцію до унікальності кожної з них. Університети прагнуть продемонструвати власний погляд на освітнє лідерство, запропонувати певний професійний портрет сучасного освітнього лідера, який неодмінно має відповідати викликам тривожного та крихкого BANI-світу. Саме освітнє лідерство виступає стабілізаційним інструментом для закладів вищої освіти в мінливому швидкозмінному середовищі.

Дворічна акредитована магістерська програма з освітнього лідерства консорціуму «Penta Nova» пропонується здобувачам одночасно в 6 незалежних університетах прикладних наук Нідерландів. Особливістю програми є підготовка впевнених в своїх знаннях і навичках освітніх лідерів із яскраво вираженими цінностями та баченням власної соціальної місії в команді, а також потенційного соціального завдання закладу освіти в суспільстві та громаді. Освітній процес побудований на поглибленні знань та навичок вже діючих інституційних лідерів у питаннях освітнього лідерства, організації роботи закладів освіти та системи освіти в цілому, а також дослідницької діяльності. Завдяки індивідуалізованій програмі особистісного розвитку студенти мають можливість сформулювати свою місію як лідера та посісти чільне місце у системі освіти Нідерландів. Особливістю такої програми є орієнтації на загальнолюдські та професійні цінності здобувачів вищої освіти, а також вирішення суспільно важливих питань через професіоналізацію освітніх лідерів.

На етапі реформування системи управління вищою освітою в Україні, де значно проявляється недовіра з боку громадськості до інституційних лідерів, вкрай необхідними є врахування закладами вищої освіти та безпосередньо розробниками освітніх програм суспільних цінностей та потреб, а також формування на їх основі портрету сучасного освітнього лідера.

Список використаної літератури

1. AeQui. Verslag van de uitgebreide opleidingsbeoordeling (Master Educational Leadership Penta Nova). Evaluatiebureau voor het hoger onderwijs. 2023. <https://www.pentanova.nl/sites/default/files/2024-03/Panelrapport%20Master%20Educational%20Leadership%202023-2024.pdf>
2. Baskoro G. From VUCA to BANI: A Challenge of Strategic Environment for Higher Education in Indonesia. Proceedings of the 3rd International Conference on Business and Engineering Management (ICoNBEM 2022). P. 229–235. URL: https://www.researchgate.net/publication/372759687_From_VUCA_to_BANI_A_Challenge_of_Strategic_Environment_for_Higher_Education_in_Indonesia/fulltext/64d0f2b191fb036ba6d5a024/From-VUCA-to-BANI-A-Challenge-of-Strategic-Environment-for-Higher-Education-in-Indonesia.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1Ym9uY2F0aW9uIiwic2F0aW9uIj09

3. Besluiten opleidingen. *NVAO*. URL: <https://www.nvaio.net/nl/besluiten/opleidingen?sd=nl&=Educational%20Leadership&p=1&=Educational%20Leadership&p=1> (date of access: 29.05.2024).
4. Cascio J. Facing the Age of Chaos. <https://medium.com/>. URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>.
5. Duurzame hogeschool. Hbo-opleidingen | Hogeschool Inholland. URL: https://www.inholland.nl/over-inholland/duurzame-hogeschool/#CO2_neutraal (date of access: 23.05.2024).
6. Het NLQF. Nederlandse Kwalificatieraamwerk NLQF in Nederland. URL: <https://nlqf.nl/daarom-nlqf/het-nlqf> (date of access: 29.05.2024).
7. Paris communiqué. European Higher Education Area and Bologna Process. URL: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.
8. Opleidingen voor (aankomend) schoolleiders. Penta Nova. URL: <https://www.pentanova.nl> (date of access: 20.05.2024).
9. Schenke W. Leiderschap in waardengericht werken in het onderwijs. 37 p. URL: <https://www.pentanova.nl/sites/default/files/2023-04/Lectorale-rede-Wouter-Schenke-Penta-Nova-2023.pdf>.
10. Strategic Education Policy 2019-2024 Our compass for educational innovation. NHL Stenden hogeschool, 2019. 42 p. URL: <https://www.nhlstenden.com/sites/default/files/2022-04/2019%2008%2027%20Strategisch%20Onderwijsbeleid%202019-2024%20Eng.pdf>.
11. QS Sustainability University Rankings 2023. Top Universities. URL: <https://www.topuniversities.com/sustainability-rankings/2023?countries=nl> (date of access: 27.05.2024).
12. Оржель О. Університетська соціальна відповідальність у контексті університетського лідерства : навчальний посібник. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2017. 40 с. ISBN 978-617-7288-44-1
13. Саюк М. Особливості підготовки освітніх лідерів за магістерською програмою в Університеті прикладних наук Стендена (Нідерланди). *Ukrainian Educational Journal*. 2024. № 1. С. 34–44. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-34-44>
14. Цілі сталого розвитку. UNDP. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/tsili-staloho-rozvytku> (дата звернення: 27.05.2024).
15. Чмут А. В., Чмут О. О. Сучасні виклики менеджменту в умовах VUCA–світу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Економічні науки»*. 2023. № 47. С. 47–52. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2307-8030/2023-47-7>

VALUE-BASED APPROACH IN THE PENTA-NOVA MASTER'S PROGRAM IN EDUCATIONAL LEADERSHIP (THE NETHERLANDS)

Saiuk Mariia

PhD Student

Institute of Higher Education National Academy of Pedagogical Science of Ukraine

Introduction Throughout Europe, higher education is in a state of crisis, lacking the capacity to formulate long-term plans and strategies, and facing transformative technological, economic, ecological, and social threats. Universities operate in a BANI-world (brittle, anxious, nonlinear, incomprehensible) world. Ukrainian universities are undergoing reform. Today, it is necessary to prepare educational leaders to cope with new challenges and crises. We are exploring the experiences of European countries, particularly the Netherlands.

Purpose .The article aims to analyze the master's program in educational leadership «Penta-Nova» in the Netherlands through a values-based approach. It focuses on investigating the core values underlying the program, their impact on the preparation of educational leaders, and their role in the contemporary educational environment.

Methods. The article systematically analyzes the master's program in educational leadership based on scientific sources, methodological literature, and publicly available data from Dutch higher education institutions and other organizations. It characterizes the program's features and utilizes a deductive approach to determine the role of values in preparing educational leaders and their impact on their future careers. Additionally, employing a problem-prognostic method, it formulates a problematic question for Ukraine and potential avenues for its resolution.

Results. The program's goal is to prepare educational leaders. The primary focus is not on the competencies and practical skills, but on the values embraced by program managers, students, and alumni. Throughout the semester, students work along three didactic directions: thematic, personal, and research, which have cross-cutting aspects of social responsibility, self-worth, and societal benefit. In the first two semesters, the educational process includes basic knowledge of leadership and its styles, as well as the approach to selecting the necessary leadership style for specific practical situations. The third semester focuses on collaboration between the educational institution and society, communities, stakeholders. Issues of social responsibility, mission, and vision of educational institutions are actively studied. The final semester is devoted to analyzing acquired knowledge and

transforming them into a master's thesis with the participation of an academic supervisor.

Originality. In Ukraine, the educational system of the Netherlands is under-researched. Some researchers investigate specific issues. However, we conduct systematic surveys of accredited master's programs specifically in educational leadership and explore their trends and differences from the Ukrainian equivalent.

Conclusion. Higher education in Europe is based on values aimed at developing critical thinking and adapting to societal changes, shaping professional principles, morality, ethics and civic awareness. Dutch higher education demonstrates a predisposition to values such as sustainability, social responsibility, inclusiveness and leadership. The Master of Education Leadership programme of the Penta Nova consortium provides a unique opportunity to prepare educational leaders with strong values and a social mission. It is aimed at deepening knowledge and skills in educational leadership and research. The Ukrainian higher education system requires attention to social values and needs, as well as the creation of an image of a modern educational leader.

Key words: educational leadership; Netherlands; master's education; values-based approach; BANI world.

References

1. AeQui. (2023). Verslag van de uitgebreide opleidingsbeoordeling (Master Educational Leadership Penta Nova). Evaluatiebureau voor het hoger onderwijs. URL: <https://www.pentanova.nl/sites/default/files/2024-03/Panelrapport%20Master%20Educational%20Leadership%202023-2024.pdf> [in Dutch].
2. Baskoro (2022). From VUCA to BANI: A challenge of strategic environment for higher education in Indonesia. *The 3rd International Conference on Business and Engineering Management*, 229–235. [in English].
3. Besluiten opleidingen. (2022). NVAO. URL: <https://www.nvao.net/nl/besluiten/opleidingen?sd=nl&s=Educational%20Leadership&p=1> [in Dutch].
4. Cascio, J. (2020). Facing the Age of Chaos. Medium. URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> [in English].
5. Dr Wouter Schenke. (2023). Penta Nova lectoraat 'Leiderschap in waardengericht werken in het onderwijs'. URL: <https://www.pentanova.nl/sites/default/files/2023-04/Lectorale-rede-Wouter-Schenke-Penta-Nova-2023.pdf> [in Dutch].
6. Duurzame hogeschool. (2024). Hbo-opleidingen | Hogeschool Inholland. URL: https://www.inholland.nl/over-inholland/duurzame-hogeschool/#CO2_neutraal [in Dutch].
7. Het NLQF. . Home. URL: <https://nlqf.nl/daarom-nlqf/het-nlqf> [in Dutch].
8. NHL Stenden hogeschool. (2019). Strategic Education Policy 2019-2024 (Education and Research Quality). URL: <https://www.nhlstenden.com/sites/default/files/202204/2019%2008%2027%20Strategisch%20Onderwijsbeleid%202019-2024%20Eng.pdf> [in English].
9. Paris Communiqué. Paris, May 25th 2018 (2018). URL: <http://www.ehea2018.paris/Data/EIFinder/s2/Communique/EHEAParis2018-Communique-final.pdf> (eng) [in English].
10. Opleidingen voor (aankomend) schoolleiders | Penta Nova. (2024). Opleidingen voor (aankomend) schoolleiders | Penta Nova. URL: <https://www.pentanova.nl/> [in Dutch].
11. QS Sustainability University Rankings 2023. Top Universities. URL: <https://www.topuniversities.com/sustainability-rankings/2023?countries=nl> [in English].
12. Orzhel, O. (2017). *Universytetska sotsialna vidpovidalnist u konteksti universytetskoho liderstva: navchalnyi posibnyk [University social responsibility in the context of university leadership: a textbook]*. URL: https://lib.iitta.gov.ua/708329/1/6_P8_%D0%9E%D1%80%D0%B6%D0%B5%D0%BB%D1%8C.pdf [in Ukrainian].
13. Saiuk, M. (2024). Osoblyvosti pidhotovky osvitnikh lideriv za mahisterskoiu prohramoiu v Universyteti prykladnykh nauk Stendena (Niderlandy) [Peculiarities of training educational leaders under the Master's programme at the University of Applied Sciences Stenden (the Netherlands)]. *Ukrainskyi Pedagogichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, (1), 34–44. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-34-44> [in Ukrainian].
14. Tsili staloho rozvytku [Sustainable development goals]. UNDP. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/tsili-staloho-rozvytku> (date of access: 27.05.2024). [in Ukrainian].
15. Chmut, A. V., Chmut, O. O. (2023). Suchasni vyklyky menedzhmentu v umovakh (2023) VUCA–svitu [Modern management challenges in the VUCA world]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University*, (47), 47–52. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2307-8030/2023-47-7> [in Ukrainian].

Отримано редакцією 12.06.2024 р.

УДК 378.14

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-125-130

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ГАЛУЗЕВОГО МАШИНОБУДУВАННЯ

Туманова Юлія Володимирівна

аспірантка факультету технологічної і професійної освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: tumanovakon1304@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3454-4826

У статті проаналізовано суть дефініцій «культура» та «інформація», навколо яких і створюється поняттєва конструкція для подальшого дослідження такого інтегрованого поняття, як «інформаційна культура». Уточнено зміст поняття «інформаційна культура майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування». З метою ефективного формування та діагностики сформованості інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування визначено її структуру. Виокремлено та схарактеризовано чотири взаємопов'язані компоненти інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексійний.

Ключові слова: культура, інформація, інформаційна культура, структура, компоненти, бакалавр галузевого машинобудування.

Постановка проблеми. Розв'язання проблеми формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування в процесі викладання технічних дисциплін здійснюється в межах психолого-педагогічної діагностики освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям дослідження означеної проблеми слугували праці вчених, предметом наукового пошуку яких є: концептуальні засади і проблематика інформаційної культури (І. Аносов, Р. Гуревич, Н. Джинчарадзе, М. Жалдак, Е. Семенов та ін.); формування інформаційної культури у здобувачів освіти різних спеціальностей (Н. Баловсяк, Р. Бужикова, Л. Карташова, А. Коломієць, В. Литвин, О. Нестерова, А. Певсе, А. Степаненко, Я. Цзюнь, М. Шехавцов та ін.); формування інформаційної культури особистості (М. Близнюк, Т. Богданова, Н. Волкова, Н. Джинчарадзе, Ю. Рамський, В. Стоянов, Л. Тріфаніна та ін.); інформаційна культура педагога й окремих її складових у процесі формування педагогічної (професійної) культури (Я. Галета, В. Жигір, С. Кавончик, Е. Мусял, Дж. Уорд, О. Шестопалюк та ін.); підготовка майбутніх фахівців у сфері інженерії (С. Зелінський, О. Ігнатюк, К. Лебедева, В. Седов, С. Сисоєва, К. Чішольма та ін.); фахова підготовка майбутніх машинобудівників (О. Алексєєв, І. Асєєва, Е. Бажміна, В. Паржницький, Н. Підбуцька, Г. Райковська, О. Терьохіна, М. Фоміна, І. Хом'юк та ін.). Проте проблема формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін не була предметом спеціального педагогічного дослідження.

Таким чином, **метою статті** є визначення структури та компонентів інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Жоден аспект людського життя не може належно функціонувати та розвиватися без своєчасного й повного доступу до необхідної інформації, навичок швидкого, якісного й адекватного її сприйняття, обробки, зберігання, використання та передавання. Інформація завжди впливала на процес формування особистості, її світогляд, стереотипи поведінки, загальну культуру, функціонування різних соціальних груп і суспільства в цілому. Тому формування інформаційної культури є актуальним завданням, що постає перед сучасним суспільством в умовах інформатизації.

Поява можливостей для розкриття професійного потенціалу вимагає від фахівців здатності до постійного самовдосконалення, формування власного професійного іміджу та активного залучення до самоосвіти для того, щоб уміти ефективно використовувати в житті набуті знання та вміння.

Вплив процесу інформатизації на суспільство піднімає питання щодо необхідності підвищення рівня інформаційної культури особистості. З урахуванням вільного доступу до численних джерел інформації та постійного обміну інформацією між членами суспільства процес формування інформаційної культури триває протягом усього активного життя людини.

Проте, як показує аналіз науково-методичної літератури та власний досвід, на сьогоднішній час формування інформаційної культури серед здобувачів освіти є складним завданням з багатьох причин. Під час трансформації суспільства в інформаційне впровадження комп'ютеризації в освітній процес, створення потужних баз даних та існування традиційних джерел інформації, що не зменшуються у кількості й обсязі, надзвичайно важлива не лише передача здобувачеві освіти певних знань, але й навчання самостійного пошуку цих знань, розвиток навичок інформаційної культури, умінь опрацювати інформацію,

здійснення пошуку та ефективна взаємодія із сучасними інформаційними пошуковими системами. Таким чином, сьогодні виникає нагальна необхідність актуально формувати інформаційну культуру майбутнього фахівця, який має ефективно орієнтуватися в сучасному технологічному процесі.

Першочергово для розуміння терміна «інформаційна культура» важливо визначити суть таких дефініцій, як «культура» та «інформація».

Сьогодні важко зустріти людину, яка б не використовувала термін «культура» у своєму лексиконі. Різноманітні тлумачення цього поняття можна знайти в словниках та науковій літературі. Складність феномена культури та закономірності її розвитку досліджували такі вчені: О. Босенко, С. Гатальська, М. Кордон, Дж. Ліндсей, А. Тойнбі, Ю. Шабанова та ін.

У добу Античності вперше починає формуватися філософське бачення феномену «культура». Тоді виникають поняття «техне» як практична активність, яка створює предметний світ довкілля, та «мімесис» – процес відтворення та імітації реальності.

Корінь слова «культура» має латинське походження від «cultura», що первинно символізувало обробіток землі та вирощування різноманітних культур [2, с. 276]. Переосмислення цього слова відбулося завдяки давньоримському філософу Цицерону, який в своїх «Тускуланських бесідах» проголосив: «Філософія – це вирощування душі». Тут він порівнює філософію з обробітком землі – так, як ми вирощуємо рослини, так само ми розвиваємо та вирощуємо нашу душу за допомогою філософії. З цього моменту «культура» почала асоціюватися з духовним саморозвитком та «обробітком» душі людини [7].

У добу Середньовіччя та Відродження термін «культура» був тісно пов'язаний з латинським «cult» – «вшанування». У цей період культура являла собою не лише саморозвиток та самовдосконалення людської душі, а й її ставлення до Бога. Культура перетворюється на символ духовного світу людини, позначеного вірою в Бога.

Проте необхідно зазначити, що антична філософія не формувала цілісної філософії культури. Оскільки Античність та Середньовіччя були епохами релігійної домінанти, специфічна культурна проблематика не була акцентована, адже усі питання людського буття орієнтувалися на релігійні ідеї.

Історія філософії культури в питомому розумінні цього терміну починається з епохи Нового часу. Тут формуються дві ключові ідеї, покладені в основу цієї епохи та важливі для розуміння культури: потреба культивувати людський розум та протиставлення «природного» та «штучного» в контексті людського існування.

Філософське розуміння культури інтенсивно розвивалося в кінці XIX і на початку XX століть завдяки таким ученим, як Е. Кассіер, Г. Ріккерт, А. Тойнбі та ін.

У кінці XX століття науковці Н. Злобін, Е. Маркарян обстоювали діяльнісний підхід щодо аналізу культури. Діяльнісний підхід позиціонує культуру як центральний елемент людського життя, результат людської активності. Цей підхід, зокрема включає такі аспекти культури, як: технологічний, юридичний, політичний, педагогічний, філософський, математичний, теоретичний, методологічний та інші, кожен з яких відображає певну частину загальної культури. Особливу увагу в рамках діяльнісного підходу отримує інформаційна культура [5].

Аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження показали, що термін «культура» об'єднує в собі два тісно пов'язані базові елементи – матеріальний і нематеріальний. Сукупність матеріальних елементів формує матеріальну культуру, тоді як нематеріальні елементи створюють духовну культуру. Варто зауважити, що цей поділ має умовний характер, оскільки в реальному житті ці елементи тісно взаємопов'язані.

Отже, узагальнюючи погляди науковців, зазначимо, що з плином часу сутність поняття «культура» змінювалася, відображаючи різноманітність інтерпретацій. Проте незважаючи на різні підходи до визначення поняття «культура», практично всі вони приходять до спільного змісту: культура визначає особливий спосіб життя людей, який відрізняє їх від тварин. Культура є ключовим поняттям для опису особливої форми організації життя людей.

При детальному аналізі наукової літератури ми зустрічаємо також педагогічний аспект трактування поняття «культура». Так, словникова література визначає поняття «культура» як «сферу духовного життя суспільства» [1, с. 439].

У контексті нашого дослідження особлива увага приділяється розумінню терміну «інформація», який є сьогодні одним з найчастіше використовуваних. Існує багато визначень цього поняття, які використовуються в наукових дослідженнях, і сам термін «інформація» має широкий зміст, що виходить за межі будь-якої галузі науки. Так, математики, фізики розглядають інформацію як інструмент зменшення невизначеності в результаті отримання повідомлення, тимчасом як кібернетики сприймають її як невід'ємну частину процесу управління в єдності синтаксичних, семантичних і прагматичних характеристик. Біологи трактують інформацію як поняття, що відображає та обмежує різноманіття і

вважають, що вона характерна лише для живої природи [8].

Протягом всієї історії людства інформацію розглядали як важливий фактор у сферах військового, політичного, економічного та соціального впливу, що значною мірою визначав подальший розвиток держави, суспільства та індивідуальної особистості в конкретних історичних умовах. Володіння певними знаннями та інформацією мало вагу на рівні з володінням певними цінностями соціального характеру. Здатність особистості збирати, накопичувати, перетворювати та передавати інформацію загалом стала однією з ключових складових, що сприяла формуванню людини як соціальної істоти. Ця здатність дозволила індивідуумам взаємодіяти, передавати свій досвід та знання прийдешнім поколінням і таким чином стала фундаментом для суспільного прогресу [8].

Аналіз наукових досліджень та інформаційних ресурсів виявляє два головні підходи до розуміння терміна «інформація». Перший підхід, запропонований англійським кібернетиком та біологом У. Ешбі, ґрунтується на принципі різноманітності. Учений стверджував, що інформація наявна там, де існує різноманітність. Чим більше в конкретному об'єкті є відмінних один від одного елементів, тим більше інформації він містить. Інформація – там, де є хоча б одна різниця між двома об'єктами. Інформації немає, якщо елементи неможливо відрізнити один від одного. Суть цієї концепції полягає в тому, що теорія інформації досліджує процеси «передачі різноманітності» через канали зв'язку, і при цьому «інформація не може передаватися у більшому обсязі, ніж це дозволяє кількість наявної різноманітності» [10].

Тоді як другий підхід, який був уперше обґрунтований філософами-марксистами, базується на категорії відображення усєї матерії. З філософської точки зору інформація є особливим видом реальності, поряд з матеріальним та ідеальним. На відміну від матеріального існування, якому притаманні просторово-часові форми, й ідеального існування, що не має цих форм, інформаційному існуванню властиві просторові характеристики. Автори, які вважають знання та інформацію тотожними, підкреслюють абсолютну ідеальність інформації, вважаючи, що матеріальним може бути лише носій інформації [10].

Таким чином, проаналізувавши суть таких дефініцій, як «культура» та «інформація», можемо впевнено стверджувати, що інтегративне поняття «інформаційна культура» є багатогранним. Це поняття сформувалось в інформаційному суспільстві, коли ключовим стратегічним ресурсом стали інформація та новітні технології для її обробки та передачі, тим самим набувши теоретичного і практичного значення [5].

Уперше термін «інформаційна культура» з'явився у 70-х роках 20-го століття. Початкові дослідження на тему формування інформаційної культури були опубліковані працівниками бібліотек, книгознавцями, які асоціювали її з бібліотечно-бібліографічною культурою і професійною діяльністю фахівця.

З кінця 1980-х років проблемою інформаційної культури стали цікавитися не тільки бібліотекознавці та бібліографознавці, але й соціологи, філософи, фахівці у сфері філософії інформації. Завдяки їхнім дослідженням поняття «інформаційна культура» стало розглядатися в більш широкому філософському та науковому контексті: як частина духовної культури суспільства в цілому та окремих соціальних груп та індивідуальних особистостей зокрема.

У своїх дослідженнях Г. Павленко визначає інформаційну культуру як сукупність принципів і механізмів отримання, аналізу, переробки та поширення інформації, що сприяють позитивній взаємодії етнічних та національних культур, та у вузькому розумінні – як органічний синтез таких складових: оптимальних засобів маніпулювання знаками, даними, інформацією та їх подання споживачу; механізму покращення технічного середовища, збереження та передачі інформації; системи навчання та підготовки людини до ефективної роботи з інформацією [3, с. 19].

А. Степаненко досліджувала проблему формування інформаційної культури студентів політехнічних коледжів. У своїх висновках вона відзначила складність та багатокомпонентність цього поняття, а також висловила думку, що інформаційна культура є важливою характеристикою як окремого члена суспільства, так і суспільства в цілому [5, с. 60].

Інформаційна культура втілює в собі знання в тих галузях науки, які сприяють її прогресу щодо відповідної професійної сфери. Важливими елементами інформаційної культури є розуміння сучасних інформаційних технологій та здатність використовувати їх для автоматизації процесів у ситуаціях, які що вимагають нетрадиційного підходу.

У сучасному суспільстві, де інформація відіграє ключову роль, інформаційна культура розглядається як новий соціальний підхід, спрямований на формування особистостей, здатної ефективно функціонувати та адаптуватися до сучасного інформаційного оточення.

Оскільки формування та переформування навичок інформаційної діяльності є процесом, що триває протягом усього життя людини, необхідна цілісна і системна методика формування інформаційної культури особистості. Ця методика може включати такі основні етапи:

1. Підготовчий етап, що пов'язаний зі створенням уявлень про діапазон, сутність та практичні

аспекти ключових інформаційних процесів, а також формуванням базових навичок їх реалізації. На цьому етапі відбувається спілкування з родичами та друзями, використання медіаресурсів, участь у комп'ютерних іграх, а також використання міжнародної інформаційної мережі Інтернет.

2. Етап отримання навичок цілеспрямованого та ефективного використання основних варіантів і компонентів інформаційних технологій в освітній діяльності. Цей етап містить формування потреби і вміння щодо постійного оновлення та вдосконалення навичок з використання інформаційних технологій відповідно до розвитку сучасного інформаційного суспільства.

3. Етап формування системної розвиненої інформаційної культури особистості як професіонала та активного представника громадянського суспільства. Ці етапи сприяють поступовому розвитку інформаційної культури протягом життя людини.

Узагальнюючи тлумачення дефініції «інформаційна культура» дослідниками, ми потрактуємо інформаційну культуру майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування як інтегративне утворення особистості, що характеризується обізнаністю із механізмами створення, збирання, зберігання, перероблення та передавання інформації, інформаційними технологіями, здатністю їх використовувати в повсякденному житті, освітній і професійній діяльності в галузі машинобудування, ціннісним ставленням до інформаційної діяльності, що відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства.

З метою ефективного формування та діагностики сформованості інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування необхідно визначити її структуру.

Структура (лат. *structura*, англ. *structure*, нім. *Struktur*) – це взаєморозуміння та взаємозв'язок складових частин цілого; будова. Структура також може відноситися до устрою, організації чого-небудь [6].

А. Степаненко пропонує своє бачення структури інформаційної культури студентів політехнічних коледжів, що реалізується в її інформаційній компетентності, інформаційній етиці, інформаційній поведінці [5].

У своїй дисертації А. Певсе описує структуру інформаційної культури майбутніх філологів у процесі професійної підготовки та пропонує взаємоузгоджені складники, зокрема цільовий, процесуально-змістовий та оцінювально-результативний [4].

М. Шехавцов, досліджуючи інформаційну культуру студентської молоді в умовах інформаційно-гібридної війни, виокремлює у структурі цього інтегративного утворення такі компоненти:

- ціннісно-потребнісний;
- когнітивно-комунікативний;
- інтерактивно-технологічний;
- критично-рефлексивний [9].

На основі проведеного змістового аналізу феномену «інформаційна культура», результатів власного наукового пошуку виокремимо такі компоненти цього соціально значущого інтегративного утворення майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін:

- мотиваційно-ціннісний;
- когнітивний;
- діяльнісний;
- рефлексійний.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає потребу майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування в засвоєнні знань щодо створення, збирання, зберігання, перероблення та передавання інформації, ціннісне ставлення до інформаційної діяльності, що відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства.

Когнітивний компонент охоплює комплекс знань щодо термінології та вимог до технічних пристроїв, необхідних для встановлення і експлуатації програм; встановлення, налаштування та видалення програм; підключення та налаштування периферійних пристроїв; знання основ програмування та прийомів роботи в інформаційному середовищі; обізнаність зі способами створення, збирання, зберігання, перероблення та передавання інформації, інформаційними технологіями та їх можливостями щодо застосування в повсякденному житті, освітній і професійній діяльності в галузі машинобудування та забезпечення формування інформаційної культури.

Діяльнісний компонент відображає взаємопов'язаний комплекс умінь та навичок щодо вибору відповідних засобів інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності в галузі машинобудування. Додатково цей компонент передбачає володіння основними навичками користувача комп'ютера, технічними вміннями застосовувати можливості мережі Інтернет, працювати з текстовими редакторами, електронними таблицями тощо.

Рефлексійний компонент визначає здатність до самоаналізу, оцінювання власного рівня

сформованості інформаційної культури та оцінювання діяльності інших осіб; схильність до планування власного професійного розвитку і підвищення рівня сформованості навичок до саморозвитку й самовдосконалення; здатність до особистісної та професійної рефлексії в галузевому машинобудуванні. Цей компонент передбачає самоаналіз вчинків і прийнятих управлінських рішень у процесі розв'язання актуальних задач і проблем в галузі механічної інженерії. Йому відведено роль виконання контрольної функції.

Висновки. Зазначимо, що виокремлення мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів в структурі інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування сприяє усвідомленню досліджуваного інтегративного утворення майбутнього фахівця як комплексного явища в контексті вищої освіти.

Таким чином, на основі аналізу напрацювань науковців ми визначили сутність та структуру інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування.

Однак з огляду на запропоновану структуру інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування необхідно визначити критерії, показники та рівні для забезпечення комплексного оцінювання сформованості інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування в процесі викладання технічних дисциплін, визначення динаміки процесу її формування.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Киричок О. Б. Філософія : підручник для студ. вищ. навч. закл. Полтава : РВВ ПДАА, 2010. 381 с.
3. Павленко Г. А. Інформаційна культура соціальних суб'єктів як фактор удосконалення управління суспільством : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 09.00.03. Київ, 2009. 20 с.
4. Певсе А. А. Формування інформаційної культури майбутніх філологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2021. 23 с.
5. Степаненко А. І. Формування інформаційної культури студентів політехнічних коледжів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 248 с.
6. Структура. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. С. 346–347.
7. Цицерон М. Т. Тускуланські бесіди. Про обов'язки. Пер. з латини В. Литвинова. Львів : Априорі, 2021. 440 с.
8. Швецова-Водка Г. М. Види інформації. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2001. Вип. 6. С. 233–241.
9. Шехавцов М. О. Формування інформаційної культури студентської молоді в умовах інформаційно-гібридної війни : дис. ... д-ра філософ. : 015. Старобільськ, 2021. 277 с.
10. Шульга В. І. Сучасні підходи до трактування поняття інформаційна безпека. *Електронний журнал «Ефективна економіка»*. 2015. № 4. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5514> (дата звернення: 19.02.2024).

ESSENCE AND STRUCTURE OF INFORMATION CULTURE FOR FUTURE BACHELORS IN INDUSTRIAL ENGINEERING

Tumanova Yuliia

Graduate Student of the Faculty of Technological and Professional Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. The issue of developing information literacy among future bachelors in industrial engineering is addressed through the implementation of psychological and pedagogical diagnostics within the framework of technical disciplines teaching.

Purpose. Determining the structure and components of the information culture of future bachelors in industrial engineering within the context of technical disciplines teaching.

Methods. The article relies on data from a doctoral dissertation and a review of pedagogical and scientific literature. Theoretical methods of analysis, systematization, and generalization were applied to achieve the research goals.

Results. The study revealed that the information culture of future industrial engineering bachelors is comprised of four interrelated components: motivational-value, cognitive, activity-based, and reflective. The motivational-value component reflects the need of future industrial engineering bachelors to acquire knowledge about creating, collecting, storing, processing, and transmitting information, as well as a valued attitude toward information activities that aligns with the demands of today's information society. The cognitive component encompasses a comprehensive knowledge of terminology and requirements for technical devices necessary for installing and operating software; installing, configuring, and uninstalling software; connecting and configuring peripheral devices; understanding programming basics and working in an information environment; awareness of methods for creating, collecting, storing, processing, and transmitting information, information technologies, and

their potential applications in everyday life, education, and professional activities in the field of mechanical engineering, and ensuring the formation of information culture. The activity-based component reflects an interrelated set of skills and abilities related to selecting appropriate information and communication technologies for professional activities in the field of mechanical engineering. The reflexive component defines the ability to self-analyze, evaluate one's own level of information culture, and assess the activities of others; the propensity to plan one's own professional development and improve the level of developed skills for self-development and self-improvement; and the ability for personal and professional reflection in the field of industrial engineering. This component involves self-analysis of actions and managerial decisions made in the process of solving current tasks and problems in the field of mechanical engineering. It serves as a control function.

Originality. It lies in the refinement of the key concept of the study, «information culture of future bachelors in industrial engineering,» which we interpret as an integrative personal formation characterized by awareness of the mechanisms of creating, collecting, storing, processing, and transmitting information, information technologies, and the ability to use them in everyday life, education, and professional activities in the field of mechanical engineering, as well as a valued attitude toward information activities that meets the demands of modern information society. Furthermore, the study involves the diagnosis and evaluation of the level of information culture among future industrial engineering bachelors by identifying specific components: motivational-value, cognitive, activity-based, and reflexive.

Conclusion. It should be noted that the identification of motivational-value, cognitive, activity-based, and reflexive components in the structure of information culture among future industrial engineering bachelors contributes to a better understanding of this integrated formation of the future specialist as a complex phenomenon within the context of higher education. Based on the analysis of previous research, we have defined the essence and structure of information culture among future industrial engineering bachelors. It should be noted that the identification of motivational-value, cognitive, activity-based, and reflexive components in the structure of information culture contributes to a better understanding of this integrated formation of the future specialist as a complex phenomenon within the context of higher education.

However, considering the proposed structure, it is necessary to define criteria, indicators, and levels to ensure a comprehensive assessment of the formation of information culture among future industrial engineering bachelors during the teaching of technical disciplines, and to determine the dynamics of its formation process.

Key words: culture, information, information culture, structure, components, bachelor of industrial engineering.

References

1. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]. (2008). Jurinkom Inter. [in Ukrainian].
2. Kyrychok, O. B. (2010). *Filosofiiia : pidruchnyk dlja stud. vyshh. navch. zakl.* [Philosophy: a textbook for students of higher educational institutions]. Poltava: RVV PDAA. [in Ukrainian].
3. Pavlenko, Gh. A. (2009). Informatsiina kultura sotsialnykh subiektiv yak faktor udoskonalennia upravlinnia suspilstvom [Information culture of social actors as a factor in improving the management of society]. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Pevse, A. A. (2021). Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnykh filolohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of information culture of future philologists in the process of professional training]. Pereiaslav-Khmelnytskyi. [in Ukrainian].
5. Stepanenko, A. I. (2017). Formuvannia informatsiinoi kultury studentiv politekhnichnykh koledzhiv [Formation of information culture of students of polytechnic colleges]. Kyiv. [in Ukrainian].
6. Stepanov, O. M. (2006). Struktura. Psykholohichna entsyklopediia [Structure. Psychological encyclopedia]. Kyiv: Akademydav, 346–347. [in Ukrainian].
7. Ciceron, M. T. (2021). Tuskulanski besidy. Pro oboviazky [Tusculan conversations. About the duties]. Lviv: Apriori. [in Ukrainian].
8. Shvetsova-Vodka, Gh. M. (2001). Vydy informatsii [Types of information]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury – Bulletin of the Kharkiv State Academy of Culture*, 6, 233–241. [in Ukrainian].
9. Shekhavtsov, M. O. (2021). Formuvannia informatsiinoi kultury studentskoi molodi v umovakh informatsiino-hibrydnoi viiny [Formation of information culture of student youth in the context of information and hybrid warfare]. Starobilsk. [in Ukrainian].
10. Shulha, V. I. (2015). Suchasni pidkhody do traktuvannia poniattia informatsiina bezpeka. [Modern approaches to the interpretation of the concept of information security]. *Elektronnyi zhurnal «Efektyvna ekonomika» – Electronic magazine «Effective Economy»*. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5514>. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 22.08.2024 р.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 373.3:80]:0056

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-131-140

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАЦІЇ ГАЛУЗЕЙ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ ЯК СКЛАДНИК ЇЇ ЯКОСТІ

Гнезділова Кіра Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

e-mail: kiragnez@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5226-840X

Зенченко Тетяна Федорівна

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: tatianazenhenko@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-3589-4780

У статті зроблено спробу проаналізувати проблеми якості початкової освіти в контексті інтеграції галузей у Новій українській школі, сформульовано практичні рекомендації для майбутніх учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти. Здійснено характеристику об'єктивних та суб'єктивних факторів організації мовно-мовленнєвої діяльності учнів з огляду на підвищення якості засвоєння учнями ключових і предметних компетентностей у сучасних умовах з урахуванням вимог реформування початкової освіти, визначено особливості роботи з текстом, подано результати спостережень за мовно-мовленнєвою діяльністю учнів у процесі реалізації мети математичної освітньої галузі. Окреслено основні засади підвищення якості навчання інтегрованих предметів у початкових класах, запропоновано шляхи формування в учнів здатностей до продукування зв'язного мовлення в сучасних умовах.

Ключові слова: *початкова освіта, ключові і предметні компетентності, якість освіти, мовно-літературна освітня галузь, інтеграція галузей, мовлення, майбутні вчителі початкових класів.*

Постановка проблеми. Сучасні дослідження дедалі частіше спрямовані на аналіз різноманітних факторів, які, на думку науковців, можуть впливати на успішність учнів. Ці фактори вивчаються в межах моніторингових досліджень для кращого розуміння процесів, що визначають якість навчання загалом. Це підтверджується, зокрема, провідними міжнародними порівняльними дослідженнями, проведеними на різних рівнях освіти, починаючи від дошкільної й закінчуючи вищою та освіти впродовж життя, наприклад, PIRLS, PISA, TIMSS, ICCS та ін.

Якість шкільної освіти безпосередньо залежить від її цілей і завдань. Вона повинна відповідати як соціальним запитам суспільства, так і індивідуальним потребам учнів. Зокрема, якість початкової освіти визначається відповідністю встановленим стандартам та нормативам, які можуть бути об'єктивно виміряні. Водночас, інші показники якості, зокрема особисті досягнення учнів чи колективу школи, не завжди піддаються кількісному вимірюванню через відсутність чітких критеріїв.

Існують також суб'єктивні фактори, які не можна точно виміряти, але які суттєво впливають на загальну оцінку якості освіти. До них належать традиції школи, її особлива атмосфера, емоційне благополуччя учнів, а також рівень професійного вигорання педагогів. Хоча ці аспекти важко оцінити кількісно, вони є важливими для повного розуміння реальної якості освітнього процесу. Зауважимо, що якість початкової освіти батьками дуже часто оцінюється з позицій захищеності дитини і комфортного її перебування в школі, сформованістю в неї здатностями комунікувати, реалізувати себе в соціумі, вільно висловлювати власну думку, чути й дослухатися до інших.

Особливе значення в характеристиці якості початкової освіти має оволодіння молодшими школярами такими новоутвореннями цього віку, як уміння вчитися, готовність (операційна, змістова) для

продовження навчання в основній школі, подолання освітніх втрат, позитивний соціальний досвід, з огляду на що науковці Академії педагогічних наук України проводять інтенсивні дослідження з метою визначення обґрунтованих критеріїв, які б можна було широко застосовувати.

Якість початкової освіти збільшується не тільки засвоєнням учнями предметних знань, але й оволодінням ключовими компетентностями, які мають стати важливою частиною особистості кожного випускника. Упровадження компетентнісного підходу в освіту Європи почалося ще в 1996 році. У доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО «Освіта. Прихований скарб» було сформульовано чотири основні принципи освіти: навчитися жити разом, отримувати знання, працювати та писати змістовно і гідно. Ці принципи були розвинуті в подальших дослідженнях, результати яких відображені в доповіді Ради Європи «Ключові компетентності для Європи» (2006). Головною ідеєю стало акцентування на практичних результатах освіти, де важливим є «знаю, як», ніж «знаю, що». Це особливо важливо для початкової школи, де учні повинні опанувати широкий спектр знань і навичок. Відтак, сучасний підхід до початкової освіти враховує суспільні, соціальні, педагогічні та психологічні виклики, з якими сьогодні зустрічаються заклади загальної середньої освіти. Початкова школа виконує роль основи для всього подальшого розвитку учнів у процесі формування ключових і предметних компетентностей, розвиваючи культуру мовлення, спілкування та відповідної поведінки.

Головна мета початкової освіти – забезпечення всебічного розвитку дитини з урахуванням її вікових, індивідуальних особливостей та пізнавальних потреб. Важливо формувати загальнокультурні й морально-етичні цінності, оволодіння ключовими та предметними компетентностями, а також соціальними навичками, необхідними для успішного життя в демократичному та інформаційному суспільстві й продовження навчання в основній школі. Особливо важливою є інтеграція освітніх галузей з урахуванням змін у мовній освіті, які суттєво впливають на початковий етап навчання.

З-поміж предметів початкового шкільного курсу реалізації мовно-літературній освітній галузі належить вирішальна роль у комплексному процесі навчання, виховання й розвитку особистості, оскільки від сформованих здатностей читати, ставити чіткі й доцільні питання, відповідати, розповідати, переказувати почуте й прочитане, висловлювати свої думки (усно й письмово) залежатиме динаміка досягнення успіхів учнями в оволодінні знаннями з усіх інших предметів, зокрема під час опанування математичних понять, формування логіки суджень, зростання загального розвитку, культурного рівня, кругозору – словом, якість здобутої початкової освіти.

Варто наголосити на ідеї міжрівневих мовних зв'язків, зреалізованих у програмах та в навчально-методичних комплексах, зовнішньою формою вияву якої є зв'язне висловлювання, текст, віднесений до найвищого рівневого поняття мови і мовлення – у побудові курсу української мови в чотирирічній початковій школі враховано, що «мова становить не лише структурну єдність, а й складне функціональне ціле; що її функціонування зумовлене суспільним значенням мови і зв'язком із психічною діяльністю людини» [1, С.12]. Мовні взаємозв'язки мають об'єктивний характер і проявляються в різних формах та видах. У контексті теорії та практики побудови початкового курсу навчання рідної мови й організації навчального процесу в школі, особливо важливо забезпечити міжрівневі зв'язки, що загалом відображають живу природу мовної системи з обов'язковим дотриманням принципу навчально-методичної доцільності того чи іншого мовного засобу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження навчання української мови як цілісного явища здійснювали методисти XIX–XX ст. (Ф. Буслаєв, І. Срезневський, К. Ушинський, М. Бунаков, Д. Тихомиров), сучасну методика початкового навчання в контексті інтегрування різних освітніх галузей окреслено в працях М. Вашуленка, О. Онопрієнко, Н. Листопад, С. Скворцової, О. Вашуленко, С. Дубовик, В. Мартиненко, О. Савченко, Т. Петрук, Т. Юношевої та інших.

Оскільки метою початкового курсу мовно-літературної освіти є «розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; розвиток емоційно-чуттєвого досвіду, мовленнєво-творчих здібностей» [1, С.13], то і якість початкової освіти залежить від формування в учнів позитивного емоційно-ціннісного ставлення до української мови, читання, інтересу до рідного слова, прагнення вдосконалювати своє мовлення.

Структура оновленого мовно-мовленнєвого курсу в Новій українській школі забезпечує сприяння розвитку комунікативної особистості учнів початкових класів, використовує сучасні форми освітньої діяльності, що реалізують комунікативні, дидактичні та культурологічні аспекти викладання, забезпечує ефективну соціалізацію школярів, покращення взаємодії з оточенням, динамічні зміни в мотивації до пізнання світу, а відтак – підвищення ефективності опанування ключових і предметних компетентностей та покращення якості початкової освіти в цілому.

Мета статті полягає в з'ясуванні особливостей реалізації мети мовно-літературної та математичної освітніх галузей у процесі їх інтеграції як складника якості початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство вимагає від громадян брати на себе відповідальність за свої рішення та дії, проявляти ініціативу у взаємодії з іншими людьми, усвідомлювати свої потреби та успішно досягати своїх цілей, не порушуючи прав інших людей. Очікуваний тип поведінки пов'язаний зі здатністю людини аналізувати власний емоційний досвід, розуміти емоції інших і використовувати отриману інформацію в діяльності.

Напруженість і тривожність соціальному житті, фундаментальні глобальні зміни, що охопили українське суспільство у зв'язку з війною вкрай негативно позначається на учнях молодшого шкільного віку. У цій ситуації реалізація мети мовно-літературної галузі на онові панування текстів художніх творів дитячої літератури, занурення в них і глибокий аналіз не лише формує ключові й предметні компетентності, а загалом впливає на підвищення якості початкової освіти, забезпечує визнання вищих моральних настанов, формує емоційне і творче ставлення дитини до навколишнього світу, допомагає розрізнати добро і зло на основі досвіду поколінь.

Для організації мовленнєво-творчої діяльності учнів початкової школи під час інтеграції галузей і з метою реалізації мети мовно-літературної освітньої галузі науковці АПН України рекомендують до використання різні форми навчання в практичних умовах відповідно до конкретних обставин, зокрема:

- індуктивне навчання, яке полягає в постановці перед учнями/ученицями конкретних мовленнєво-ситуативних завдань та заохоченні їх до узагальнення;
- активне навчання — навчання через дію, а не лише через виклад мовного матеріалу;
- релевантне навчання, коли освітня діяльність зосереджується навколо подій реального життя школи або зовнішнього світу;
- співробітництво, що передбачає роботу в групах і спільне навчання;
- інтерактивне навчання — навчання через обговорення різних мовних питань;
- критичне навчання, яке передбачає розвиток в учнів / учениць самостійного мислення і вміння вести діалог» [1].

Наголосимо, що «розвиток мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір» – складники мети математичної освітньої галузі, що дає не тільки змогу а й право вчителю інтегрувати зміст, корегувати практикоспрямовану діяльність учнів на уроці з огляду на формування програмних результатів навчання.

Важливу роль у успішному проведенні інтегрованих уроків відіграє також емоційне налаштування учнів, оскільки мовленнєва діяльність неможлива без відповідних емоцій. Водночас і здобутий досвід впливає на комунікаційну поведінку, комуніканти можуть сміятися і бути серйозними за різних обставин, а відтак, за узагальненням психолінгвістів В. Засекіної та С. Засекіна «подібно до досвіду, який акумулюється в людині поступово і сліди якого відкладаються в пам'яті і цілісність, інтерпретація оточуючої дійсності й текстів, як відбитків такої дійсності, чутлива до послідовності, ґрунтується на цілісності та зв'язності. Ці текстові параметри є умовою розуміння будь-якого тексту» [7, с. 87].

Інтегровані уроки є ефективним засобом розвитку емоційного інтелекту, оскільки передбачають заглиблення читача у внутрішній світ героя, учасника подій або явищ розпізнавати та аналізувати його дії та емоції. У забезпеченні творчої співпраці важливу роль відіграє емоційне налаштування на урок – «ранкове коло», вправи та ігри на взаємодію, дискусійні завдання, обговорення переглянутих відео, мистецьких творів і прослуховування музики формують в учнів уміння розпізнавати власні емоції, ділитися з іншими і розуміти, що відчувають однокласники.

Зауважимо, що значною емоційною підготовкою є проведення ранкових зустрічей – кола дружнього спілкування, в якому молодші школярі зможуть розвивати позитивний емоційний інтелект, поліпшувати своє психологічне здоров'я, десятихвилинки «Я хочу тобі сказати», обговорення конфліктної ситуації у формі «Я-повідомлення», що дає змогу розвивати вміння визнавати та сприймати власні емоції, етично та безпечно для оточення їх виражати, розуміти та відчувати емоції інших людей – однокласників, вчителів, друзів, бачити подію чи явище з позиції іншої людини і корегувати власну поведінку відповідно до цього, висловлюватися, чути інших.

Створення психологічного комфорту учнів забезпечує і використання різних методів і технік емоційної координації (діагностика емоційного стану учня (адреналіновий барометр, «Прогноз погоди», «термометр»); замальовки для вираження основних емоцій; гра «Вивчення емоцій за мімікою» допоможе відобразити, як емоції, які відчувають людиною, впливають на міміку, зобразити їх і навчитися зчитувати як елемент невербальної комунікації, ураховувати під час прослуховування тексту, усного висловлювання, доповнювати його розуміння).

Є необхідним упровадження роботи з учнями для словесного вираження власних вражень від вірша за допомогою малюнка, використання вправи «Намалюй за хвилинку» (зобразити відповідними кольорами, як змінюється настрій вірша, пояснити, які уривки з вірша відповідають зображеному кольору). Виконуючи колективну вправу «Ланцюжок асоціацій» учні малюють символом, який виникає в уяві після прочитання твору, передає наступному учневі, який корегую, доповнює, додає щось своє. Завершення вправи передбачає груповий аналіз колективного малюнка, вражень, переданих у ньому тощо.

Дійсно, важливим складником підготовки вчителя до викладання предметів під час їх інтеграції є добір ефективних методів, прийомів, засобів, дидактичного матеріалу. У ХХІ столітті, в умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій і медійних ресурсів, читання, яке раніше вважалося престижним способом проведення вивчення, вступило в жорстку конкуренцію з електронними продуктами. Традиційне читання на паперових носіях почало змагатися з читанням з екранів та аудіокнигами, що негативно вплинуло на здатність учнів повноцінно сприймати художні та інформаційні тексти в традиційному форматі.

Ця ситуація вимагає переосмислення функцій читання в інформаційному суспільстві, пошуку нових освітніх технологій змістового читання, розвитку мотивації до читання та уваги до формування у школярів цілісного сприймання дійсності й комплексного розвитку ключових і предметних компетентностей. Для прикладу, методи, що можуть бути застосовані на інтегрованих уроках, мають на меті виконання завдань переважно творчого характеру. Водночас, за доцільним зауваженням науковиці І. Кучеренко, «в Новій українській школі процес упровадження у шкільну практику інтегрованих уроків має бути дуже обережним, адже часте їх використання може призвести і до неочікуваних результатів: гіпотетично з одного боку часткова інтеграція не дасть очікуваного ефекту і просто надокучить учням, а з іншого інтеграція всіх предметів призведе до зниження загального рівня знань учнів, до неможливості користуватися конкретними методами для вирішення актуальних питань» [9], що вплине на загальну якість формування в учнів предметних компетентностей.

Сучасне інформаційне суспільство «ставить завдання не лише збереження та використання інформації, а її критичного осмислення, інтерпретації. Під впливом такої ситуації розвитку суспільства читання сьогодні, на думку Н. Сметаннікової, трактується як діяльність суб'єкта із створення свого індивідуального смислу тексту» [54, с. 39]. Для того щоб розвинути здатність індивіда створювати смисли, інтерпретуючи текст, важливо у межах предметів мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі почати формування активного, креативного читача і мовця, а далі – відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти – формувати в учня здатність до прогнозування результатів розв'язання проблемної ситуації з урахуванням власного досвіду.

За численними спостереженнями, під час аналізу художнього твору будь-якого жанру на уроках мовно-літературної освітньої галузі учні початкової школи засвоюють назви емоційних станів людини (сум, страх, спокій, урівноваженість, радість, безнадія тощо), аналізуючи вчинки героїв, усвідомлюють глибинний зміст зазначених абстрактних понять, проникають в емоційний стан літературних персонажів, устанавлюють причиново-наслідкові зв'язки між подіями, розпізнають емоції персонажів, намагаються обгрунтувати ці емоційні реакції, висловлюють своє ставлення до подій, розуміють вплив емоцій на подальше їх розгортання, прогнозують подальший розвиток сюжету.

Емоційне подання матеріалу може бути застосовано на будь-якому етапі уроку. Наприклад, під час вивчення нової теми можна почати з біографії письменника, акцентуючи увагу учнів не на важливих даних та подіях, а на його особистості, світогляді, звичках і цікавих фактах з життя. Важливо створити «інтригу», щоб повністю залучити учнів. Емоційно насичене, енергійне подання інформації передається молодшим школярам, і це розвивається у них бажання знати більше.

На уроці «Казка вчить, як на світі жити» пропонуємо здогадатися за предметом на столі або за слайдом, про що буде йти мова – загадки, можливість висловити власні припущення, а може, й вгадати правильно, завжди підсилюють мотивацію учнів. Вплив на емоційне сприйняття учнів забезпечує ентузіазм, з яким вчитель починає пояснювати, саме таким чином учням передається налаштування на плідну роботу. Ефективним засобом зацікавлення молодших школярів є начебто природно створена дискусія, у перебігу якої кожен відстоює власну думку, як наслідок – урок проходить «на одному подиху», учнями засвоюється матеріал, залишається емоційне задоволення.

Задачі-казки на уроках математики — це чудовий спосіб інтеграції казкового сюжету з математичними завданнями. Вони відрізняються від звичайних математичних завдань тим, що складають не лише обчислювальні задачі, а й розвинену сюжетну лінію, яка включає початок, основну частину, кульмінацію та закінчення. Ці казки мають на меті не лише розв'язання математичних проблем, а й розвиток критичного мислення, фантазії та зв'язного мовлення учнів початкових класів.

Основна ідея таких задач у тому, щоб через цікаві сюжети активізувати учнів до вирішення кількох

математичних завдань, пов'язаних із повсюдним життям або вигаданими ситуаціями. Наприклад, казка може розповідати про подорожі героїв, які на кожному етапі зустрічі проводяться з математичними проблемами. Розв'язуючи задачі, учні не тільки тренують математичні навички, але й розвивають уяву, здатність до аналізу та побудови логічних ланцюжків.

Окрім того, інтеграція таких казок на уроках математики з уроками читання сприяє розвитку мовлення і творчого мислення. Після прочитання і випуску математичних казок учні можуть самостійно вигадувати свою історію, що ще більше розвиває їхню уяву і стимул.

Можемо спроводжувати роботу із глибоким зануренням у текст, просимо учнів зробити припущення щодо змісту на основі назви, щоб передбачити теми, які автори розкривають за допомогою буктрейлерів. Щоб сформувати здатність цілісно сприймати текст, передбачаємо роботу з художніми деталями тексту – завдяки яким ідея твору розкривається більш повно, а читач усвідомлює взаємозв'язок між книгою і життям, детально характеризуємо значення окремих фраз, висловлювань, і, отже, розділяючи інформацію на первинну і вторинну, намагаємося «побачити» автора через слова, розкриваючи його наміри і виявляючи хвилювання й мотив, залучаємо учнів до діалогу з автором.

Метою етапу роботи з розвитку уяви та асоціацій є формування в учнів уміння усвідомлення емоційного посилення автора художнього літературного твору. Читання із розумінням душевного настрою героїв, співпереживання, емпатія допомагають молодшому школяреві сприйняти й пропустити твір «крізь себе», поставити себе на місце героя, провести паралель зі справжнім життям. У власній уяві кожен читач-учень пов'язує власне «Я» з персонажем художнього твору, «оживляючи» характери, події. Такий своєрідний тренажер для підготовки дитини до реального життя, імітація реальності – тут можна не боятися робити помилки, проте можна спостерігати, до чого призводять ті чи інші моделі поведінки, обговорювати їх – кожна думка важлива... Сприймаючи емоційно казку чи оповідання, молодший школяр завдяки читанню розуміє, що в літературному творі все взаємопов'язане, й не буває нічого випадкового. І словникова робота, введення нових слів у тексти, словесне малювання – усе спрацьовує на підвищення якості розуміння емоцій, текстів, вчинків, подій, явищ, в подальшому сприяє соціалізації і комунікації.

Читання літературного твору потребує уміння аналізувати прочитане та створювати асоціативні ряди, тобто визначати, з якими поняттями, явищами, кольорами, музикою в уяві пов'язується персонаж. Саме на основі власних висновків учні аналізують внутрішній стан, емоції персонажа і власні, накопичуючи життєвий та емоційний досвід, супроводжує власні дії та прояви активності емоційними переживаннями у вигляді емоцій і почуттів. Позитивні емоції спонукають до дії, позитивних вчинків, допомагають пізнавати світ, надихають на творчість.

Спостереження свідчать, що формування позитивного емоційного інтелекту в молодших школярів співвідноситься з розвитком комунікативних умінь та навичок, тому, використовуючи арттерапію на уроках літературного читання в експериментальному класі, з'ясували, що в учнів активується невербальне спілкування. Навіть учні з низьким рівнем сформованості позитивного емоційного інтелекту, в яких спостерігалися великі труднощі в спілкуванні, успішно висловлювали власні думки та емоції вербально і невербально. Загалом зазначимо, що застосування невербальних засобів спілкування у поєднанні з вербальними під час застосування арт-терапії на інтегрованих уроках сприяло формуванню комунікативних умінь учнів, сприяло самопізнанню, самовираженню особистості, розкриттю творчого потенціалу учня, надавало впевненості у власних силах.

З метою формування комунікативних умінь та навичок, розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, образів-персонажів літературних творів розкриття творчого потенціалу кожного учня експериментального класу застосовували на інтегрованих уроках театралізацію, що створювало умови для ефективного формування у молодших школярів позитивного емоційного інтелекту: підвищувався інтерес молодших школярів до театрального і літературного мистецтва, було створено творчу атмосферу для розкриття творчих здібностей кожної дитини, в якій формулювалося образне та асоціативне мислення, збагачувався спектр емоційних станів, розвивалася уява, фантазія, пам'ять, фактично, учні проживали разом із героїми художніх творів особисту «школу переживань». Уведення в уроки елементів театральних виступів давало учням змогу здійснювати самопізнання та самовираження, вдосконалювати мовлення, підвищувати рівень емоційного розвитку, формувати загальнокультурні цінності. Учні вчилися аналізувати твори, «оживляючи» в уяві персонажів, події, емоційно відображувати й словесно змальовувати характер героїв літературного твору, події.

Для розуміння стану сформованості здатності відчувати настрій власний та іншої людини, розуміння учнями значення слів на позначення емоційних станів людини, слів, що позначають протилежні почуття та емоції, використовували методику «Назвіть почуття, що переживає людина». Учні для розгляду пропонували смайлики і відеослайди, з'ясували, яку емоцію людини можна позначити цим смайликом? Чому в учня виникли такі здогадки, що допомогло його усвідомленню. Необхідно було

дібрати слова-синоніми та слова-антоніми для позначення відповідних емоцій. Подібні завдання пропонували для характеристики ілюстрації з портретами персонажів творів художньої літератури. Відповіді фіксували в таблиці «Розуміння учнями значення слів на позначення емоційних станів людини», визначили кількість ужитих слів, проаналізували доцільність їх використання.

Слова для позначення емоційного стану	Правильно названо		Припустилися помилок		Не знали слів-синонімів	Не знали слів-антонімів
	Смайл	Фото	Смайл	Фото	Смайл	Фото

Опрацювання результатів здійснюється на підставі визначення коефіцієнту обізнаності учнів із словами на позначення емоційного стану людини за формулою:

$$K(\text{обізн.}) = \frac{m_1}{n_2} \cdot 100\%$$

де: K(обізн.) – коефіцієнт обізнаності зі словами; m_1 – кількість правильно названих слів; n_2 – загальна кількість слів. Значення K(обізн.): високий рівень – 70–100 %; середній рівень – 50–69 %; низький рівень – 1–49%.

Основними потребами дітей у початковій школі є: «емоційний контакт, визнання, оцінка поведінки і звичок, визначення своєї позиції у відносинах з оточуючими, придбання нових знань і умінь для навколишнього світу, дружба, товарицькість, повага до особистості, самоповага, визнання навколишнього середовища» [11, с. 129].

Результати емпіричних досліджень показали, що лише невеликий відсоток молодших школярів здатний розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, встановлювати причинно-наслідковий зв'язок між переживаннями та їх симптомами, контролювати свої емоції та пригнічувати або проявляти їх відповідно до обставин та кодексів поведінки. Такі учні легко і невимушено встановлюють емоційний контакт з однолітками і дорослими, проявляють емпатію під час спілкування, часто набувають статусу лідера, успішно адаптуються до нових умов і сприяють поліпшенню соціально-психологічного клімату в колективі.

Спостерігаючи за учнями експериментальних класів в кінці етапу формування, ми з'ясували, що пізнавальна, творча, емоційна і практична діяльність на інтегрованих уроках повинна бути пов'язана з реальністю, життєвим досвідом учнів, має приносити натхнення й позитивні емоції, робота з мовними засобами, розвитком зв'язного мовлення поглиблюється на уроках української мови.

«Емоційність мовлення тісно пов'язана з його виразністю. Емоційним висловлювання називають тоді, коли воно побудоване так, що самим добром і розташуванням мовних засобів людина виливає не тільки на розум, а й на емоційну сферу свідомості, підтримує увагу та інтерес слухача. Кожне слово, крім лексичного значення, має емоційний ореол. Висловлена думка освітлюється почуттями її автора (з одного боку) і спрямовується часто до серця, почуттів, а через них до розуму того, кому адресується (з іншого боку)» [3, с. 13]. Якщо мовлення захоплює різні сфери свідомості слухача, підпорядковує її тому, хто говорить, спонукає до зміни поведінки, думок, поглядів, настроїв – воно діє.

Результати проведеної діагностики, їх кількісний та якісний аналіз продемонстрували значні позитивні зміни в показниках сформованості позитивного емоційного налаштування та емоційного забарвлення мовлення учнів експериментального класу: кількість учнів ЕК з високим рівнем збільшилась протягом експерименту у 2,4 рази (20 % до 48 %) і перевищує кількість учнів контрольного класу з аналогічними показниками у 2 рази (48 % до 24 %); кількість учнів в експериментальному класі з низьким рівнем позитивного емоційного налаштування зменшилась у 8 разів (32 % до 4 %) і менша за аналогічні показники в контрольному класі у 6 разів (4 % до 24 %), подібні показники й зазначимо в аналізі емоційності мовлення.

Проведений аналіз образного та емоційного аспектів творів, а також використаних у ньому художніх засобів (мова, структура, образність, жанрові та стилістичні особливості) не лише сприяє цілісному сприйняттю твору, але й приймає на думку мотиви, вчинки героїв, причини та взаємозв'язки подій. Це в школярів емоційний відгук: співпереживання, співчуття або ж незгоду з позицією автора та його моральними критеріями. Такий аналіз пробуджує відповідні почуття, формує виявлення про багатство літератури, формування свідомого читання, реалізації цього під час розв'язання логічних задач («логічних задач із хитринкою»), розширення міждисциплінарних зв'язків, що позитивно впливає на комунікативний та мовленнєвий розвиток учня, а також сприяє формуванню особистості. Для прикладу, під час розв'язання

задачі «Якось у чоловіка запитали, скільки йому років. Він відповів, що прожив достатньо багато літ. Ба більше, він старший за деяких членів його сім'ї в 600 разів. Як таке можливо?» варто звернутися до практичного досвіду учнів, згадати когось поважного віку, описати характер, поведінку, змодельовати ситуацію випадкової зустрічі і необхідності зав'язати розмову, поцікавитися чимось тощо.

«Пояснення незнайомих слів – обов'язковий прийом, що забезпечує повноцінне впізнавання твору. Необхідно пояснити значення цих слів, не розуміючи, що основний зміст тексту, характер зображення і поведінку персонажа будуть незрозумілі. Варіанти опису різні: навмисне використання іншого слова при читанні прози, вибір синонімів, вчитель читає, одночасно знайомлячи дітей з картинками, ілюстраціями, аналізуючи текст, слід пам'ятати, що не всі слова вимагають тлумачення» [5]. Словникова робота під час пояснення математичних понять є одним із напрямів формування так званого «математичного мовлення» в учнів початкових класів, що передує формуванню культури математичного мовлення й розвитку зв'язного математичного мовлення, і як результат – здатність до обґрунтування власної відповіді або точки зору.

Далі варто передбачити роботу на розвиток позитивного емоційного інтелекту і збагачення емоційних здібностей, що передбачає використання творів мистецтва в грі «Ранкове коло» на уроках української мови та літературного читання, вправ і емоційної координації для формування компонентів позитивного емоційного інтелекту у молодших школярів: самосвідомість, самоусвідомлюваність, належна самооцінка, впевненість в собі; емпатія, здатність розуміти внутрішній світ, світ інших людей; розвиток комунікативних навичок, вміння вирішувати конфлікти; формування соціально значущих мотивів поведінки; розвиток когнітивної сфери; формування творчої активності та усвідомлення індивідуальності; зниження агресивної поведінки; розвиток лідерських якостей і навичок міжособистісного спілкування.

Діти, чий емоційний досвід ще досить скромний, відчувають нові емоції і враження, формують навички поведінки з різними емоційними станами і т. д. [14]. Важливим аспектом є робота над виразністю текстового передавання, літературознавчим аналізом художніх текстів, що допомагає дитині зрозуміти основні думки автора, характер дійової особи, їх взаємини, мотиви вчинків. Йдеться про завдання на кшталт: «Опануйте засобами емоційної та образної виразності (базовою інтонацією), розставте логічні наголоси й паузи, правильно вимовте» тощо.

Окрім того, пропонуємо використовувати такі види вправ (за М. Вашуленком):

– вправи, спрямовані на розвиток фантазії та уяви «Уяви себе...», «Уяви собі...», «Що було б, якби...», які мають на меті «організувати подорож у захопливий світ фантазії та уяви: створення фантастичних історій, лінгвістичних казки, головними героями яких є реальні та вигадані персонажі, сприяють розвитку уяви і фантазії, створюють умови для організації на уроках української мови та літературного читання навчально-творчої мовленнєвої діяльності учнів початкових класів (для прикладу, цікавим є завдання скласти мовну казку «Уяви себе буквою Я», наголосити на використанні прикметників під час здійснення опису);

– вправи, спрямовані на формування самостійності думки (мають на меті спонукати учнів/учениць до висловлювання власних думок, стимулювати формування в них творчого ставлення до будь-яких правил. Наприклад, «Аналіз поняття», «Переформулювання думки» тощо);

– вправи, що передбачають формування вмінь відстоювати власну думку (використовуємо з метою спонукати учнів точно і змістовно висловлюватися, переконливо доводити правильність власних міркувань). Під час застосування такого типу вправ виникають дискусії, в ході обговорення проблемних запитань учні усвідомлюють сутність мовних понять і явищ. Використання вправи «Доведи думку» формує в учнів здатність висловлювати власну думку точно, стисло і переконливо» [1].

Найцікавіші учнівські висловлювання стають предметом колективного обговорення. Під час їх аналізу вчитель заохочує всіх висловлювати власне ставлення до описаного, аргументувати та обґрунтовувати свій висновок. Типові для класу помилки (змістові, структурно-композиційні, стилістичні) вчитель систематизує й аналізує так, щоб це стало основою для покращення наступних висловлювань, переказів, обговорень. Слова й речення з помилками включаються в різні види диктантів та написання, а також у вправи з графічною наочністю, які забезпечуються як колективно, так і самостійно.

Зібраний матеріал на основі спостережень за довір'ям, математичною задачею або текстом є лише фактичною основою для побудови зв'язного висловлювання. Щоб успішно передати свій задум слухачу або читачу, необхідно систематизувати зібрані факти, об'єднати думки в окремі групи (мікротемі), програми, які з ними є основними, а які – пояснюючими чи уточнюючими. Важливо також знайти відповідні мовні засоби для вираження зв'язку між цими логічно завершеними частинами.

Постановка цих завдань навчає найголовнішого — оцінювати та добирати мовні засоби не ізольовано, а в контексті створюваного чи аналізованого висловлювання. Завдяки цьому не тільки збагачується словник і граматична структура мовлення учнів, а й виробляється механізм добору лексичних, граматичних, інтонаційних засобів з урахуванням умов і завдань спілкування.

Висновки. Проведені спостереження дали змогу дійти висновків щодо недостатнього рівня розвитку емоційності й відповідності використання мовних засобів в різних видах продуктивної мовленнєвої діяльності – у процесі створення власних усних і письмових зв'язних висловлювань: спостерігається подекуди немотивоване використання синонімічних ознак, недоцільне уживання прикметників за їхніми стилістичними особливостями тощо. Аналіз експериментальних даних, обговорення проблеми з фахівцями-практиками (вчителями), студентами, що здобувають освіту за дуальною формою навчання, засвідчили необхідність підвищення уваги майбутніх учителів до практичної діяльності, застосування інтерактивних вправ на доцільне застосування учнями образних мовних засобів сприятиме розв'язанню подальших проблем у створенні усних і письмових текстів, долатню труднощів під час виконання завдань комунікативного спрямування. Наголошуємо, що формування мовленнєвої і комунікативної компетентності учнів початкових класів залежить від тісного взаємозв'язку усного й писемного мовлення, отже, здійснення роботи з розвитку усного й писемного мовлення учнів має бути на кожному уроці.

Численні спостереження здобувачів освіти за діяльністю учнів під час проходження практики, проведення підсумкових конференцій з різних видів практик, написання курсових і кваліфікаційних робіт засвідчують, що в процесі комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів на уроках мовно-літературної освітньої галузі, в основному, враховано результати моніторингу якості початкової освіти, здійснюється систематична робота над розвитком культури мовлення та спілкування, яка сприяє засвоєнню специфіки орієнтаційної частини комунікації, що охоплює встановлені контакти, обмін інформацією та особисто значущими повідомленнями. Особливу увагу під час реалізації мети різних освітніх галузей в процесі інтеграції їх необхідно приділяти логічному й доцільному використанню стилістичного забарвлення мовлення, розвитку ініціативності у спілкуванні, формуванню адекватного ставлення до навчальної ситуації, розв'язанню проблеми, водночас не забувати про дотримання правильності, чистоти, точності, логічності та зрозумілості мовлення.

Продовження вивчення окресленої проблематики в сучасній початковій освіті, реагування на виклики воєнного часу в підготовці майбутніх учителів початкової школи потребує створення додаткових тренажерів із тренувальними вправами, які можуть бути реалізовані в дистанційному форматі з метою створення комфортного освітнього середовища учнів, зокрема й упровадження рольових комунікативних ситуацій, що сприяють емоційному налаштуванню, врівноваженню учнів, формуванню здатності до критичного мислення та попередженню стресових ситуацій.

Список використаної літератури

1. Вашуленко М. С. Нова українська школа : методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 192 с.
2. Вашуленко О. В. Емоційно-ціннісна складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра. *Початкова школа*. 2013. С. 13–17.
3. Вашуленко О. В. Формування у молодших школярів умінь створювати власні висловлювання на уроках літературного читання : методичні рекомендації. Київ : Педагогічна думка, 2020. 71 с.
4. Гнезділова К. Міждисциплінарний підхід до викладання фахових дисциплін як інноваційний тренд в системі підготовки майбутніх фармацевтів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2023. № 2. С. 19–24. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-2-19-24>.
5. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**
6. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 25.08.2024).
7. Засекіна Л. В., Засекін С. В. Вступ до психолінгвістики : навчальний посібник. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2002. 168 с.
8. Kuznetsova H. ., Panasenko A. ., Luchkina L. ., Zenchenko T. Danylchenko I. Dialogic learning as means of forming the communication skills of higher education students. *Revista Eduweb*. 2023. № 17 (2). Pp. 101–115. URL: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.9>.
9. Кучеренко І. А. Інтеграція у вивченні української мови та літератури в новій українській школі. Наукові записки науково-дослідної лабораторії «Проблеми підготовки студентів-філологів до українознавчої роботи в школі». *Збірник наукових праць за матеріалами всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми літературної освіти» (пам'яті О. Р. Мазуркевича та П. К. Волинського)*. Умань : АЛІМІ, 2018. С. 40–46.
10. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. Український центр оцінювання якості освіти. 2019. URL: https://testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf (дата звернення: 25.08.2024).
11. Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах : збірник наукових праць. 2020. № 73, Т. 1.
12. Програми для початкової школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/pochatkova-shkola/onovleni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli-1-4-klasiv> (дата звернення: 25.08.2024).

13. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3–4 класи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> (дата звернення: 25.08.2024).

14. Ватаманюк Г. Художня література як засіб формування духовного світу дитини. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського держ. університету. Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2007. Вип. XIII. С. 237–240.

15. Visual literacy. URL: <http://www.scholastic.com/teachers/lesson-plan/what-do-i-see-what-do-i-know-visual-literacy> (дата звернення: 25.08.2024).

16. Zenchenko T. Vyvchennia temy «Prykmetnyk» u 4 klasi yak propedevtyka komunikatyvnoi diialnosti v osnovnii shkoli. Study of the topic «Adjective» in the 4th class as propaedeutics of communicative activity in a primary school. *Ukrainska mova i literatura v shkoli—Ukrainian language and literature at school*. 2014. № 3. Pp. 8–14.

IMPLEMENTATION OF THE INTEGRATION OF INDUSTRIES IN PRIMARY EDUCATION AS A COMPONENT OF ITS QUALITY

Hnezdilova Kira

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor Department of Primary Education
Cherkasy National University named after B. Khmelnytsky

Zenchenko Tetiana

PhD, Associated Professor, Department of Primary Education Theory and Methods
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *At the stage of development of pedagogical science and the needs of future primary education teachers, there is a need to introduce technologies that make it possible to implement the integration of linguistic, literary and mathematical educational fields.*

Purpose. *The aim is to clarify the features of the implementation of the goal of the linguistic, literary and mathematical educational fields in the process of their integration as a component of the quality of primary education.*

Methods. *During the research, the following general scientific methods were used: analysis of literary sources and legislative acts, synthesis, comparison.*

Results. *An analysis of the problems of the quality of primary education is carried out on the basis of the results of international and domestic research, the importance of implementing the goal of the linguistic and literary educational field, Mathematics Education, the views of scientists on the use of various forms of education in practical conditions in accordance with specific circumstances, in particular: inductive learning, active learning – learning through action, and not only through the presentation of language material; – cooperation, which involves working in groups and learning together; interactive and critical learning, which involves the development of students' independent thinking and the ability to conduct a dialogue, creating a comfortable psychological environment.*

Originality. *The article attempts to analyze the problems of the quality of primary education in the context of the integration of industries in the New Ukrainian School, formulates practical recommendations for future primary school teachers of general secondary education institutions. The objective and subjective factors of the organization of students' speech and language activities are characterized in view of improving the quality of students' assimilation of key and subject competencies in modern conditions, taking into account the requirements of reforming primary education, the features of working with the text are determined, the results of observations of the language and speech activity of students in the process of implementing the goal of the mathematical educational field are presented. The basic principles of improving the quality of teaching integrated subjects in primary school are outlined, ways of forming students' abilities to produce coherent speech in modern conditions are proposed.*

Conclusion. *Analysis of experimental data, discussion of the problem with practitioners (teachers), students receiving education in a dual form of education, showed the need to increase the attention of future teachers to practical activities, the use of interactive exercises for the assimilation of figurative language means by students, which will contribute to solving further problems in the creation of oral and written texts, overcoming difficulties in performing communicative tasks.*

Key words: *primary education, key and subject competencies, quality of education, linguistic and literary educational sector, broadcasting, future primary school teachers.*

References

1. Vashulenko, M.S. (2019). Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia intehrovanooho kursu «Ukrainska mova» u 1–2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhotu [New Ukrainian School: methods of teaching the integrated course ‘Ukrainian language’ in Grades 1-2 of general secondary education institutions on the basis of competence-based approach]. K: Vydavnychiy dim «Osvita». [in Ukrainian].
2. Vashulenko, O. V. (2013). Emotsiino-tsinnisna skladova u strukturі chytatskoi kompetentnosti molodshoho shkoliara [Emotional and values component in the structure of primary school children's reading competence]. *Pochatkova shkola – Primary school*, 13-17. [in Ukrainian].
3. Vashulenko, O.V. (2020). Formuvannia u molodshykh shkoliariv umin stvoriuvaty vlasni vyslovliuvannia na urokakh literaturnoho chytannia [Formation of junior schoolchildren's skills to create their own statements in literary reading lessons]. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
4. Hnezdilova, K. (2023). Mizhdystsyplinarnyi pidkhid do vykladannia fakhovykh dystsyplin yak innovatsiinyi trend v systemi pidhotovky maibutnikh farmatsevtiv [Interdisciplinary approach to teaching professional disciplines as an innovative trend in the system of training future pharmacists]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho – Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University* 2, 19–24. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-2-19-24>. [in Ukrainian].
5. Hrypych, S. N. (2012). Rol dytiachoi khudozhnoi literatury u formuvanni osobystosti ta movnoho rozvytku dytyny [The role of children's fiction in the formation of a child's personality and language development]. *Naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu – Scientific Notes of Rivne State University of the Humanities*, 5, 136-139. [in Ukrainian].
6. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].
7. Zasiakina, L.V., Zasiakin, S.V. (2002). Vstup do psykholingvistyky [Introduction to psycholinguistics]. Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». [in Ukrainian].
8. Kuznetsova, H., Panasenko, A., Luchkina, L., Zenchenko, T., & Danylchenko, I. (2023). Dialogic learning as means of forming the communication skills of higher education students. *Revista Eduweb*, 17(2), 101–115. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.9>. [in English].
9. Kucherenko, I. A. (2018). Intehratsiia u vyvchenni ukrainskoi movy ta literatury v novii ukrainskii shkoli [Integration in the study of Ukrainian language and literature in the new Ukrainian school]. *Naukovi zapysky naukovodoslidnoi laboratorii «Problemy pidhotovky studentiv-filolohiv do ukrainoznavchoi roboty v shkoli»: Zbirnyk naukovykh prats za materialamy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii – Scientific Notes of the Research Laboratory ‘Problems of Preparing Philology Students for Ukrainian Studies at School’: Collection of scientific papers based on the materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*. Uman : ALMI, 40–46. [in Ukrainian].
10. Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 [National report on the results of the international study of the quality of education PISA-2018]. (2019). *Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity – Ukrainian Centre for Educational Quality Assessment*. URL: https://testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf. [in Ukrainian].
11. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii ta zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools]. (2020). *Zbirnyk naukovykh prats – Collection of scientific papers*, 73(1). [in Ukrainian].
12. Prohramy dlia pochatkovoї shkoly [Programmes for primary schools]. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/pochatkova-shkola/onovleni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli-1-4-klasiv>. [in Ukrainian].
13. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ia. 3-4 klas [Typical educational programme developed under the guidance of Savchenko O.Ia. 3-4 grades]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf>. [in Ukrainian].
14. Khudozhnia literatura yak zasib formuvannia dukhovnoho svitu dytyny [Fiction as a means of shaping a child's spiritual world]. (2007). *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzh. Universytetu – Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi State University*. Kamianets-Podilskyi, 237–240. [in Ukrainian].
15. Zenchenko, T. (2014). «Vyvchennia temy «Prykmetnyk» u 4 klasi yak propedeutyka komunikativnoi diialnosti v osnovnii shkoli [Study of the topic «Adjective» in the 4th class as propaedeutics of communicative activity in a primary school].» *Ukrainska mova i literatura v shkoli– Ukrainian language and literature at school*, 3, 8-14. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 31.07.2024 р.

УДК 378.016.811

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-141-147

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Кухарчук Ірина Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: irina.kyx24@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2854-1429

Лучкіна-Загородня Любов Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: lucljuba5@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4661-0392

У статті досліджено особливості формування орфографічної компетентності у здобувачів освіти. Розкрито сутність понять «компетентність», «орфографічна компетентність», «орфографія», «орфограма», «орфографічне правило», «орфографічна помилка». Визначено структуру та зміст орфографічної компетентності, що охоплює такі компоненти: когнітивний (знання орфографічної термінології, уміння оперувати вивченою орфограмою); діяльно-практичний (оволодіння вміннями передавати повідомлення на письмі відповідно до орфографічних норм української мови); особистісний (здійснювати самоконтроль та самооцінку наявних знань). Охарактеризовано методичні засади формування орфографічної компетентності, зокрема визначено основні підходи (контекстуальний, урахування індивідуальних та вікових особливостей школярів), принципи (вивчення орфографії в тісному зв'язку з вивченням фонетики, морфеміки, морфології та синтаксису; зіставлення різних явищ; структурно-семантичний принцип (опора на знання будови та морфем у слові)); методи (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний; продуктивний метод (дослідницький, творчий)), систему вправ (правилоорієнтовані, творчі й комплексні).

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, орфографічна компетентність, орфографія, орфограма, орфографічне правило, орфографічна помилка.

Постановка проблеми. У процесі навчання української мови учні повинні опанувати орфографічною компетентністю і вміти послідовно, точно і ясно, а також граматично правильно висловлювати свої думки. З огляду на це одним із найважливіших завдань вивчення української мови в школі залишається проблема формування в школярів міцних орфографічних умінь і навичок, тому що орфографічно грамотне письмо є важливим складником загальної мовної культури та володіння ним необхідне кожній освіченій людині, що зумовлено функцією мови як засобу спілкування людей у різних сферах діяльності.

Розділ «Орфографія» викликає значні труднощі в здобувачів освіти у процесі його вивчення. Важливість цього розділу мовознавства зумовлена соціальним значенням орфографічної норми, яка є невід'ємною ознакою літературної норми. Практикою доведено, що дотримання орфографічних норм полегшує письмове спілкування, засвідчує належну мовленнєву культуру особистості.

Виховання грамотної особистості з високою мовною та мовленнєвою культурою – проблема багатоаспектна і не тільки шкільного, а й загальнодержавного рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорія і практика навчання орфографії української мови відображена в працях науковців-методистів (С. Чавдарова, В. Масальського, М. Бернацького, О. Біляєва, М. Вашуленка, Л. Симоненкової, М. Бардаш, М. Дорошенка, Г. Передрій, Г. Козачук, І. Ющука, Л. Райської, О. Коломійченко, О. Караман, М. Николин, С. Яворської та ін.). Зокрема, роботі над орфографічними помилками приділяв увагу О. Беляєв. У наукових розвідках М. Бардаш акцентовано на роботі з орфографії у процесі вивчення частин мови. Дослідженням шляхів і засобів підвищення орфографічної грамотності учнів у процесі вивчення фонетики, а також розробленням методів та прийомів поетапного формування орфографічних умінь та навичок займалася О. Караман. У дослідженнях І. Хом'яка окреслено основний зміст, форми, методи навчання орфографії на заняттях із словотворення в українськомовній школі. Загальні методичні рекомендації щодо вивчення орфографічних тем у 4-му (5-му) класі розробила Н. Шкурятяна. Принципи навчання орфографії вперше в лінгводидактиці розглянуто в посібнику А. Власенкова. Дослідження О. Віщок присвячено проблемі розвитку орфографічної компетентності студентів-філологів; С. Яворської – вироблення орфографічних умінь у процесі вивчення будови слова та словотвору; роботі з орфографії в умовах диференційованого навчання присвячено дисертацію М. Николин.

Як бачимо, проблема навчання української орфографії була предметом дослідження не одного покоління методистів і педагогів. У наукових та методичних роботах відображені загалом часткові, але дуже важливі питання, що розкривають вихідні, важливі положення організації занять із орфографії у закладах освіти. Як підтверджують спостереження, орфографічна грамотність випускників закладів загальної середньої освіти перебуває на низькому рівні, і, незважаючи на значні здобутки, не втрачає своєї

актуальності. Центральним та важливим залишається завдання підвищення орфографічної грамотності учнів, що потребує вдосконалення методичних аспектів навчання орфографії, використання продуктивних прийомів та засобів, спрямованих на вирішення завдань у галузі навчання орфографії.

Мета статті – дослідити сутність поняття «орфографічна компетентність»; окреслити шляхи формування орфографічної компетентності на уроках української мови в учнів середньої школи.

Виклад основного матеріалу. Основою компетентнісного підходу до навчання мови є практико орієнтована перспектива. Мова сприймається як спосіб взаємодії між людьми, що сприяє досягненню конкретних цілей та розв'язанню поставлених завдань. Компетентнісний підхід доповнює теоретичний складник концепту «знання-уміння-навички» практичним аспектом, що є взаємопов'язаними якостями особистості. У свою чергу, саме компетенція є сполучною ланкою між поняттями: знання, вміння, навички в процесі навчання. Компетенція має сформувати в учнів пізнавальний інтерес для подальших досліджень та поповнення системи знань. Запланованим результатом навчання української мови, ґрунтованому на компетентнісному підході, є набуття необхідних теоретичних і практичних знань.

У нашому дослідженні інтерес становить лінгвістична компетенція, складником якої є орфографічна компетенція. У лінгвістичній компетенції виокремлюють такі компоненти: 1) *лексичний* (знання словникового складу мови, зокрема фразеологічних одиниць та окремих слів); 2) *граматичний* (містить такі лексико-граматичні класи слів (іменники, займенники, дієслова, прийменники тощо) та інші правила граматичної будови мови); 3) *семантичний* (учень повинен засвоїти лексичні, прагматичні та граматичні семантики слова та оперувати ними в мовленні); 4) *фонологічний* (уміння сприймати та відтворювати мовлення); 5) *орфоепічний* (уміння правильно читати слова відповідно до їх графічної форми); 6) *орфографічний* (знання символів, що використовуються під час створення письмового тексту).

Орфографія – це система правил, яка встановлює однакові способи передачі мовлення на письмі; фактично регламентоване написання слів [5, с. 49]. Отже, можемо констатувати, що під терміном «орфографічна компетенція» розуміють знання символів, які ми використовуємо не лише на письмі під час створення тексту, а й під час читання, розуміння написаного. Письмо є способом вираження думок у графічній формі. Для забезпечення розуміння написаного та відтворення власних текстів учень повинен оволодіти необхідною сукупністю орфографічних знань та вмінь.

З'ясуємо трактування поняття «орфографічна компетенція» в українській лінгводидактиці. Учені-методисти Л. Мацько і Л. Кравець трактують орфографічну компетенцію як «оволодіння системою правил, що визначають правопис слів згідно з усталеними нормами, та вміння їх застосовувати» [4]. Дослідниця Т. Білявська зауважує, що зміст орфографічної компетенції виявляється в розумінні принципів сучасної орфографії, системи правил, що регулюють правопис слів відповідно до встановлених норм [2, с. 185]. Вітчизняний методист І. Хом'як акцентує на важливості орфографічної грамотності у формуванні мовної особистості, вводить в науково-методичний обіг поняття орфографічної компетентності, розуміючи його як високий рівень оперування основними правописними знаннями в писемному мовленні, як набутий досвід застосування орфографічних умінь і навичок на практиці, як особистісний показник провадження орфографічної компетенції в самостійному письмі» [7, с. 3].

Відповідно до особистісного аспекту орфографічної компетенції учень має вміти проводити порівняльно-зіставний аналіз орфографічних правил, здійснювати самоконтроль та самооцінку наявних знань.

У межах нашого дослідження розроблено структуру та зміст орфографічної компетентності, що охоплює такі компоненти: *когнітивний* (знання орфографічної термінології, уміння оперувати вивченою орфограмою); *діяльнісно-практичний* (оволодіння вміннями передавати повідомлення на письмі відповідно до орфографічних норм української мови); *особистісний* (здійснювати самоконтроль та самооцінку наявних знань).

Отже, орфографічна компетентність є сукупністю когнітивного, діяльнісно-практичного й особистісного складників. *Когнітивний компонент* передбачає знання орфографічних норм. *Діяльнісно-практичний аспект* передбачає застосування теоретичних знань на практиці та формування особистого досвіду. *Особистісний компонент* – це вміння проводити аналогії між вивченими правилами, а також пов'язаний із поняттям самоконтролю, під яким ми розуміємо якість особистості, що є характеристикою її активності та самостійності, які виявляються у діях щодо самооцінювання, коригування та вдосконалення виконаної роботи.

Загальновідомо, що український правопис є неоднорідним за своїми лінгвістичними ознаками, у якому знайшли відображення фонетичні, морфологічні, диференційні й історичні написання. О. Пономарів слушно зауважував, що орфографія не може базуватися на одному принципі, а можна говорити лише про панівний, провідний принцип [6 **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 44]. На думку мовознавців, для української мови головним є фонетико-морфологічний принцип.

Знання вчителем принципів української орфографії та правил, що ґрунтуються на кожному з

принципів, забезпечує свідомий підхід до вивчення орфографії, усвідомлену організацію роботи учнів з оволодіння орфографічними навичками.

Орфографія є самостійним розділом науки про мову, але, на відміну інших розділів, вона за традицією вивчається розосереджено: орфографічні поняття і правила розподілені за іншими розділами мовознавства та введені в усі розділи як у початковій школі, так і в середніх і старших класах. З одного боку, це дозволяє постійно займатися вивченням орфографічних норм, а з іншого – заважає інтеграції знань про розділи та принципи української орфографії. Правила з орфографії не становлять системи, бо сприймаються учнями ізольовано у вигляді значної кількості формулювань, тому їх знання з орфографії фрагментарні, безсистемні. Існує думка, що єдність курсу орфографії досягається за допомогою такого узагальнювального поняття, як «орфограма».

Отже, центральним поняттям орфографії є орфограма. Орфограма – це написання, яке регулюється орфографічним правилом чи встановлюється в словниковому порядку, т. б. написання слова, яке вибирається із низки можливих з погляду законів графіки.

У лінгвістичній літературі орфограми класифікують відповідно до принципів орфографії та виокремлюють фонетичні, морфологічні, історичні й смислорозрізнявальні написання. Такий поділ допомагає враховувати лінгвістичну природу орфограм, їх зв'язок із вимовою та морфемною будовою слова.

Ще одним із важливих для вчителя та учнів є поняття *орфографічне правило*. Орфографічне правило – особлива коротка інструкція, у якій перелічені умови вибору тієї чи іншої орфограми. Формулювання правил бувають констатувальні або регульовальні. Більшість орфографічних правил констатувальні. У них перераховані чи умови вибору орфограми, чи умови заборони будь-якого написання. Наприклад: «Префікс *с-* пишемо перед буквами, що позначають глухі приголосні: *к, п, т, ф, х*». У регульовальних орфографічних правилах вказують на способи дій учнів у процесі вибору орфограми з низки можливих написань. Наприклад: «Щоб не помилитися в написанні ненаголошеного звука в корені слова, потрібно змінити слово або підібрати таке спільнокореневе, щоб ненаголошений став наголошеним».

До ефективних прийомів засвоєння орфографічних правил належать: аналіз мовних фактів та спостереження за мовними явищами, створення проблемних ситуацій, побудова алгоритму застосування орфографічного правила, ознайомлення з розпізнавальними ознаками орфограм, використання схематичних зображень правил та опорних схем, оповідання на лінгвістичну тему, робота з правилом як навчально-лінгвістичним текстом.

Відповідно до теми нашого дослідження необхідно з'ясувати сутність поняття «*помилка*», «*орфографічна помилка*». Наприклад, Ф. Бацевич характеризує *помилку* як «певне відхилення від норми, істини; погрішність, похибка в чому-небудь; недогляд; промах, неточність; обмовка; описка – у писемному мовленні; ляпсус як результат необачності, легковажності тощо [1, с. 72]. Т. Бондаренко визначає «*помилку*» як аноматив, тобто ненормативне лінгвоутворення, яке виникає внаслідок невмотивованого порушення літературної норми і є результатом неправильних мисленневих операцій [3, с. 14].

Аналіз чинних підручників з української мови засвідчив, що в шкільних виданнях представлена значна кількість традиційних вправ, що передбачають завдання на визначення в слові орфограми, обґрунтування правильного написання слів, правильне написання слова з вивченими орфограмами; розпізнавання в текстах слів із орфограмами; наведення прикладів із орфограмою; складання і проведення словникових диктантів, у т.ч. для взаємоперевірки; пошук орфографічних помилок; редагування написаного; роботу з орфографічним словником.

У підручниках з української мови зафіксовано достатню кількість новітніх методів, що спрямовані на формування активної пізнавальної діяльності школярів, зокрема складання «хмар слів» на вивчену орфограму; ігри зі словами; підготовка відеопам'ятки (слайди, постер, схема, відеоролик та ін.) для соцмереж про уживання апострофа та м'якого знака; правопис префіксів і суфіксів, підготовка проєктів (складання коміксів, казок, плакатів, розроблення макетів вебсторінки, презентації на теми, пов'язані з орфографією). Такі інтерактивні методи навчання орфографії дозволяють ефективно та результативно організувати уроки української мови, стимулюють до творчої активності школярів, до розвитку їх лінгвокреативних здібностей.

Одним із ефективних підходів до формування орфографічних навичок в учнів є використання *контекстуального підходу*. Школярі повинні бачити слова в контексті, щоб зрозуміти їхнє правильне написання. Учителі можуть організувати читання текстів з акцентом на правильне розуміння орфографії. Вони також можуть використовувати вправи, у яких учням пропонується застосовувати правила орфографії в контексті, щоб бачили безпосередній зв'язок між правилами та їх використанням.

Важливо також враховувати *індивідуальні потреби* та рівень підготовки кожного учня. Використання диференційованих завдань і вправ дозволяє адаптувати навчання до потреб кожного учня. Учителі можуть запропонувати додаткові матеріали, розробити індивідуальні плани роботи та додаткові завдання для учнів із різним рівнем орфографічної підготовки. Наприклад, для учня з візуальними

проблемами в орфографії, можна використовувати методи мнемотехніки та візуалізації слів. Для учня, який відчуває труднощі з розумінням правил орфографії, можна запропонувати систематичні вправи та завдання для закріплення цих правил. Диференційований підхід у навчанні орфографії передбачає адаптацію матеріалу та методів навчання для різних школярів у класі. Наприклад, для учнів, які потребують глибшого розуміння правил орфографії, можуть бути запропоновані додаткові матеріали та завдання на аналіз та застосування цих правил. Важливо відзначити, що процес розроблення індивідуальних і диференційованих підходів потребує тісної взаємодії та зворотного зв'язку між учителем та учнем. Індивідуальний та диференційований підходи до навчання орфографії є важливим кроком для ефективної підтримки розвитку орфографічних навичок в учнів. Індивідуальний підхід допомагає школярам заповнити прогалини в знаннях, тоді як диференційований підхід дозволяє вчителю адаптувати матеріал та методи для різних учнів у класі. Це сприяє більш успішному та продуктивному навчанню орфографії на уроках української мови.

Методика навчання орфографії базується на таких **принципах**: вивчення орфографії в тісному зв'язку з вивченням фонетики, морфеміки, морфології та синтаксису; зіставлення різних явищ (звук і буква, фонема в сильній та слабкій позиції); структурно-семантичний принцип (опора на знання будови та морфем у слові).

Вивчення орфографії не можливе без знань і вмінь, отриманих у процесі засвоєння всіх розділів науки про мову. Правила орфографії у своїх формулюваннях базуються на вміннях розрізняти сильну і слабку позицію голосних і приголосних, здійснювати поділ слів на склади та морфем (правила перенесення), визначати морфемний склад слова та його приналежність (правопис найважливіших префіксів і суфіксів слів різних частин мови та інші правила), визначати наявність або відсутність у слова залежних слів (Н і НН у дієприкметниках і віддієслівних прикметниках, написання НЕ зі словами різних частин мови), розрізняти власні та загальні назви (правопис великої та малої літери) і т.д.

Робота з вивчення орфографії ґрунтується на використанні всіх видів пам'яті – зорової, слухової, моторної: під час написання учні ототожнюють морфем, що по-різному звучать, зорово і моторно запам'ятовують написання окремих морфем і цілих слів, особливо словникових. Систематичність у засвоєнні орфографічних норм та свідомість в оволодінні навичками правопису розглядаються в методиці як основні вимоги до вивчення орфографії.

Серед основних *методів навчання*, які є основою організації роботи з орфографічним правилом на уроках української мови в середніх класах, можна виокремити такі: *пояснювально-ілюстративний* (інформаційно-рецептивний) метод, що використовується для сприйняття та усвідомлення готової інформації: бесіда, повідомлення вчителя, читання правила та ін. Як спосіб передачі лінгвістичної інформації цей метод сприяє формуванню знань у сфері орфографії, фонетики, словотвору, лексики тощо, засвоєння яких забезпечує усвідомлене становлення навичок грамотного письма; *репродуктивний метод*, використання якого є важливим етапом у підготовці до продуктивної мовленнєвої діяльності учнів, оскільки в межах цього методу відбувається формування необхідних із точки зору породження висловлювання вмінь: добирати фактичний мовний матеріал, що становить зміст орфографічних правил, моделювати написання за зразком, здійснювати аргументоване обґрунтування написаного за допомогою правил орфографії; *продуктивний метод* (дослідницький, творчий). Використання цього методу актуальне на всіх етапах навчання, оскільки він дозволяє розвивати творчі здібності учнів. Цьому сприяє формулювання орфографічних правил у формі таблиць, алгоритмів, схем; власне словесна творчість, наприклад, написання оповідань на орфографічну тему з ілюстративними прикладами з творів художньої літератури та інші прийоми навчання. Продуктивний метод забезпечує єдність формування міцних орфографічних і мовних умінь та навичок учнів. Розглянуті методи навчання, які є взаємопов'язаними та взаємозумовленими, є складником цілісної дидактичної теорії, відповідають меті навчання, що відображають системне співвідношення кожного етапу навчання з потребами та мотивами.

Уміння та навички відпрацьовуються за допомогою спеціально розробленої системи вправ трьох типів: правилоорієнтованих, творчих і комплексних. Поділ орфографічних вправ на зазначені типи умовно відображає характер провідного завдання, що виділяється серед кількох завдань, які супроводжують вправу, та спрямовані на орфографічний та мовленнєвий розвиток учнів.

За допомогою *правилоорієнтованих вправ* відпрацьовуються найважливіші орфографічні вміння: виявляти орфограми; характеризувати їх та зіставляти з конкретними правилами; визначати фонетичні, словотвірні, лексичні, граматичні ознаки, від яких залежить вибір правильного орфографічного написання; проводити розбір слів за будовою з метою розпізнавання орфограм у морфемах; сприймати орфограми на слух; класифікувати їх, звертаючи уваги на морфемі; доказово (з урахуванням правил) доводити вибір написання; списувати недеформований текст із попереднім аналізом правопису зазначених слів (або значних частин слів) та ін.

Творчі вправи з орфографії розвивають в учнів уміння створювати власні висловлювання, правильно будувати своє мовлення відповідно до норм та стилів літературної мови. Виконуючи ці вправи, школярі вчать самотійно користуватися вивченим мовним матеріалом під час створення власного письмового

висловлювання. Перехід до цього типу вправ здійснюється не після того, як учні оволодіють навичками виконання вправ попереднього типу, а поєднується з різними видами вправ. До творчих вправ належать диктанти творчої групи; робота з різними лінгвістичними словниками; складання оповідань на лінгвістичну тему; створення письмових висловлювань різних функціональних стилів і типів мовлення з опорою і без опори на запропоновані слова; узагальнення орфографічного матеріалу у вигляді схем, таблиць, планів оповідання на лінгвістичну та нелінгвістичну тему; підбір прикладів на певну орфограму із художніх творів чи творів усної народної творчості; порівняння та зіставлення вимовних та правописних норм сучасної української мови; порівняння та зіставлення різних написань; письмовий переказ тексту (повний, стислий, вибірковий); складання діалогу (у письмовій формі) на певну тему відповідно до норм літературної мови.

Комплексні вправи зосереджують увагу учнів на кількох групах орфограм, що регульовані та нерегульовані правилами, і навіть на словах, які пишуться з великої літери. Такі вправи сприяють систематизації знань, забезпечують наступність у навчанні та створюють можливість повторити раніше вивчені орфограми на новому (порівняно з попереднім етапом навчання) рівні лексики. Крім того, всі комплексні вправи мають комунікативну спрямованість, що сприяє розвитку зв'язного мовлення учнів у процесі навчання орфографії.

В основу розроблення вправ з комплексними завданнями покладено такі концептуальні положення: органічна єдність раніше вивченого матеріалу з новим, що дає можливість розвивати та вдосконалювати наявні знання та вміння й засвоювати нові; систематичне зосередження уваги учнів на певній групі орфограм (на 3–5 орфограмах); формування комунікативних умінь і навичок.

Розглянемо специфіку використання комплексних вправ для вдосконалення орфографічних умінь. Конструювання – складання словосполучень та речень за граматичним завданням та/або опорним словом, правопис яких вимагає відпрацювання. Такі вправи мають значні можливості для повторення орфографії. Конструювання дозволяє вирішувати орфографічні та інші завдання одночасно, сприяє формуванню навчально-мовних синтаксичних умінь. Конструювання може бути неускладненим, коли учні складають речення із запропонованих слів, та ускладненим, що потребує трансформації запропонованого мовного матеріалу. Другий тип є більш продуктивним, оскільки використання конструювання для вдосконалення орфографічних умінь на синтаксичній основі передбачає обов'язкову наявність граматичного завдання, що дозволяє учням виявити синтаксичні ознаки, що впливають на написання слів.

Висновки. Отже, *орфографічна компетентність* – це інтегрована особистісна якість, яка передбачає володіння орфографічною компетенцією; рівень володіння орфографічними правилами та нормами відповідно до принципів української орфографії, застосування орфографічних норм у мовленнєвій діяльності.

Навчання орфографії – це систематична планомірна робота, яка передбачає засвоєння орфографічних понять, спрямованих на забезпечення міцних навичок грамотного письма; засвоєння норм правопису на основі усвідомлення того мовного змісту, що становить базову сутність кожного орфографічного правила; розширення словникового запасу учнів; збагачення граматичної будови мови; удосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності (читання, слухання, говоріння та письма) у їх єдності та взаємозв'язку. Зазначені напрями становлять складну єдність правописних та мовних умінь і навичок, яка досягається різноманітними вправами, що поступово ускладнюються від одного етапу до іншого та враховують усі види мовленнєвої діяльності та її типи: рецептивну, репродуктивну, продуктивну. Це відображає градацію правописних та мовних умінь і навичок: від роботи зі зразком (рецептивної діяльності) – до самостійної роботи з аналізу та синтезу орфографічних написань у готовій мовній моделі (тексті) (репродуктивної діяльності) і, нарешті, до творчої роботи (продуктивної діяльності).

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в розробленні методики розвитку орфографічної компетентності в учнів під час вивчення морфології на засадах комунікативно-діяльнісного підходу.

Список використаної літератури

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів лінгвокультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
2. Білявська Т. М. Теоретико-методичні засади формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5 (49). С. 181–188.
3. Бондаренко Т. Г. Типологія мовних помилок та їх усунення під час редагування журналістських матеріалів : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.08 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2003. 20 с.
4. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови: навчальний посібник. Київ : Академія, 2007. 360 с.
5. Сучасна українська літературна мова: фонетика, орфоепія, графіка, орфографія : навчально-методичний посібник для студентів-філологів вищих навчальних закладів / уклад. З. І. Комарова, В. В. Розгон. Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. 213 с.
6. Сучасна українська мова : підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; за ред. О. Д. Пономарева. 3-є вид., перероб. Київ : Либідь, 2005. 488 с.
7. Хом'як І. М. Орфографічна компетентність як складник формування мовної особистості». *Дивослово*. 2015. № 11. С. 2–5.

FORMATION OF ORTHOGRAPHIC COMPETENCE OF EDUCATION APPLICANTS

Kukharchuk Iryna

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Luchkina-Zahorodnia Liubov

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language,
Literature and Teaching Methods
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *In the process of learning the Ukrainian language, students must master orthographic competence and be able to express their thoughts consistently, accurately and clearly, as well as grammatically correctly. In view of this, one of the most important tasks of studying the Ukrainian language at school remains the problem of forming strong orthographic skills, because orthographically competent writing is an important component of general language culture and every educated person needs to master it, which is due to the function of language as a means of communication people in different fields of activity. The section «Orthography» causes significant difficulties for education applicants in the process of studying it. The importance of this section of linguistics is determined by the social significance of the orthographic norm, which is an integral feature of the literary norm. Practice has proven that compliance with orthographic norms facilitates written communication and certifies a person's proper speech culture. In view of this, the problem of formation of orthographic competence among applicants is of particular importance.*

Purpose. *To investigate the essence of the concept of «orthographic competence»; to outline the ways of formation of orthographic competence in secondary school students' Ukrainian language lessons.*

Methods. *The following methods were used in the research: analysis of linguistic sources to find out the state of problem development; a descriptive method, which combines observation, interpretation and generalization of linguistic and methodological material.*

Results. *It was found that orthographic competence is an integrated personal quality that involves the possession of orthographic competence; the level of mastery of orthographic rules and norms in accordance with the principles of Ukrainian orthography, the application orthographic norms in speech.*

Orthographic competence is a combination of cognitive, activity-practical and personal components. The cognitive component implies knowledge of orthographic norms. The activity-practical aspect implies the theoretical knowledge application in practice and the formation of personal experience. The personal component is the ability to draw analogies between the learned rules, and is also related to the self-control concept, by which we mean the personality quality, which is a characteristic of his or her activity and independence, which are manifested in actions related to self-assessment, correction and improvement of the work done.

The article describes the methodical principles of the formation of orthographic competence, in particular, defines the main approaches (contextual, taking into account the individual and age characteristics of schoolchildren), principles (the study of orthography in close connection with the study of phonetics, morphemics, morphology and syntax; comparison of various phenomena; structural-semantic principle (based on the knowledge of the structure and morphemes in the word)); methods (explanatory and illustrative, reproductive; productive method (research, creative)).

In order to form orthographic competence, the authors of the article propose a system of exercises of three types: rule-oriented, creative and complex. The division of orthographic exercises into the specified types conditionally reflects the nature of the main task, which stands out among several tasks that accompany the exercise and are aimed at the students' orthographic and speech development.

Originality. *The principles, methods and techniques of working on the formation and development of students' orthographic skills specific to the orthography teaching methodology have been specified and scientifically substantiated; didactic material, which is based on the gradual increase of difficulties and allows to effectively form students' orthographic and speech (communicative) skills has been proposed; a typology of training exercises has been developed, their main types, classified according to various characteristics, have been defined and described; the sequence of exercises has been established.*

Conclusion. *Thus, orthographic competence is an integrated personal quality that implies the possession of orthographic competence; the level of proficiency in orthographic rules and norms in accordance with the principles of Ukrainian orthography, the application of orthographic norms in speech activity. Orthography teaching is a systematic, planned work that involves the assimilation of orthographic concepts aimed at ensuring strong literacy skills; assimilation of orthographic norms based on the awareness of the linguistic content that constitutes the basic essence of each orthographic rule; expanding students' vocabulary; enrichment of the grammatical structure of the language; improvement of all types of speech activity (reading, listening, speaking and writing) in their unity and interconnection. The specified directions constitute a complex unity of orthographic and language abilities and skills, which is achieved by various exercises that gradually become more difficult from*

one stage to another and take into account all types of speech activity and its types: receptive, reproductive, productive. This reflects the gradation of orthographic and language abilities and skills: from working with a sample (receptive activity) to independent work on the analysis and synthesis of orthographic writings in a ready-made language model (text) (reproductive activity) and, finally, to creative work (productive activity).

Key words: competence approach, competence, orthographic competence, orthography, orthogram, orthographic rule, orthographic error.

References

1. Batsevych, F. S. (2007). Slovnyk terminiv linhvokulturnoi komunikatsii [Dictionary of linguistic and cultural communication terms]. Kyiv: Dovira. [in Ukrainian].
2. Biliavska, T. M. (2015). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia movnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly [Theoretical and methodological bases of forming language competence of future primary school teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (49), 181-188. [in Ukrainian].
3. Bondarenko, T. H. (2003). Typolohiia movnykh pomylok ta yikh usunennia pid chas redahuvannia zhurnalistskykh materialiv [Typology of language mistakes and their elimination during editing of journalistic materials]. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Matsko, L. I., Kravets L. V. (2007). Kultura ukrainskoi fakhovoi movy: navchalnyi posibnyk [Culture of the Ukrainian professional language: a study guide]. Kyiv: Akademiia. [in Ukrainian].
5. Komarova, Z.I., Rozhon, V.V. (2014). Suchasna ukrainska literaturna mova: fonetyka, orfoepiia, hrafika, orfohrafiiia: navchalno-metodychni posibnyk dlia studentiv-filolohiv vyshchychkh navchalnykh zakladiv [Modern Ukrainian literary language: phonetics, orthoepy, graphics, spelling: a textbook for students of philology in higher education institutions]. Uman: PP Zhovtyi. [in Ukrainian].
6. Ponimariv, O.D., Rizun, V.V., Shevchenko, L.Yu. (2005). Suchasna ukrainska mova [Modern Ukrainian language]. Kyiv: Lybid, [in Ukrainian].
7. Khomiak, I. M. (2015.). Orfohrafichna kompetentnist yak skladnyk formuvannia movnoi osobystosti» [Spelling competence as a component of linguistic personality development']. *Dyvoslovo*, 11, 2–5. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 3.06.2024 р.

УДК 373.3.016:004]:001.895

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-147-153

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

Литвинов Андрій Сергійович

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: andrii.lytvynov@gnpu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0002-7914-9857

Непомняща Галина Іванівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики початкової освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: galinanepomnajscha@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5148-21051

У статті окреслено основні педагогічні підходи до формування критичного мислення в молодших школярів на уроках інформатики. Підкреслено, що впровадження технології критичного мислення закладає підґрунтя для покращення процесу засвоєння знань у майбутньому, адже інтерактивна сторона методик спрямована не на запам'ятовування, а на усвідомлення процесу пізнання навколишнього світу, на постановку проблеми та пошуки її вирішення. Визначено, що для того, щоб дати дітям можливість активно працювати з отриманими знаннями, варто побудувати урок у три етапи. Перший етап – це виклик (спонукання), учні мають можливість, використовуючи набуті знання, робити прогнози, самостійно визначати цілі пізнавальної діяльності. Другий етап – осмислення (пошук відповідей), пошук відповідей на питання, поставлені на початку уроку. Третій етап – рефлексія. Урок є одночасно і процесом навчання, і вивченням процесу навчання самими учнями. Запропоновано методи формування критичного мислення в молодших школярів на уроках інформатики, а саме: «Кошик ідей», «Дерево припущень», «Ромашка Блума», «Шість капелюхів».

Ключові слова: початкова школа, молодші школярі, дистанційне навчання, критичне мислення, інформатика.

Постановка проблеми. «Сучасне інформаційне суспільство живе у період високорозвинених технологій та потребує від освіти спрямованості на формування компетентної та активної особистості. Вирішальним фактором формування особистості є життєвий досвід дитини. Нові вимоги мають практично значущу мету діяльності вчителя, що заключається не в управлінні процесом засвоєння програмного навчального матеріалу учнями, а в педагогічному супроводі процесу формування ключових і предметних компетентностей особистості».

Сучасне інформаційне суспільство спрямоване на виховання мислячої, самостійної, творчої особистості. Здатність опрацьовувати інформацію упродовж всього життя, що включає в себе процеси здобуття, переробки, застосування її для індивідуального розвитку і самовдосконалення.

У своїх дослідженнях М. Мінц зазначає що освіта має відповідати вимогам часу, а отже носити інноваційний характер. Учений визначає інноваційність в освіті як постійні нововведення в діяльність закладів освіти, в освітній процес і є тією нагальною потребою, без задоволення якої вона втратить взаємозв'язок із життям, втратить свій творчий потенціал, перетвориться в рутинну справу, не потрібну ні суспільству, ні особистості (Мінц & Олійник, 2013).

Однією з освітніх інновацій на сучасному етапі функціонування Нової української школи є розвиток критичного мислення молодших школярів.

Критичне мислення має науковий характер, його сенс полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень. Цьому мисленню притаманні такі особливості, як усвідомленість та самовдосконалення. Критичне мислення закладене на підґрунті законів логіки та розумінні процесів психіки, що протікають у нашій свідомості. Критичним мислителям властива скептичність у ставленні до всього навколишнього. Мислити критично означає вільно користуватися розумовими стратегіями та операціями високого рівня задля формулювання обґрунтованих висновків і оцінок, прийняття зважено обдуманих рішень (Бухлова, 2007).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Технологія розвитку критичного мислення як освітня інновація знайшла відображення у дослідженнях вітчизняних педагогів і методистів зовсім недавно. Це насамперед зумовлено тим, що протягом останніх десятиліть погляди вчених щодо можливості формування критичного мислення у молодших школярів були досить суперечливими. Цей феномен досліджували Д. Дьюї, Д. Клустер, М. Ліпман, Р. Пауль, Д. Брукфілд, Д. Халперн, А.У. Бідл, Д.Х. Кларк, Р. Енніс, Е. Норріс, Е. Глассер, Д. Халперн.

Ідеї розвивального навчання, проблема розумового виховання, підходи до розвитку пізнавального інтересу й активності учнів стали фундаментом для подальших пошуків шляхів формування критичного мислення у здобувачів освіти серед українських учених, зокрема: В. Козира, Т. Воропай, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз особливостей розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках інформатики.

Виклад основного матеріалу. Процес розвитку критичного мислення є невід'ємно важливим аспектом, що стане у нагоді як під час навчання, так і в повсякденному житті. Під терміном «навчити дітей мислити критично» мається на увазі правильна постановка запитання, направлення уваги в потрібному руслі, вміння підсумувати інформацію та зробити висновки, а також знаходження вірних рішень. Для того, щоб розвивати творчий потенціал школярів, в першу чергу необхідне розумне керівництво з боку вчителя.

Освітня технологія розвитку критичного мислення є системою різноманітних педагогічних методик та прийомів. Ця технологія закладена на підґрунті ідей Ж. Піаже, Л. Виготського та інших дослідників і науковців, що стосується творчої складової у партнерстві вчителя та учнів. Мета такої технології полягає в:

- створенні сприятливих умов для творчого мислення дітей;
- формуванні вміння постановки проблеми;
- прийнятті самостійних рішень та чіткій аргументації своїх думок;
- вихованні колективізму, поважне ставлення до співрозмовників (Бобрицька, 2004).

Впровадження такої технології закладає підґрунтя для покращення процесу засвоєння знань у майбутньому, так як інтерактивна сторона методики спрямована не на запам'ятовування, а на усвідомлення процесу пізнання навколишнього світу, на постановку проблеми та пошуки її вирішення. Особливо підкреслимо те, що для впровадження даної системи методик не потрібно ніяких додаткових обставин. Єдиною необхідною умовою є бажання вчителя йти до запланованого результату.

За Д. Халперном (Дівакова, 2011), критичне мислення потребує розвитку таких якостей:

- готовність та вміння планувати (стримання власної імпульсивності та планування кожної подальшої дії);
- наявність гнучкості (мислення не є ригідним та догматичним, особистість завжди готова до розгляду нових варіантів та прагне прояснення складних для себе питань, змін у своїй точці зору);
- відповідальність та наполегливе ставлення до роботи (бути готовим братися за завдання і, не відступаючи, довести його до кінця, знайшовши вірне рішення);
- вміння визнати свою помилку та бути готовим її виправити (готовність до навколишньої критики, вміння вчитися на своїх помилках);
- усвідомленість (здатність до саморефлексії та контролю власних розумових дій);

– умотивовані погляди до використання критичного мислення у повсякденному житті (прагнення учитися новому).

Учням початкової школи вже стають доступними такі операції мислення, які є основою для подальшого формування критичного мислення, а саме: здатність до самостійно здобувати знань, уміння робити висновки, порівнювати, переходити від конкретного до абстрактного.

Саме тому заняття, які плануються вчителем, що дотримується відповідних до технології форм і методів формування та розвитку критичного мислення, сприяють створенню плідної основи для цього під час таких процесів як:

- опрацювання інформації;
- розв'язання задач і проблем;
- оцінка ситуації;
- вибір раціонального способу діяльності.

Якісний урок є основою навчальної діяльності вчителя та учнів. Від того, як він спланований, чим насичений, наскільки цікавий і спонукає до дій, залежить і успішність учнів. Зрозуміло, що такий урок, зазвичай, нестандартний (урок-подорож, урок-гра, урок-змагання, урок-дослідження, урок-казка тощо) (Галушкіна, 2020).

У віці від шести до десяти років важливим при засвоєнні інформації є підкріплення її наочними образами. Так як абстрактне мислення тільки починає формуватися, то вивчення матеріалу на слух буде не досить ефективним.

Молодший школяр вже здатний до рефлексії, а, отже, він може усвідомлювати результати власної діяльності. Особливістю навчання є те, що школяр повинен вміти самостійно обдумати правильність своїх дій та висловлювань. Спочатку самооцінюванню дитина навчається з прикладу вчителя, тобто вона осмислює свою діяльність відповідно до певного зразка. Рефлексія змінює ставлення учня до себе та до всього оточуючого, змушує продукувати власні думки, не спираючись лише на знання дорослих, закладає в свідомість учня власні погляди та уявлення про значущість навчання та певні цінності.

Розглянемо головні етапи уроку, метою якого є формувати та розвивати критичне мислення (Мельник, 2021):

1. *Розминка* (налаштування психологічно сприятливого клімату на уроці).
2. *Обґрунтування навчання* (налаштування класу на плідну роботу, підведення учнів до формулювання мети уроку, мотивація до вивчення теми та предмета в цілому).
3. *Актуалізація знань* (зацікавлення, спрямованість на навчання, відтворення попередніх знань, необхідних протягом наступних етапів уроку).
4. *Усвідомлення змісту матеріалу* (знайомство з новою інформацією, аналіз інформації, особисте усвідомлення).
5. *Рефлексія* (критичний момент уроку).
 - учні перетворюють подані вчителем знання на власні;
 - запам'ятовують матеріал, так як зрозуміли його;
 - активно обмінюються думками між собою;
 - удосконалюють і поповнюють свій активний словниковий запас;
 - складається різноманітність міркувань;
 - відбувається процес вибору правильного варіанту.

Для того, щоб дати дітям можливість активно працювати з отриманими знаннями, варто побудувати урок за такою схемою: виклик – осмислення – рефлексія.

Перший етап – це виклик (спонукання), тема уроку визначена, актуалізуються наявні знання учнів з даної теми, з'ясовується, що діти вже знають про це або думають, що вони хочуть знати, або що їм потрібно знати, і навіть їм це знати. Для цього використовуються різні методи навчання: «Кластер», «Кошик ідей», «Дерево передбачень» тощо.

На етапі виклику учні мають можливість, використовуючи набуті знання, робити прогнози, самостійно визначати цілі пізнавальної діяльності на цьому уроці.

Другий етап – осмислення (пошук відповідей), пошук відповідей на питання, поставлені на початку уроку. Дитина працює більш самостійно, в парах або групах. Якщо щось незрозуміло, учень може звернутися за допомогою до вчителя. Це етап пізнання, на якому здобувачі отримують можливість ознайомитися з новою інформацією. Учень отримує можливість замислитися над природою досліджуваного об'єкта, як співвідноситься попередня та нова інформація, вчиться формулювати питання, визначає власну позицію. Для цього використовуються різноманітні прийоми: читання тексту із зупинками; складання таблиць (конспект, таблиця синтезу), «вставка» – читання тексту з позначками, «знаю – хочу, знаю, вивчив», «Ромашка Блума» тощо.

Третя стадія – рефлексія. Необхідно, щоб учні вміли аналізувати, чи вдалося їм досягти поставлених цілей і вирішити проблеми і протиріччя, що виникли в процесі ознайомлення з новим матеріалом. Така структура уроку є одночасно і процесом навчання, і вивченням процесу навчання самими учнями. Ці три етапи можуть плавно переходити один в інший, але вони повинні бути присутніми на кожному уроці, так як це дозволяє побачити складний розумовий процес, який починається з інформації і закінчується її осмисленням і прийняттям рішень. Прийоми цього етапу: «Чарівне дерево», «Знаки», «Потяг», «Світлофор», «Шість капелюхів».

Технологія розвитку критичного мислення пропонує різноманітний набір прийомів і методів проведення даного етапу роботи, а також включає в себе способи організації індивідуальної роботи, і поєднання її з парною і груповою роботою.

Сьогоднішня практика показує, що занадто малий відсоток випускників шкіл дійсно має інформаційну культуру, культуру роботи з текстом. Мотивувати сучасного учня до пізнавальної діяльності, шукати шлях до мети в інформаційно-комунікаційній сфері вкрай складно. Відбувається це тому, що діти часто відчують серйозні труднощі в сприйнятті навчального матеріалу з усіх шкільних предметів. Звичайно, всіх цікавить, з чим це пов'язано.

Досить ефективним для формування критичного мислення молодших школярів є технології, які роблять навчальний процес більш творчим, вчать учнів мислити, виділяти головне, висловлювати й аргументувати власні думки, зокрема: асоціативний куш, гронування, кубування, кероване читання з передбаченням, порушена послідовність, мозковий штурм, біном фантазії, вільне письмо, есе, ромашка Блума, письмо в малюнках, читаємо і запитуємо, взаємне навчання, сторітелінг.

Мозковий штурм є потужним інструментом для стимулювання творчого мислення та розвитку навичок учнів початкової школи. Виділимо кілька ідей використання мозкового штурму на уроках у початковій школі:

1. Тематичні словники. Спільно з учнями створіть словникову базу за темою уроку. Потім запросіть учнів придумати якнайбільше слів, пов'язаних із цією темою.

2. Створення історій. Надайте учням початкові речення або ідеї, а потім дозвольте їм використовувати свою уяву, щоб розширити ці ідеї та створити цікаві історії. Можна також використовувати малюнки або картинки для стимулювання творчості.

3. Вирішення проблемних ситуацій. Поставте перед учнями різні проблемні ситуації, пов'язані з темою уроку, а потім запросіть здобувачів запропонувати шляхи їх вирішення.

4. Асоціації та порівняння. Попросіть учнів зробити асоціації з певними словами або поняттями та зробити порівняльний аналіз між різними поняттями.

5. Груповий мозковий штурм. Розділіть учнів на групи та дайте кожній групі завдання придумати якнайбільше ідей або варіантів відповіді на певне запитання.

Розглянемо деякі технології формування критичного мислення у молодших школярів на уроках інформатики.

«Кошик ідей». Завдання прийому – забезпечення включення кожного учня в навчальний процес. Робота проводиться в парах або групах, час виконання: 7-8 хвилин.

Етап 1 – 2 хв. Учні виконують роботу індивідуально.

Етап 2 – 2 хв. Учні обмінюються інформацією та обговорюють її в парах (групах). Під час обговорення визначається спільна та відмінна інформація, розробляється загальна версія відповіді.

Етап 3 – 2-4 хв. «Викидання ідей у смітник». Кожна пара (група) по черзі називає один з написаних виразів. Учитель записує рядки на дошці. Головна умова – не повторювати те, що вже було сказано іншими.

На дошці можна намалювати значок сміткового відра, в якому умовно буде зібрано все, що всі учні разом знають з теми, що вивчається.

Вся інформація коротко записується вчителем у вигляді тез в «кошик» ідей, навіть якщо вони помилкові. У кошик ідей можна помістити факти, думки, імена, проблеми, поняття, пов'язані з темою уроку. Далі в ході заняття ці розрізнені факти або думки, проблеми або поняття в свідомості дитини можуть бути пов'язані в логічні ланцюжки.

Усі помилки виправляються поступово в процесі засвоєння нової інформації.

«Дерево припущень». Мета: сформувати нестандартне мислення, вміння відрізнити ймовірні ситуації від тих, які ніколи не можуть статися.

Етап 1 – учитель оголошує тему уроку та пропонує учням зробити припущення про матеріал, який передбачається вивчити на цьому уроці.

Етап 2 – учні озвучують свої ідеї та припущення. Учитель записує на дошці всі версії (правильні і неправильні), задаючи запитання: Чи всі згодні з цими ідеями? Якщо є суперечливі думки, на дошці також записуються альтернативні ідеї.

На дошці візуалізуються припущення учнів за такою схемою:

- стовбур дерева – тема уроку,
- гілки дерева – припущення, які робляться в двох основних напрямках – «можливо» і «ймовірно» (кількість гілок не обмежена),

- листя – це обґрунтування цих припущень, аргументи на користь тієї чи іншої думки.

Дерево передбачень може мати вигляд кластера. Не обов'язково використовувати класичний варіант.

Етап 3 – після вивчення нової теми потрібно повернутися до «дерева передбачень» і перевірити, чи виправдані припущення дітей.

«Ромашка Блума», шість пелюсток ромашки – це шість типів запитань.

Прості запитання. Відповідаючи на них, потрібно назвати деякі факти, пригадати, відтворити певну інформацію. Вони часто формулюються на основі традиційних форм контролю: тестів, термінологічних диктантів тощо.

Уточнюючі питання. Зазвичай такі питання починаються зі слів: «Так ти говориш, що...? «Якщо я правильно зрозумів, то...? «Можливо, я помиляюся, але я думаю, що ви сказали про...?». Мета цих запитань – надати людині зворотний зв'язок щодо того, що вона щойно сказала.

Тлумачні (пояснювальні) питання. Зазвичай вони починаються зі слова «Чому?». У деяких ситуаціях це може сприйматися негативно як примус до виправдання. В інших випадках вони спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Творчі питання. Коли в питанні є частка «б», а в її формулюванні є елементи умовності, припущення, фантазії прогнозу. «А щ, якби...?» «Як би покращили ...?», «Запропонуйте альтернативу».

Питання для оцінювання. Ці питання спрямовані на з'ясування критеріїв оцінки тих чи інших подій, явищ, фактів. «Наскільки цінними є...?» «Як би ви визначили/аргументували...?» «Яке судження ви можете зробити з приводу» «Чим це відрізняється від і...?» тощо.

Практичні питання. Всякий раз, коли питання спрямоване на встановлення взаємозв'язку між теорією і практикою, ми назвемо його практичним. Досвід використання цієї стратегії показує, що учні будь-якого віку (починаючи з першого класу) розуміють значення всіх типів запитань (тобто можуть наводити приклади). «Де це застосовується у повсякденному житті?» «Як це можна використати на практиці?»

«Шість капелюхів». Метод «шести капелюхів» використовується для багатогранного аналізу явищ, проведення заняття з узагальнення досвіду.

Принцип організації в режимі цієї технології полягає у тому, що кожен учень у процесі обговорення проблеми «одягає» капелюх певного кольору і мислить так, як «вимагає» колір одягнутого капелюшка.

Рефлексія в може проводитися не тільки в групі, але і індивідуально. Цей метод заохочує учнів до різноманітної, «барвистої» оцінки того, що вони дізналися та пережили, що є однією з важливих характеристик критично мислячої людини. Але пам'ятаймо, що важливим завданням фази рефлексії є визначення напрямків подальшого розвитку.

Білий капелюх – ми мислимо категоріями фактів і цифр. Ні емоцій, ні суб'єктивних оцінок. Тільки факти! Можна цитувати чиясь суб'єктивну точку зору, але безпристрасно, як цитату.

Жовтий капелюх – позитивне мислення. Необхідно виділити позитивні сторони розглянутого явища і аргументувати, чому вони позитивні. Потрібно не тільки сказати, що було корисним, продуктивним, конструктивним, а й пояснити чому.

Чорний капелюх – протилежність жовтого. Потрібно визначити, що було складним, незрозумілим, проблемним, негативним і пояснити чому так сталося. Сенс полягає не тільки у виявленні протиріч і недоліків, а й в аналізі їх причин.

Червоний капелюх – емоційний капелюх. Необхідно пов'язати зміни у власному емоційному стані з певними моментами розглянутого явища. Іноді емоції допомагають нам точніше визначити напрямки наших пошуків і аналізу.

Зелений капелюх – творче мислення. Запитайте себе: «Як можна застосувати той чи інший факт, метод, тощо у новій ситуації?» «Що можна було зробити по іншому, чому і як?» «Як можна було б покращити той чи інший аспект?». Таким чином можна знайти нові грані в досліджуваному матеріалі.

Синій капелюх – філософський, узагальнювальний капелюх. Ті, хто «вдягнув» «синій капелюх», намагаються узагальнити твердження інших «капелюхів», зробити загальні висновки.

Цінність цієї технології в тому, що вона вчить дітей слухати і чути, розвиває мову, дає можливість спілкуватися, активізує розумову діяльність, пізнавальний інтерес, спонукає дітей до дії, тому працюють всі. Зникає страх, росте відповідальність учня за свою відповідь, учитель і учні спільно беруть участь в отриманні знань.

Висновки. Критичне мислення є однією з найважливіших базових навичок людини, що допомагає зберігати гнучкий розум, неупередженість, цікавість до пізнання світу, відкритість. Воно дає нам

можливість бачити світ реальним, проводити аналіз інформації з різних джерел, робити порівняння, зіставлення фактів, спростовувати міфи і формувати власні висновки. Саме за допомогою критичного мислення ми можемо добирати розв'язання до задач, що не мають однієї очевидної правильної відповіді, формувати здоровий світогляд, в основі якого лежать корисні переконання про світ і самого себе.

Уміти критично мислити – незамінна навичка майбутнього. Це допомагає школярам аналізувати інформацію, доцільно використовувати набуті знання та обґрунтовувати свою думку. Діти навчаються висувати власні припущення, ставити влучні запитання і розрізняти факти та сумнівні гіпотези. Тому ставлення перед школярем нових пізнавальних і практичних задач, озброєння його засобами для їх розв'язання має спиратися не лише на актуальні досягнення дитини, а й на її потенційні можливості. Навчання повинне бути організоване так, щоб воно позитивно впливало на розвиток молодших школярів, урахувавши всі психологічні особливості дітей.

Список використаної літератури

1. Бобрицька, В. Мислення та здоров'я людини: роздуми про позитивне, критичне та негативне мислення. *Психолог*. 2004. №12. С. 12–17.
2. Бухлова Н. Як навчити учня вчитися: Поради та рекомендації. Київ, 2007. 128 с.
3. Галушкіна В. О. Розвиток навичок критичного мислення молодших школярів засобами інтерактивних технологій на уроках в початковій школі. URL: <https://liko-school.kyiv.ua/images/professional-achievements/roboGalushkina.pdf> (дата звернення: 10.03.2024).
4. Дівакова І. Інтерактивні технології навчання у початкових класах. Тернопіль, 2011. 180 с.
5. Мельник І. А. Розвиток ключових компетентностей молодших школярів як засіб активізації пізнавальних творчих здібностей в умовах сучасного інноваційного простору. URL: http://scandy.kyiv.ua/files/dodatok-4-1_.pdf (дата звернення: 10.03.2024).
6. Мінц М. О., Олійник А. І. Соціологія освіти: інноваційні процеси. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія: Соціологія*. 2013. Т. 211, Вип. 199. С. 72–75.

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN COMPUTER SCIENCE LESSONS

Lytvynov Andrii

PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Primary Education Theory and Methods Chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Nepomniashcha Halyna

PhD of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Primary Education Theory and Methods Chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The modern information society is aimed at educating a thinking, independent, creative personality. The ability to process information throughout life, which includes the processes of obtaining, processing, applying it for individual development and self-improvement.*

One of the educational innovations at the present stage of the New Ukrainian School is the development of critical thinking of younger students. Critical thinking is based on the laws of logic and understanding of the processes of the psyche that occur in our minds. Critical thinkers are characterized by skepticism about everything around them. To think critically means to be free to use high-level mental strategies and operations to formulate sound conclusions and assessments, and to make well-considered decisions.

Purpose. *The purpose of the article is to analyze the features of the development of critical thinking of junior schoolchildren in computer science lessons.*

Methods: *theoretical: study and analysis of psychological, pedagogical, educational and methodological literature, systematization and generalization of data.*

Results. *Educational technology for the development of critical thinking is a system of various pedagogical methods and techniques. The introduction of such technology lays the foundation for improving the process of assimilation of knowledge in the future, since the interactive side of the methodology is aimed not at memorization, but at understanding the process of cognition of the world around us, at formulating a problem and finding its solution. We would like to emphasize that no additional circumstances are required for the implementation of this system of methods. The only prerequisite is the teacher's desire to go to the planned result.*

Primary school students already have access to such thinking operations, which are the basis for the further formation of critical thinking, namely: the ability to independently acquire knowledge, the ability to draw conclusions, compare, move from the concrete to the abstract.

That is why the classes planned by the teacher, who adheres to the forms and methods of formation and development of critical thinking appropriate to technology, contribute to the creation of a fruitful basis for this during such processes as: processing information; solving tasks and problems; assessment of the situation;

choosing a rational way of doing things.

Between the ages of six and ten, it is important to reinforce information with visual images. Since abstract thinking is just beginning to form, learning the material by ear will not be effective enough.

A younger student is already capable of reflection, and, therefore, he can be aware of the results of his own activities. The peculiarity of education is that the student must be able to independently think over the correctness of his actions and statements. Initially, the child learns self-assessment from the example of the teacher, that is, he comprehends his activities in accordance with a certain pattern. Reflection changes the student's attitude to himself and to everything around him, forces him to produce his own thoughts, not relying only on the knowledge of adults, lays in the student's mind his own views and ideas about the significance of learning and certain values.

In order to give children the opportunity to actively work with the knowledge gained, it is worth building a lesson according to the following scheme: challenge – comprehension – reflection.

The first stage is a challenge (motivation), students have the opportunity, using the acquired knowledge, to make predictions, independently determine the goals of cognitive activity in this lesson (teaching methods: «Cluster», «Basket of Ideas», «Tree of Predictions», etc.). The second stage is comprehension (search for answers), search for answers to the questions posed at the beginning of the lesson. The child works more independently, in pairs or groups, ask the teacher for help. The student gets the opportunity to think about the nature of the object under study, how the previous and new information correlates, learns to formulate questions, and determines his own position. The following techniques are used: reading the text with stops; compilation of tables, «insertion» – reading the text with marks, «I know – I want, I know, I have learned», «Bloom's chamomile», etc. The third stage is reflection, the lesson is both a learning process and a study of the learning process by the students themselves. Techniques of this stage: «Magic Tree», «Signs», «Train», «Traffic Light», «Six Hats». These three stages can smoothly transition from one to the other, but they should be present in every lesson, as this allows you to see the complex thought process that begins with information and ends with its comprehension and decision-making.

The technology for the development of critical thinking offers a diverse set of techniques and methods for carrying out this stage of work, and also includes ways of organizing individual work, and combining it with pair and group work.

Originality. The main pedagogical approaches to the formation of critical thinking in junior schoolchildren in computer science lessons are outlined. It is emphasized that the introduction of the technology of critical thinking lays the foundation for improving the process of assimilation of knowledge in the future, since the interactive side of the methods is aimed not at memorization, but at understanding the process of cognition of the surrounding world, at formulating a problem and finding its solution.

Methods for the formation of critical thinking in junior schoolchildren in computer science lessons are proposed, namely: «Basket of Ideas», «Tree of Assumptions», «Bloom's Chamomile», «Six Hats».

Conclusion. Critical thinking is one of the most important basic human skills that helps to maintain a flexible mind, impartiality, interest in learning about the world, and openness. It gives us the opportunity to see the world as real, analyze information from different sources, make comparisons, compare facts, refute myths and form our own conclusions. It is with the help of critical thinking that we can select solutions to problems that do not have one obvious correct answer, form a healthy worldview, which is based on useful beliefs about the world and ourselves.

Key words: primary school, junior schoolchildren, distance learning, critical thinking, computer science.

References

1. Bobrytska, V. (2004). Myslennia ta zdorovia liudyny: rozдумы pro pozytyvne, krytychne ta nehatyvne myslennia [Thinking and human health: reflections on positive, critical and negative thinking]. *Psykholog – Psychologist*, 12, 12-17. [in Ukrainian].
2. Bukhlova, N. (2007). Yak navchyty uchnia vchytysia: Porady ta rekomendatsii [How to teach a student to learn: Tips and recommendations]. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Halushkina, V. O. (2020). Rozvytok navychok krytychnoho myslennia molodshykh shkolariv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii na urokakh v pochatkovii shkoli [Development of critical thinking skills of junior high school students by means of interactive technologies in elementary school lessons]. URL: <https://liko-school.kyiv.ua/images/professional-achievements/robotaGalushkina.pdf> [in Ukrainian].
4. Divakova, I. (2011). Interaktyvni tekhnolohii navchannia u pochatkovykh klasakh. [Interactive learning technologies in primary grades.]. Ternopil. [in Ukrainian].
5. Melnyk, I. A. (2021). Rozvytok kliuchovykh kompetentnosti molodshykh shkolariv yak zasib aktyvizatsii piznavalnykh tvorchykh zdbnostei v umovakh suchasnoho innovatsiinoho prostoru. [The development of key competencies of junior high school students as a means of activating cognitive and creative abilities in the conditions of the modern innovative space]. URL: http://scandy.kyiv.ua/files/dodatok-4-_1_.pdf [in Ukrainian].
6. Mints, M. O., Oliinyk, A. I. (2013). Sotsiologhiia osvity: innovatsiini protsesy. [Sociology of education: innovative processes]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly – Scientific works of Petro Mohyla Black Sea State University*, 211 (199), 72–75. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 10.07.2024 р.

УДК 371.3:373.5

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-154-162

ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Михалюк Ілона Михайлівна

кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри біології, екології та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
e-mail: IonaMM@i.ua
ORCID ID: 0000-0002-6455-0015

Михалюк Алла Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
e-mail: a.mykhaliuk@kubg.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-0452-1260

У статті проаналізовано проєктне навчання як сучасну педагогічну технологію, яка ефективно сприяє формуванню дослідницьких навичок здобувачів освіти. Ця методика передбачає активне залучення учнів до самостійного пошуку знань, вирішення проблемних завдань та реалізації проєктів. У процесі проєктного навчання учні розвивають критичне мислення, навчаються планувати свою роботу, аналізувати та систематизувати інформацію, співпрацювати в групах та презентувати результати своїх досліджень. Розкрито переваги методу проєктів як педагогічної технології в навчанні біології та екології. Особливу увагу в роботі приділено методам і прийомам, які сприяють успішному формуванню дослідницьких навичок. Результати дослідження підтверджують, що проєктне навчання значно підвищує мотивацію здобувачів освіти до навчання, розвиває їхні творчі здібності та готує до подальшої наукової діяльності.

Ключові слова: проєктне навчання, дослідницькі навички, навчання, критичне мислення, освітні технології.

Постановка проблеми. Для успішної реалізації оновленого стандарту загальної середньої освіти необхідним є розгортання освітнього процесу на основі трьох визначених підходів: особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного.

Особистісно зорієнтований підхід визначає направленість освітнього процесу насамперед на результативний розвиток особистості кожного школяра, розкриття його здібностей, побудови розумової освітньої траєкторії учня на основі виявлення і врахування його персональних особливостей, вподобань і навчальних можливостей.

Діяльнісний підхід скеровує навчальний процес на збереження активної, особистісно важливої, усвідомленої освітньої діяльності учня. Сутність цього процесу полягає не лише в засвоєнні певних знань, а й у формуванні себе як особистості.

Відповідно до *компетентнісного підходу* результатом навчання має бути сформованість відповідних компетентностей – ключових і предметних [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проєктне навчання стало предметом численних досліджень та публікацій у галузі педагогіки та освітніх технологій. У сучасному освітньому просторі проєктне навчання визнається ефективним підходом до формування дослідницьких навичок, що підтверджується результатами низки досліджень. Одними з перших педагогів, які розробили теоретичні основи проєктного навчання, були Джон Дьюї та Вільям Херд Кілпатрік. Вони підкреслювали важливість активного навчання, де здобувачі освіти беруть участь у реальних проєктах, що сприяє їхньому розвитку та навчанню через практичний досвід [2].

У статті «Проєктне навчання в сучасній школі» (автори: С. І. Іваненко, О. В. Кравченко) детально описуються практичні аспекти впровадження проєктного навчання у шкільній програмі. Автори зазначають, що успіх залежить від правильної організації навчального процесу та чіткого планування проєктів [3].

У публікаціях містяться теоретичне обґрунтування, практичні приклади та результати досліджень щодо проєктного навчання, що допоможе глибше зрозуміти його роль у формуванні дослідницьких навичок учнів [4; 5].

Формування мети статті. Окреслити особливості застосування проєктного навчання для формування дослідницьких навичок здобувачів освіти. Визначити та проаналізувати особливості застосування проєктного навчання для формування дослідницьких навичок учнів з біології та екології.

Виклад основного матеріалу. Сучасна педагогічна система орієнтована на формування творчої особистості та вимагає постійного вдосконалення й модернізації методик навчання для кращого розкриття природних інтелектуальних і творчих здібностей здобувачів освіти. Цікавість учнів до уроку та його ефективність зростають, коли поряд із класичними методами широко використовуються активні форми навчання.

Однією із педагогічних технологій, яка орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування та здобуття нових, є метод проєктів

Проєктне навчання є ефективним інструментом у формуванні дослідницьких навичок учнів, особливо під час вивчення біології та екології. Такий підхід дозволяє здобувачам приєднатися до активного пізнання через практичну діяльність. Розвивати навички самостійного дослідження, критичного мислення, колективної роботи та презентації результатів.

Основними перевагами впливу методу проєктів на розвиток особистості й самореалізацію учня є те, що важливою рисою виступає гуманізм, увага та повага до кожного учня, створення позитивного настрою, який спрямований не лише на здобуття знань, а й на розвиток особистості.

Основними етапами впровадження проєктного навчання є:

– *вибір теми проєкту*. Тема повинна бути актуальною та цікавою для учнів, пов'язаною з навчальною програмою. Вона може включати вивчення локальних екосистем, аналіз впливу людини на навколишнє середовище, дослідження біорізноманіття тощо.

– *формулювання дослідницьких питань*. Учні разом з учителем формулюють дослідницькі питання, які вони хочуть дослідити в рамках проєкту. Ці питання повинні бути конкретними, вимірюваними та реалістичними для виконання в межах навчального року.

– *планування проєкту*. Учні розробляють план дослідження, визначають методи збору та аналізу даних, розподіляють ролі в команді. Планування включає визначення ресурсів, необхідних для проведення дослідження, та встановлення термінів виконання.

– *збір даних*. На цьому етапі здобувачі збирають необхідні дані через експерименти, польові дослідження, опитування або аналіз літературних джерел. Важливо забезпечити учнів відповідними інструментами та методиками для точного і надійного збору даних.

– *аналіз даних*. Учні аналізують зібрані дані, використовуючи статистичні методи, графічні зображення або інші відповідні інструменти. Вони формулюють висновки на основі отриманих результатів та відповідають на дослідницькі питання.

– *презентація результатів*. Результати дослідження презентуються в різних формах: доповідь, презентація, стендова доповідь або наукова стаття. Учні навчаються представляти свої результати перед аудиторією, відповідати на запитання та обговорювати свої висновки.

– *рефлексія та оцінка*. Після завершення проєкту здобувачі освіти проводять рефлексію, аналізують процес виконання проєкту, визначають сильні та слабкі сторони. Учитель оцінює роботу учнів за встановленими критеріями, урахувавши як процес, так і результат.

В організації пізнавальної діяльності учнів важливу роль відіграють різні засоби навчання. Це можуть бути сучасні засоби (комп'ютерні телекомунікації, електронні бази даних, віртуальні бібліотеки, відео-, мультимедійні та педагогічні програмні засоби) і традиційні (енциклопедії, посібники, відеозаписи, дидактичні матеріали, засоби масової інформації).

На основі аналізу досвіду вчителів з упровадження навчальних проєктів можна побудувати їх умовну класифікацію (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація навчальних проєктів

Ознака класифікації	Види проєктів
<i>За домінантою діяльністю в проєкті</i>	дослідницькі; інформаційні; творчі; ігрові; практичні; ознайомчо-орієнтовані
<i>За предметно-змістовими напрямками</i>	монопроєкти (в рамках однієї предметної галузі); міжпредметні
<i>За кількістю учасників</i>	індивідуальні; групові; колективні; шкільні; українські; міжнародні
<i>За терміном виконання проєкту</i>	короткочасні; середньої тривалості; довготермінові
<i>За формою захисту</i>	пленарні; стендові; мультимедійні; рольові; творчі

Для вчителя біології та екології важливим етапом є процес об'єктивного оцінювання проєктної діяльності кожного учня. Для цього він має повідомити здобувачам критерії, за якими оцінюватимуться проєкти, а саме:

- значущість і актуальність проблеми, адекватність теми, що вивчається;
- коректність методів досліджень і обробки даних;
- активність кожного учасника відповідно до його індивідуальних можливостей;
- колективний характер рішень;
- характер спілкування, взаємодопомоги, взаємного доповнення учасників проєкту;
- залучення знань з інших предметів;
- уміння аргументувати свої висновки;
- естетика оформлення результатів;
- уміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і аргументованість кожного виступу [1; 6].

Вивчення особливостей застосування проєктного навчання на уроках біології та екології проводилося на базі Тилявського закладу загальної середньої освіти Шумської міської ради.

У нашому дослідженні ми поєднували ознаки пізнавального та дослідницького проєктів. Учні під час роботи над такими проєктами дізнаються багато нового та обов'язково проводять дослідницьку роботу. Тому такий тип екологічних проєктів ми пропонуємо назвати комплексним або інтегрованим.

Практично у всіх проєктах, які ми виконували з учнями, були присутні елементи народознавчого характеру (зв'язки із літературою та історією – проєкти «Садок вишневий коло хати», «Рослини – прибульці в українському борщі», «Аір – зелений слід татарської навали на українській землі»). У всіх проєктах також враховувався вплив кліматичних та рельєфних умов (зв'язки з географією – «Острівці дикого степу на Дніпровських терасах», «Вітрова та водна ерозія ґрунту в нашій місцевості»).

Навчання здобувачів освіти проводилося з врахування діяльності учня у відповідності з його особистим зацікавленням. Досліджувані проблеми для проєктів, найчастіше, бралися з реального життя, які є знайомими для учнів. Для вирішення поставлених проблем здобувачі мали використовувати свої знання і набути нових. Учні самостійно і спільними зусиллями, або разом з дорослими, вирішували проблемну ситуацію для одержання реального результату, який можна побачити, усвідомити і використати в подальшій практичній діяльності.

Під час виконання проєктів перевага надавалась груповій роботі учнів. Така форма роботи є найбільш ефективним засобом у формуванні компетентної особистості. Цей вид діяльності стимулює здобувачів освіти до самостійного дослідження змісту навчального матеріалу, використовуючи один одного як джерела додаткової навчальної інформації. Групову навчальну діяльність учнів можна успішно застосовувати і під час роботи з навчальним матеріалом, при проведенні дослідницького експерименту, під час екскурсій, самостійних робіт та на захисті проєктів.

Різноманітність об'єктів та процесів, які вивчаються на уроках біології, забезпечує чималі можливості для дослідницької діяльності. Їх впровадження дозволяє учителю організувати самостійне відпрацювання пропущеного навчального матеріалу, а також мотивувати кращих учнів більш складнішими завданнями (наприклад, провести дослідження на базі медіалабораторії з використанням комп'ютера та представляти результати до захисту).

Для вивчення засвоєння учнями матеріалу на уроках біології із використанням дослідницьких завдань, у вище зазначеному ЗЗСО, нами було проведено комплексне дослідження, яке проходило у два етапи.

I етап – підготовчий – проводилась підготовка до проведення дослідження. На цьому етапі підбиралися діагностичні матеріали для перевірки рівня засвоєння вивченого матеріалу. Розподіляли дітей на 2 групи (експериментальну та контрольну) – по три учні в кожній. Були внесені зміни у проведенні занять в експериментальній групі. Розроблялися рекомендації.

II етап – експериментальне дослідження. На початку нашого педагогічного експерименту проводився збір загальної інформації. Після того, як розподілили учнів на групи, контрольна продовжувала навчання з використанням звичних методів (читання матеріалу, його обговорення, проведення практичних та лабораторних робіт без практичного виконання тощо). В експериментальній групі діти виконували завдання з додатковими елементами формування дослідницьких умінь.

Для проведення дослідження було обрано тему «Обмін речовин та перетворення енергії» (підручник «Біологія і екологія» 10 клас за авторства В.І. Соболя). Перед початком експерименту, нами була проведена контрольна перевірка знань із використанням тестових завдань (рис.1). Всі питання відповідали пройденому матеріалу. Кожне завдання оцінювалося від 0 до 3 балів (залежно від складності), а також додавалися результати отримані від проведення брейн-рингу. Оцінка за виконані завдання поділялася на три рівні в залежності від набраних балів:

- високий рівень (16–11 балів) – учень відповів максимально правильно на питання, самостійно, без додаткових пояснень вчителя;
- середній рівень (10–7 балів) – відповіді правильні, але з частими помилками, учневі важко зосередитись щоб знайти правильну відповідь;
- низький (до 6 балів) – більшість завдань виконано неправильно або не виконано взагалі, незважаючи на пройдений матеріал.

У результаті проведеного попереднього аналізу, нами було встановлено, що перед початком експерименту учні 10 класу Тилявського ЗЗСО, мали однаковий рівень знань. Дітей розподілили на дві групи – контрольну та експериментальну.

На основі обраних завдань учнями експериментальної групи було проведено захист проєктних робіт і брейн-ринг (в обох групах) та діагностика відповідно до виконання запропонованих завдань (у експериментальній групі).

Тести
Обиді речовини і перетворення енергії

I. Завдання з вибором правильної відповіді: (1 бал за кожну правильну відповідь)

1. Розщеплення органічних речовин галузою під дією ферментів є типичним для:

А. кишкової → Б. плазмосомної
 В. мітохондріальної → Г. цитоплазматичної

2. Який із мікроелементів бере участь в утворенні вітаміну В₁₂?

А. Кобальт → Б. Магній
 В. Цинк → Г. Молибден

3. Укажіть не рибонуклеотид, основу рибонуклеотидів, який має в ДНК?

А. аденін → Б. гуанін
 В. тимін → Г. урацил

4. Укажіть рослину, яка має характерні автографію й гетерографію на листках?

А. ялинка → Б. оселець білий
 В. росичка → Г. повилік

5. Укажіть умову, від якої залежить активність травних ферментів:

А. температура
 Б. концентрація субстрату й ферменту
 В. рН середовища
 Г. концентрація фосфатів Натрію й Калію

II. Завдання з встановлення відповідності: (2 бали за правильне встановлення)

6. Установити відповідність між групою фосфатів та проставами

А. адреналін → 1. адреналін, вазін, лейшн

Б. амінокислоти → 2. Тестостерон, естерон
 В. ліпиди → 3. Коллаген, кератин, осейн
 Г. полісахариди → 4. Рибоза, глюкоза
 5. Целюлоза, хітин

7. Установити відповідність між процесами обміну речовин та структурними елементами клітини, що їх здійснюють:

А. ретікуліт → 1. Хлоропласт
 Б. гликоліт → 2. Гладка ЕПС
 В. фосфорилізація → 3. Гладка ЕПС
 Г. фотосинтез → 4. Шорстка ЕПС
 5. Ядро, рибосома

III. Завдання з вибором правильної комбінації відповідей: (3 бали за правильну комбінацію)

8. Укажіть ознаки, що характеризують образиний орган дорослої людини

А. Назва
 1. спірка
 2. шпунка
 3. селіска
 4. меліска
 Б. Належність до системи
 1. травної
 2. шлункової
 3. кишкової
 4. кровоносної
 В. Значення
 1. сечовивідна
 2. біогенна
 3. кровоносна
 4. гасобільна




Рис.1. Тестові завдання для контрольної перевірки знань

Кожен учень з експериментальної групи, на початку уроку, захищав проектну роботу відповідно до обраної теми. Регламент виступу був 5 хвилин. Для захисту учні готували реферат та презентацію з виступом. Робота оцінювалась до 12 балів. Бали розподілялися наступним чином:

– 12–10 балів – відмінний захист – всі роботи здані у визначений термін, оформлені відповідним чином, матеріал відповідає темі. Учня була проведена змістовна самостійна робота, застосовано поглиблені знання, віднайдено цікаву інформацію, яка значно відрізняється від наявної в підручнику;

– 9–8 балів – посередній результат – всі роботи здані вчасно, або з незначним затриманням. Оформленні відповідно до вимог, матеріал відповідає темі. Інформація представлена цікаво, проте учень володіє нею в недостатній мірі, допускає помилки, або запинається під час виступу;

– 7–5 балів – робота виконана несвоєчасно із значним запізненням, без поважної на те причини. У оформленні допускаються помилки. Учень погано володіє інформацією. Більшість свого виступу зачитує, запинається, не може знайти відповідний текст до слайдів тощо;

– 0 балів – учень відмовився виконувати завдання.

Окрім цього, бралися до уваги і результати проведення брейн-рингу, де максимальна кількість балів становила 20. Результати та аналіз захисту проектів наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Результати захисту проектних робіт

Ім'я учня	Загальний бал	Опис проведення дослідницької діяльності, захист проекту
Євген М.	10	Проект підготовлений вчасно. Виконувався самостійно. У роботі є незначні помилки. Під час виступу розкриті питання, які представлені в підручнику, також наприкінці подано додаткову інформацію. Презентація була досить цікавою, але містила помилки в оформленні.
Ксенія В.	12	Проект підготовлений вчасно. Виконувався самостійно. Майже відсутні помилки у роботі. Під час виступу розкриті питання, які не представлені у підручнику. Презентація була цікавою.
Дмитро Д.	10	Робота виконана на досить високому рівні, проте все ж є помилки. Під час виступу розкриті питання, які не представлені у підручнику. Проведено аналіз додаткових джерел. Презентація була цікавою.
Середній бал:	10,7	

Отже, як видно із табл. 2, підготовка проектів сподобалася школярам. Вони самостійно обирали теми та підбирали матеріал. Учні аналізували додаткові джерела інформації та готували виступи. Отримані бали засвідчують позитивні результати. Середній бал по групі – 10,7 балів. Одна учениця показала найвищий результат – 12 балів. Двоє отримали по 10 балів за захист проекту.

Наступним завданням було проведення брейн-рингу. Захід проводився також і для здобувачів з контрольної групи також. Для цього завдання були запропоновано 20 питань з короткими відповідями. Усіх учасників розподілили на три команди по 2 учні в кожній (одна команда від експериментальної групи, контрольної і змішаної груп). Для зручності кожна команда обрала для себе назву. Упродовж заняття всі

учасники були активними, проте визначити переможця було досить просто, зважаючи на значний відрив команд за кількістю балів. Результати брейн-рингу представлені у табл. 3.

Таблиця 3

Результати брейн-рингу

Команди	Сума балів	Розподіл за рівнями
Експериментальна	18	Високий
Контрольна	12	Середній
Змішана	14	Середній

Як видно із таблиці 3, здобувачі освіти з експериментальної групи показали кращі знання порівняно з контрольною групою. Аналізуючи результати проведення брейн-рингу, варто зазначити, що учні з експериментальної групи були більш активні та швидше відповідали. Природно, що їхні відповіді не завжди були правильними, але все ж таки саме вони отримали найбільше балів. Тому можна стверджувати, що застосування проєктів на уроках є ефективним та доречним.

У кінці дослідження всім учасникам було запропоновано пройти тестування. Для здобувачів з експериментальної та контрольної груп результати наведені у табл. 4.

Таблиця 4

Результати діагностики для експериментальної групи

Учень	Загальний бал	Рівень
Експериментальна група		
Євген М.	13	Високий
Ксенія В.	15	Високий
Дмитро Д.	10	Середній
Середній бал	12,7	Високий
Контрольна група		
Андрій П.	12	Високий
Матвій Н.	10	Середній
Олександр Р.	10	Середній
Середній бал	7,3	Середній

Отже, за результатами тестування, нами було встановлено, що більшість учнів експериментальної групи (66,7 %) отримали досить високі бали. Лише один показав знання середнього рівня.

У контрольній групі результати тестування дещо нижчі, ніж в експериментальній. Варто відзначити, що середній бал цієї групи дорівнював 7,3, що відповідає середньому рівню. Позитивним моментом є те, що жоден учень не продемонстрував низький рівень знань (рис. 2).

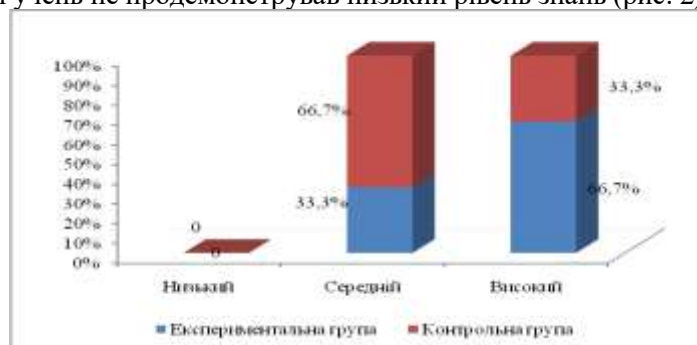


Рис. 2. Порівняння кінцевих результатів діагностики в групах

Отже, результати проведеного аналізу засвідчують те, що учні експериментальної групи продемонстрували значно кращі знання, у порівнянні з учнями контрольної групи. Розподіл здобувачів освіти на рівні показав, що 66,7 % учнів експериментальної групи відповідають високому рівню. Учні є добре обізнаними у вивченому матеріалі, надали максимально правильні відповіді, самостійно, без додаткових пояснень учителя.

Знання учнів з контрольної групи відповідають середнім показникам – 66,7 %. Здобувачі із цієї групи є активними, проте досить часто роблять помилки. Тому в подальшому вчителю потрібно звернути увагу на рекомендації, щодо використання дослідницької діяльності на уроках біології та екології.

Під час проведення дослідження учням експериментальної групи було запропоновано на вибір теми проєктів:

1. *Вивчення місцевого біорізноманіття.* Учні проводили дослідження біорізноманіття на певній території, визначали види рослин і тварин, складали карти поширення видів, аналізували фактори, що впливають на біорізноманіття.

2. *Дослідження якості води у місцевих водоймах.* Учні відбирали проби води з р. Тилява, аналізували їх на наявність забруднюючих речовин, досліджували вплив антропогенних факторів на якість води та пропонували заходи для покращення екологічного стану водойми.

3. *Вивчення впливу людини на місцеві екосистеми.* Учні досліджували вплив людської діяльності (вирубка лісів, забудова, сільське господарство) на місцеві екосистеми, аналізували зміни у флорі та фауні, пропонували заходи для зменшення негативного впливу.

На уроках біології та екології краще використовувати нетривалі проєкти, які можна розглянути на двох-трьох уроках, з обов'язковим використанням знань з інших предметів.

Реалізація проєкту буде ефективною, якщо задіяти, поряд з традиційними, інші інформаційні джерела. Це можуть бути педагогічні програми засоби (ППЗ) навчання, інтернет-ресурс.

Для формування дослідницьких навичок здобувачів освіти доцільним є застосування інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ). Ці технології допомагають формувати в учнів уміння працювати з інформацією, розвивати комунікативні здібності, забезпечують збільшення обсягу навчального матеріалу для творчого засвоєння й використання, та сприяють формуванню дослідницьких умінь.

Із усіх інформаційних технологій на уроках біології та екології найкраще використовувати такі види сучасних ІКТ:

1. *Комп'ютерні технології на базі CD-ROM:*
 - текстові редактори;
 - гіпертекстові редактори;
 - редактори мультимедійних презентацій.
2. *Технології Веб – 1.0. – Інтернет-технології першого покоління:*
 - електронна пошта;
 - форум;
 - аудіо-, відеочат;
 - засоби ІТ-телефонії;
3. *Технології Веб – 2.0. – Інтернет-технології другого покоління:*
 - блоги, сайти, мікроблоги;
 - ВікіВікі;
 - сервіси для зберігання фото, відео, презентацій;
 - соціально-пошукові системи;
 - контактні сервіси.
4. *Технології Веб 3.0. – мобільні технології:*
 - SMART-технології;
 - Web-Syndication;
 - Second Life;
 - хмарні технології;
 - геосервіси.

Ураховуючи дослідження Н. Кононенко (2009), технічні і методичні можливості ІКТ та власний педагогічний досвід, ми виділяємо такі напрями використання ІКТ на уроках біології та екології.

1. Опрацювання нового матеріалу з використанням візуалізації знань за допомогою демонстраційно-енциклопедичних програм та презентацій PowerPoint.

2. Використання віртуальних лабораторій для проведення лабораторних та практичних робіт.

3. Проведення тренінгів за допомогою різноманітних навчальних програм на етапі закріплення нових знань.

4. Використання програм тестування й оцінювання для контролю та перевірки знань.

5. Організація самостійної роботи учнів з використанням програм «репетитор», енциклопедії та різноманітних розвивальних платформ.

6. Проведення інтегрованих уроків із застосуванням методу проєктів [7].

Таким чином, на уроках біології та екології комп'ютер є засобом навчання та інструментом автоматизації навчальної діяльності. Його можна застосовувати на всіх етапах уроку: при вивченні нового матеріалу, під час його повторення і закріплення, при контролі знань, а також у ході підготовки домашніх завдань. Зокрема, на етапах «Актуалізація опорних знань» та «Перевірка домашнього завдання» раціональним буде використання тестування й заслуховування доповідей учнів за підготовленими вдома мультимедійними презентаціями. Під час етапу «Засвоєння нового матеріалу» доцільним буде перегляд навчального матеріалу за допомогою електронного підручника, наочності, мультимедійних презентацій, що були підготовлені вчителем або учнями.

Використання комп'ютерних технологій під час проведення уроків з біології та екології, як в класі, так і в дистанційному навчанні, дає змогу: демонструвати особливості будови і процесів життєдіяльності

об'єктів живої природи; експериментувати з комп'ютерною моделлю біологічних систем та явищ, і показувати процеси, які в реальних умовах проходять упродовж місяців, років і навіть століть; сприяти кращому заучуванню учнями біологічних термінів; проводити поточний і тематичний контроль знань учнів; виконувати лабораторні та практичні роботи у традиційній формі, чи у віртуальній лабораторії; пізнавати явища, які мають звукове відображення (звуки природи, спів птахів); демонструвати недоступний для простого спостереження механізм біологічних процесів.

Під час нашого дослідження були використані різноманітні ІКТ для створення навчального контексту – мультимедійні презентації монтували за допомогою програми Power Point, використовували інструменти графічного редактора Paint, шукали інформацію в мережі Інтернет та користувалися платформою для навчання «Kahoot!». «Kahoot!» – це навчальна платформа, за допомогою якої можна організувати інтерактивні заняття та перевірку знань учнів за допомогою онлайн-тестування. На цій платформі можна створювати питання самостійно або користуватися вже готовими з банку питань. Також є можливість активувати функцію для автоматичного перемішування відповідей у питанні. Програма дозволяє дізнатися, як відповідав на запитання кожен учень та будувати діаграми успішності.

З допомогою «Kahoot!» здобувачі освіти можуть покращувати вивчення тем 3D-анімаціями, освітнім відео, інтерактивними програмами. Видовищні інтерактивні частини, а також вбудовані рисунки та експерименти, сприяють розвитку й пробуджують інтерес учнів, допомагають легше засвоїти новий навчальний матеріал.

Одним із ефективних способів візуалізації, що дозволяє віртуально побувати в природничому музеї, заповіднику чи національному парку є віртуальна екскурсія. Віртуальні екскурсії – доволі перспективний спосіб представлення інформації, оскільки вони створюють у глядача повну ілюзію присутності.

Певна річ, ІКТ ніяким чином не замінить «живе» вивчення природи, виходи на екскурсії, похід до музею, роботу з мікроскопом, гербарієм, вологими препаратами, колекціями, все ж за ними майбутнє. Урок біології та екології з використання ІКТ стає більш предметним, цікавим, а складний матеріал – зрозумілішим для учнів.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, варто зазначити, що в основі методу проєктів лежить креативність, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі і самостійно конструювати свої знання. Навчальний проєкт може реалізовуватися як на заняттях, так і під час позакласної роботи, і є корисною альтернативою класно-урочної системи.

За результатами проведеного дослідження, ми можемо виокремити певні особливості застосування проєктного навчання для формування дослідницьких навичок учнів під час вивчення біології та екології.

1. Інтегрування інноваційних елементів у методику проведення уроку (наукові дослідження, використання 3D-принтера для створення біологічних моделей).

2. Заохочення учнів до командної роботи.

3. Стимулювання критичного мислення.

4. Упровадження та застосування сучасних технологій, які дозволяють здобувачам освіти досліджувати, моделювати та розв'язувати біологічні проблеми (віртуальна реальність для вивчення біологічних систем).

5. Залучення зовнішніх експертів та партнерів.

Перспективи подальшого дослідження використання проєктного навчання під час вивчення біології та екології в старшій школі вбачаємо у впровадженні його на засадах дієвого інструментарію, що дасть можливість поглибити мотиваційну спрямованість здобувачів освіти та сформувати дослідницькі навички.

Список використаної літератури

1. Задорожний К. М. Дослідницька та проєктна діяльність під час вивчення біології. Харків : Основа, 2008. 143 с.

2. Зайцева А. М., Лисенко О. П. Проєктне навчання у школах: успіхи та недоліки. *Науковий вісник Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2020. № 1. С. 123–130.

3. Іваненко С. І., Кравченко О. В. Проєктне навчання в сучасній школі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія.* 2019. № 64. С. 98–104.

5. Богутська В. В., Скрипник С. В. Pedagogical coaching – інструментарій розвитку творчого та креативного майбутнього учителя біології та основ здоров'я. *Подільські читання. Охорона довкілля, збереження біотичного та ландшафтного різноманіття, природнича освіта: проблеми, перспективи, рішення* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 25-річчю кафедри екології та біологічної освіти Хмельницького національного університету (Хмельницький, 11–13 жовтня 2021 р.). Хмельницький, 2021. С. 292–296.

6. Полат Є. С. Що таке проєкт: Типологія проєктів. *Відкритий урок.* 2004. № 5–6. С. 37–45.

7. Скрипник С. В., Шевченко С. М., Заморока А. М. Науково-методичні засади впровадження методів екологічної освіти і виховання в процесі навчання біології. *Збірник наукових праць Національної академії Державної природоохоронної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки.* 2020. № 4. С. 307–326.

8. Кононенко Н. Мультимедіа на уроках хімії. *Біологія і хімія в школі.* 2009. № 4. С. 38–39.

PROJECT-BASED LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' RESEARCH SKILLS

Mykhaliuk Iona

PhD in Biology, Senior Lecturer at the Department of Biology, Ecology and Their Teaching Methods
Kremenets Taras Shevchenko Regional Humanitarian and Pedagogical Academy

Mykhaliuk Alla

PhD in Pedagogy, associate Professor of the Department of Education and Psychological and Educational Sciences
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

Introduction. *To successfully implement the updated standard of general secondary education, it is necessary to develop the educational process on the basis of three defined approaches: personally oriented, activity-based and competence-based. The student-centered approach focuses the educational process primarily on the effective development of each student's personality, the uncovering of their abilities, and the construction of the student's intellectual educational trajectory based on the identification and consideration of their personal characteristics, preferences, and learning capabilities. The activity-based approach directs the educational process towards maintaining active, personally significant, and conscious educational activities for the student. The essence of this process lies not only in acquiring specific knowledge but also in developing oneself as a personality. According to the competency-based approach, the outcome of education should be the formation of corresponding competencies – both key and subject-specific.*

Purpose. *Outline the features of project-based learning for the development of students' research skills. Identify and analyse the features of project-based learning for the development of students' research skills in biology and ecology.*

Methods. *One of the pedagogical technologies that focuses not on the integration of factual knowledge but on its application and acquisition of new ones is the project method.*

Project-based learning is an effective tool for developing students' research skills, especially in the study of biology and ecology. This approach allows students to join active learning through practical activities. Develop skills in independent research, critical thinking, teamwork, and presentation of results.

Results. *The study of the application features of project-based learning in biology and ecology lessons was conducted at the Tyliavskiy General Secondary Education Institution of the Shumsk City Council. The chosen topic for the research was «Metabolism and Energy Transformation» from the 10th-grade textbook «Biology and Ecology» authored by V.I. Sobol. Prior to the experiment, a pre-test was administered to assess knowledge, using test tasks that covered the material studied. Each task was graded on a scale from 0 to 3 points based on its complexity, and the results from a brain ring were also taken into account.*

Based on the selected tasks, students from the experimental group defended their project works and participated in a brain ring (both groups), with diagnostics conducted according to the proposed tasks (experimental group). Students enjoyed preparing their projects, selecting topics and gathering materials independently. They also analyzed additional information sources and prepared presentations on their own. The obtained scores indicated positive results, with an average score of 10.7 points for the group. One student achieved the highest score of 12 points, while two others received 10 points each for their project defense.

According to the results of the final testing, it was found that a majority of students in the experimental group (66.7% of all participants) received fairly high scores. Only one student achieved a result that corresponded to the average level. In the control group, the testing results were somewhat lower than those in the experimental group. The average score for this group was 7.3, which corresponds to the average level. A positive aspect was that no student received a low score.

Conclusion. *The results of the conducted analysis indicate that students in the experimental group demonstrated significantly better outcomes compared to those in the control group. Distribution of students by level showed that 66.7% of students in the experimental group achieved high levels of proficiency. These students exhibited strong familiarity with the material, providing correct answers independently, without additional explanations from the teacher. In contrast, the knowledge of students in the control group corresponded to average levels at 66.7%. While these students were active, they made frequent errors. Therefore, it is recommended that teachers focus on incorporating more research activities in biology lessons moving forward.*

Key words. *Project-based learning, research skills, education, critical thinking, educational technologies.*

References

1. Zadorozhnyi, K. M. (2008). *Doslidnytska ta proiektna diialnist pid chas vyvchennia biolohii* [Research and project-based activities in biology education]. Kharkiv: Osнова. [in Ukrainian].
2. Zaitseva, A. M., & Lysenko, O. P. (2020). *Proiektne navchannia u shkolakh: uspikhy ta nedoliky* [Project-based learning in schools: successes and challenges]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific Bulletin of the National Pedagogical Dragomanov University*, (1), 123–130. [in Ukrainian].
3. Ivanenko, S. I., & Kravchenko, O. V. (2019). *Proiektne navchannia v suchasni shkoli* [Project-based learning in modern schools]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University*, 64, 98–104. [in Ukrainian].

4. Bohutska, V. V., & Skrypnyk, S. V. (2021). Pedagogical coaching – instrumentarii rozvytku tvorchoho ta kreatyvnoho maibutnoho uchytelia biolohii ta osnov zdorovia [Pedagogical coaching – a tool for developing the creative and innovative future biology and health education teacher]. *Podilski chytannia: Okhorona dovkillia, zberezhennia biotychnoho ta landshaftnoho riznomanittia, pryrodnycha osvita: problemy, perspektyvy, rishennia: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. Prusviachena 25-richchiiu kafedry ekolohii ta biolohichnoi osvity Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu – Readings of Podillia: environmental protection, preservation of biotic and landscape diversity, natural science education: issues, perspectives, solutions. Materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference dedicated to the 25th anniversary of the Department of Ecology and Biological Education at Khmelnytskyi National University*, 292–296. Khmelnytskyi, Ukraine. [in Ukrainian].

5. Polat, Ye. S. (2004). Shcho take proekt: typolohiia proektiv [What is a project: typology of projects]. *Vidkrytyi urok*, (5–6), 37–45. Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].

6. Skrypnyk, S. V., Shevchenko, S. M., & Zamoroka, A. M. (2020). Naukovo-metodychni zasady vprovadzhennia metodiv ekolohichnoi osvity i vykhovannia v protsesi navchannia biolohii [Scientific and methodical principles of implementation of methods of environmental education and upbringing in the process of teaching biology]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine*, 4, 307–326. Khmelnytskyi, Ukraine. [in Ukrainian].

7. Kononenko, N. (2009). Multymedia na urokakh khimii [Multimedia in chemistry lessons]. *Biolohiia i khimiia v shkoli – Biology and chemistry at school*, 4, 38–39. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 12.07.2024 р.

УДК: 004.4:373.5.016.2

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-162-169

РОЛЬ ПРОГРАМУВАННЯ ТА РОБОТОТЕХНІКИ В РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Толмачов Володимир Сергійович

кандидат технічних наук, доцент кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: v.s.tolmachov@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4674-8677

Михайловський Денис Анатолійович

аспірант кафедри технологічної і професійної освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: legond2@gmail.com

ORCID ID: 0009-0008-8931-3439

Досліджено роль програмування та робототехніки в розвитку критичного мислення учнів. Проанлізовано останні дослідження та публікації, що стосуються впливу цих сфер на освіту. Мета статті полягає в з'ясуванні важливості навчання програмування та робототехніки для розвитку критичного мислення, а також у висвітленні перспектив цих дисциплін у сучасній освіті. Також розглянуто виклики, з якими стикаються школи та вчителі під час упровадження цих дисциплін, і запропоновано рішення для успішної інтеграції програмування та робототехніки в освітній процес.

Ключові слова: програмування, робототехніка, розвиток, критичне мислення, учні, освіта, дослідження, публікації, навчання, методика, ресурси, підходи, виклики, перспективи, логічне мислення, проблемне мислення, творче мислення, школи, вчителі, інтеграція, цифрова епоха.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де цифрові технології проникають у всі сфери нашого життя, освіта стикається з новими викликами. Зміна уявлень про навчання та вимоги до учнів вимагають перегляду традиційних підходів до освіти. Один з таких перспективних напрямів – використання програмування та робототехніки у навчальному процесі. Проблема полягає у тому, що багато учнів сьогодні не розвивають достатньо критичного мислення, яке є ключовою навичкою для успіху у сучасному світі. Критичне мислення дозволяє аналізувати і оцінювати інформацію, робити обґрунтовані висновки, розв'язувати проблеми та креативно підходити до завдань. Ця навичка є важливою як для академічного, так і для особистісного розвитку учнів.

У контексті цієї проблеми програмування та робототехніка можуть мати значний вплив на розвиток критичного мислення учнів. Вони надають можливість учням не тільки споживати цифрову інформацію, але й активно створювати її, розв'язувати складні задачі, експериментувати та здійснювати творчі проекти. Програмування та робототехніка стимулюють логічне мислення, проблемне мислення та творчість, що є основою критичного мислення.

Проте, несвідоме використання цих інструментів може призвести до небажаних наслідків. Не всі вчителі і заклади освіти знають, як ефективно інтегрувати програмування та робототехніку у навчальний процес, як вибрати відповідні методики та ресурси, як підтримувати інтерес учнів і сприяти їхньому

розвитку. Тому, необхідно вивчити роль програмування та робототехніки у розвитку критичного мислення учнів і визначити ефективні підходи до їх впровадження у навчальні заклади загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки проведено значну кількість досліджень, щоб визначити вплив програмування та робототехніки на розвиток критичного мислення учнів. Дослідники акцентують увагу на різних аспектах цього впливу.

А. Сміт [1] досліджував взаємозв'язок між навчанням програмування та розвитком критичного мислення учнів середньої школи. Він зазначає, що в процесі програмування учні навчаються аналізувати проблему, розбиратися в її складових частинах та розробляти алгоритми для розв'язання. Це сприяє розвитку навичок критичного мислення, таких як аналітичне мислення, логічне мислення та здатність до систематичного розумового аналізу.

Інше дослідження, проведене М. Джонсоном [2], фокусується на розвитку критичного мислення через використання програмування в STEM-освіті. Автор зазначає, що програмування допомагає учням розвивати навички критичного мислення шляхом постановки запитань, пошуку рішень, оцінки альтернатив та перевірки їх ефективності.

У дослідженні Л. Хуанга [3] розглянуто роль програмування в розвитку навичок проблемного мислення учнів. Автор зазначає, що вирішення складних задач програмування стимулює учнів до активного проблемного мислення. Вони навчаються аналізувати проблему, виділяти ключові фактори, ставити питання і розробляти стратегії розв'язання. Це розвиває їх здатність до критичного мислення, креативності та інноваційного підходу до проблем.

Інші дослідження, проведені Б. Смітом [4] та А. Джонсоном [5], демонструють, що програмування сприяє розвитку навичок проблемного мислення, таких як здатність до аналізу, синтезу та генерації рішень. Учні, які мають досвід програмування, проявляють більшу гнучкість у вирішенні проблем, креативність у знаходженні альтернативних шляхів та здатність до інноваційного мислення.

Щодо питання впливу робототехніки на розвиток критичного мислення учнів то актуальності це питання набуло у працях Д. Симонса, Р. Браунінга, В. Чанга, С. Кім, А. Сміт та інших.

Зокрема, Д. Симонс [6] провів дослідження, щоб вивчити вплив використання робототехніки на розвиток критичного мислення учнів старшої школи. Він виявив, що взаємодія з роботами стимулює учнів до критичного аналізу ситуацій, розв'язання проблем та прийняття обґрунтованих рішень. Цей процес сприяє розвитку навичок критичного мислення, таких як аналітичне мислення, логічне мислення та здатність до критичного оцінювання інформації.

Дослідження Р. Браунінга [7] зосереджувалося на впливі робототехніки на розвиток критичного мислення учнів молодшої школи. Автор виявив, що взаємодія з роботами допомагає учням вчитися розглядати проблему з різних боків, аналізувати її та розв'язувати, використовуючи критичне мислення. Робототехніка також сприяє розвитку комунікативних навичок, співпраці та креативного мислення.

Дослідження В. Чанга [8] досліджувало вплив робототехніки на розвиток навичок проблемного мислення учнів. Автор виявив, що робототехніка надає можливість учням зіткнутися з реальними проблемами і шукати рішення з використанням проблемного мислення. Учні, які працювали з роботами, розвивали навички аналізу ситуації, пошуку альтернативних рішень та креативного мислення.

Інше дослідження, проведене С. Кім [9], виявило, що робототехніка сприяє розвитку навичок проблемного мислення, таких як виявлення проблеми, формулювання гіпотези, збір і аналіз даних та розробка рішення. Учні, які брали участь у програмах з робототехніки, проявляли високу здатність до проблемного мислення та гнучкість у вирішенні складних завдань.

Метою даної статті є розглянути роль програмування та робототехніки у розвитку критичного мислення учнів, шляхом виявлення ключових аспектів, які підтверджують роль програмування та робототехніки в розвитку критичного мислення та розкриття позитивного впливу використання програмування та робототехніки на розвиток навичок критичного мислення, таких як аналітичне мислення, логічне мислення, проблемне мислення та креативне мислення.

Виклад основного матеріалу. Одним з ключових аспектів, що підтверджують роль програмування у розвитку критичного мислення учнів, є дослідження проведені Девідсоном та Школою Стенфорда. У своїх роботах вони показали, що вивчення програмування сприяє розвитку аналітичного та логічного мислення учнів [11]. Знання програмування вимагає систематичного й логічного мислення при розробці програм та розв'язанні проблем. Використання алгоритмічного підходу при програмуванні допомагає учням вчитися декомпозиції завдань на менші кроки та аналізувати логічні зв'язки між ними.

Дослідження, проведені Сінгхом та його колегами, підтверджують, що вивчення програмування сприяє розвитку аналітичного та проблемного мислення [15]. Програмування змушує учнів розбиратися в складних завданнях, виділяти ключові елементи, структурувати ієрархію дій і аналізувати логічні зв'язки між ними. Це сприяє формуванню навичок критичного мислення, які можуть бути корисними в усіх сферах життя.

Дослідники Бреслав та Мур з'ясували, що вивчення програмування сприяє розвитку логічного мислення та умінню будувати послідовності дій [16]. При програмуванні учні використовують логічні операції, умовні конструкції та цикли, що допомагає їм розвивати вміння розпізнавати та аналізувати логічні взаємозв'язки. Це може мати позитивний вплив на їхню здатність до аргументації, прийняття обґрунтованих рішень та розв'язання проблем.

Програмування в поєднанні з проектною діяльністю може стимулювати розвиток критичного мислення учнів. У дослідженні Малоні та Кроуфорд було показано, що проектна робота з програмуванням сприяє формуванню навичок проблемного мислення та креативності [17]. Учні, працюючи над програмними проектами, перебувають у ситуації, коли вони повинні визначити проблему, розробити альтернативні рішення та оцінити їх ефективність. Це вимагає критичного мислення, аналізу, оцінки інформації та пошуку творчих рішень.

Програмування також сприяє розвитку навичок критичного мислення через вирішення проблем. Учні, стикаючись з різноманітними завданнями програмування, змушені використовувати критичне мислення для з'ясування причин проблеми, пошуку альтернативних рішень та оцінки їх ефективності. Дослідження Мартінеза та його колег свідчать про те, що програмування допомагає розвивати навички проблемного мислення та креативності [18]. Вирішення проблем у програмуванні вимагає системного аналізу, гнучкості мислення та вміння оцінювати та управляти ризиками.

Таким чином, дослідження показують, що програмування сприяє розвитку навичок критичного мислення, таких як:

- аналіз проблеми: учні повинні розуміти проблему, розкрити її сутність та визначити необхідні кроки для її вирішення. Програмування надає можливість учням визначати причинно-наслідкові зв'язки та розробляти логічні алгоритми для вирішення завдань;

- критичне мислення: програмування вимагає оцінки та вибору рішень. Учні повинні критично оцінювати різні можливості та шляхи вирішення проблеми, враховувати обмеження та приймати обґрунтовані рішення;

- творчість: програмування надає учням можливість розробляти нові ідеї, експериментувати та шукати нетрадиційні рішення. Це сприяє розвитку творчого мислення та здатності до інноваційного мислення.

Робототехніка є ще одним потужним інструментом для розвитку критичного мислення учнів. Взаємодія з реальними роботами стимулює учнів до аналізу, проблемного мислення та творчого розв'язання завдань. Одним з досліджень, що підтверджує цю роль, є робота Паперта та його колег з Масачусетського технологічного інституту. Вони встановили, що використання роботів у навчанні сприяє формуванню проблемного мислення та креативності учнів [13]. Робототехніка надає можливість учням експериментувати, вирішувати завдання та пошуково мислити, що сприяє розвитку їхнього критичного мислення. Мітчел Резнік [19], у своїй статті «Sowing the Seeds for a More Creative Society», висвітлює значення робототехніки у формуванні комунікативних навичок та здатності до співпраці учнів.

Останні дослідження також підтверджують позитивний вплив робототехніки на критичне мислення учнів. У статті «Robotics in Education: A Review» автори Лін і Атматзиду [20] провели аналіз різних досліджень і виявили, що програми з робототехніки сприяють покращенню когнітивних навичок учнів, таких як аналіз, синтез та оцінка інформації. Дослідник М. С. Джонсон-Гленберг [21] у своїй роботі «Embodied Learning and Educational Robotics: An Exploratory Review» наголошує на зростанні мотивації та зацікавленості учнів у навчанні завдяки використанню робототехніки.

Узагальнивши дослідження науковців, серед найвагоміших переваг вивчення робототехніки виділимо такі:

- проблемне вирішення: робототехніка надає учням можливість зустрічати складні проблеми та шукати ефективні шляхи їх вирішення. Вони повинні застосовувати критичне мислення, аналізувати ситуацію та приймати обґрунтовані рішення для досягнення бажаного результату;

- творчий підхід та інноваційність: стимулює учнів до новаторського мислення та пошуку нестандартних рішень, стимулювання формування креативного мислення, що є важливою складовою критичного мислення;

- командна робота та співпраця: участь у проектах з робототехніки передбачає роботу в команді, де учні мають взаємодіяти, обмінюватись ідеями та спільно вирішувати проблеми. Цей процес виховує учнівську спроможність слухати, висловлювати свої думки та ефективно співпрацювати з іншими;

- технологічні навички: навчальна робототехніка забезпечує студентів міцною основою технологічних навичок. Вони вчаться використовувати інструменти програмування та програмне забезпечення, розуміти концепції електроніки та працювати з датчиками та двигунами. Ці навички користуються все більшим попитом на ринку праці та є фундаментальними для розвитку суспільства, заснованого на інноваціях;

- покращення мотивації та інтересу до навчання: навчання робототехніки є високомотивуючим для учнів, оскільки дозволяє їм бачити відчутні результати своєї праці.

Окремі дослідження також вказують, що інтеграція програмування та робототехніки в навчальну програму може мати ще більший вплив на розвиток критичного мислення учнів, ніж їх окреме використання. Наприклад, у роботі Мартінеса та його колег було показано, що комбінація програмування та робототехніки допомагає розвивати навички проблемного мислення та креативності учнів [14]. Інтеграція цих технологій дозволяє учням застосовувати свої програмувальні навички для розробки та керування роботами, що стимулює їхню креативність та критичне мислення при пошуку оптимальних рішень. Відповідно, такий учень:

- має здатність сприймати думки інших критично – прислухається, оцінює, аналізує;
- виявляє прагнення до аргументації рішення на основі життєвого досвіду;
- небайдужий у сприйнятті подій – виявляє інтелектуальну активність у різних життєвих ситуаціях;
- має незалежність думок – прислуховується до критики на свою адресу, може протиставити свою думку іншим, може не погодитись з групою;
- допитливий – виявляє вміння проникнути в сутність проблеми, глибину інформації;
- здатний до діалогу і дискусії – вміє вести діалог, вислухати з повагою думку інших, переконливо доводити свою позицію, толерантно поводити себе під час дискусії.

Попри свою позитивну роль, інтеграція програмування та робототехніки в освітній процес може стикатися з деякими викликами. Один із них – підготовка вчителів. Вчителі повинні мати достатні знання та навички у сфері програмування та робототехніки, щоб ефективно впроваджувати ці дисципліни у навчальний процес. Варто пам'ятати, що критичне мислення неможливо розвинути за один урок. Розвиток критичного мислення – це довготривалий і кропіткий процес. Майже в кожному класі є пасивні учні, які чекають від учителя правильних відповідей на запитання. Також є учні, які бояться чи соромляться висловлювати свої думки. Тому вчителю необхідно бути терплячим і дотримуватися певних правил для того, щоб процес формування критичного мислення у здобувачів освіти був успішним:

- учитель повинен дозволити учням висловлювати свої думки та ідеї;
- донести до дітей необхідність вислухати ті судження, які суперечать їх власним, навчити поважати думки інших, не насміхатися з них;
- сприяти тому, аби діти були активними на уроці, мотивувати та зацікавлювати їх;
- використовувати різноманітні форми і методи роботи;
- залучати дітей до командної роботи;
- не залишатися осторонь, бути готовим прийти на допомогу, якщо не все вдається, координувати учнів;
- вірити в своїх вихованців;
- налагодити співробітництво з іншими учителями. (Наприклад, тему цифрової безпеки можна також розглядати на уроках основ здоров'я);
- педагог теж повинен не стояти на місці, а розвиватися, фахово зростати та бути готовим до змін.

Щоб формування критичного мислення було якісним, уроки мають проходити в дружній і довірливій атмосфері. Важливо донести до учнів, що помилка – це теж досвід, а невдача – це можливість почати спочатку, але більш вдумливо [22].

Тому для ефективної побудови освітнього процесу та розвитку у учнів необхідних навичок важливо надавати вчителям можливості для вдосконалення професійної компетентності, майстерності та підвищення кваліфікації. Серед педагогічних умов, за яких процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики може відбуватися успішно, науковці підкреслюють:

- використання новітніх особистісно орієнтованих педагогічних технологій;
- орієнтація майбутнього вчителя на самооцінку професійної компетентності;
- забезпечення студентів програмно-методичними матеріалами, створеними на основі структурованої цілісності;

- впровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів.

Щодо організації підвищення кваліфікації сучасних вчителів програмування та робототехніки воно має включати в себе:

1. Участь у професійних розвиткових програмах та курсах.

Ці курси можуть бути організовані університетами, навчальними центрами, а також компаніями, що спеціалізуються на навчанні технологічних питань. Участь у таких програмах дозволить вчителям ознайомитися з новітніми технологіями та методиками викладання, обмінятися досвідом з колегами та отримати необхідні знання для успішного впровадження їх у свою практику.

2. Самостійне вивчення та дослідження.

Крім участі у професійних програмах, учителі можуть активно використовувати самостійне

вивчення та дослідження для підвищення своєї кваліфікації. В інтернеті доступна велика кількість онлайн-курсів, вебінарів, тьюторіалів та матеріалів, які допоможуть вчителям поглибити свої знання у сфері програмування та робототехніки. Також важливо вести власні дослідження, впроваджувати нові методи та підходи в навчанні, а потім аналізувати їх ефективність.

3. Партнерство з іншими учасниками освітнього процесу.

Важливим аспектом підвищення кваліфікації є співпраця та партнерство з іншими учасниками освітнього процесу, такими як колеги, адміністрація школи, батьки учнів та інші освітні заклади. Взаємодія з колегами дозволяє обмінюватися досвідом та навичками, створювати спільні проекти та розвивати нові методи викладання. Також учителі можуть залучати до процесу навчання експертів з різних галузей, проводити майстер-класи та інші заходи для залучення учнів до вивчення програмування та робототехніки.

4. Участь у конференціях та семінарах.

Участь у професійних конференціях, семінарах та робочих групах є ще одним ефективним способом підвищення кваліфікації вчителів програмування та робототехніки. Ці заходи надають можливість отримати доступ до останніх досягнень у галузі, обмінятися досвідом з колегами та зв'язатися з експертами з різних областей. Крім того, участь у конференціях дозволяє вчителям представити свої власні дослідження та проекти, отримати фаховий фідбек та натхнення для подальших зусиль у підвищенні якості освіти.

5. Залучення до професійної спільноти.

Важливим елементом підвищення кваліфікації вчителів є активна участь у професійних спільнотах та асоціаціях. Спілкування з колегами, обмін досвідом та навичками, участь у спільних проектах та заходах допоможуть вчителям постійно удосконалювати свої знання та навички, а також залишатися в курсі останніх трендів у сфері освіти та технологій.

6. Індивідуальні та групові проекти.

Створення індивідуальних та групових проектів є важливою складовою підвищення кваліфікації вчителів. Вчителі можуть стимулювати учнів до роботи над власними проектами з програмування та робототехніки, що сприятиме їхньому практичному вдосконаленню. Такі проекти можуть включати створення програмного забезпечення, розроблення робототехнічних систем або реалізацію інших технологічних рішень.

7. Менторство та наставництво.

Менторство та наставництво від досвідчених вчителів або професійних фахівців з програмування та робототехніки може значно полегшити процес вдосконалення навичок учасників освітнього процесу. Ментори можуть надати особисті поради, допомогти з розв'язанням складних завдань, а також надихнути на подальший розвиток у цих сферах.

Крім того, для продуктивності засвоєння учнями матеріалу з програмування та робототехніки необхідне забезпечення закладів освіти належними ресурсами для проведення практичних занять. Для цього школи повинні мати необхідне обладнання, зокрема:

- для занять з робототехніки – це обладнання для конструювання та програмування роботів, розумних будинків, розумних теплиць, метеостанцій, систем автоматичного поливу тощо засобами наборів Lego, Make-block, Arduino, Micro:Bit., Tetrix, Vex та ін.; інструменти та обладнання для складання дронів та управління ними тощо;

- для занять з програмування – це наявність справної техніки (комп'ютери, системні блоки, вебкамери, миші, клавіатури, гарнітури, і т. д.), наявність необхідного ПЗ (бажано ліцензованого).

Кращим варіантом може бути партнерство з технологічними компаніями або організаціями, які надають ресурси та підтримку для впровадження програмування та робототехніки в навчальний процес.

Отже, на підставі проведеного дослідження можна зробити такі **висновки**:

1. Застосування програмування та робототехніки сприяє активному навчанню. Учні стають активними учасниками у процесі навчання, вирішуючи реальні проблеми та завдання за допомогою програмування і взаємодії з роботами. Це дозволяє розвивати їхню творчість, ініціативу та самостійність.

2. Програмування та робототехніка сприяють розвитку критичного мислення. Учні, займаючись програмуванням та робототехнікою, навчаються аналізувати і розв'язувати складні завдання, розвивають логічне мислення та вміння виділяти головне в інформації. Вони набувають навичок критичного оцінювання результатів своєї роботи, виявлення помилок та вдосконалення своїх рішень.

3. Використання програмування та робототехніки сприяє розвитку технологічної грамотності. Сучасний світ все більше залежить від технологій, тому важливо забезпечити учням необхідні навички для розуміння, використання та створення технологій. Програмування та робототехніка допомагають учням оволодіти цими навичками, що підготує їх до майбутньої професійної діяльності.

4. Використання програмування та робототехніки розширює можливості міжпредметного зв'язку. При вивченні програмування та робототехніки учні залучають знання з різних предметних областей, таких як математика, фізика, інформатика, механіка тощо. Це сприяє інтеграції знань та розумінню взаємозв'язку

між різними предметами.

5. Упровадження програмування та робототехніки в освітній процес сприяє розвитку творчого мислення. Учні вчаться створювати нові ідеї, розробляти та втілювати свої проекти. Вони розвивають вміння працювати у команді, спілкуватися та обмінюватися ідеями з іншими учасниками процесу.

Таким чином, ми бачимо, що програмування та робототехніка мають суттєвий вплив на розвиток критичного мислення учнів. Зокрема сприяють активному навчанню, розвитку критичного, логічного та творчого мислення, технологічної грамотності, командної роботи та засвоєнню технологічних вмінь для розв'язання реальних проблем. Упровадження програмування та робототехніки в освітній процес допомагає підготувати учнів до сучасного цифрового світу та майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Сміт А. The Impact of Programming on the Development of Critical Thinking Skills. *Journal of Educational Technology*. 2017. № 30 (2). Pp. 275–290.
2. Джонсон М. Programming and the Development of Critical Thinking Skills in Middle School Students. *International Journal of Computer Science Education*. 2019. № 14 (1). Pp. 45–60.
3. Хуанг Л. Programming and Problem-Solving Skills Development. *Journal of STEM Education Research*. 2019. № 1 (2). Pp. 79–92.
4. Сміт Б. Programming and the Development of Problem-Solving Skills. *International Journal of Robotics and Automation*. 2020. № 35 (4). Pp. 213–228.
5. Джонсон А. The Role of Programming in Developing Problem-Solving Skills. *Journal of Educational Technology and Societ*. 2021. № 24 (3). Pp. 18–29.
6. Симонс Д. The Impact of Robotics on the Development of Critical Thinking Skills in High School Students. *Journal of Educational Technology*. 2018. № 31(3). Pp. 415–430.
7. Браунінг Р. Robotics and the Development of Critical Thinking Skills in Elementary School Students. *International Journal of Robotics and Automation*. 2020. № 37(1). Pp. 78–93.
8. Чанг В. The Role of Robotics in Developing Problem-Solving Skills. *Journal of STEM Education Research*. № 2 (2), Pp. 123–138.
9. Кім С. Robotics and the Development of Problem-Solving Skills. *Journal of Educational Technology and Society*. 2021. № 25 (2). Pp. 64–79.
10. Сміт А. The Impact of Robotics on Critical Thinking Skills: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(4), 2022, С. 589-604.
11. Davidson S., & Stanford Graduate School of Education. The Role of Programming in the Development of Critical Thinking. 2019.
12. Stanford University. Programming and Critical Thinking: Examining the Relationship, 2018.
13. Papert S. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books, 1980.
14. Martinez S., et al. Programming and Robotics as Tools for Developing Computational Thinking and Creativity. 2017
15. Singh P., et al. The Role of Programming in Developing Critical Thinking Skills. 2018.
16. Breslow L., Murr A. Programming and the Development of Logical Thinking. 2017.
17. Malone T. W., Crawford C. Programming as an Educational Experience. *Communications of the ACM*. 1998. № 41(3). Pp. 36–43.
18. Martinez M., & et al Problem Solving and Critical Thinking Skills Development through Programming Education. *International Journal of Engineering Education*. 2021. № 37 (1). Pp. 17–25.
19. Резнік М. Sowing the Seeds for a More Creative Society. *Educational Leadership*. 2009.
20. Лін Т., Атматзиду, С. Robotics in Education: A Review. *International Journal of Technology and Design Education*. 2015.
21. Джонсон-Гленберг М. С. Embodied Learning and Educational Robotics: An Exploratory Review. *Journal of Educational Technology & Society*. 2012.
22. Литовченко І., Максименко С., Болтівець С. та ін. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі : посібник для батьків. Київ : ТОВ Видавничий будинок «Аванпост-Прим», 2010. 48 с.

THE ROLE OF PROGRAMMING AND ROBOTICS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING

Tolmachev Volodymyr

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Technological and Vocational Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Mykhailovskyi Denys

Postgraduate Student Faculty of Technological and Vocational Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. In today's world, where digital technologies penetrate all spheres of our lives, education faces new challenges. Changing ideas about learning and requirements for students require a revision of traditional approaches to education. One of these promising areas is the use of programming and robotics in the learning process.

The problem is that many students today do not develop enough critical thinking, which is a key skill for success in the modern world. Critical thinking allows you to analyze and evaluate information, draw reasonable conclusions, solve problems, and be creative. This skill is important for both academic and personal development of students.

In the context of this issue, programming and robotics can have a significant impact on the development of students' critical thinking. They enable students not only to consume digital information, but also to actively create it, solve complex problems, experiment, and carry out creative projects. Programming and robotics stimulate logical thinking, problem-solving, and creativity, which are the basis of critical thinking. However, unconscious use of these tools can lead to undesirable consequences. Not all teachers and educational institutions know how to effectively integrate programming and robotics into the educational process, how to choose appropriate methods and resources, how to maintain students' interest and promote their development. Therefore, it is necessary to study the role of programming and robotics in the development of students' critical thinking and identify effective approaches to their implementation in general secondary education.

Purpose of this article is to examine the role of programming and robotics in the development of students' critical thinking by identifying key aspects that confirm the role of programming and robotics in the development of critical thinking and revealing the positive impact of using programming and robotics on the development of critical thinking skills, such as analytical thinking, logical thinking, problem thinking, and creative thinking.

Methods. The following research methods were used during the research: analysis of educational and methodical, historical literature on the issue of introducing the concept of «innovative competence» in an innovative educational environment; comparison, systematization and generalization of existing ideas for the implementation of the concept of «innovative competence».

Results. The article discusses the importance of teaching programming and robotics for the development of critical thinking, as well as in highlighting the prospects of these disciplines in modern education. The article also examines the challenges faced by schools and teachers in implementing these disciplines and offers solutions for the successful integration of programming and robotics into the educational process. prerequisites for the emergence and development of innovations in education. Attention is focused on the views of scientists on determining the chronological boundaries of the formation and development of pedagogical innovation. The analysis of innovative pedagogical ideas relevant in the current conditions of modernization of Ukrainian and foreign education is carried out. The definitions of the concepts of «innovation», «innovative technology», «innovative pedagogical activity» are considered.

Conclusion. The use of programming and robotics promotes active learning. Students become active participants in the learning process by solving real-world problems and tasks through programming and interaction with robots. This allows them to develop their creativity, initiative and independence. Programming and robotics contribute to the development of critical thinking. By engaging in programming and robotics, students learn to analyze and solve complex problems, develop logical thinking and the ability to highlight the main points in information. They acquire the skills to critically evaluate the results of their work, identify mistakes and improve their decisions.

The modern world is increasingly dependent on technology, so it is important to provide students with the necessary skills to understand, use and create technology. Programming and robotics help students master these skills, which prepares them for future careers. When studying programming and robotics, students engage knowledge from different subject areas, such as mathematics, physics, computer science, mechanics, etc. This helps to integrate knowledge and understand the relationship between different subjects. They develop the ability to work in a team, communicate and exchange ideas with other participants in the process.

Key words: programming, robotics, development, critical thinking, students, education, research, publications, teaching, methods, resources, approaches, challenges, perspectives, logical thinking, problem thinking, creative thinking, schools, teachers, integration, digital age.

References

1. Smith A. (2017). The Impact of Programming on the Development of Critical Thinking Skills. *Journal of Educational Technology*, 30(2), 275-290. [in English].
2. Johnson, M. (2019). Programming and the Development of Critical Thinking Skills in Middle School Students. *International Journal of Computer Science Education*, 14(1), 45-60. [in English].
3. Huang L. (2018). Programming and Problem-Solving Skills Development. *Journal of STEM Education Research*, 1(2), 79-92. [in English].
4. Smith B. (2020). Programming and the Development of Problem-Solving Skills. *International Journal of Robotics and Automation*, 35(4), 213-228. [in English].
5. Johnson A. (2021). The Role of Programming in Developing Problem-Solving Skills. *Journal of Educational Technology and Society*, 24(3), 18-29. [in English].
6. Simons D. (2018). The Impact of Robotics on the Development of Critical Thinking Skills in High School Students. *Journal of Educational Technology*, 31(3), 415-430. [in English].
7. Browning R. (2020). Robotics and the Development of Critical Thinking Skills in Elementary School Students. *International Journal of Robotics and Automation*, 37(1), 78-93. [in English].
8. Chang W. (2019). The Role of Robotics in Developing Problem-Solving Skills. *Journal of STEM Education*

Research, 2(2), 123-138. [in English].

9. Kim S. (2021). Robotics and the Development of Problem-Solving Skills. *Journal of Educational Technology and Society*, 25(2), 64-79. [in English].

10. Smith A. (2022). The Impact of Robotics on Critical Thinking Skills: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(4), 589-604. [in English].

11. Davidson S. (2019). Stanford Graduate School of Education. The Role of Programming in the Development of Critical Thinking. [in English].

12. Stanford University. Programming and Critical Thinking: Examining the Relationship (2018). [in English].

13. Papert S. (1980). Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. *Basic Books*. [in English].

14. Martinez S. (2017). Programming and Robotics as Tools for Developing Computational Thinking and Creativity. [in English].

15. Singh P. (2018). The Role of Programming in Developing Critical Thinking Skills. [in English].

16. Breslow L., & Murr A. (2017). Programming and the Development of Logical Thinking. [in English].

17. Malone T. W., & Crawford, C. (1998). Programming as an Educational Experience. *Communications of the ACM*, 41(3), 36-43. [in English].

18. Martinez M. (2021). Problem Solving and Critical Thinking Skills Development through Programming Education. *International Journal of Engineering Education*, 37(1), 17-25.

19. Resnick M. (2009). Sowing the Seeds for a More Creative Society. *Educational Leadership*. [in English].

20. Lin T., Atmatzidou, S. (2015). Robotics in Education: A Review. *International Journal of Technology and Design Education*. [in English].

21. Johnson-Glenberg, M. S. (2012). Embodied Learning and Educational Robotics: An Exploratory Review. *Journal of Educational Technology & Society*. [in English].

22. Lytovchenko, I., Maksymenko, S., Boltivets, S. (2010). Dity v Interneti: yak navchyty bezpetsi u virtualnomu sviti: posibnyk dlia batkiv [Children on the Internet: how to teach safety in the virtual world: a guide for parents]. K.: TOV Vydavnychiy budynok «Avanpost-Prym». [in Ukrainian]

Отримано редакцією 24.04.2024 р.

УДК 37:373.5]:[37.091.212:334.722]

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-169-177

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМЛИВОСТІ В УЧНІВ ЗЗСО В СУЧАСНИХ ШКІЛЬНИХ КОВОРКІНГАХ

Бурдун Віктор Васильович

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри професійної освіти, ресторанного і туристичного бізнесу
Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

e-mail: burdun_v_v@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-3255-4828

У статті розглянута проблема формування в здобувачів загальної середньої освіти підприємливості в сучасних шкільних коворкінгах. Проаналізована сутність поняття «підприємливість». Охарактеризовані різні види шкільних коворкінгів, визначені кроки, які необхідно зробити для створення шкільного коворкінгу. Проаналізований досвід організації швейного, кулінарного, столярного, інноваційного і садового шкільних коворкінгів. Запропоновано рекомендації щодо підбору приміщення й обладнання для коворкінгів. Проаналізований вплив коворкінгів на освітній процес і зацікавленість учнів і громади у створенні коворкінгів як осередків розвитку творчості й підприємливості учнів. Розглядаються види продукції, яка виготовляється в коворкінгах, і способи її реалізації. Зазначається, що шкільний коворкінг – це неформальний осередок залучення учнів до життя громади.

Ключові слова: учні, громада, підприємливість, компетентність, коворкінг, розвиток, мотивація.

Постановка проблеми. Реалізація стратегії Нової української школи (НУШ) передбачає виховання громадянина, який є особистістю, патріотом та інноватором.

У Державному стандарті базової середньої освіти затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року зазначається, що вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу. Однією з ключових компетентностей передбачених Стандартом є підприємливість і фінансова грамотність, які передбачають ініціативність, спроможність використовувати можливості та реалізовувати ідеї, перетворюючи їх на цінності для інших у будь-якій сфері життєдіяльності, здатність до активної участі в житті суспільства, керування власним життям і кар'єрою, уміння розв'язувати проблеми, готовність брати відповідальність за власні рішення, здатність працювати в команді заради планування та здійснення проектів, які мають культурну, суспільну або фінансову цінність [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику щодо формування підприємливості в здобувачів освіти представлено в працях вітчизняних і зарубіжних учених: М. Бачігалупо, Ю. Білової, І. Зимньої, О. Коберника, Н. Куриш і І. Унгурия, О. Ліскович, М. Ляшенка, Т. Матвєєвої, О. Овчарук, О. Пометун, С. Прищепи, О. Савченко, В. Сліпенко та ін.

Підприємливість у широкому значенні – це практична кмітливість, здатність активно діяти, ініціативність. У суто економічному – це здібності людини до отримання прибутку з найменшими витратами.

Ю. Білова визначає підприємливість як «інтегральну психологічну якість людини, що виявляється в мотивації, здатності до креативного та творчого пошуку, втілення в життя нових фінансових ідей, і допомагає вирішувати різного роду проблеми як в повсякденному, так і в соціальному житті» [2, с. 11–12].

В. Сліпенко стверджує, що «підприємливість найчастіше трактується як якість особистих можливостей та ідей, що проявляються у здатності втілювати їх у цінність для інших. Створена таким чином цінність може бути фінансовою, культурною або соціальною, незалежно від типу чи контексту в будь-якій сфері життєдіяльності та у можливому вартісному ланцюжку, що означає її створення у приватному, публічному та інших секторах, а також у будь-якому поєднанні цих секторів. Підприємливість як компетентність стосується всіх сфер життєдіяльності. Вона дає громадянам можливість піклуватися про власний розвиток, робити активний внесок у розвиток суспільства, виходити на ринок праці як найманий працівник або самозайнята особа, а також започатковувати власну справу чи виводити на вищий рівень підприємство, яке може мати культурне, соціальне або комерційне спрямування» [3].

О. Овчарук і Л. Пужайчереда вказують на те, що «підприємлива людина, у широкому значенні, це людина, яка прагне та здатна активно діяти, виявляти ініціативу, кмітливість та інтерес на шляху до досягнення мети. Така людина здатна створювати цінності для себе та для інших не тільки у матеріальному плані. Цінністю може бути допомога притулку тварин, піклування про осіб похилого віку або, наприклад, виконаний у школі разом з однокласниками благодійний проект на допомогу дитячому будинку, під час якого учні продають на благодійному ярмарку власноруч створені вироби. Тож підприємливій людині притаманні спільні активні дії, прагнення до створення цінності для інших та вміння використати необхідні ресурси» [4].

Н. Куриш і І. Угурян зазначають що, «підприємливість – це риса особистості, засадами якої є установка на постійний пошук нових можливостей за межами наявних ресурсів, саморозвиток та самореалізацію, ефективна діяльність в умовах невизначеності. Її результатом стає створення та реалізація об'єктивно або суб'єктивно нових ідей, технологій і соціальних проектів. Підприємлива особистість наділена творчим потенціалом, здатністю до інновації та готовністю ризикувати, а також планувати та керувати проектами для досягнення поставленої мети» [5].

Цікавою в межах нашого дослідження є публікація «EntreComp: Рамка підприємницької компетентності», яка фактично є звітом проекту «Наука для політики» Об'єднаного дослідницького центру, внутрішнього наукового відомства Європейської комісії. Рамка EntreComp, представлена у цьому звіті, пропонує загальне визначення підприємливості як компетентності, що має на меті досягнення консенсусу між усіма зацікавленими сторонами та встановлення зв'язку між сферами освіти та праці. Вона складається з трьох взаємопов'язаних та взаємозалежних сфер компетентностей: «Ідеї та можливості», «Ресурси» та «Трансформація в дії». Кожна сфера складається з п'яти компетентностей, які разом становлять структурні елементи підприємливості як компетентності. Рамка передбачає розвиток 15 компетентностей у межах восьмирівневої моделі поступу та пропонує вичерпний перелік 442 результатів навчання. Можливе використання цієї рамки як основи для розроблення навчальних планів та навчальної діяльності для заохочення розвитку підприємливості як компетентності. Також цю рамку можна використовувати для визначення параметрів оцінювання підприємливості учнів та інших громадян [6].

Освітній процес часто не заохочує дітей до того, щоб ризикувати й робити помилки, необхідні для формування винахідливості та ініціативності. Більшість інформації про бізнес і підприємництво, яку повідомляють учням та яка повинна формувати їхні установки, не має дієвого інтерактивного характеру [7, с. 82]. Для формування підприємливості та ініціативності, більш ґрунтовної особистої мотивації надзвичайно важливими є активне залучення учнів до реальної підприємницької діяльності, до участі в різноманітних бізнес-проектах.

Аналіз наукової і навчально-методичної літератури, вивчення нормативно-правових документів дозволяє зробити висновок про те, що формування підприємливості у здобувачів загальної середньої освіти набуло значною мірою теоретичного аспекту, формування ж підприємливості у практичній діяльності здобувачів освіти розглядається дуже обмежено, крім того спостерігається відсутність практичних рекомендацій вчителям щодо формування підприємливості. Значний інтерес у цьому плані становить формування підприємливості в учнів закладів загальної середньої освіти саме на уроках технологій і в шкільних коворкінгах.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз проблеми формування підприємливості у здобувачів загальної середньої освіти у сучасних шкільних коворкінгах.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс **методів дослідження**, а саме: теоретичний аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація наукових ідей, представлених у вітчизняних та зарубіжних джерелах, аналіз практичного досвіду реалізації шкільних коворкінгів.

Виклад основного матеріалу. Коворкінг – це новий формат організації робочого простору, який стає дедалі популярнішим у наш час. Він являє собою спільний простір, що може бути використаний різними фахівцями, які можуть разом або по черзі працювати в одному приміщенні. Коворкінг з англійської «collaboration» і «working», означає «спільна робота» [8]. Коворкінг – це комфортний простір для спільної роботи. На сьогодні існує безліч видів коворкінгів. Ми розглянемо так звані спеціалізовані коворкінги – обладнані спеціальним обладнанням або інвентарем. Наприклад, швейні коворкінги можуть бути обладнані швейними машинами, оверлоками, вишивальними машинами, розкרוувальними столами, лекалами та іншим швейним приладдям.

Не так давно з'явилися коворкінги і в закладах загальної середньої освіти.

Шкільний коворкінг – це приміщення, яке має сучасне обладнання, в якому організовується освітній процес, проводяться позашкільні заходи (збори, цікаві зустрічі, наради, тощо), виконуються певні види продуктивної праці (здійснюється виробництво, надаються послуги). Учні й мешканці громади в коворкінгу можуть проводити з користю свій вільний час: чомусь навчитись, щось зробити для себе або громади, заробити кошти.

Шкільний коворкінг – це неформальний осередок залучення учнів до життя громади, який має продемонструвати дітям, що вони важливі для цієї громади.

Опитування громадськості говорить про те, що переважна більшість вважає, що школярі повинні бути залучені до справ громади. Однак у більшості громад такої залученості не спостерігається.

Причинами низької залученості молоді до життя громади може бути те, що молодь не мотивована до цього процесу, молоді люди зацікавлені більше часу проводити за гаджетами, спостерігається відсутність відповідних заходів, які б зацікавили школярів до життя громади, відсутня мережа закладів, у тому числі й осередків, оснащених сучасним обладнанням.

Саме шкільні коворкінги можуть бути тим осередком, який може створити всі умови для активного залучення молоді до цікавих справ, життя громади, розвитку корисних практичних навичок і формування підприємливості у здобувачів освіти.

Шкільні коворкінги змінюють організацію освітнього процесу, дозволяють долучити підприємців до роботи у коворкінгу, організувати позакласну роботу нового типу, організувати співпрацю мешканців громади, залучити молодь до активної участі в житті громади.

На відміну від шкільних майстерень коворкінги передбачають наявність підприємницької складової і та відкритість коворкінгу для будь-якого мешканця громади.

У коворкінгу в процесі виготовлення виробів усі учасники здобувають навички підприємливості: ініціативність, вміння працювати в команді, вміння вести переговори, вміння дібрати матеріали і обладнання, технологію виготовлення тощо.

Створенню коворкінгу повинна передувати попередня підготовка. Вона може тривати певний час, більшою мірою все залежить від зацікавленості керівництва громади, керівництва закладу освіти і самих мешканців громади, наявності фінансування (місцевий бюджет, спонсорська допомога або грант).

Які ж кроки необхідно зробити для створення шкільного коворкінгу:

1. Визначитись з профілем коворкінгу.
2. Знайти зацікавленого керівника коворкінгу (наставника, ментора).
3. Дібрати якісне обладнання.
4. Заручитись підтримкою адміністрації закладу освіти, керівництва громади.
5. Підготувати приміщення, враховуючи освітні і виробничі особливості.
6. Здійснити різнопланову підготовку керівника коворкінгу.
7. Залучити вчителів закладу освіти, учнів і громаду.
8. Скорегувати навчальні плани.
9. Розробити виробничий і комерційний плани.

Розглянемо більш детально ці кроки.

У практиці роботи шкільних коворкінгів зарекомендували себе такі види коворкінгів: швейні, кулінарні, столярні, гончарні, садові, 3D-моделювання, робототехніки тощо.

Напрямок коворкінгу може залежати від місцевих традицій, наявності майстрів або вчителя технологій, доступу до дешевої сировини, запиту від батьків, учнів і громади.

Відзначимо, що велику роль у роботі коворкінгу має наявність гарних фахівців, наставників, які можуть зацікавити молодь корисними справами, гарними виробами, ідеями тощо. Керівник коворкінгу повинен бути вмотивованим, у нього повинні «горіти очі». В іншому випадку належну роботу коворкінгу організувати не вдасться.

У коворкінгу нині здебільшого працюють фанати своєї справи, які після основної освітньої діяльності готові працювати з учнями над різноманітними проєктами, виготовляти різноманітну продукцію тощо.

Таким чином, основна складова коворкінгу – це сучасний вмотивований учитель (наставник, ментор), навколо якого буде організовуватись діяльність певного коворкінгу. Це та людина, яка може зацікавити учнів, навчити їх чогось сучасного, цікавого і корисного. Керівник коворкінгу повинен володіти оригінальними методиками, любити справу, якою займається.

До роботи у коворкінгах можуть бути залучені і непедагогічні працівники, а наставники, які можуть передати свою майстерність учням.

Перед тим, як розпочати роботу коворкінгу, бажано, щоб керівники коворкінгу (наставники) пройшли певне додаткове навчання. Акцент у підготовці повинен бути спрямований на правила роботи з обладнанням і на організацію підприємницької складової роботи коворкінгу.

Ще раз акцентуємо увагу на тому, що коворкінг повинен мати сучасне обладнання. Воно повинно бути дібране таким чином, щоб усе було затребувано і якісно виконувало ті види робіт, які заплановані в межах роботи коворкінгу. Обладнання і інструменти повинні бути якісними, вони не повинні простоювати. З часом, коли коворкінг почне працювати, у учнів та інших відвідувачів коворкінгу може виникнути потреба в додатковому обладнанні. На зборах може бути прийняте рішення про те, щоб частину зароблених грошей витратити на придбання додаткового обладнання, у якому виникла потреба. У подальшому, коли учні будуть працювати на підприємствах, вони будуть мати досвід роботи із сучасним інструментом або обладнанням.

Важливою у створенні коворкінгу є всіляка підтримка органів освіти, адміністрації закладу освіти і керівництва громади, місцевого бізнесу. Якщо керівництво громади зацікавлене в її розвитку, у залученні молоді до справ громади, у тому, щоб молодь залишалась у громаді, то воно повинно знайти кошти на створення коворкінгів і всіляко підтримувати цікаві освітянські ініціативи.

Для організації певного коворкінгу можна використовувати приміщення самого закладу загальної середньої освіти. Це може бути один з класів, майстерня, кабінет, підсобне приміщення. Можна також скористатись забудовами, які розташовані на території закладу освіти і не є затребуваними. Приміщення повинно бути відремонтовано і підготовлено для певного коворкінгу (проведена електрика, змонтована вентиляція, зроблене освітлення, зібрані стелажі тощо).

Також на території закладу загальної середньої освіти може бути побудоване приміщення спеціально для коворкінгу (коворкінгів). Можливо, це буде тимчасова споруда або споруда, яка швидко встановлюється (модульна конструкція).

Коворкінг може бути створений і на базі будь-якого підприємства або фірми, які розташовані неподалік від закладу освіти.

На базі коворкінгу може бути організована спільна робота здобувачів освіти, учителів, батьків, мешканців громади, підприємців, внутрішньо переміщених осіб, дітей з особливими потребами (коворкінг може стати гарним осередком для соціалізації цих дітей). У коворкінгу можуть проходити курси підвищення кваліфікації, перепідготовки від центру зайнятості.

Шкільні коворкінги можуть значно покращити організацію освітнього процесу закладів загальної середньої освіти.

Обладнання коворкінгу створює кращі можливості для організації в старшій школі вивчення курсу «Технології» за профілями, які передбачені навчальною програмою, також можна організувати більш ефективну і цікаву гурткову роботу. Можна організувати такі гуртки: «Садовий», «Артшвейний», «Кулінарний», «Студія креативу» та інші.

В освітній процес за рахунок варіативної складової навчального плану можна ввести курси «Соціальне шкільне підприємництво», «Основи підприємництва» тощо.

До коворкінгу можуть приїздити учні найближчих шкіл, тобто можна організувати міжшкільне співробітництво.

У коворкінгах учні мають змогу навчатись, відвідувати майстер-класи, набувати нових практичних навичок, компетенцій, навчитись виготовляти ту чи іншу продукцію, заробляти кошти, вчитись ними розпоряджатись. На майстер-класи, які проводяться в коворкінгу, можуть бути залучені учні інших шкіл району, а також мешканці громади.

Під час роботи в коворкінгах учні можуть отримувати додаткові знання з технологій, біології, хімії, математики та інших предметів. Матеріальна база і діяльність коворкінгів надає більше можливостей для проведення різноманітних досліджень і написання наукових робіт, наприклад для МАН, або на різноманітні конкурси.

Під час роботи в коворкінгу в учнів розвивається творчість, уява, виховується працьовитість, старанність тощо. Вони мають змогу здобувати знання в реальних умовах виробництва. Коворкінги повинні розвивати учнів, давати їм сучасні знання, вміння і навички, які будуть їм у нагоді у дорослому житті. Крім того, діти інтегруються у суспільство, соціалізуються, у них розвиваються комунікативні навички.

Досвід показує, що в учнів, які працюють у коворкінгах, покращуються результати навчання, вони

здобувають перемоги в олімпіадах, конкурсах, МАН, вони мають більшу зацікавленість у навчанні, мають бажання взяти участь у реальній справі, заробити власні кошти.

У коворкінгу повинні реалізовуватись соціальні проекти, важливі саме для жителів цієї громади, результати яких будуть корисними для громади, або можуть бути використані певною категорією жителів громади.

Для пропагування роботи коворкінгів можна запрошувати людей, яким коворкінг допоміг реалізуватись, знайти своє місце у житті, щоб вони розповіли про свою історію успіху, можливо залучати їх до розвитку коворкінгів у рідному місті.

Коворкінг повинен мати підприємницьку складову. Це і складання маркетингової стратегії, і організація виробничої діяльності, і розрахунки собівартості, і здійснення продажу готової продукції або надання послуг, і облік грошей. Саме в шкільному коворкінгу можна найбільш ефективно розвинути у дітей навички підприємницької діяльності. У коворкінгу можуть бути створені відділ маркетингу, відділ комунікацій, виробничий відділ, фінансовий відділ, відділ продажу, де учні можуть на практиці ознайомитись з функціями цих відділів, спробувати себе у різноманітних професіях.

Коворкінги можуть і повинні заробляти гроші. Зароблені кошти можуть витратитись на підтримку робочого стану обладнання і інструментів, на придбання нового обладнання, на придбання розхідних матеріалів, волонтерську і благодійну діяльність, на матеріальну винагороду учням (заробітну платню).

Продукцію можна реалізовувати на шкільних або міських (сільських) ярмарках, за допомогою реклами в мережі інтернет, віддавати на благодійність, зароблені гроші донатити на допомогу ЗСУ тощо.

Цікавим є досвід реалізації шкільного підприємництва у Пирятинській громаді Полтавської області, де у 2021 року було створено 5 коворкінгів під брендом «Пирятинські майстерні», до складу яких увійшли такі коворкінги: артшвейний, кулінарний, інноваційний, садовий, гончарний.

Розглянемо більш детально роботу різних коворкінгів.

Садовий коворкінг передбачає наявність у школі саду і присадибної ділянки. Є досвід встановлення теплиць, в яких вирощують овочі, квіти.

До садових коворкінгів можна віднести і коворкінг з вирощування мікрозелені, що на сьогодні є досить затребуваним напрямом. Для того, щоб вирощувати мікрозелень необхідно мати приміщення площею 15–20 м² з великою кількістю світла, спеціальні автоматизовані модульні шафи, ультрафіолетові лампи, інструменти і бажано систему автоматизованого поливу та контролю.

Зазвичай у коворкінгу вирощують до 20 видів мікрозелені: горох, пшениця, амарант, базилік, кінза, люцерна, броколі, гірчиця, льон, рож, кукурудза, редис тощо. Також є практика вирощування харчових квітів: бегонія, троянда, бузок, садовий жасмин тощо, які активно використовують в кулінарії.

На базі садових коворкінгів проводяться заняття з технологій, біології, хімії, математики, географії, природознавства, пізнай природу, я досліджую світ (для початкової школи), створюються гуртки, наприклад «Садовий», «Корисна їжа» тощо.

До садових коворкінгів приходять на екскурсію учні з інших шкіл, представники адміністрації громади, керівники відділів освіти, закордонні делегації. Це надихає керівників інших закладів освіти на відкриття у себе аналогічних коворкінгів. На екскурсії і майстер-класи приходять, батьки, мешканці громади, пенсіонери, внутрішньо переміщені особи.

Під час роботи в коворкінгах учні навчаються, проводять дослідження, пишуть наукові роботи, виконують проекти, беруть участь у різноманітних конкурсах. Серед яких можна відзначити:

наукові роботи – «Парки і ландшафти», «Як блогінг впливає на реалізацію продукції шкільного коворкінгу»;

дослідження – «Вплив антропогенних факторів на ріст і розвиток мікрозелені», «Визначення вологості повітря»;

проекти – «Солодощі для тварин», «Автоматичний полив мікрозелені», екологічні проекти.

Крім того, одна з учениць коворкінгу написала статтю про коворкінг і здобула перемогу на конкурсі журналістів.

Коворкінги розвивають підприємницькі компетентності у учнів, діти зростають фінансово грамотними, вчать скласти бізнес-плани. Спостерігаючи за успіхом проекту, шукають нові ідеї, дехто з них вже започаткував власну справу.

Продукцію садових коворкінгів продають на ярмарках, використовують для власного споживання в шкільних їдальнях, передають в лікарні, реабілітаційні центри, у кафе, яке готує безкоштовні страви для малозабезпечених мешканців громади і ВПО, в інтернати, мікрозелень передають у притулки для собак, зоомагазини. Квіти, які вирощують у теплицях, йдуть на благоустрій громади: парки, подвір'я лікарні, адміністрації, шкіл, садочків.

Керівники садових коворкінгів зазначають, що необхідно продавати не сировину, а перероблену продукцію. Тобто якщо у садовому коворкінгу виростити і продати наприклад яблука, то економічний зиск

буде мінімальним. Бажано переробляти продукцію, робити пастилу, джеми, яблучні чипси тощо.

Соціальна складова коворкінгу дозволяє виховувати у дітей доброту, співчуття і щирість. Іноді діти самі визначають соціальні проекти в яких вони хочуть взяти участь, визначають куди вони переведуть зароблені кошти. Так в одній зі шкіл встановили фонтанчик, з якого учні п'ють воду, в іншій школі гроші були виділені на розкрутку бізнесу випускниці. Частина грошей учні витрачають на екскурсії.

Кулінарний коворкінг можна обладнати в шкільному кабінеті кулінарії (якщо такий був раніше у школі), можливо організувати в приміщенні шкільної столової. Кулінарні коворкінги можуть бути облаштовані в кафе, піцеріях та інших закладах харчування, які працюють на території громади.

Спочатку необхідно вивчити запит учнів і громади, підібрати обладнання і намагатись задовільнити попит перш за все мешканців громади.

Перелік обладнання може бути надзвичайно різноманітним. Усе залежить від того, чим саме збираються займатись в кулінарному коворкінгу. Кулінарні коворкінги можуть бути обладнанні пароконвекційною піччю, електричними плитами, міксерями, блендерами, млинницями, м'ясорубкою, електронними вафельницями, дегідраторами та іншим обладнанням.

Продукцією кулінарного коворкінгу може бути: піца, тістечка, торти, багети, булки, пиріжки, рогалики, мафіни, бургери, злакові батончики тощо. У кулінарних коворкінгах також сушать фрукти, траву для чаїв, виготовляють пастилу, фруктові чипси, тушонку, рибні консерви, готують каші, сухі борщі для військових.

На базі кулінарного коворкінгу можуть проходити уроки з різних предметів. При наявності кулінарного коворкінгу можна більш ефективно проводити заняття з предмету «Технології», наприклад, обрати навчальний модуль або профіль «Кулінарія».

На базі кулінарного коворкінгу організувались Дні піци, учні початкових класів вчилися готувати фруктові салати; проводились заняття з англійської мови, під час яких вивчалися страви інших країн; на уроках української мови учні вивчали рецепти різноманітних блюд від видатних українських постатей. Також були організовані практичні заняття з миловаріння, виготовлення свічок, вибору сорту муки та інших інгредієнтів, визначення клейковини борошна різних марок, приготування закваски.

На базі кулінарних коворкінгів учителі, батьки і діти проводили майстер-класи з приготування смаколиків, гості вивчали місцеві рецепти і ділились власними.

Також проводили дослідження з пошуку кулінарних рецептів від найстарших представників громади, збирали рецепти приготування хліба, учні випікали хлібобулочну продукцію для самотніх літніх людей.

У коворкінгу учні самостійно розподіляли ролі (бухгалтер, маркетолог, шеф-кухар, піццайоло, технолог, офіціант, продавець, кулінар тощо), пробували реалізувати себе в цих ролях.

Швейний коворкінг. Для організації швейного коворкінгу потрібне велике приміщення. Найкраще підійде великий клас площею 50–60 м².

Зазвичай швейні коворкінги обладнують побутовими і промисловими швейними машинами. У коворкінгу бажано мати оверлок, вишивальні машини, праски, парогенератор, розкрійні ножі, принтер прямого друку (сублімаційний), термопрес, стіл для розкрою матеріалу тощо.

При наявності швейного коворкінгу можна більш ефективно проводити заняття з предмета «Технології», наприклад, у старшій школі обрати навчальний модуль «Дизайн сучасного одягу» або профіль «Швейна справа». Швейний профіль у старшій школі учні обирають неохоче. Але коворкінги, які оснащені сучасним обладнанням, зацікавили учнів, адже в них з'явилась можливість працювати з сучасними матеріалами, виконувати різного роду оздоблювальні роботи, виготовляти якісні вироби, які можна продати на ярмарках або сторінці коворкінгу в соціальних мережах. Усе це сприяло розвитку творчого і підприємницького потенціалу учнів і підвищило інтерес учнів до швейної справи.

Крім того, на базі шкільного коворкінгу ЗСО організують гуртки, на які виділяють від 2 до 6 годин на тиждень.

У швейному коворкінгу можуть проводити заняття вчителі інформатики (програми для вишивки, програмування принтів), математики (розрахунки площі тканини, розрахунки собівартості), вчителі екології (дослідження шкідливості синтетичних матеріалів, дослідження якості тканин), можуть відбуватись волонтерські заходи, в яких можуть брати участь усі охочі. Послугами швейного коворкінгу користуються дорослі мешканці громади для власних потреб. Найбільш затребуваними у них є оверлоки і вишивальні машини.

У швейних коворкінгах виготовляють дуже багато різноманітної продукції.

Для військових: одяг, термобілизна, натільна білизна, футболки, панамы, балаклави, шеврони, з обрізків плетуть маскувальні сітки, виготовляють подушечки тощо.

Для школи: штори для шкільного автобусу, костюми танцювальним колективам тощо.

На продаж: сумки-шопери, косметички, органайзери, дитячі ігрові килимки, футболки з принтами, скатертини оздоблені вишивкою, прапори, фартухи, рушники, з обрізків плетуть килимки, виготовляють

подушечки тощо.

За допомогою сублимаційного принтеру оздоблюють футболки, кружки, сумки-шопери, бокали, роблять пазли, здійснюють друк фотографій, листівок, наліпок.

За допомогою вишивальної машини оздоблюють рушники, скатертини, футболки, джинси, прихватки.

Замовниками продукції швейних коворкінгів може бути міська рада, відділ освіти, волонтерські організації, місцевий бізнес, звичайні мешканці громади.

Мотивацією для учнів є створення власними руками продукції, за власним задумом, за менші гроші, набуття досвіду роботи на сучасному обладнанні.

Столярний коворкінг зазвичай організують в шкільній майстерні. Є варіант створення столярного коворкінгу в окремому приміщенні, яке розташовано на території закладу освіти.

Обладнання столярного коворкінгу може бути досить різноманітним. Для початку необхідно придбати столярні верстаки, циркулярний, фуговальний, рейсмусовий і свердлильний верстат, набори ручного електризованого інструменту: фрезерні, шліфувальні машини, лобзики, дрилі, гравери, випалювачі тощо. З часом перелік обладнання можна розширити. Дуже в пригоді буде фрезерно-гравірувальний верстат, за допомогою якого можна буде фрезерувати або випалювати різноманітні надписи або малюнки на виробах. Цей верстат допоможе реалізувати багато творчих ідей учнів.

При створенні столярного коворкінгу необхідно підготувати приміщення. Особливу увагу необхідно приділити облаштуванню електромережі, освітленню і системи вентиляції і стружковідведення.

Столярний коворкінг допоможе більш ефективно проводити заняття з предмета «Технології». Наприклад, у старшій школі вчителі матимуть кращі умови для реалізації навчальних модулів «Дизайн предметів інтер'єру», «Техніки декоративно-ужиткового мистецтва». Заклад освіти може забезпечити реалізацію профілю «Столярна справа».

Зазвичай учні з задоволенням працюють з деревиною, а наявність столярного коворкінгу, який оснащений сучасним обладнанням, підвищує їхній інтерес до столярної справи. Крім того, на базі столярного коворкінгу можна організувати безліч цікавих гуртків.

Продукцією столярних коворкінгів може бути сувенірна продукція, прикраси, вироби для інтер'єру, кухонне приладдя, скриньки, іграшки та багато іншого.

Винахідницький коворкінг можна організувати у будь-якому класі. Винахідницькі коворкінги можуть бути зовсім різними залежно від профілю, який буде обраний. Це може бути лабораторія робототехніки, 3Д-моделювання, радіоелектронна майстерня тощо. Відповідно, винахідницькі коворкінги можуть бути обладнані 3Д-принтерами, 3Д-ручками, наборами ЛЕГО, іншими конструкторами, наборами ардуіно, комп'ютерами тощо. Коворкінг може бути обладнаний токарним, свердлильним, фрезерним настільними верстатами, лазерним верстатом для різки або гравіювання фанери та інших матеріалів, спектрофотометром та іншим електронним обладнанням.

Винахідницький коворкінг якнайкраще забезпечує практичне застосування теоретичних знань, здобутих учнями на предметах природничого циклу. На базі цього коворкінгу можна проводити заняття з предметів технології, фізика, хімія, біологія та ін. Також можна організовувати проведення міжгалузевих інтегрованих курсів для 5–9 класів: STEM і Робототехніка.

У винахідницьких коворкінгах виконувались такі енергетичні й екологічні проекти: розроблення системи трекінгу сонячних панелей, управління освітлювальними приладами, контроль екологічної ситуації у місті, створення теплогенератора, отримання електроенергії наприклад від свічки, гарячої води, розробка електронної схеми сортування відходів тощо.

Комерційною складовою винахідницьких коворкінгів може бути виготовлення сувенірів, гудзиків, вивісок, пластмасових запчастин для блендерів, кухонних комбайнів, принтерів, автомобілів, розробка енергетичних і екологічних проектів тощо.

У кожному коворкінгу ведеться чіткий облік грошей в журналі: скільки отримали, на що витратили.

Реалізація проектів у коворкінгах дозволяє учням самореалізуватись, підняти свій авторитет в очах батьків і однолітків, отримати практичний досвід, заробити перші власні кошти. Це робить людину більш впевненою в собі, активною, конкурентоздатною, здатною змінювати навколишній світ, розвиватись тощо.

Шкільні коворкінги стають не лише місцем для розвитку навичок та освіти, а й центром громадської активності та волонтерства, що об'єднує учнів, їхні сім'ї та всю громаду навколо важливих соціальних ініціатив.

У шкільних коворкінгах учні розвивають комунікативні навички, вчать розвивати власний бізнес, набувають досвіду командної роботи, втілюють у життя спільні ідеї, отримують задоволення від досягнутого результату.

Висновки. Таким чином, коворкінги – це найбільш ефективні освітні й соціальні майданчики для розвитку дітей, які об'єднують людей у громаді, надають учням знання, навички і досвід. Коворкінг – це частинка пазлу під назвою «громада», який розвиває учнів, розкриває їхні можливості, таланти,

підприємницький потенціал, впливає на життя громади. Учні, які активно працювали в коворкінгу, можуть реалізувати себе в майбутньому, стати достойними представниками громади.

Перспективами подальших досліджень може бути аналіз юридичної складової оформлення коворкінгів і обліку зароблених ними грошей.

Список використаної літератури

1. Державний Стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020 року. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti> (дата звернення: 20.07.2024).
2. Білова Ю. А. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2013. Вип. 7. С. 15–17.
3. Сліпенко В. Особливості розвитку підприємницької компетентності школярів у загальноосвітніх навчальних закладах: Американський досвід. *Людознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2017. Випуск 5/37. С. 197–205.
4. Овчарук О. В., Пужайчерда Л. М. Основи споживчих знань. Споживча етика : посіб. для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти. Київ : Літера ЛТД, 2019. 112 с.
5. Унгурян І., Куриш Н. Формування ключової компетентності підприємливості та ініціативності у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : збірник наукових праць. 2016. № 2. С. 99–102.
6. Vasigaluro M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Люксембург: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884.
7. Бурдун В. В. Формування в учнів закладів загальної середньої освіти підприємницької компетентності на уроках трудового навчання. *Education and Pedagogical Sciences (Освіта та педагогічна наука)*. 2020. № 1 (173). С. 79–90.
8. Коворкінг – що це і кому він потрібен? URL: <https://lemon.school/blog/kovorking-cto-eto-i-komu-on-nuzhen> (дата звернення: 21.07.2024).

FORMATION OF ENTREPRENEURSHIP AMONG SCHOOL STUDENTS IN MODERN SCHOOL COWORKING SPACES

Burdun Viktor

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Head of the department of
Professional Education, Restaurant and Tourist Business
Luhansk Taras Shevchenko National University

Introduction. *One of the key competencies outlined in the State Standard of Basic Secondary Education is entrepreneurship and financial literacy. By analyzing scientific, educational, and methodological literature as well as studying normative and legal documents, it can be concluded that the promotion of entrepreneurship among students of general secondary education has predominantly remained theoretical. In contrast, the practical implementation of entrepreneurship among education students is seen as very limited. In addition, there is a lack of practical recommendations for teachers on the formation of entrepreneurship. In this regard, the formation of entrepreneurship among students of general secondary education is of great interest in technology lessons and in school coworking spaces.*

Purpose. *The purpose of the article is to analyze the problem of entrepreneurship formation among students of general secondary education in modern school coworking spaces.*

Methods. *Theoretical analysis, comparison, generalization and systematization of scientific ideas presented in national and foreign sources, analysis of practical experience of implementing school coworking spaces.*

Results. *The article deals with the problem of formation of entrepreneurship in students of general secondary education in modern school coworking spaces. The essence of the definition of entrepreneurship is analyzed. Different types of school coworking spaces are characterized, the steps that must be taken to create a school coworking space are defined. The experience of organizing sewing, culinary, carpentry, innovative and garden school coworking spaces was analyzed. Recommendations are given on the selection of premises and equipment for coworking spaces. The influence of coworking spaces on the educational process and the interest of students and the community in creating coworking spaces as centers for the development of creativity and entrepreneurship of students are analyzed. Types of products manufactured in coworking spaces and methods of their implementation are considered. It is noted that the school coworking space is an informal center for the involvement of students in the life of the community.*

Conclusion. *Thus, coworking spaces are the most effective educational and social platforms for the development of children, which unite people in the community, provide students with knowledge, skills and experience. Coworking is a piece of the puzzle called the community, which develops students, reveals their capabilities, talents, entrepreneurial potential, and affects the life of the community. Pupils who actively worked in a coworking space can realize themselves in the future, become worthy representatives of the community.*

Key words: *Students, Community, Entrepreneurship, Competence, Coworking, Development, Motivation.*

References

1. Derzhavnyi Standart bazovoi serednoi osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 898 vid 30.09.2020 roku. [State Standard of basic secondary education. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 898 dated September 30, 2020]. *mon.gov.ua/osvita* URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavnyi-standart-bazovoi-serednoi-osviti>. [in Ukrainian].
2. Bilova, Yu. A. (2013). Poniattia ta struktura pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilu [The concept and structure of entrepreneurial competence of future specialists in the economic profile]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity – Updating the content, forms and methods of education and upbringing in educational institutions*, 7, 15–17. [in Ukrainian].
3. Slipenko, V. (2017). Osoblyvosti rozvytku pidpriemnytskoi kompetentnosti shkoliariv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: amerykanskiy dosvid [Peculiarities of the development of entrepreneurial competence of schoolchildren in general educational institutions: american experience]. *Liudynoznavchi studii – Humanities studies*, 5(37), 197–205. [in Ukrainian].
4. Ovcharuk, O. V., & Puzhaichereda, L. M. (2019). Osnovy spozhyvchykh znan. Spozhyvcha etyka [Basics of consumer knowledge. Consumer ethics]. Kyiv: Litera LTD. [in Ukrainian].
5. Unhurian, I., & Kurysh N. (2016). Formuvannia kliuchovoi kompetentnosti pidpriemlyvosti ta initsiatyvnosti u navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Formation of the key competence of entrepreneurship and initiative in the educational process of a comprehensive educational institution]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy – Pedagogical innovations: ideas, realities, perspectives*, 2, 99–102. [in Ukrainian].
6. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Люксембург: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN. DOI: 10.2791/593884. [in English].
7. Burdun, V. V. (2020). Formuvannia v uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity pidpriemnytskoi kompetentnosti na urokakh trudovoho navchannia [Formation of entrepreneurial competence in students of general secondary education institutions during labor training lessons]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(173), 79–90. [in Ukrainian].
8. Kovorkinh – shcho tse i komu vin potreben? [Coworking – what is it and who needs it?]. URL: <https://lemon.school/blog/kovorking-cho-eto-i-komu-on-nuzhen>. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 26.07.2024 р.

УДК 371.3:004.5:371.4

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-177-184

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Тінькова Дар'я Сергіївна

PhD, викладач кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: tinkovads@vu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0002-4771-6124

У статті здійснено ґрунтовний аналіз особливостей проведення уроків інформатики в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Докладно розглянуто нормативно-правову документацію, яка регулює процеси інклюзивного навчання. Висвітлено концепцію універсального дизайну навчання, спрямовану на створення освітнього середовища, доступного для всіх учнів незалежно від їхніх фізичних, когнітивних чи соціальних особливостей. Розглянуто принципи людиноорієнтованого дизайну в освіті, який акцентує увагу на індивідуальних потребах кожного учня і створенні максимально сприятливих умов для їхнього навчання та розвитку. На основі проведеного аналізу наведено приклади використання специфічних педагогічних методів і стратегій, що застосовуються для проектування та реалізації уроків інформатики в інклюзивному середовищі.

Ключові слова: інклюзивна освіта, універсальний дизайн навчання, людиноорієнтований дизайн в освіті, викладання інформатики.

Постановка проблеми. Наразі вивчення інформатики в закладах загальної середньої освіти набуває особливої значущості. Навички використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяють розвитку здатності дітей працювати в цифровому середовищі, готують їх до майбутніх професійних викликів, а також формують в них логічне та критичне мислення, що стимулює творчу активність. Учителі інформатики відіграють вирішальну роль у формуванні цифрових компетенцій молодого покоління. Вони не лише надають базові знання з програмування та роботи з комп'ютерними системами, але й допомагають учням усвідомити ефективне використання технологій у повсякденному житті. Відсутність належної підготовки вчителів може призвести до дефіциту необхідних знань і навичок в учнів, що є критично важливим у сучасному цифровому суспільстві.

Російсько-українська війна спричинила невимовні страждання та виклики для українського

суспільства, значно вплинувши на систему освіти. Мільйони дітей змушені були покинути свої домівки та навчальні заклади, багато шкіл було зруйновано або пошкоджено. У цій складній ситуації інклюзивна освіта стає ще більш актуальною, адже вона дає можливість дітям з особливими освітніми потребами отримати якісну освіту та підтримку, навіть в умовах воєнного часу.

Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі завжди була важливою, а в умовах війни вона стає ще більш актуальною. Це пов'язано з низкою факторів: по-перше, зростає кількість дітей з особливими потребами (унаслідок війни багато дітей отримали травми, які можуть призвести до інвалідності, крім того, стрес та тривога, пов'язані з війною, можуть негативно вплинути на розвиток дітей); по-друге, відбувається переміщення дітей з інклюзивних шкіл (багато інклюзивних закладів освіти було зруйновано або пошкоджено внаслідок бойових дій, що в подальшому призвело до того, що багато дітей з особливими освітніми потребами були змушені переїхати в інші регіони та навчатися в школах, які не мають досвіду роботи з інклюзією); по-третє, діти, які пережили війну, можуть мати психологічні травми та потребувати спеціальної підтримки. Педагоги повинні бути готові до роботи з такими дітьми та знати, як їм допомогти. До того ж у професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [10] прописано перелік трудових функцій учителів, однією з яких є інклюзивна компетентність, яка включає в себе здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища, здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами, здатність забезпечувати освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Тому питання підготовки викладачів інформатики, які вміють проєктувати свої уроки в умовах інклюзивного навчання, є надзвичайно важливою і актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів інформатики досліджували Т. А. Вакалюк, І. В. Гирка, М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, С. М. Овчаров, С. М. Прийма, О. М. Спірін та інші. Питання розвитку інклюзивного навчання присвячені дослідження багатьох українських учених серед яких О. В. Заярнюк, А. А. Колупаєва, Н. М. Кушнарєва.

Формулювання мети статті. Метою статті є дослідження специфічних методів і підходів, необхідних для ефективного проведення уроків інформатики в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Згідно з визначенням ЮНЕСКО «інклюзивне навчання» – це процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі у навчанні, культурних заходах, житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі. Мета інклюзивного навчання – покращити освітнє середовище, зробити його таким, у якому вчителі та учні відкриті до багатоманіття, де гарантовано забезпечені потреби учнів і повага до їхніх здібностей та можливостей бути успішними.

Розрізняють широке і вузьке визначення поняття «інклюзивне навчання». У вузькому розумінні «інклюзивне навчання» – це залучення дітей з порушенням психофізичного розвитку, дітей з інвалідністю у заклади загальної середньої освіти.

Наразі Україна відійшла від традиційного уявлення, що інклюзія стосується лише учнів з інвалідністю. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року трактує інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [11]. Освітні процеси в напрямі інклюзивності значно розширили поняття «діти з особливими освітніми потребами». Сьогодні це дитина, яка потребує постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі для забезпечення її права на освіту [11]. Звідси випливає і ширше розуміння «інклюзивного навчання» як позитивного ставлення до багатоманітності учнів, цінування та врахування відмінностей кожного учня та учениці.

Важливим аспектом у підготовці майбутніх учителів інформатики є формування у них здатності створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища. Основа будь-якого інклюзивного середовища – законодавство, яке визначає та підтримує існування такого середовища. Розглянемо нормативно-правову документацію, що регулює питання інклюзивного навчання на міжнародному рівні.

Стаття 26 Загальної декларації прав людини [7], прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 року, стосується права на освіту:

1. Кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути безкоштовною, хоча б на початковому і загальному рівнях. Початкова освіта повинна бути обов'язковою. Технічна і професійна освіта повинна бути загальнодоступною, а вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного.

2. Освіта повинна бути спрямована на повний розвиток людської особистості і зміцнення поваги до прав людини і основних свобод. Вона повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма народами, расовими або релігійними групами, а також сприяти діяльності Організації Об'єднаних Націй щодо підтримання миру.

3. Батьки мають пріоритетне право вибору виду освіти для своїх малолітніх дітей.

Ця стаття підкреслює важливість доступу до освіти, її безкоштовність на початковому рівні, обов'язковість початкової освіти, а також наголошує на ролі освіти у розвитку особистості та зміцненні миру і взаєморозуміння у світі.

Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти [8] прийнята Генеральною конференцією ЮНЕСКО 14 грудня 1960 року і чинна з 22 травня 1962 року, спрямована на ліквідацію дискримінації в освіті та сприяння рівним можливостям і доступу до якісної освіти для всіх. Основні положення цієї Конвенції включають:

1. Заборона дискримінації: Конвенція визначає дискримінацію як будь-яке розрізнення, виключення, обмеження або перевагу за ознаками раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного або соціального походження, економічного становища або народження, яке має на меті або внаслідок знищення або порушення рівності у сфері освіти.

2. Рівний доступ до освіти: Держави-учасниці зобов'язуються забезпечити рівний доступ до всіх рівнів освіти для всіх осіб, без дискримінації. Це включає як початкову, так і середню, технічну та вищу освіту.

3. Забезпечення якості освіти: Конвенція зобов'язує держави-учасниці забезпечувати, щоб освіта була якісною і сприяла повному розвитку людської особистості та зміцненню поваги до прав людини та основних свобод.

Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти є важливим документом, що встановлює міжнародні стандарти щодо рівного доступу до освіти та боротьби з дискримінацією. Вона сприяє створенню інклюзивних освітніх систем, де кожна людина має можливість розвивати свій потенціал без будь-якої дискримінації.

Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права [9] прийнятий Генеральною Асамблеєю ООН 16 грудня 1966 року і чинний з 3 січня 1976 року. Стаття 13 Міжнародного пакту про економічні, соціальні та культурні права є однією з ключових статей, що стосується права на освіту:

1. Держави-учасниці визнають право кожної людини на освіту. Вони погоджуються, що освіта повинна бути спрямована на повний розвиток людської особистості та почуття її гідності, а також зміцнення поваги до прав людини та основних свобод. Освіта повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма народами та усіма расовими, етнічними чи релігійними групами, а також сприяти діяльності ООН щодо підтримання миру.

2. Держави-учасниці зобов'язуються забезпечити обов'язковість і безоплатність початкової освіти для всіх.

3. Середня освіта, включаючи технічну та професійну освіту, повинна бути загальнодоступною та прогресивно безоплатною. Вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного, також з прогресивно безоплатним характером.

4. Держави-учасниці зобов'язуються активно розвивати систему шкільної освіти на всіх рівнях, впроваджувати відповідну систему стипендій і, в міру необхідності, здійснювати постійне поліпшення матеріальних умов викладацького складу.

5. Держави-учасниці зобов'язуються поважати свободу батьків та, у відповідних випадках, опікунів обирати для своїх дітей інші, ніж державні, школи, які відповідають мінімальним стандартам освіти, встановленим або затвердженим державою, і забезпечувати релігійне та моральне виховання своїх дітей відповідно до власних переконань.

Саламанська декларація [12] є важливим документом в галузі освіти, основна її мета полягає у визнанні та просуванні інклюзивної освіти, тобто системи, де всі діти, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних або інших відмінностей, мають доступ до загальної системи освіти. Саламанська декларація висуває низку принципів, що лежать в основі інклюзивної освіти:

1. Усі діти мають право на якісну освіту в загальноосвітніх школах, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних або інших особливостей.

2. Освітні системи повинні визнавати та приймати різноманітність учнів, включаючи різні рівні здібностей та особливі освітні потреби.

3. Освіта повинна бути адаптована до індивідуальних потреб кожної дитини, що вимагає розробки відповідних навчальних програм та методів навчання.

4. Інклюзивна освіта повинна бути стратегічною метою для всіх країн, з акцентом на інтеграцію дітей з особливими потребами в загальноосвітні школи, а не на створення окремих спеціальних закладів.

5. Учителі повинні отримувати відповідну підготовку, щоб ефективно працювати в інклюзивних класах, враховуючи різноманітні потреби учнів.

6. Успішна інклюзивна освіта вимагає співпраці між урядами, освітніми установами, батьками, спільнотами та іншими зацікавленими сторонами.

7. Навчальні плани повинні бути гнучкими та дозволяти адаптацію до різних освітніх потреб учнів, забезпечуючи різноманітність методів і форм навчання.

8. Інклюзивна освіта сприяє соціальній інтеграції, допомагаючи подолати бар'єри та упередження, які існують у суспільстві щодо людей з особливими потребами.

9. Школи та навчальні заклади повинні бути фізично доступними для всіх учнів, забезпечуючи відповідні умови для їхнього комфортного перебування та навчання.

10. Постійний моніторинг та оцінка процесу впровадження інклюзивної освіти є необхідними для забезпечення її ефективності та вдосконалення практик.

Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю [13] є важливим міжнародним документом, що розроблений ООН для покращення життя людей з інвалідністю шляхом забезпечення їхніх рівних прав і можливостей. Вони були прийняті на 48-й сесії Генеральної Асамблеї ООН 20 грудня 1993 року. Основні аспекти та положення цих стандартних правил щодо освіти:

1. Усі діти повинні мати можливість здобувати освіту разом з іншими дітьми, включаючи дітей з інвалідністю. (держави-учасниці повинні забезпечити умови для інклюзивного навчання, що передбачає інтеграцію дітей з інвалідністю до загальноосвітніх шкіл і класів, де вони можуть навчатися разом з дітьми без інвалідності).

2. Навчальні заклади повинні бути адаптовані для задоволення потреб всіх учнів, включаючи тих, хто має інвалідність (держави повинні забезпечити фізичний доступ до шкіл і навчальних закладів, що включає доступність будівель, класних кімнат і санітарних вузлів. Крім того, навчальні матеріали та методики повинні бути адаптовані для учнів з різними типами інвалідності)

3. Освіта має бути доступною для всіх дітей без дискримінації (держави повинні забезпечити рівний доступ до освітніх можливостей для всіх учнів, що включає забезпечення можливості для всіх дітей здобути якісну освіту без перешкод, пов'язаних з інвалідністю).

Розуміння міжнародних нормативно-правових документів у сфері інклюзивної освіти дає можливість краще розуміти права учнів з особливими освітніми потребами та забезпечувати їх дотримання; розробляти навчальні матеріали та завдання, ураховуючи різні потреби учнів; ефективніше співпрацювати з батьками учнів та іншими фахівцям, забезпечуючи комплексний підхід до навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами.

Одними з підходів щодо створення інклюзивного освітнього середовища є універсальний дизайн навчання та людиноорієнтований дизайн в освіті. Універсальний дизайн навчання (УДН) та людиноорієнтований дизайн в освіті (ЛОД) мають спільну мету – створення інклюзивного та доступного навчального середовища, але вони підходять до цієї мети різними способами.

Універсальний дизайн навчання – це підхід до освіти, який передбачає створення навчальних середовищ та матеріалів, що є доступними для всіх учнів з самого початку [1]. Основними принципами універсального дизайну навчання є: надання матеріалів різними способами (текст, аудіо, відео); надання учням різних способів демонстрації свого розуміння (усні доповіді, письмові роботи, проекти); використання різних стратегій мотивації та зацікавлення учнів [5]. УДН базується на ідеї, що всі учні від початку отримують рівні можливості для навчання, що дозволяє уникнути необхідності подальших адаптацій або модифікацій.

Концепція людиноорієнтованого дизайну в освіті полягає у тому, щоб зосередитися на глибокому розумінні потреб, бажань і обмежень учнів і створити освітні продукти та середовища, що відповідають цим потребам [2]. Основними принципами людиноорієнтованого дизайну в освіті є: глибоке вивчення потреб та досвіду учнів; постійне вдосконалення освітніх продуктів на основі зворотного зв'язку від користувачів; залучення кінцевих користувачів (учнів, вчителів, батьків) до процесу розроблення освітніх рішень [3]. ЛОД фокусується на індивідуальних потребах та досвіді конкретних учнів і передбачає більш гнучкий, адаптивний підхід до створення навчальних середовищ.

Аналіз науково-методичної літератури [1–5] дав можливість визначити відмінності між універсальним дизайном навчання та людиноорієнтованим дизайном в освіті. По перше, універсальний дизайн навчання орієнтується на створення навчальних середовищ, які є доступними для всіх учнів з самого початку, тоді як людиноорієнтований дизайн зосереджується на розумінні та задоволенні потреб конкретних учнів через глибоке дослідження та спільне створення. УДН передбачає універсальні рішення, які мінімізують необхідність індивідуальних адаптацій окремих учнів. ЛОД використовує гнучкі та адаптивні рішення, які можуть змінюватися відповідно до зворотного зв'язку від окремих учнів. УДН базується на наукових дослідженнях та принципах, що застосовуються до широкої аудиторії, в той же час ЛОД залучає учнів, батьків до процесу розроблення стратегій навчання та створення навчальних матеріалів через емпатійні інтерв'ю, прототипування та тестування. Майбутні вчителі інформатики під час проектування уроків можуть використовувати обидва підходи адже вони доповнюють один одного. У

цьому дослідженні обрано універсальний дизайн навчання, як першочерговий підхід до проєктування та проведення уроків інформатики.

Викладання інформатики в умовах інклюзивного освітнього середовища передбачає використання специфічних педагогічних методів та стратегій. Розглянемо деякі з них.

Гнучкі методи подання інформації. Методи включають використання різних способів подання інформації, щоб учні з різними стилями навчання та здібностями могли легко сприймати матеріал. Стратегії реалізації цих методів полягають у використанні мультимедійних матеріалів (тексту, зображень, аудіо, відео та інтерактивних елементів), програмного забезпечення та пристроїв, які дозволяють змінювати розмір шрифту, контрастність, швидкість відтворення аудіо для подання інформації, а також забезпечення доступу до навчальних матеріалів у різних форматах, таких як друкований текст, електронні книги, аудіокниги тощо. Наприклад, при вивченні теми «Цифрові пристрої» у шостому класі педагогічно доцільним буде розробити інтерактивну карту, яка показує різні типи цифрових пристроїв. На карті кожен пристрій представлений значком або зображенням. Коли учень натискає на значок або зображення, з'являється вкладка з текстовою інформацією про цей пристрій, його функції, призначення та приклади використання. Важливим є додавання «озвучки» написаного тексту для тих учнів, які мають проблеми з зором. Якщо викладач записує скрінкаст на дану тему, то необхідно додати субтитри до відеоматеріалів. Також доцільним є створення тактильних моделей різних типів цифрових інструментів, які можна виготовити з таких матеріалів, як картон, глина або пластилін. На кожній моделі мають бути чітко позначені важливі характеристики пристрою, такі як кнопки, порти та екрани.

Гнучкі методи вираження та комунікації. Передбачають використання різних способів для вираження знань та ідей, щоб учні могли продемонструвати свої досягнення найкращим для них чином. Стратегії реалізації цих методів полягають у використанні письмових робіт, усних виступів, презентацій, проєктів, відеороликів та інших форматів для оцінювання знань, які підходять самим учням; використання технологій для полегшення процесу написання, таких як орфокоректори, програми для диктування тексту, графічні органайзери; розвиток навичок саморегуляції учнів. Наприклад, при вивченні теми «Призначення і характеристики складових комп'ютера» у восьмому класі педагогічно доцільним є запропонувати учням наступне завдання: «Виберіть одну з основних складових комп'ютера (процесор, оперативна пам'ять, відеокарта, материнська плата, жорсткий диск, SSD-накопичувач, блок живлення, корпус) і створіть про неї на вибір: вірш (написати вірш, де кожен рядок описує певну характеристику або функцію обраної складової); пісню (створити пісню, яка описує важливість та призначення обраної складової комп'ютера); малюнок (намалювати детальний малюнок обраної складової, де кожен елемент чітко позначений та пояснений); презентацію (створити презентацію, де описати характеристики та функції обраної складової комп'ютера, використовуючи текст, графіки, діаграми та інші візуальні елементи); відеоролик (записати короткий відеоролик, де наочно пояснено призначення та роботу обраної складової комп'ютера); вебсторінку (створити вебсторінку, присвячену обраній складовій комп'ютера, де розміщено детальну інформацію про її характеристики, функції, порівняння з аналогами та поради щодо вибору); 3D-модель (створити 3D-модель обраної складової комп'ютера, використовуючи відповідне програмне забезпечення; інший формат (використати будь-який інший формат для самовираження, який демонструє роботу обраної складової).»

Гнучкі методи залучення до навчання. Передбачають використання різних стратегій для залучення учнів до навчального процесу, враховуючи їхні інтереси та мотиваційні потреби. Стратегії реалізації цих методів полягають у наданні учням можливості обирати завдання або теми для проєктів, що відповідають їхнім інтересам; використанні різноманітних навчальних активностей (індивідуальні, парні та командні завдання, рольові ігри, дискусії, лабораторні роботи); забезпеченні позитивної атмосфери в класі, де учні відчують себе безпечно та підтримуються у своїх навчальних зусиллях. Наприклад, при вивченні теми «Основи захисту даних у комп'ютерних системах» у дев'ятому класі педагогічно доцільно реалізувати активність «Сценарії», а саме роздрукувати або напишіть на картках описи різних сценаріїв, пов'язаних з захистом персональних даних. Розділити учнів на групи по 3–4 особи. Роздати кожній групі по кілька карток. Запросити групи обговорити сценарії та відповісти на такі питання: Які етичні та правові аспекти порушені в цьому сценарії? Як би ви вчинили в цій ситуації? Що можна зробити, щоб захистити свої персональні дані в подібних ситуаціях? Після того, як групи обговорять сценарії, попросити їх представити свої висновки решті класу.

Диференційоване навчання. Включає адаптацію навчальних матеріалів та завдань відповідно до різних рівнів підготовки та потреб учнів. Стратегії реалізації даного методу полягають у наданні завдань різної складності для учнів з різним рівнем підготовки; розробці планів навчання, які враховують індивідуальні потреби та цілі кожного учня; можливості учням працювати в своєму темпі, надаючи додатковий час для виконання завдань, якщо це необхідно. Наприклад, при вивченні теми «Хмарні сервіси та їх використання» у сьомому класі педагогічно доцільним є запропонувати учням завдання трьох рівнів.

Завдання першого рівня: створити список різних типів хмарних сервісів, які учні знають; вибрати один з хмарних сервісів зі списку та намалюйте його іконку; написати короткий текст про те, як використовують цей хмарний сервіс. Завдання другого рівня: напишіть есе про переваги та недоліки використання хмарних сервісів; записати відео про те, як використовувати хмарний сервіс (один на вибір). Завдання третього рівня: створити презентацію про історію хмарних сервісів; створити вебсайт, який інформує людей про безпечне та відповідальне використання хмарних сервісів.

Використання цифрових технологій. Цифрові технології відіграють ключову роль під час проведення уроків інформатики в інклюзивному середовищі, забезпечуючи доступ до матеріалів та інструментів, що підтримують різні стилі навчання та потреби учнів. Наприклад, для учнів з порушенням зору педагогічно доцільним є використання на уроках інформатики програм для читання з екрану, які перетворюють текст на мову, що полегшує учням доступ до інформації. Програми для збільшення тексту та зображення на екрані, полегшують їх перегляд. Програми для розпізнавання мови дозволяють учням з особливими освітніми потребами диктувати текст замість того, щоб його записувати.

Зворотний зв'язок та оцінювання. Передбачено використання різних форм зворотного зв'язку та оцінювання для підтримки навчального процесу та мотивації учнів. Стратегії реалізації полягають у використанні регулярного зворотного зв'язку для оцінки прогресу учнів та корекції навчального процесу; впровадженні різних методів підсумкового оцінювання; заохочення учнів до самооцінки та взаємооцінки для розвитку критичного мислення та рефлексії. Наприклад, роздати кожному учню по одній таблиці, де прописані незакінчені речення; наприкінці уроку запропонувати вписати в таблицю продовження всіх або деяких речень; проаналізувати отримані відповіді; до наступного уроку скорегувати методику і зміст відповідно до заповнених учнями таблиць (їхніх потреб та труднощів).

Висновки. Проведення уроків інформатики в умовах інклюзивного навчання є складним, але надзвичайно важливим процесом, що потребує високого рівня професіоналізму, гнучкості й творчого підходу. Інклюзивне навчання сприяє створенню середовища, де кожен учень відчуває себе частиною колективу, незалежно від своїх фізичних, розумових або соціальних особливостей. Однією з ключових переваг інклюзивного навчання є те, що воно сприяє розвитку соціальних навичок у всіх учнів. Діти вчаться співпрацювати, допомагати один одному, що виховує в них толерантність, розуміння та співчуття. Це створює позитивний соціальний клімат у класі, що є важливою складовою успішного навчального процесу.

Підготовка до уроків інформатики в умовах інклюзивного навчання включає детальну оцінку потреб кожного учня, адаптацію навчальних матеріалів та забезпечення відповідного технічного обладнання. Це потребує тісної співпраці з батьками, спеціалістами та іншими вчителями. Важливо створити індивідуальний підхід до кожного учня, враховуючи його особливості та можливості. Під час проведення уроку доцільним є використання диференційованих завдань, які відповідають рівню кожного учня, та інтерактивні методи, що сприяють активній участі всіх учнів у навчальному процесі. Індивідуальна підтримка допомагає учням долати труднощі та досягати успіху в навчанні. Оцінювання в умовах інклюзивного навчання також потребує особливої уваги. Формувальне оцінювання дозволяє постійно відстежувати прогрес учнів і вчасно коригувати навчальний процес. Адаптація критеріїв оцінювання забезпечує об'єктивність та справедливість, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня.

Успішна реалізація інклюзивного навчання на уроках інформатики не лише забезпечує рівний доступ до освіти, але й сприяє всебічному розвитку всіх учнів. Вони отримують можливість розвивати свої навички, знання та соціальні компетенції в умовах підтримувального і стимулювального середовища. Це створює передумови для їхньої успішної інтеграції в суспільство, допомагаючи їм стати впевненими і самодостатніми особистостями.

Список використаної літератури

1. Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012-2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2016. № 16 (3). P. 39–56.
2. Dimitriadis, Y., Martínez-Maldonado, R., Wiley, K. Human-Centered Design Principles for Actionable Learning Analytics. *Research on E-Learning and ICT in Education*. 2021/ Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64363-8_15
3. Garcia-Lopez C, Mor E, Tesconi S. Human-Centered Design as an Approach to Create. *Open Educational Resources. Sustainability*. 2020. 12 (18):7397. <https://doi.org/10.3390/su12187397>
4. Hartmann, E. Universal Design for Learning (UDL) and Learners with Severe Support Needs. *International Journal of Whole Schooling*. 2015. 11 (1). P. 54–67.
5. Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. Universal design for learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.
6. Гета А. В., Заїка В. М., Коваленко В. В. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

7. Загальна декларація прав людини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text (дата звернення: 07.07.2024).
8. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174#Text (дата звернення: 07.07.2024).
9. Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text (дата звернення: 07.07.2024).
10. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти: наказ М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства в Україні від 27.12.2020 № 2736. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (дата звернення: 05.07.2024).
11. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 06.07.2024).
12. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94%23Text#Text (дата звернення: 07.07.2024).
13. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю. URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/20900/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%BD%D1%96%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%BB%D0%B0%20%D1%89%D0%BE%D0%B4%D0%BE....pdf> (дата звернення: 07.07.2024).

FEATURES OF CONDUCTING INFORMATICS LESSONS IN INCLUSIVE EDUCATION

Tinkova Daria

PhD, Teacher of the Automation and Computer-Integrated Technologies Department
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Introduction. Under the conditions of the Russian-Ukrainian war, inclusive education is becoming increasingly relevant. This approach to learning involves creating an educational environment that is accessible to all students, regardless of their physical, cognitive, or social characteristics. In this article, the authors explore the specific features of conducting computer science lessons in the context of inclusive education in general secondary education institutions.

Purpose. The purpose of this study is to analyze the methodological aspects of conducting computer science lessons considering the principles of inclusive education in general secondary education institutions.

Methods. The research used general scientific methods of scientific research – analysis, synthesis, comparison, specification, and generalization of scientific literature, systematization and generalization of the received information.

Results. As a result of the conducted research, the following conclusions were drawn: effective implementation of computer science lessons in the context of inclusive education requires thorough knowledge of the regulatory framework, the concepts of universal design for learning, and human-centered design in education. The use of various pedagogical methods and strategies, such as differentiation of tasks, flexible methods of presenting information, engagement and assessment, the use of adaptive technologies, collaboration, and independent work, contributes to the creation of an accessible and inclusive educational environment in computer science classes.

Originality. This study is original as it comprehensively examines the methodological aspects of conducting computer science lessons for middle school in the context of inclusive education.

Conclusion. Inclusive education in computer science lessons is a crucial component of modern education. By employing the correct approach to organizing and conducting lessons, along with the use of diverse pedagogical methods and strategies, it is possible to create an accessible and inclusive educational environment that facilitates the learning and development of all students, regardless of their individual characteristics.

Key words: inclusive education, universal design for learning, human-centered design in education, teaching computer science.

References

1. Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012-2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104867.pdf> [in English].
2. Dimitriadis, Y., Martínez-Maldonado, R., Wiley, K. (2021). Human-Centered Design Principles for Actionable Learning Analytics. Research on E-Learning and ICT in Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64363-8_15 [in English].
3. Garcia-Lopez C, Mor E, Tesconi S. (2020). Human-Centered Design as an Approach to Create Open Educational Resources. *Sustainability*, 12(18). DOI: <https://doi.org/10.3390/su12187397> [in English].
4. Hartmann, E. (2015). Universal Design for Learning (UDL) and Learners with Severe Support Needs. *International Journal of Whole Schooling*, 11 (1), 54-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061020.pdf> [in English].
5. Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing. [in English].

6. Heta A. V., Zaika V. M., Kovalenko V. V. (2018). *Suchasni zasoby IKT pidtrymky inkluzyvnogo navchannia: navchalnyi posibnyk. [ICT-based tools for fostering inclusive education: a guide for educators]*. Poltava. [in Ukrainian].
7. Zahalna deklaratsiia prav liudyny. [Universal declaration of human rights]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text [in Ukrainian].
8. Konventsiiia pro borotbu z dyskryminatsiieiu v haluzi osvity [Convention against discrimination in education] URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174#Text [in Ukrainian].
9. Mizhnarodnyi pakt pro ekonomichni, sotsialni ta kulturni prava [«International covenant on economic, social and cultural rights»]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text [in Ukrainian].
10. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»: nakaz M-va rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva v Ukraini vid 27.12.2020 № 2736. [On the approval of the professional standard «Teacher of a general secondary education institution»: Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated December 27, 2020 №. 2736.] URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf [in Ukrainian].
11. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 №2145-VIII. [On Education: Law of Ukraine No. 2145-VIII of September 5, 2017.] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
12. Salamanska deklaratsiia pro pryntsyphu, polityku ta praktychnu diialnist u haluzi osvity osib z osoblyvymy osvitynymi potrebamy. [Salamanca statement on principles, policy and practice in the education of persons with disabilities]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94%23Text#Text [in Ukrainian].
13. Standartni pravyla zabezpechennia rivnykh mozhyvostei dlia osib z invalidnistiu [Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities]. URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/20900/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%BD%D1%96%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%BB%D0%B0%20%D1%89%D0%BE%D0%B4%D0%BE...pdf> [in Ukrainian].

Отримано редакцією 17.07.2024 р.

УДК 373.2.015.3:[316.613:159.942]

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-184-192

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Селікова Яна Сергіївна

методист

Обласний коледж «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А. С. Макаренка»,
аспірантка кафедри дошкільної педагогіки і психології

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: y.selikova@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9954-6406

У статті здійснено дефінітивний аналіз базових понять дослідження проблеми формування соціально-емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано виникнення і розвиток теорії соціально-емоційного інтелекту. Розглянуто суб'єкт-об'єктні та суб'єкт-суб'єктні концепції соціалізації. З'ясовано особливості соціалізації особистості дитини-дошкільника та дослідження проблеми соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Встановлено зміст понять «соціальна компетентність», «емоційна компетентність». Представлено тлумачення наукових понять «емоційна грамотність», «соціально-емоційна грамотність». У подальшому дослідженні запропоновано проаналізувати завдання та реалізацію програм соціально-емоційного навчання для дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: соціалізація, соціальний та емоційний розвиток, соціальна та емоційна компетентність, емоційна грамотність, соціально-емоційна грамотність, старший дошкільний вік.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю формування соціально-емоційної грамотності в дітей старшого дошкільного віку, бо саме у цьому віці відбувається соціалізація та активний соціально-емоційний розвиток дітей, закладаються основи опанування позитивної взаємодії з дорослими та однолітками, які в майбутньому є показниками психічного здоров'я, емоційного благополуччя та успішного навчання в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях питання соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку має підтримку та постійно зростаючу кількість досліджень. Проблема соціалізації, соціально-емоційного навчання дітей дошкільного віку, формування у них соціальної та емоційної грамотності та компетентності є пріоритетною темою наукових розвідок дослідників останніх десятиліть. Зарубіжні та українські науковці у галузі педагогіки та психології (Р. Бар-Он, Л. Берк, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, М. Гончарова-Горяньська, Д. Гоулмен, Ю. Демідова, С. Денхем, М. Каніболоцька, Н. Коврига, О. Кононко, Дж. Майер, Е. Носенко, Т. Поніманська, К. Саарні, П. Саловей, Л. Харпер, П. Шарп, К. Штайнер та ін.) займаються активним дослідженням вищезгаданих наукових категорій.

Формулювання мети статті. Проаналізувати різні наукові підходи до тлумачення базових понять дослідження проблеми формування соціально-емоційної грамотності у старших дошкільників.

Основні результати дослідження. Науковий термін «соціальний інтелект» був введений Едвардом Торндайком у 1920 році. Науковець визначив, що соціальний інтелект – це здатність людини розуміти інших людей, управляти ними, а також бути залученим до адаптивної соціальної поведінки. Поняття «соціальний інтелект» Едвард Торндайк використав у статті «Intelligence and its use» (1920 рік, журнал «Harper's Magazine»), де він встановив, що за допомогою тестів можна виміряти абстрактно-логічний інтелект, але ще є соціальний і практичний інтелект. Абстрактно-логічний інтелект – це вміння оперувати з абстрактними, математичними та вербальними символами, практичний інтелект – це взаємодія з певними конкретними речами, а соціальний інтелект – це вміння ефективно спілкуватися, керувати іншими людьми [1].

Термін «емоційний інтелект» з'явився з поняття «соціальний інтелект». Уперше це визначення сформулювали Пітер Саловей та Джон Майєр (1990 р.). На думку дослідників, емоційний інтелект проявляється в здатності сприймати емоції, асимілювати пов'язані з ними почуття, розпізнавати інформацію про емоції та вміти керувати ними.

У класичній моделі емоційного інтелекту П. Саловей, Дж. Майєр, Д. Карузо визначають чотири чинники емоційного інтелекту:

- сприйняття емоцій;
- використання емоцій, щоб сприяти полегшенню мислення, емоційна фасилітація;
- розуміння емоцій, їх інтерпретація;
- управління емоціями, зниження інтенсивності негативних, прояв позитивних емоцій [2].

Крім класичної моделі EQ (D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso) є змішані моделі EQ (емоційного інтелекту). Такі змішані моделі розробили дослідники Р. Бар-Он, Т. Бредбері, Д. Гоулмен, Дж. Гривз, Є. Карпенко, Н. Коврига, Р. Купер, Е. Носенко, М. Цайднер. На відміну від класичної моделі EQ, змішані моделі структурують особистісні, мотиваційно-вольові риси особистості, її самосвідомість та соціальні навички.

Українські науковиці Е. Носенко та Н. Коврига сформулювали інформаційно-перероблювану модель емоційного інтелекту. Дослідниці ввели термін «емоційна розумність», який дозволяє розглядати поняття «емоційний інтелект» [3].

Таким чином, у сучасній психолого-педагогічній літературі можна виокремити велику кількість досліджень феномену емоційного інтелекту. На думку І. Васильківського, спільним у вищезазначених моделях емоційного інтелекту є розуміння та управління емоціями, відмінним є міжособистісні компетентності [4].

Термін «соціалізація» був уведений у науковий обіг Ф. Гідінгсом (1887 р., «Теорія соціалізації»). Соціалізація є процесом одночасно стихійного оточення та цілеспрямованого (сім'я, заклад дошкільної освіти, школа та інші соціальні установи) впливів, які мають певну виховну спрямованість.

У минулому столітті процес соціалізації передбачав певний віковий період становлення особистості (дитинство, підлітковий та юнацький вік). Останні роки науковці вивчають соціалізацію в періоди дорослості та старості.

Концепції соціалізації можна поділити на дві групи: суб'єкт-об'єктні та суб'єкт-суб'єктні. У суб'єкт-об'єктних концепціях визначається пасивна позиція особистості у процесі соціалізації. Наприклад, суспільство-суб'єкт, людина-об'єкт впливу (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс).

Представники протилежного суб'єкт-суб'єктного підходу (Ч. Кулі, Дж. Мід) визначають активну позицію індивіда у процесі соціалізації, така людина не тільки адаптується, але й активно взаємодіє з соціумом, впливає на себе, на своє оточення, розвивається, самозмінюється і відчуває свою самоцінність. Слід відзначити, що саме суб'єкт-суб'єктна взаємодія у процесі соціалізації дітей дошкільного віку є максимально допустимою в процесі спілкування педагогів закладів дошкільної освіти з вихованцями.

У спільній діяльності під час спілкування з дорослими та однолітками дошкільники засвоюють правила та норми поведінки, традиції суспільства, свої права та обов'язки. Через опосередковану взаємодію діти проявляють свою особистість та індивідуальність. Відбувається соціалізація особистості дитини-дошкільника з об'єкта, який регулюється соціумом, у суб'єкт, який регулює свою власну поведінку в суспільстві. Отже, здійснюється трансформація особистості дитини дошкільного віку з об'єкта на суб'єкт соціальної поведінки.

До основних соціально-педагогічних механізмів соціалізації науковці відносять:

- традиційний механізм – засвоєння дитиною-дошкільником правил, норм, еталонів поведінки у сім'ї (рівень підсвідомий чи неусвідомлений);
- інституціональний механізм – засвоєння знань про довкілля, про спілкування, практика взаємодії особистості з інститутами суспільства, які також опосередковано здійснюють виховні функції;
- міжособистісний механізм – взаємодія дітей дошкільного віку із значимими для неї людьми

(однолітки, батьки/опікуни, педагоги, знайомі) [5].

Важливими для усвідомлення та координації педагогічних дій є врахування взаємодії компонентів соціалізації. Серед яких виокремлюють такі:

- 1) стихійна соціалізація особистості – це об'єктивні умови життя в суспільстві, соціально-економічний розвиток, соціокультурний розвиток, в умовах сьогодення – воєнний стан в Україні;
- 2) відносно керована державою соціалізація (здобуття освіти, її термін, обсяг тощо);
- 3) відносно контрольована державою соціалізація особистості через виховання і створені в суспільстві умови (духовні, матеріальні, правові та ін.) [5].

А. Богуш, Н. Гавриш зазначають, що поняття «соціалізація» пов'язане з термінами «розвиток особистості» і «виховання». Розвиток особистості відбувається у процесі соціалізації – засвоєння правил і соціальних норм суспільства, саморозвиток особистості. Науковиці зазначають, що за сприятливих обставин процес соціалізації проходить три фази становлення особистості: *адаптацію* (уподібнення до інших членів суспільства), *індивідуалізацію* (утвердження своєї індивідуальності), *інтеграцію* (соціум прагне визнати кращою особистість, у свою чергу, особистість намагається персоніфікуватися) [5].

Соціальний розвиток дошкільника відбувається під час соціальної взаємодії дитини з оточуючими її людьми. У кожному віковому періоді складається відповідна соціальна ситуація розвитку, яка і визначає відносини із соціальною дійсністю. Соціальний розвиток особистості відбувається стихійно або цілеспрямовано, до цього процесу залучена велика кількість суспільних установ. Соціальний розвиток дитини-дошкільника відбувається під час активного пізнання довкілля, світу людей, їхньої діяльності, почуттів та емоцій.

Сучасні українські науковці експериментально підтверджують, що активна участь дітей у соціальному житті суспільства сприяє різнобічному, у тому числі й соціальному, розвитку особистості дошкільників (О. Кононко, Т. Поніманська).

Ознайомлення дошкільників із соціальним оточенням сприяє виконанню завдань соціального розвитку: засвоєння знань про соціальний світ, про себе, оцінного ставлення до оточуючої дійсності, до явищ і подій, що відбуваються, виховання соціальних почуттів.

Однією із першочергових умов соціального розвитку дошкільників є спілкування з дорослими (батьками/опікунами, педагогами) та однолітками. Доросла людина виконує функції носія цінностей та соціального досвіду, його передачі. Спілкування об'єднує дорослих з дошкільниками, бо дорослий – це посередник між дітьми і соціальним світом під час передачі соціального досвіду. Під час спілкування з однолітками у дітей дошкільного віку відбувається процес соціалізації особистості, розвиваються соціальні емоції та формується соціальна поведінка [6].

У дошкільному дитинстві відбувається бурхливий розвиток емоційної сфери. Емоційний розвиток є важливою частиною психічного розвитку дитини дошкільного віку. Емоції, як і інші психічні функції, розвиваються від зовнішніх соціально спричинених форм до психічних процесів, які відбуваються внутрішньо. На основі вроджених реакцій у дітей дошкільного віку формується сприйняття емоційних станів дорослих та однолітків, яке під впливом соціального спілкування поступово ускладнюється, розвивається і трансформується у вищі емоційні процеси.

Протягом дошкільного дитинства емоції дітей змінюються залежно від характеру і мотивів провідного виду діяльності, а також через розширення і вдосконалення спілкування з навколишнім соціальним світом. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку передбачає необхідність гармонійного розвитку емоцій та почуттів, формування навичок ними керувати, розуміти свої емоційні стани, тобто формування у період дошкільного дитинства емоційного благополуччя дітей (позитивна оцінка себе, моральних якостей, здібностей тощо).

Дітям дошкільного віку характерне перебування в різних емоційних станах. Основним напрямом емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку є поява вміння керувати власними емоціями та почуттями, а також розвиток стійкості, глибини емоційних станів, формування пізнавальних, моральних та естетичних почуттів [7, с. 180].

Ю. Демідова вважає емоційне пізнання світу дошкільниками одним із пріоритетних напрямів в освітньому процесі. На думку дослідниці, емоції важливі у становленні та розвитку особистості дошкільників і є індикаторами їх психічного стану. Емоційне осягнення навколишнього світу відбувається через переживання дитини. Емоції можуть бути за аксіологічним спрямуванням позитивні або негативні. Відповідно позитивні емоції (радість, задоволення) сигналізують про безпеку, негативні (наприклад, гнів) – навпаки про небезпеку. Первинними є вроджені емоції (тривога, страх, гнів, радість), вторинні емоції є показниками соціалізації особистості дитини-дошкільника, становлення Я-концепції, ефективності виховних впливів сім'ї та соціальних інституцій (сором, заздрощі, провина, образа, емпатія тощо) [8, с. 140].

Дослідженнями проблеми соціально-емоційного розвитку дошкільників у психолого-педагогічній

науці займалися українські науковці О. Вовчик-Блакитна (2002), О. Кононко (1998), С. Лазаревич (2009), І. Лапченко (1998), С. Максименко (2003).

Комплексне вивчення питання соціально-емоційного розвитку дошкільників здійснила О. Кононко. Науковиця розглядає емоцію як відбиток переживання дитини дошкільного віку, стійке емоційне ставлення до навколишнього середовища, а ставлення до себе – це почуття. Поняття «переживання» О. Кононко визначає як самостійну діяльність дошкільників, коли співвідноситься навколишня дійсність і внутрішній світ дитини [9].

О. Кононко визначає, що зміст поняття «соціальна компетентність» – це складова життєвої компетентності дошкільника, яка вказує на зрілість особистості як соціальної істоти [10, с. 12–14].

Сформовану соціальну компетентність дітей старшого дошкільного віку характеризують *соціальна активність* (вміння комунікувати з однолітками, домовлятися, працювати в команді, мирно розв'язувати конфлікти), *особиста свідомість* (орієнтація у соціальних ролях, правах та обов'язках), *адекватна самооцінка* (здатність до рефлексії, саморегуляції власної поведінки, домагання до визнання).

Основу соціальної компетентності складають чотири групи властивостей особистості:

- перша група – це властивості задля розвитку соціальних здібностей (емпатія, соціальна перцепція, здатність оцінювати і робити вибір під час міжособистісної взаємодії);
- друга група – це властивості, які формуються як наслідок соціального впливу групи (довіра, конформність) і забезпечують прийняття/неприйняття особистістю установок та ціннісних орієнтацій групи;
- третя група – це властивості, які пов'язані із соціальною позицією особистості, до них відносимо соціальну активність, співробітництво;
- четверта група – це властивості, які мають зв'язок із загальнопсихологічними особливостями особистості (спосіб дій, мислення (авторитарний, демократичний), ставлення до життя (інноваційне, догматичне)) [11, с. 91–92].

Формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку має свої особливості: діти дошкільного віку оволодівають елементарними знаннями про навколишній світ (правила, закони), про себе (можливості, відмінності (вік, стать), права та обов'язки), про стосунки (правила міжособистісної взаємодії, розв'язання конфліктних ситуацій).

Дослідниця М. Гончарова-Горянська визначає складові соціальної компетентності в дошкільному дитинстві:

- 1) *знання дітей* про соціальне життя, про себе як члена соціальної групи;
- 2) *соціальні уміння*, які полягають у налагодженні стосунків, вирішенні проблем, вмінні вести себе миролюбиво, узгоджувати особисті інтереси з інтересами групи, досягати спільного результату у взаємодії;
- 3) *соціальні почуття* (розвиток довіри, поваги, емпатії);
- 4) *соціальний досвід*, який полягає у самореалізації, самоствердженні, регулюванні поведінки, також визначає оптимізм дитини до подій суспільного життя, вміння підтримувати себе та однолітків у непростих життєвих ситуаціях, чинити опір негативним соціальним умовам, проявляти гнучкість у пристосуванні до нових життєвих вимог [12].

Таким чином, М. Гончарова-Горянська з'ясовує, що соціальна компетентність – це сукупний обсяг знань, умінь, ціннісних орієнтацій, які визначають доцільну поведінку особистості в умовах соціального середовища [12].

Тлумачення поняття емоційної компетентності вперше з'являється у працях Д. Гоулмена, який вважає, що емоційна компетентність має дві складові: особистісну та соціальну компетентності. До особистісної компетентності Д. Гоулмен включив розуміння себе, саморегуляцію і мотивацію; до соціальної компетентності – емпатію та соціальні навички [13, с. 160].

Авторка теорії емоційної компетентності Керолін Саарні визначила поняття «емоційна компетентність» як певну функціональну здатність особистості, завдяки якій людина може досягнути мети після міжособистісного спілкування, яке викликало емоції. Вчена зазначає, що емоції – це будівельний матеріал для самоефективності особистості. Використання емоцій, на думку К. Саарні, формує набір навичок, які призводять до розвитку емоційної компетентності. Сформованість навичок емоційної компетентності є вирішальним значенням у розвитку самоефективності особистості [14].

Для К. Саарні вирішальним аспектом сформованості емоційної компетентності є емпатія. Дослідниця визначає принципи емоційної компетентності за допомогою формування восьми основних навичок:

- 1) усвідомлення своїх емоцій;
- 2) здатності розпізнавати і розуміти емоції інших людей;
- 3) уміння користуватися словником емоцій;
- 4) здатності до емпатії;
- 5) уміння диференціювати внутрішній суб'єктивний емоційний досвід від зовнішнього емоційного

впливу;

б) здатності до адаптивного подолання труднощів, які пов'язані з негативними емоціями та тривожними обставинами;

7) усвідомлення емоційної комунікації у взаємовідносинах;

8) потенціалу до емоційної самоефективності [15].

Аналіз дефініцій «соціальна компетентність» та «емоційна компетентність» дозволив визначити їх цілі. Для соціальної компетентності головна ціль – це успішність соціальної адаптації, для емоційної компетентності – цілісний розвиток емоційної сфери особистості. Для понять соціальної та емоційної компетентності спільними є категорії адаптації та пізнання. Сформованість даних компетентностей дозволяють більш ефективно функціонувати особистості в соціумі, бо і соціальна, і емоційна компетентності мають взаємну ціль – це процес пізнання і самоактуалізація особистості, вміння адаптуватися до змін соціуму [13, с. 162].

Американська дослідниця Сьюзан Денхем стверджує, що формування соціально-емоційної компетентності дітей дошкільного віку є основою їх соціально-емоційного розвитку. Перше завдання соціально-емоційного розвитку дошкільнят – це опанування стійкої позитивної взаємодії з однолітками, яка у майбутньому є показником психічного здоров'я у період дошкільного дитинства, а також у початковій школі, коли спілкування з ровесниками збільшується. Другим центральним завданням розвитку є формування регуляції емоційних переживань та емоційної виразності дітей дошкільного віку. Ознаками соціально-компетентної поведінки протягом дошкільного дитинства є успішне виконання цих важливих завдань соціально-емоційного розвитку – позитивна взаємодія з однолітками, яка супроводжується позитивними регульованими емоціями [16].

Емоційна грамотність та емоційний інтелект (EQ) є відносно новими науковими поняттями, які розвиваються у галузі психолого-педагогічної науки. У науковій літературі термін «емоційна грамотність» був введений американським психологом Клодом Штайнером (2002). Учений доводить, що навчання емоційної грамотності має складатися з формування п'яти основних компонентів: пізнання емоцій, почуттів; розвиток емпатії; навчання керувати власними емоціями; уміння відновлювати емоційні втрати; встановлення емоційної взаємодії [17].

Першим компонентом емоційної грамотності є здатність особистості зрозуміти власні емоції, їх інтенсивність.

Другий компонент емоційної грамотності – це здатність розпізнавати емоції інших людей, зрозуміти, що інша людина відчуває, її мотив, ототожнювати себе з ситуацією, що склалася. Друга складова емоційної грамотності – це розвинене почуття емпатії, яке дозволяє відчувати емоції інших людей, їх причини та інтенсивність.

Третій компонент емоційної грамотності – це навчання керувати своїми власними емоціями. Ця навичка дозволяє особистості знати, як емоційні прояви або навпаки їх відсутність впливають на оточуючих людей; також другою частиною третього компонента є навчання проявляти позитивні емоції та почуття (радість, надія, любов) і вираження негативних емоцій (страх, гнів) у конструктивній манері.

Четвертий компонент емоційної грамотності – це сформоване вміння відновлювати свої емоційні втрати, взяття на себе відповідальності, навичка виправляти свої емоційні помилки та образи, які завдані людям під час спілкування.

Останній, п'ятий, компонент емоційної грамотності – це навичка емоційної інтерактивності, яка означає, що емоційно грамотна особистість має розвинену здатність відчувати емоційні стани інших людей, налаштовуватись на їх почуття та вміти ефективно з ними взаємодіяти [17].

П. Шарп визначає значення поняття «емоційна грамотність» як здатність особистості зрозуміти, розпізнавати та виражати емоції. Емоційна грамотність включає компоненти емоційного інтелекту, а також використовує їх не просто, щоб зрозуміти і виразити емоції, а й керувати ними [18].

Лаура Берк у своїх статтях звертає увагу на те, що у дітей дошкільного віку від двох до шести років починає швидко розвиватися емоційне усвідомлення. Дошкільники можуть висловлювати свої емоції, говорити про них, їх емпатія стає більш рефлексивною. Дослідниця пояснює, що діти дошкільного віку вже мають розуміння поведінкових ознак емоцій, їх причин та наслідків. Діти у цьому віці починають пристосовуватися до емоційної демонстрації правил, а також можуть удавати позитивну емоцію, яку вони не відчувають [19].

Отже, до кінця дошкільного дитинства у дітей, які набули міцну емоційну основу (здатність зрозуміти, передбачати, усвідомлювати власні емоції, почуття та емоційні стани інших людей), формується вміння керувати своєю щоденною соціальною діяльністю у міжособистісній взаємодії [20].

На думку української науковиці М. Каніболоцької, емоційна грамотність – це базовий аспект емоційного інтелекту, який вкрай важливо розвивати у дітей старшого дошкільного віку (5–6 років). Чому

саме цей вік? Бо старші дошкільники – це майбутні школярі, у яких змінюється соціальна ситуація розвитку та відбувається перехід від режиму у закладі дошкільної освіти до навчання у школі [21].

У дошкільному віці закладаються риси характеру дитини, цей процес взаємопов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери. У дошкільників виникає потреба у спілкуванні з однолітками, що спричинює активний розвиток соціальних емоцій, наприклад, симпатії чи антипатії. Також виникають інтелектуальні емоції (цікавість, задоволення пізнанням нового), а під час спілкування з дорослими формуються моральні почуття (почуття власної гідності, що проявляється у вигляді сорому, самолюбства тощо).

У дошкільному дитинстві слід навчити дітей взаємодіяти на основі координації зусиль та взаємодопомоги. У майбутньому ці навички сприяють розвитку вміння працювати у команді. Дошкільники вчаться спільно гратися, допомагають одноліткам, дорослим, тобто їхня діяльність вже має соціальний зміст і водночас закладається механізм емоційної корекції їх поведінкових проявів.

М. Каніболоцька вважає, що важливим новоутворенням у процесі формування емоційної грамотності старших дошкільників є гуманістична або егоцентрична емпатія. Ознакою гуманістичної емпатії у старших дошкільників є прояви чуйності і співпереживання до негараздів та проблем інших людей. Егоцентрична емпатія – це співчуття і переживання собі, а страждання – це лише привід при стражданнях іншого попереживати, похвилюватися про себе. Дослідниця рекомендує звертати увагу батьків/опікунів, педагогів на вектор спрямування емпатії (гуманістичний або егоцентричний) у старших дошкільників з метою своєчасної емоційної корекції їх негативної поведінки, яка може заважати ефективно взаємодіяти [21, с. 16–19].

Американська дослідниця Лорі Харпер (університет *Salve Regina*, США) поєднує поняття соціальної і емоційної грамотності. Л. Харпер зазначає, що емоційна грамотність – це розуміння власних емоцій та вміння ними керувати. У свою чергу соціальна грамотність – це вміння керувати собою у груповій взаємодії. Параметри соціальної та емоційної грамотності часто накладаються, є взаємозалежними. Наприклад, вирішення конфліктів між дітьми дошкільного віку передбачає володіння ними емоційною саморегуляцією та сформованість навичок вирішення соціальних проблем [22].

Термін соціально-емоційна грамотність відображає подвійну природу соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку. У дошкільників розвиваються пізнавальні здібності, мова та соціальні навички. Соціальні навички включають у себе вміння налагоджувати стосунки з дорослими/однолітками, заводити друзів, бути залученими у соціальну групу. Соціально-емоційна сфера розвитку дітей дошкільного віку охоплює соціальні навички дошкільників і поєднує їх із здатностями виражати, переживати, регулювати емоції та встановлювати стосунки підтримки і любові з іншими людьми [22].

Соціально-емоційна грамотність є важливою складовою успішного спілкування дітей старшого дошкільного віку з однолітками та показником готовності до шкільного навчання. Сформованість здатності старших дошкільників регулювати емоції означає вміння адаптуватися, змінювати, контролювати емоційні прояви у різних життєвих ситуаціях, особливо соціально інтенсивних. Формування соціально-емоційної грамотності у дітей старшого дошкільного віку є значущою освітньою метою, яка сприяє здоровому психічному розвитку дошкільників [22].

Висновки. Здійснено дефінітивний аналіз базових понять дослідження проблеми формування соціально-емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку. Визначено, що соціально-емоційна грамотність дітей старшого дошкільного віку – це сформована здатність розуміти і регулювати власні емоції, це розвинені соціальні навички, соціальний статус у групі однолітків, це вміння ініціювати позитивні стосунки з дорослими та іншими дітьми. Ми вважаємо, що формування соціально-емоційної грамотності старших дошкільників є первинною ланкою становлення соціально-емоційної компетентності особистості, яка формується протягом життя.

Наступні наукові пошуки спрямовуємо на аналіз завдань та реалізацію програм із соціально-емоційного навчання старших дошкільників у світовій та вітчизняній педагогічній практиці.

Список використаної літератури

1. Thorndike E. Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. 1920. № 140. P. 227–234.
2. Mayer, John D., What is Emotional Intelligence? (2004). *UNH Personality Lab*. 8. URL: https://scholars.unh.edu/personality_lab/8
3. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ, 2003. 159 с.
4. Васильківський І. П. Порівняльний аналіз моделей емоційного інтелекту в психолого-педагогічній літературі : *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. Вип. 259. С. 28–34.
5. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / Богуш А.М., Варяниця Л.О., Гавриш Н.В. та ін.; за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.
6. Тарабасова Л. Г. Соціальний розвиток дошкільника: фактори впливу. *Серія: Педагогіка формування*

творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 70. Т. 4. С. 29–33.

7. Теплюк А. А. Особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : збірник матеріалів III щорічної всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 2013. С. 180–184.

8. Демидова Ю. О. Теоретичний аспект емоційного осягнення світу дітьми дошкільного віку. *Advanced Linguistics*. 2023. № 11. С. 139–145.

9. Сухіна І. Застосування технології майндфулнес у соціально-емоційному розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. 1 (19), С. 138–152.

10. Кононко О. Л. Відстояти самоцінність дошкільного дитинства. *Дошкільне виховання*. 2001. № 11. С. 12–14.

11. Карнаух, Л., Авраменко, О. Теоретичні та методичні засади формування соціальної компетентності старших дошкільників в умовах сучасного соціуму. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. № 4. С. 90–96. URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2019.200159>

12. Гончарова-Горяньська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах: *зб. наук. пр.* Київ – Житомир : Волинь, 2003. Кн. I. С. 219–226.

13. Льошенко О. А. Соціальна та емоційна компетентність : порівняльний аналіз. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. пр.* / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2012. С. 157–162.

14. Saarni, C. The Development of Emotional Competence. The Guilford Press, NYC. 1999. 381.

15. Joseph J. Campos , Linda A. Camrasb , Randy T. Leea , Minxuan Hea and Rosemary G. Camposa. A relational recasting of the principles of emotional competence Joseph J. Camposa , Linda A. Camrasb , Randy T. Leea, Minxuan Hea and Rosemary G. Camposa. *EUROPEAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY* 2018, VOL. 15, NO. 6, 711–727. URL : <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1502921>

16. Denham, S. A. Social-emotional Competence as Support for School Readiness : What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*. 2006. 17 (1). Pp. 57–89.

17. Steiner, C. Emotional Literacy: Intelligence with a heart. Retrieved April 18, 2007 URL: www.emotional-literacy.com/2000.htm

18. Sharp, P. Promoting Emotional Literacy: Emotional Literacy Improves and Increases Your Life Chances. *Pastoral Care in Education*. 2000. 18 (3). Pp. 8–10.

19. Berk, L. E. (2006). *Child development* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

20. National Scientific Council on the Developing Child (NSCDC). (2005). *Children's Emotional Development is Built into the Architecture of their Brains*. NSCDC Working Paper. Waltham, Massachusetts: National Scientific Council on the Developing Child, Brandeis University.

21. Каніболоцька М. С. Емоційна грамотність. Аспект полегшення адаптації дитини до школи. *Психолог дошкільця*. 2020. № 11–12. С. 16–19.

22. Harper, Laurie J. Using picture books to promote social-emotional literacy. *Young children*. July 2016. 71 (3). Pp. 80–86.

DEFINITIONAL ANALYSIS OF THE RESEARCHING BASIC CONCEPTS OF THE PROBLEMS OF FORMING SENIOR PRESCHOOLERS ' SOCIAL-EMOTIONAL LITERACY

Selikova Iana

Methodist

Regional College «Kremenchuk Humanitarian and Technological Academy named after A. S. Makarenko»

Graduate Student of the Preschool Pedagogy and Psychology Department

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The relevance of the problem has been determined by the necessity to form older preschool children literacy in social-emotional sphere, because children's socialization and active social-emotional development take place at this age, the foundations for mastering positive interaction with adults and peers are laid, which can be the indicators of mental health, emotional well-being and successful schooling in future.*

One of the first conditions for the social development of pre-schoolers is communication with adults (parents/ custodians, teachers) and peers. An adult performs the functions of a social experience bearer and the carrier of values, the method of their transmission. Communication unites adults with pre-schoolers, because an adult is a mediator between children and the social world during the transfer of social experience.

There is a rapid development of the emotional sphere in the period of preschool childhood. Emotional development is an important part of the preschool child's mental development. Emotions, like other mental functions, develop from external socially induced forms to mental processes that occur internally. Higher emotional processes develop under the influence of social communication in preschool childhood.

The parameters of social and emotional literacy often overlap and are interdependent. The term social-emotional literacy reflects the dual nature of the social-emotional development of preschool children.

Socio-emotional literacy is an important component of older preschool children successful communication with peers and an indicator of school readiness. The formation of older pre-schoolers' ability to regulate emotions

means being able to adapt, change, control emotional manifestations in various life situations, especially socially intensive ones. Therefore, the formation of older preschool children's socio-emotional literacy is an important educational goal that contributes to the pre-schoolers' healthy mental development.

Purpose. To analyse different scientific approaches to the interpretation of the problem basic concepts of the older pre-schoolers' socio-emotional literacy formation.

Methods. The methods of theoretical research (study of scientific literature on the topic of research, analysis, synthesis, systematization of theoretical material).

Results. The article presents the interpretation of the concept of «social-emotional literacy» and characterizes the importance of its formation in older preschool age.

Originality. The article defines the essence of the basic concepts of the study, analyses the results of the scientific works of foreign and Ukrainian scientists on the issue of social-emotional development and the formation of social-emotional literacy in preschool childhood.

Conclusion. Socio-emotional literacy of older preschool children means the developed social skills, ability to understand and regulate one's own emotions, social status in the peer group; it is the ability to initiate positive relationships with adults and other children.

We believe that the formation of social-emotional literacy of older pre-schoolers is the primary link in the individual formation of social-emotional competence, forming during lifetime.

We are going to direct the following scientific searches to the analysis of tasks and the implementation of programs for social-emotional education of older pre-schoolers in global and domestic pedagogical practice.

Key words: socialization, social and emotional development, social and emotional competence, emotional literacy, social-emotional literacy, older preschool age.

References

1. Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 227–234. [in English].
2. Mayer, John D., (2004). «What is Emotional Intelligence?». UNH Personality Lab. URL : https://scholars.unh.edu/personality_lab/8 [in English].
3. Nosenko, E. L., Kovryha, N. V. (2003). *Emotsiyni intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, main functions]: monohrafiia*. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Vasylykivskiy, I. P. (2017). Porivnialnyi analiz modelei emotsiinoho intelektu v psykholoho-pedahohichnii literaturi [Comparative analysis of models of emotional intelligence in psychological and pedagogical literature]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy -Scientific bulletin of the National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine*, 259, 28–34. [in Ukrainian].
5. Havrysh, N.V. (2006). *Dity i sotsium: osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [Children and society: peculiarities of socialization of children of preschool and primary school age]: monohrafiia*. Luhansk. [in Ukrainian].
6. Tarabasova, L. H. (2020). Sotsialnyi rozvytok doshkilnyka: faktory vplyvu [Social development of preschoolers: influencing factors]. *Seriia: Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh - Series: Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools*, 70, 29-33. [in Ukrainian].
7. Tepliuk, A.A. (2013). Osoblyvosti emotsiinoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [Peculiarities of emotional development of preschool children]. *Doslidzhennia molodykh uchenykh u konteksti rozvytku suchasnoi nauky : zbirnyk materialiv III shchorichnoi Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Research of young scientists in the context of the development of modern science: III Annual All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*. Kyiv, 180-184. [in Ukrainian].
8. Demydova, Yu. O. (2023) Teoretychnyi aspekt emotsiinoho osiahnennia svitu ditmy doshkilnoho viku [Theoretical aspect of emotional understanding of the world by preschool children]. *Advanced linguistics*, 11, 139-145. [in Ukrainian].
9. Sukhina, I. (2021). Zastosuvannia tekhnolohii mainfulness u sotsialno-emotsiinomu rozvytku doshkilnykiv z intelektualnymy porushenniamy [Application of mindfulness technology in the social-emotional development of preschoolers with intellectual disabilities]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy - Education of persons with special needs: ways of development*, 1(19), 138-152. [in Ukrainian].
10. Kononko, O. L. (2001) Vidstoiaty samotsinnist doshkilnoho dytynstva [To defend the self-worth of preschool childhood]. *Doshkilne vykhovannia - Preschool education*, 11, 12–14, [in Ukrainian].
11. Karnaukh, L., & Avramenko, O. (2019). Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshykh doshkilnykiv v umovakh suchasnoho sotsiumu [Theoretical and methodological principles of the formation of social competence of older preschoolers in the conditions of modern society]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu - Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University*, 4, 90–96. URL : <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2019.200159> [in Ukrainian].
12. Honcharova-Horianska, M. V. (2003). Sotsialna kompetentnist doshkilniat: poniattia, zmist, formuvannia v suchasnykh navchalnykh zakladakh [Social competence of preschoolers: concept, content, formation in modern educational institutions]. Kyiv, Zhytomyr, 1, 219–226. [in Ukrainian].
13. Loshenko, O. A. (2012). Sotsialna ta emotsiina kompetentnist : porivnialnyi analiz [Social and emotional competence: a comparative analysis]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedagogiky -Actual problems of sociology, psychology, pedagogy*. Kyiv, 157-162. [in Ukrainian].
14. Saarni, C. (1999) *The Development of Emotional Competence*. The Guilford Press. [in English].

15. Joseph J. Camposa , Linda A. Camrasb , Randy T. Leea , Minxuan Hea and Rosemary G. Camposa. A relational recasting of the principles of emotional competence Joseph J. Camposa , Linda A. Camrasb , Randy T. Leea , Minxuan Hea and Rosemary G. Camposa (2018). *EUROPEAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*, 15(6), 711–727. URL : <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1502921>. [in English].
16. Denham, S. A. (2006). Social-emotional Competence as Support for School Readiness : What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. [in English].
17. Steiner, C. (2002). Emotional Literacy: Intelligence with a heart. URL : www.emotional-literacy.com/2000.htm, [in English].
18. Sharp, P. (2000). Promoting Emotional Literacy: Emotional Literacy Improves and Increases Your Life Chances. *Pastoral Care in Education*, 18 (3), 8-10. [in English].
19. Berk, L. E. (2006). *Child development*. Boston: Allyn and Bacon. [in English].
20. National Scientific Council on the Developing Child (NSCDC). (2005). *Children's Emotional Development is Built into the Architecture of their Brains*. NSCDC Working Paper. Waltham, Massachusetts: National Scientific Council on the Developing Child, Brandeis University, [in English].
21. Kanibolotska, M.S. (2020). Emotsiina hramotnist. Aspekt polehshennia adaptatsii dytyny do shkoly [Emotional literacy. The aspect of facilitating the child's adaptation to school]. *Psykholog doshkillia-Preschool psychologist*, 11(12), 16-19. [in Ukrainian].
22. Harper, Laurie J (2016). Using picture books to promote social-emotional literacy. *Young children*, 71(3), 80-86. [in English].

Отримано редакцією 29.07.2024 р.

Розділ 3 ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3 HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК: 378.147(477)

DOI: 10.31376/2410-0897-2024-2-55-193-201

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ НА КАФЕДРАХ ФАРМАКОЛОГІЇ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ПОЧАТОК ХХ ст. – 1940 рр.)

Луценко Ольга Анатоліївна

викладач кафедри фармакології, клінічної фармакології та фармації
Полтавський державний медичний університет м. Полтава
e-mail: farmaluru@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1566-9172

У статті окреслено зародження і узагальнення провідних тенденцій, змісту, організаційно-педагогічне становлення та надбання фармакологічної підготовки майбутніх лікарів у медичних ЗВО України початку ХХ ст. – 1940 рр. Проаналізовано розвиток кафедр фармакології, формування їх науково-педагогічного складу та педагогічного процесу. Розглянуті основні зміни навчальних планів, показані позитивні й негативні тенденції педагогічного процесу. Показано, що медичні факультети в університетах підняли освітній процес на вищий рівень і відбувалося поєднання фундаментальних наукових досліджень з найкращими педагогічними і науковими кадрами. Основними організаційними формами навчання залишались лекції, практичні й семінарські заняття. Відмічалась різноманітність лекційного матеріалу, поглиблення його змісту й практична орієнтованість. Сформувалися потужна Харківська і Київська школи фармакологів, які поповнювали кадрами інші ЗВО.

Ключові слова: освіта, медичні заклади вищої освіти, педагогічний процес, фармакологічна підготовка лікарів, професорсько-викладацький склад.

Постановка проблеми. Фармакологія – наука про ліки та їхню дію на живий організм [9]. Вона є однією з найдавніших наук, що зароджувалась і розвивалась разом з медициною [11]. У XVII ст. англійський лікар Ніколас Каппепер переклав і використовував фармакологічні тексти. В XVIII ст. «materia medica» («матерія медика або наука про ліки») викладалась у госпітальних школах, а потім у медико-хірургічних училищах. Тоді фармакології як окремої дисципліни не існувало. Пізніше «materia medica» як предмет розділилась на фармакологію і фармацевтичну науку (фармацію). Становлення фармакології як самостійної дисципліни відносять до кінця XVIII ст. У цей час з'явилась публікація, присвячена виключно дії лікарських речовин на організм людини, написана німецьким ученим-хіміком К. Ф. А. Греном (Friedrich Albert Carl Gren, 1760–1798) «Handbuch der Pharmacie oder der Lehre von den Arzneimitteln» (Halle, 1790). У 1803 році був затверджений устав Дерптського університету (нині Тартуський, Естонія), відповідно до якого на медичному факультеті цього університету передбачалося по штату шість професорських посад, зокрема посада професора «дієтики, «materia medica», лікарської історії і лікарської словесності. Фармакологія як наукова дисципліна активно почала розвиватися з другої половини XIX ст. в період великого біомедичного відродження [10].

Слід зазначити, що на початку XIX ст. «materia medica» вже мала дві чітко відокремлені частини: фармацію і фармакологію. Після цього при університетах почали відкриватися на медичних та ветеринарних факультетах кафедри та курси з фармакології. Постає проблема формування та розвитку медичних університетів і зокрема викладання фармакології в Україні в ХХ ст.

Аналіз останніх дослідень і публікацій. Проблема професійної підготовки у вищих навчальних закладах медичного профілю все більше й більше привертає увагу вчених у зв'язку з Євроінтеграційними процесами і вступом у європейський освітній простір. Ці процеси висвітлювались у наукових працях таких вітчизняних учених, як І. Булах, О. Волосовець, І. Войтовіч, О. Гомонюк, В. Краснов, В. Кремінь, В. Кресюн, О. Лінчевський, Н. Литвиненко, В. Майборода, І. Мельничук, О. Науменко, Н. Стручинська,

І. Чекман, Б. Шуневич та інших. Науковці присвячують увагу вивченню історії медицини і медичної освіти в цілому С. Верхтратський, В. Гуменюк, Б. Криштопа, І. Круковська, І. Шапіро. Вирішення проблем підготовки медичних працівників присвячені роботи І. Булах, С. Бухальська, А. Волосовець, Ю. Вороненко, В. Гирін, Л. Дудікова, Б. Зіменковський, В. Москаленко, М. Мруга, В. Подрушняк, А. Шевченко.

Напрями розвитку вищої медичної освіти в Україні та вдосконалення її змісту, професійних стандартів, системи організації в Україні і за кордоном висвітлено у наукових доробках І. Геленко, Б. Криштопи, Л. Ковальчука, І. Радзівської, Професійну підготовку майбутніх лікарів, її складові та цінності як базову складову їхньої професійної придатності та медичного професіоналізму досліджували О. Андрійчук, П. Бабенко, Н. Жуковська, К. Куренкова, С. Пудова.

Сучасні методологічні підходи до викладання фармакології у своїх роботах висвітлювали такі вчені, як О. Альчук, Н. Волошук, С. Дроговоз, Т. Ермоленко, Г. Зайченко, Р. Луценко С. Чечотіна, С. Штриголь. Однак їхні роботи відображають окремі сталі процеси викладання предмету без глибокого аналізу порівняння та вдосконалення педагогічного процесу.

Потребує додаткової уваги розгляд зародження та становлення фармакологічних шкіл українських університетів та напрямки їх розвитку в першій половині ХХ ст.

Формування мети статті. Одним з основних напрямків у розвитку й удосконалення фармакологічної підготовки майбутніх лікарів є періодизація, оцінювання та аналіз етапів її становлення в університетах України. Доцільно схарактеризувати становлення педагогічного процесу на кафедрах фармакології в провідних медичних університетах України. Визначити позитивні й негативні тенденції перебігу тогочасного педагогічного процесу. Отже, метою статті є узагальнення провідних тенденцій, зміст, організаційно-педагогічне становлення та надбання фармакологічної підготовки майбутніх лікарів у медичних ЗВО України початок ХХст. – 1940 рр.

Виклад основного матеріалу. Вищу медичну освіту в Україні на початку ХХ ст. здобували на медичних факультетах університетів. У цей час функціонувало 4 університети: Львівський (1661 р.), у якому медичний факультет відкривався двічі у 1784 р. існував до 1875 р. і у 1894 р., Харківський (1805 р.) де відразу функціонував медичний факультет, Київський (1834 р.) медичний відкрився у 1841 р. Новоросійський в Одесі (1865 р.) у якому медичний факультет відкрився у 1900 р. [3]. Згодом у цих закладах відкрились медичні факультети, де викладалась дисципліна фармакологія. Медичні факультети в університетах підняли освітній процес на вищий рівень і поєднали фундаментальні наукові дослідження з найкращими педагогічними і науковими кадрами. Це дало змогу залучати викладачів інших факультетів, розширити коло спілкування студентів і об'єднати факультети, наблизити академічну культуру до нових стандартів. Українські університети на початку ХХ ст. в російській і австро-угорській частинах України були державними закладами, їх повноваження, структура й академічні свободи визначались державою [4].

До початку ХХ ст. слухачами університетів були чоловіки і, як виняток, жінки. Однак у цей час розвивається вища жіноча медична освіта, що дало поштовх у розвитку університетської освіти України. Відкриваються у 1907 р. у Києві медичне відділення при Вищих жіночих курсах, на яких навчання проходить за університетською програмою. Згодом у 1916 р. на їх базі створено медичні інститути в Одесі у 1910 р. у Харкові в 1911 р. і в Катеринославі в 1916 р. Поряд з працями вітчизняних учених в освітньому процесі використовувалась закордонна навчальна і наукова література, зокрема й при викладанні дисципліни фармакологія. Проведення лекцій з фармакології супроводжувалось наочними засобами – таблицями, схемами, хімічними реакціями, демонстрацією дії ліків на тваринах. Створені підручники з фармакології: В.И. Дибковский «Фармакологія лекції» (1871); Н.П. Кравков «Основи фармакології» (1903); Н. Mayer, R. Gotthieb «Експериментальна фармакологія» (1913).

Освітній процес у медичних ЗВО України на початку ХХ ст. відповідав тогочасним традиціям, визначався цілями навчання і наявними знаннями в медицині та досягненнями тогочасної медичної науки. Форми, методи і засоби навчання студентів відповідали педагогічній думці того часу. У ті часи основними методичними документами в освітньому процесі були навчальні плани й навчальні програми. Тривалість навчального процесу майбутніх лікарів була близько 140 днів, оскільки на той час в країні були довготривалі канікули та свята [4; 8].

Навчальні плани, як і на зараз містили перелік навчальних дисциплін, зокрема й фармакологію та години, що виділялись на їх вивчення. Розклад занять складався на основі навчальних планів. Навчальні програми формували зміст певного предмету, послідовність тем для вивчення. Документи того часу були орієнтовними і у кожному медичному ЗВО відрізнялись. Навчальні плани для першого й другого курсів визначали дисципліни і кількість годин для їх вивчення, для третього – шостого курсів вказувались лише предмети. Наприклад для вивчення фармакології відводилось 30 годин, анатомії – 30, фізіології – 40 та ін. [3]. Найбільша кількість годин виділялась для вивчення клінічних дисциплін: хірургія (121 год),

акушерство й дитячі хвороби (84 год), терапія (62 год). Вже в ті часи під час складання навчальних планів до уваги брались принципи послідовності, доступності й науковості [4; 5].

Форми і методи навчання у тогочасних медичних університетах в Україні суттєво не відрізнялись. Професори читали лекції, використовуючи власні знання та досвід зазвичай на свій розсуд. При викладанні фармакології й інших дисциплін перевага надавалась словесним методам навчання: лекціям, поясненням, розповідям, інколи використовувались ілюстрації та демонстрації. У той час, особливо при викладанні фармакології, впроваджуються практичні методи навчання, зокрема робота в лабораторії.

У цей період іспити були основною формою контролю знань. Іспити приймали професори по всіх дисциплінах на медичних факультетах. Кількість іспитів за час навчання медицині могла сягати 23 [5]. Така форма контролю й оцінювання дисциплінувала студентів.

Відповідно до університетського Уставу 1884 р. і до 1917 року заняття ведуться на 24 кафедрах: анатомії, патологічної анатомії, фізіології, загальної патології, гістології та ембріології, лікарської діагностики з пропедевтичною клінікою, окремої патології й терапії, системного клінічного вчення про нервові й душевні хвороби, системного й клінічного вчення про шкірні й сифілітичні хвороби, терапевтичної факультетської клініки, терапевтичної госпітальної клініки, оперативної хірургії з топографічною анатомією й вправами в операціях на трупі, офтальмології з клінікою, хірургічної патології з десмургією й вченням про вивихи й переломи, хірургічної факультетської клініки, хірургічної госпітальної клініки, акушерства й жіночих захворювань з клінікою, судової медицини, енциклопедії та історії медицини, гігієни й при ній: епідеміології й ветеринарної поліції, медичної хімії, фармакогнозії й фармації, фармакології з рецептурою, токсикологією й вченням про мінеральні води, дитячих захворювань із клінікою [3]. У цей період на медичному факультеті у Львові викладали фахові дисципліни на 14 кафедрах: анатомії, фізіології, біологічної хімії, патологічної фізіології, патологічної анатомії, гістології, фармакології, хірургії, терапії, шкірних-венеричних захворювань, очних захворювань, акушерства і гінекології, судової медицини і гігієни. До зазначених кафедр у 20–30-х роках ХХ ст. додалися кафедри дитячих захворювань, нервових захворювань, захворювань вуха, горла і носа, біології, стоматології, історії медицини, мікробіології [3].

Під керівництвом Наркому освіти УРСР формуються єдині навчальні плани для всіх медичних ВНЗ Радянської України. У 1920–1922 рр. уніфікується зміст вищої медичної освіти. У планах 1922 р. визначається кількість і назви кафедр. З цього часу в усіх медичних ВНЗ вводяться дисципліни соціально-політичного циклу, що мають ідеологічну спрямованість. Уводиться стажування для студентів у лікувальних закладах і виробнича практика [3].

У 1922–1926 рр. спостерігалась тенденція до уніфікування освітнього процесу в загальнодержавне русло і переорієнтація вищої медичної освіти в практичне русло за рахунок обов'язкових практичних занять з усіх дисциплін. Наступною тенденцією стає профілактична спрямованість професійної діяльності майбутніх лікарів. Медична освіта характеризувалась орієнтацією на конкретні задачі професійної роботи та дещо упередженим ставленням до загальнотеоретичних аспектів навчання – це було особливістю того часу.

У 1926 р. відбувається суттєве коректування всіх навчальних планів, які були запроваджені на той час у всіх медичних ЗВО. При цьому співвідношення лекцій і практичних занять становить однакову кількість, тоді як раніше було 6 до 1 [3]. Відмічалась тенденція до предметного перенавантаження, за рахунок значного збільшується кількість дисциплін з 29 до 60, що утруднювало їх опанування на однаковому рівні, порушувалось послідовність викладання та міжпредметна інтеграція.

З початком тридцятих років ХХ ст. візнається відхід від зайвої професіоналізації та поверхневості й посилюється увага до теоретичних і фундаментальних дисциплін. Цю тенденцію віддзеркалює постанова Центрального виконавчого комітету СРСР від 05 вересня 1934 р. «Про підготовку лікарів». У постанові наголошувалось на скороченні багатопредметності та введення для всіх факультетів загальнотеоретичної підготовки яка викладалась протягом перших двох з половиною років.

У 1937 р. наркомат охорони здоров'я СРСР уводить єдиний новий навчальний план який установлює більш раціональне відношення між лекціями й практичними заняттями й затверджує лекції як основний метод навчання [3]. Це можна розглядати як тенденцію до фундаменталізації вищої медичної освіти. Слід відзначити, що в планах медичних ЗВО значна увага приділялась вивченню державної ідеології і на всіх медичних факультетах до державних іспитів вводяться основи марксизму-ленінізму. Можна сказати, що політична підготовка становиться на один рівень із професійною [3].

Серед методів навчання у 20-ті роки на перших курсах впроваджується бригадно-лабораторний метод, що обумовлював наближення вищої медичної освіти до виробничої діяльності. Основою освітнього процесу стають практичні заняття на яких бригада студентів на чолі з бригадиром спільно

працюють над поставленою задачею й потім будь-хто звітував про виконану роботу, оцінка ставилась бригаді загалом. За цих умов викладач виступав лише консультантом. Однак в 30-х рр. цей метод навчання визнаний хибним і був скасований, що призвело до зростання індивідуальної відповідальності студентів і впровадження індивідуальних методів навчання.

Основними тенденціями форм навчання у медичних ЗВО України 20–30-х рр. були збільшення годин, що відводились на практичні та семінарські заняття та зменшення питомої ваги лекційних годин, слід відзначити появу нової форми навчання – виробничої практики, що включала лікувальну, профілактичну й гігієнічну роботу [1, с. 12]. Це був період методичного пошуку для проведення практичних занять.

Тенденція в оцінюванні знань характеризувалась скасуванням випускних іспитів і заміна їх захистом дипломної роботи, яка мала різні теоретичні й практичні напрямки. Проте вже в 30-ті рр. відмічалась тенденція до повернення традиційних форм організації освітнього процесу й відмова від дипломних робіт. [3].

В цей час відбувається розвиток форм і методів навчання на кафедрах фармакології, що сприяло суттєвому збагаченні засобів навчання. На кафедрах фармакології переважає практична, експериментальна робота з демонстрацією дослідів й основним засобом навчання залишається підручник та інша література.

Важливою тенденцією змісту навчання в 20-30-і рр. є різноманітні пошуки радянської педагогічної науки, що пов'язані з розвитком медичної науки й новими тенденціями в галузі охорони здоров'я. Однією з тенденцій початку 20-х рр. була рання спеціалізація при підготовці студентів, однак це не виправдало покладених сподівань і у липні 1928 р. керівництво СРСР ставить питання уніфікації медичної освіти та підготовки «лікаря-універсала» і цю систему скасували [1, с. 12]. Хоча й відмічалась дискусія між прибічниками вузькопрофільної й широкої, фундаментальної університетської медичної освіти.

Необхідність у поглибленні знань студентів медичних ЗВО і покращення їх практичної підготовки призводить до переходу на шестирічний термін навчання у перші повоєнні роки. У повоєнний час вдосконалюються навчальні плани і програми. Цей процес відбувався централізовано, мав перспективну направленість, що відповідало принципам тогочасного планового соціально-економічного розвитку.

На початку ХХ ст. відмічалось збільшення кількості студентів. Студентами були як заможні люди, так і надзвичайно бідні. Через бідність частина студентів звільнялась від оплати навчання. В ці часи починалося будівництво перших студентських гуртожитків, однак якість житла незаможних студентів була низькою [8, с. 48].

Зміна суспільно-політичного Устрою України в 1917 р. сприяла «пролетаризації» медичних ЗВО, тобто збільшенню частки робітників і селян серед студентів і зниженню кількості випускників на початку 20-х рр. Однак вже наприкінці 20-х рр. кількість випущених лікарів стала переважати дореволюційні показники України.

На початок 40-х рр. сформувалась мережа медичних ЗВО, що готували майбутніх лікарів. В Україні функціонувало 9 медичних ЗВО в містах Києві, Харкові, Одесі, Дніпропетровську, Донецьку, Вінниці та Львові.

До медичних факультетів, слід додати стоматологічні (Київський і Харківський) та фармацевтичні (Харківський, Дніпропетровський і Одеський) факультети. На всіх факультетах викладалась дисципліна фармакологія. Як бачимо станом на 1940 р. мережа медичних ЗВО доповнилась стоматологічними й фармацевтичними інститутами в яких навчалось відповідно 1747 і 1821 студентів. Станом на 1940 р. у медичних ЗВО навчалось 25072 студентів.

У Харківському університеті кафедру фармакології очолював Попов Сергій Олександрович з осені 1895 року. Він мав великий досвід викладання фармакології. До цього він працював на кафедрі фармакології Імператорської військово-медичної академії. За його каденції кафедра фармакології стала центром наукової думки в Університеті. Велику увагу Попов С.О. приділяв переобладнанню лабораторії і закупівлі важливих лабораторних приладів. Викладання фармакології проходило на експериментальному ґрунті, активно залучалися до роботи в лабораторії практикуючі лікарі та студенти. Професор С. Попов значно змінив методологію викладання фармакології. Свої напрацювання він виклав у посібнику «До питання про викладання фармакології в наших університетах». Науковий інтерес професора С. Попова був надзвичайно широким. За час його керівництва кафедрою було захищено 12 дисертацій (1897–1904) і опубліковано 43 наукові праці з різнопланових питань фармакології. Його дисертація присвячена фармакологічним властивостям пілокарпіну. Також під його керівництвом досліджувались нові сечогінні засоби, лікарські речовини з народної медицини, жарознижувальні, антисептичні речовини та ін. З потужної наукової роботи розпочався II етап розвитку наукової фармакологічної школи кафедри Харківського університету [2; 6].

Принципи й закономірності розвитку патологічних процесів знаходились в основі викладання фармакології під час завідування кафедрою професора Постоева Якова Яковича (1912–1929). У нелегкі воєнні часи 1916 року він також читав лекції з фармакології сестрам милосердя і санітарам. Після зміни політичного режиму з 1917 року поряд з академічними лекціями проводилися практичні заняття у формі співбесіди зі студентами Університету, а також практичними завданнями з рецептури. У 1928 році Постоев Я.Я. видає посібник «Рецептура». Під його керівництвом вивчали дію етилового спирту, снодійних, серцевих засобів у експерименті. При цьому досліди проводились на тваринах і птахам. У той час на кафедрі було захищено близько 20 дисертацій. Асистентом працював Черкес О. І., який очолював кафедру з 1930 по 1944 рр. [2; 6].

Черкес О. І. – видатний учений-фармаколог, академік АМН СРСР. Під час його завідування значно покращився педагогічний процес, було використано досвід провідних кафедр Російської імперії та Німеччини. Під його керівництвом розробляються нові навчальні плани, програми та вперше запроваджуються методичні вказівки для проведення практичних занять зі студентами. Під його керівництвом видано посібник для практичних занять з фармакології «Вадемекум» і підручник «Основи фармакотерапії». Академік Черкес О. І. одночасно поєднував працю в закладах освіти з роботою в науково-дослідних установах держави, де керував відділами фармакології та токсикології [2].

У цей період штат кафедри значно розширився, працювали доценти Мельникова В. Ф., Дмитрієва Н.М., асистенти Сила В. І., Закривидорога С. П. та ін., навчалась велика кількість аспірантів і активно проводилась наукова робота, яка поєднувалась з методичною та навчальною. Учні академіка Черкеса О. І., згодом стали професорами і очолили кафедри інших медичних вузів. Академік Черкес О.І. також керував лабораторією фармакології Українського інституту експериментальної медицини і став засновником нових наукових напрямків фармакології та токсикології, а саме: біохімічної фармакології, біохімічної токсикології, що стало основою наукових напрямків різних фармакологічних шкіл України.

Наукову роботу академік Черкес О. І. плідно поєднував з організаційною та методичною роботою. Він заснував кафедру фармакології Харківського фармацевтичного інституту (зараз Національний фармацевтичний університет), кафедру фармакології Харківського стоматологічного інституту (зараз Полтавський державний медичний університет м. Полтава). У період Другої світової війни Черкес О. І. керував кафедрою, інститут був евакуйований у м. Чкалов і був відряджений до Москви. Він займався вивченням біохімії кардіотонічних засобів, солей тяжких металів, пошуками протиотруту і лікування отруєнь цими речовинами.

Спочатку курс фармакології для студентів одонтологічного факультету Харківського стоматологічного інституту, який був першою ланкою в створенні Полтавського медичного стоматологічного інституту, викладався під керівництвом професора Я. Я. Постоева. Після організації Харківського стоматологічного інституту був створений окремий курс фармакології, який очолював професор О. І. Черкес (згодом – академік АМН СРСР).

Наукова діяльність академіка О. І. Черкеса була підґрунтям відомих наукових шкіл майбутньої полтавської, харківської (3-й етап), а з 1945 року – київської. Кафедра фармакології Харківського медичного інституту і лабораторія фармакології Українського інституту експериментальної медицини, якими керував О.І. Черкес, становляться центрами наукової фармакологічної думки в Україні. Основними проблемами якими опікувалися науковці в цих центрах були фармакологія серцево-судинної системи та токсикологія. Результати досліджень відображені в монографіях «Експериментальне дослідження фармакології серця» і «Основи токсикології бойових отруйних речовин». Академік О. І. Черкес започаткував нові наукові напрямки у фармакології, зокрема: біохімічну фармакологію, патологічну фармакологію, біохімічну токсикологію. Окремо він розвивав напрям вивчення проблем загальної фармакології, а саме роль стану організму людини в механізмах виникнення та розвитку фармакологічних реакцій. Його напрацювання в подальшому отримали розвиток на сучасних кафедрах фармакології Полтавського, Харківського та Київських університетів.

У 1934 році у Вінниці відкрився медичний інститут. Курс фармакології викладався у 4-му та 5-му семестрах. Лекції по фармакології читав високоосвічений хімік, професор Л.К. Морейніс. Як самостійна структурна одиниця кафедра фармакології була створена у 1937 році. Її очолив доцент Ю. С. Гросман, який до цього працював у Одеському медичному інституті. Його наукова діяльність була направлена на дослідження теофіліну на кровоносні судини. У цей період на кафедрі працювали асистентами Ф. П. Ольгіна, Ф. С. Литвак та М.І. Газе, який у 1940 р. видав короткий рецептурний довідник для лікарів. В березні 1944 р. кафедру очолив професор Г. В. Тутаєв. Він працював до цього завідувачем кафедри фармакології 2-го Харківського медичного інституту. В цей період значно поповнилась матеріальна база кафедри для проведення навчального і наукового процесу. Придбали на кафедру навчально-наочні посібники, апаратуру, почали створювати музей лікарських препаратів, що використовувались в

навчальному процесі. Також активно створювались методичні рекомендації та комплекти таблиць для лекцій, була створена ділянка з рослинами, які демонстрували на практичних заняттях з фармакології. У цей період активно проводились наукові дослідження лікувальних властивостей місцевої лікарської рослинної сировини і продуктів бджільництва.

Професор Г. В. Тутаєв з колегами вивчали екстракт ведмежої цибулі, водний екстракт черемші й був розроблений препарат «Урзал». Цей препарат виявляв фітонцидні та регенераторні властивості й застосовувався для лікування трофічних виразок і ерозій шийки матки.

Кафедру фармакології НМУ ім. Богомольця організовано в 1841 р. як одну з перших серед десяти кафедр університету ім. Св. Володимира під назвою «Врачебное веществословие с рецептурой». Значно активізувалась наукова діяльність та методична робота після обрання у 1898 році завідувачем кафедри фармакології став Ю. П. Лауденбаха, який закінчив Київський університет і захистив дисертацію «Кровотворна діяльність селезінки». У цей час значно розширилась робота експериментальної лабораторії фармакології та з'явилися цікаві роботи з фармакології серцево-судинної системи. Ю. П. Лауденбах друкує результати роботи у статті: «Про вплив йоду, йодистого натрію і йодитирину на кровообіг», і в 1907 році – «Про дію зміїної отрути і анти зміїної сироватки на серце й кровоносні судини». Він також вивчав вплив токсинів на кров і матку та згуртував навколо себе талановитих молодих лікарів (М. Стражеско, А. Зівєрь, С. Тартаковський, К. Рудкевич, Є. Вебер та ін.), які проводили експериментальні дослідження. М. Д. Стражеско провадив досліди на собаках, у яких продемонстрував, що тільки при внутрішньовенному введенні настоянки строфанту препарат проявляє виразну дію на серце.

У ХХ ст. завідувачем кафедри фармакології у 1909 році був обраний доцент А. А. Тржецевський, який завідував кафедрою до 1922 року. У 1899 році А. А. Тржецевський захистив докторську дисертацію на тему «Про вплив соляної кислоти на процеси гниття в кишечнику». Ним виконані оригінальні дослідження по загальній і спеціальній фармакології: «До питання про способи дії ліків», що вийшла у 1908 році; «Про вплив жарознижуючих ліків на серце» у 1908 році; «Про вплив кофеїну і теоброміну на серце» (1908 рік).

У період 1920–1924 рр. лекції студентам російського відділення читав професор Є. Гурін, а українською – М. Вашетко. У ці роки викладались не тільки фармакологія з бальнеологією, але і фармакотерапія, токсикологія, фармація з фармакогнозією та рецептурою, тобто значна кількість лікарських дисциплін.

Нове творче піднесення роботи кафедри спостерігалось у 1925 р. у зв'язку з обранням завідувачем кафедри проф. Г. Л. Шкавери. На цій посаді він допрацював до 1941 року Г. Шкавера у 1914 р. захистив дисертацію «Про різні фази отрут на периферичні судини». У період з 1930 по 1940 рр. аспірантуру під керівництвом професора Г. Л. Шкавери закінчили 10 науковців.

Під час Великої Вітчизняної війни Київський медичний інститут евакуювали до міста Челябінськ, де з вересня 1941 р. проводились систематичні заняття з фармакології. Кафедру фармакології в Челябінську очолював і читав лекції доцент Федір Ісаєвич Гейліг, лабораторні заняття проводила асистент С. Г. Серебряна. Вона інтенсивно займалась науковою роботою і підготувала рекомендації щодо необхідності введення в організм настою хвої як джерела вітаміну С для лікування цинги.

Після повернення у 1943 р. Г. Л. Шкавера продовжував завідувати кафедрою до 1944 р. У цей період співробітники кафедри вивчали фармакологію ендокринних залоз, серцево-судинних препаратів, механізми дії ліків і токсинів. Учні професора Г. Л. Шкавери вивчали дію препаратів, що впливають на парасимпатичну систему і судини, надниркові залози, на судини шкіри, на секрецію підшлункової залози. Отримано нові факти реакції судин на адреналін, глікозиди наперстянки та інші ліки.

У 1944 році С. Г. Серебряна захистила кандидатську дисертацію «Про деякі властивості *Aspergillus albus*», а в 1948 році – отримала звання доцента кафедри фармакології. Вона була видатним педагогом і науковцем та вільно володіла фармакологічними, токсикологічними і гігієнічними методами дослідження. У 1944 р. завідувачем кафедри було обрано видатного вченого О. І. Черкеса, який закінчив Харківський університет і тривалий довоєнний час там працював.

Розвиток львівської медичної освіти сягає 1661 року, коли разом з іншими факультетами було відкрито медичний факультет у Львівському університеті, який проіснував лише 2 роки. У жовтні 1784 р. відкривається університет вдруге, а 16 листопада 1784 р. відбувається відкриття медичного факультету з чотирирічним терміном навчання. Факультет набирав 20 студентів. У 1939 р. після входження західно-українських земель до складу Української Радянської Соціалістичної Республіки медичний факультет Львівського університету виокремлено зі складу університету і реорганізовано у Львівський державний медичний інститут з двома факультетами – лікувально-профілактичним і фармацевтичним.

Кафедра фармакології при Львівському університеті була створена у жовтні 1897 р. через три роки після відкриття медичного факультету. Організатором і першим керівником кафедри став проф.

В. Соберанський (1860–1902), учень і послідовник видатних вчених фармаколога О. Шмідеберга і фізіолога К. Людвіга. У 1903 – 1904 рр. на факультеті фармакологію викладав проф. Ян Прус. На початку 1905 року кафедру фармакології очолював вихованець Петербургської медико-хірургічної академії проф. Л. Попельський (1865–1920), який у науковому плані співпрацював з І.П. Павловим. З 1925 по 1939 рр. кафедру очолював проф. Владзімеж Косковський (1893–1965). На початку ХХ ст. і до 40-х рр. науково-педагогічні працівники кафедри фармакології поряд з організацією та вдосконаленням технічної бази та викладання предмета, займались вивченням низки наукових питань, зокрема з'ясовували роль заліза в організмі та тонкі механізми дії сечогінних засобів, розробляли нові методики вивчення за умов хронічного експерименту на тваринах, вивчали функції і медикаментозну реактивність шлунково-кишкового тракту, а також досліджували лікувальні властивості мінеральних вод Прикарпаття. У 1940 році кафедру очолював проф. В. Вольтер, який загинув у перші дні війни. Після війни робота університету відновилася і у 1944 р. кафедрою завідував доц. Ф. Ковшар, а у січні 1946 р. його замінив учень проф. Постоєва, і акад. Черкеса проф. Ю. Петровський, який очолював кафедру до 1957 р.

У Катеринославі (Дніпро) при гірничому університеті засновують медичне відділення Жіночих курсів. З 1920 р. медичний факультет стає самостійним закладом – Катеринославською медичною академією. В 1916 р. була утворена кафедра фармакології в 1918 році проф. І. Головінським, якою керував до 1920 р. Він виконував експериментальні дослідження у фармакологічних лабораторіях Німеччини при Геттінгенського і Тюбінського інститутів. Досліджував ефекти холіну, іонів кальцію та магнію, а також ксантинів на механічні властивості м'язів. Під його керівництвом зроблені перші важливі кроки у створенні матеріально-технічної бази кафедри та було розроблено основи навчально-методичного забезпечення процесу навчання майбутніх лікарів. З 1920 до 1930 рр. кафедру фармакології очолював проф. Н. Струєв. Основною науковою тематикою цього вченого було дослідження механізмів інтоксикації при захворюваннях сибіркою. Микола Олексійович відрізнявся глибокими знаннями в галузі суміжних дисциплін: фармакології, фармакогнозії та терапії. Свою наукову роботу він поєднував з клінікою, і це були перші етапи розвитку клінічної фармакології [7, с. 105]. Кафедра фармакології на той час була в приміщенні Олексіївського госпіталю на вул. Севастопольській, а на початку 1930 р. була переведена на Жовтневу площу будинок № 2. З 1931 по 1941 рр. кафедру очолював проф. Георгій Олексійович Петровський, учень проф. О. І. Черкеса. Під керівництвом Г.О. Петровського вивчались фармакологічні аспекти жовчовиділення, проводилась інтенсивна експериментальна робота. Проф. Петровським було вперше створено класифікацію лікарських засобів, що впливають на процеси секреції та виділення жовчі («Класифікація жовчогінних засобів» за Г. О. Петровським). На базі кафедри фармакології проводили експериментальні дослідження співробітники клінік Дніпропетровського медичного інституту та інших місць. У цей період було захищено 2 докторські і 12 кандидатських дисертацій, зростав і штат кафедри. Важливою заслугою Г. О. Петровського було узагальнення досвіду вивчення базових питань клінічної фармакології зі своїми співробітниками, що стало основою при створенні вітчизняного підручника «Клінічна фармакологія», який згодом був виданий українською мовою. Після звільнення Дніпропетровська у 1943 р. відновлює роботу кафедра фармакології. З травня 1944 р. по червень 1979 р. кафедру очолював проф. Григорій Овсійович Батрак [7, с. 106].

Таким чином, основними тенденціями цього періоду розвитку медичної освіти і зокрема фармакології є по-перше, утворення медичних ЗВО в найбільших містах України; Уводяться навчальні плани при вивченні медичних дисциплін (фармакологія) в яких вказувалась лише кількість годин; по-друге, форми і методи навчання у тогочасних медичних університетах суттєво не відрізнялись; по-третє при викладанні фармакології перевага надавалась словесним методам навчання, лекціям, поясненням, розповідям, інколи використовувались ілюстрації що свідчило про теоретичну спрямованість навчання і згодом, почали демонструвати дію ліків на тваринах і впроваджувались практичні методи навчання в лабораторії; по-четверте, відбувалося поповнення літературою з медицини університетських бібліотек; по-п'яте у ЗВО з 20-х років ХХ ст. вводяться предмети соціально-політичного циклу, що мали ідеологічну спрямованість; по-шосте вводиться стажування для студентів у лікувальних закладах і виробнича практика, як обов'язкова частина навчання; по-сьоме, відмічалась профілактична направленість підготовки лікарів; по-восьме, в ЗВО з 20-х рр. ХХ ст. співвідношення лекцій і практичних занять становить однакову кількість, раніше було співвідношення 6 до 1; по-дев'яте відмічався пошук оптимальної кількості дисциплін від 29 до 60 і відбувається пошук методів навчання від бригадно-лабораторного до індивідуального; по-десяте, це був час методичного пошуку при проведенні практичних занять.

Висновки. Політичні й соціально-економічні зміни, що відбувались в українському суспільстві на початку ХХ ст. позначились на вищій медичній освіті. Відбувається централізація і уніфікація документообігу. У цей час відбулося збільшення мережі медичних ЗВО й опробування різних

методичних підходів і принципів. Відбувається становлення вітчизняної професійної підготовки майбутніх лікарів, кафедр фармакології, що стали одними з провідних у медичних ЗВО; кафедрами фармакології керували провідні вчені того часу, що поєднували педагогічну, наукову і організаційну роботу. Поряд зі становленням і розвитком матеріальної бази кафедр відбувалась потужна ідеологізація й політизація навчального процесу. Основними організаційними формами навчання у медичних ЗВО того часу залишались лекції, практичні й семінарські заняття. Відзначалась різноманітність лекційного матеріалу, поглиблення його змісту й практична орієнтованість. Значний вплив на розвиток вищої медичної освіти в Україні на початку ХХ ст. мали ідеї й педагогічні концепції К. Ушинського і М. Пирогова. У радянський період на фармакологічну підготовку в медичних ЗВО значний вплив мали Харківська і Київські школи фармакологів, які поповнювали кадрами інші ЗВО.

Список використаної літератури

1. Гринзовський А. М. Системний аналіз становлення та формування медико-профілактичного факультету та гігієнічної науки Національного медичного університету ім. О. О. Богомольця : автореф. дис. ... канд. мед наук : 14.02.04. Київ, 2005. 20 с.
2. Звягінцева Т.В., Киричок Л.Т. Кафедра фармакології та медичної рецептури. Харків : ВПЦ «Контракт», 2005. 176 с.
3. Кир'ян Т. І. Теорія і практика розвитку вищої медичної освіти в Україні (ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Черкаси, 2018. 527 с.
4. Криштопа Б. П. Управління вищою медичною освітою в Україні: системно-історичний аналіз. *Український медичний часопис*. 2000. № 3. С. 132–138.
5. Кушик М. Л. Дидактичні основи фахової підготовки студентів у медичних навчальних закладах України (друга половина ХІХ – початку ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2009. 20 с.
6. Лутаєва Т. В. Педагогічна й громадсько-просвітницька діяльність науковців слобожанщини – фундаторів медичної та фармацевтичної освіти України (ХІХ – поч. ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2021. 43 с.
7. Мамчур В. Й., Жиліук В. І., Коваленко О. Ю. Дніпровська школа фармакологів: подорож довжиною в 100 років (до 100-річчя кафедри фармакології і клінічної фармакології Дніпровської медичної академії). Частина І: 1918–1943 рр. *Медичні перспективи*. 2019. Т. 24, № 1. С. 101–109.
8. Молчанов В. Б. Добробут студентів України в другій половині ХІХ-на початку ХХ ст. *Український історичний журнал*. 2005. № 5. С. 39–53.
9. Fidalgo-Neto A. A., Lopes R. M., Ribeiro R. R. M. et al. Teaching and learning pharmacology in Brazil before COVID-19 pandemic: a case study in Rio de Janeiro. *BMC Med Educ*. 2023. 23, 471 <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04437-4>.
10. Rang H.P. (2006). The receptor concept: pharmacology's big idea. *British Journal of Pharmacology*. 2006. 147 Suppl 1 (S1): S. 9-16. doi:10.1038/sj.bjp.0706457
11. Vallance P, Smart TG The future of pharmacology. *British Journal of Pharmacology*. January 2006. 147 Suppl 1 (S1): S304–7. doi:10.1038/sj.bjp.0706454.

ESTABLISHMENT OF THE PEDAGOGICAL PROCESS AT THE PHARMACOLOGY DEPARTMENTS IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION OF UKRAINE (early XX – 1940)

Lutsenko Olha

Lecturer at the Department of Pharmacology, Clinical Pharmacology and Pharmacy
Poltava State Medical University

Introduction. *The article outlines the origin of pharmacological training of future doctors, the emergence and development of departments and the pedagogical process in medical universities in the first half of the twentieth century in Ukraine.*

The relevance of the topic is due to the fact that in the early twentieth century the network of medical higher education institutions in Ukraine expanded significantly. Along with this, pharmacology – the science of drugs and their effect on a living organism, which is one of the oldest, combining theoretical and practical sciences – began to develop actively.

Purpose. *The purpose is to summarise the leading trends, content, organisational and pedagogical development and achievements of pharmacological training of future doctors in medical higher education institutions (HEIs) of Ukraine in the early twentieth century – 1940.*

Methods. *Analytical, empirical, study and generalisation of pedagogical experience.*

Results. *The network of medical HEIs in Ukraine and its expansion, as well as the development of pharmacology departments, the formation of their scientific and pedagogical staff, the course of the pedagogical process of that time and the impact of socio-economic features of the period are analysed. Changes in the*

curriculum are considered, positive and negative trends in the pedagogical process are shown. Higher medical education in Ukraine at the beginning of the twentieth century was provided at universities at the medical faculties. At that time, there were 4 universities: Lviv, Kharkiv, Kyiv and Novorossiysk in Odesa. In the 20s and 30s of the twentieth century, the network of medical HEIs expanded significantly. Medical faculties at universities raised the educational process to a higher level and combined fundamental scientific research with the best teaching and research staff. This made it possible to involve teachers from other faculties, expand the circle of students' communication and unite the faculties, bringing the academic culture closer to new standards.

Originality. The idea of the development and formation of the pedagogical process at the departments of pharmacology in medical institutions of higher education in the early twentieth century – 1940 is expanded.

Conclusion. During the mentioned period, there was an increase in the network of medical HEIs and testing of various methodological approaches and principles of teaching, and the most optimal ones were determined at that time. The national professional training of future doctors and the departments of pharmacology were formed, and they became one of the leading departments in medical universities; the departments of pharmacology were headed by leading scientists of that time who combined pedagogical, scientific and organisational work. Along with the formation and development of the material base of the departments, there was a strong ideologisation and politicisation of the educational process. Lectures, practical and seminar classes remained the main organisational forms of education. Lectures were diverse, deeply focused and practically oriented. Powerful Kharkiv and Kyiv schools of pharmacologists were formed, which provided staff for other higher education institutions.

Key words: education, medical institutions of higher education, pedagogical process, pharmacological training of doctors, teaching staff.

References

1. Fidalgo-Neto, A.A., Lopes, R.M., Ribeiro, R.R.M. (2023). Teaching and learning pharmacology in Brazil before COVID-19 pandemic: a case study in Rio de Janeiro. *BMC Med Educ*, 23, 471. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04437-4>. [in English].
2. Hrynzovskiy, A.M. (2005). Systemnyi analiz stanovlennia ta formuvannia medyko-profilaktychnoho fakultetu ta hihiiienichnoi nauky Natsionalnoho medychnoho universytetu im. O.O. Bohomoltsia [System analysis of the formation and development of the Faculty of Medicine and Preventive Medicine and Hygiene Science of the Bogomolets National Medical University]. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Kryshchop, B.P. (2000). Upravlinnia vyshchoiu medychnoiu osvitoiu v Ukraini: systemno-istorychnyi analiz [Management of higher medical education in Ukraine: systemic and historical analysis]. *Ukrainskyi medychnyi chasopys – Ukrainian medical journal*, 132–138. [in Ukrainian].
4. Kushyk, M.L. (2009). Dydaktychni osnovy fakhovoi pidhotovky studentiv u medychnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (druga polovyna XIX – pochatku XX st.) [Didactic foundations of professional training of students in medical educational institutions of Ukraine (second half of the XIX – beginning of the XX centuries)]. Cherkasy. [in Ukrainian].
5. Kyrian, T.I. (2018). Teoriia i praktyka rozvytku vyshchoi medychnoi osvity v Ukraini (XX – pochatok XXI stolittia) [Theory and practice of the development of higher medical education in Ukraine (XX – beginning of the XXI century)]. Cherkasy. [in Ukrainian].
6. Lutaieva, T.V. (2021). Pedahohichna i hrromadsko-prosvitnytska diialnist naukovtsiv slobozhanshchyn-fundatoriv medychnoi ta farmatsevychnoi osvity Ukrainy (XIX – poch. XX st.) [Pedagogical and public-educational activities of scientists from the Slobozhanshchyna scientists- founders of medical and pharmaceutical education in Ukraine (XIX – early XX centuries)]. Kharkiv. [in Ukrainian].
7. Mamchur, V.I., Zhyliuk, V.I., Kovalenko, O.Yu. (2019). Dniprovska shkola farmakolohiv: podorozh dovzhynoiu v 100 rokiv (do 100-richchia kafedry farmakolohiyi i klinichnoi farmakolohii Dniprovskoi medychnoi akademii) [Dnipro School of Pharmacologists: a Journey of 100 Years (dedicated to the 100th anniversary of the Department of Pharmacology and Clinical Pharmacology of Dnipro Medical Academy)]. *Medychni perspektvy – Medical perspectives*, 24, 101-109. [in Ukrainian].
8. Molchanov, V.B. (2005). Dobrobut studentiv Ukrainy v druhii polovyni XIX-na pochatku XX st [Welfare of Ukrainian students in the second half of the XIX and early XX centuries]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal*, 39–53. [in Ukrainian].
9. Rang, H.P. (2006). The receptor concept: pharmacology's big idea. *British Journal of Pharmacology*, 9-16. DOI:10.1038/sj.bjp.0706457. [in English].
10. Vallance, P, Smart, TG (2006). «The future of pharmacology». *British Journal of Pharmacology*, 304–7. DOI:10.1038/sj.bjp.0706454. [in English].
11. Zviahintseva, T.V., Kyrychok, L.T. (2005). Kafedra farmakolohii ta medychnoi retseptury [Department of Pharmacology and Medical Prescription]. Kharkiv: VPCz «Kontrakt». [in Ukrainian].

Отримано редакцією 19.06.2024 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**
Наукове видання
Збірник наукових праць
СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
Scientific publication
Collection of research papers
SERIES: PEDAGOGICAL SCIENCES

Відповідальний за підготовку збірника до видання – Луценко Г. В.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Ланге Н. В.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за добір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей.
Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.
Рукописи та матеріали не повертаються.

Authors should refrain from misrepresenting research results which could damage the trust in the journal, the professionalism of scientific authorship, and ultimately the entire scientific endeavour.
Authors whose names appear on the submission have contributed sufficiently to the scientific work and therefore share collective responsibility and accountability for the results.
Authors should understand that they carry personal liability for the provided text of manuscript.

Підп. до публ. 27.09.2024.
Формат 60x84/8. Умов. друк. арк. 23,48. Тираж 120 пр. Зам. №3485
Облік.-вид. арк. 23,68. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Видавництво Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Київська, 24.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв № 046 від 16 червня 2014 року.

