

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2023 р., № 90

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Куліченко А. – доктор педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш В. Скальські – доктор педагогічних наук

(Республіка Польща).

Технічний редактор: М. Михальченко

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 90. 160 с.

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет

Свідоцтво Міністерства юстиції України

про державну реєстрацію

друкованого засобу масової інформації

Серія KB № 15844-4316P від 16.10.2009 р.



Видавництво і друкарня –

Видавничий дім «Гельветика»

665101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

Входить до Переліку наукових фахових видань

України (категорія «Б») з педагогічних наук

(спеціальності: 011. Освітні, педагогічні науки,

012. Дошкільна освіта, 013. Початкова освіта,

014. Середня освіта, 015. Професійна освіта,

016. Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН

України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1).

*Журнал включено до міжнародної
наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)*

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою Класичного приватного університету
(протокол № 6 від 28 лютого 2024 р.)

Усі права захищені.

Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Педагогіка формування творчої особистості
у вищій і загальноосвітній школах» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки, яких він припустився.

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

Адреса редакції:

Класичний приватний університет

69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.

Телефони/факс: +38 050 17 95 916.

Здано до набору 05.02.2024.

Підписано до друку 29.02.2024.

Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

К. М. Бурдуваліс

ПОЛІТИКА РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ ЩОДО ЗАСНУВАННЯ
ТА ДІЯЛЬНОСТІ НАРОДНИХ ШІЛ В ПОДІЛЬСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ..... 8

Л. А. Машкіна, О. С. Мисик

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФРІДРІХА ФРЕБЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....12

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

М. М. Газдик

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ З ОБРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ
ТА ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....17

Г. І. Григоренко, Н. В. Погрібняк

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ БАТЬКІВ
ЩОДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ФІНАНСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 21

Р. В. Клопов, М. О. Гладий

ГЕНЕЗИС СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЯК МЕТОДУ В ЛОГОПЕДІ..... 26

А. К. Куліченко, Є. В. Дмитерко

ІНОЗЕМНІ МОВИ У МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ УНІВЕРСИТЕТІВ США..... 31

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

В. В. Вернер

ФІНАНСОВІ КОНТЕКСТИ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ XVI–XVII СТ.:
МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГЛОБАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ КОЛЕГІУМІВ
ТОВАРИСТВА ІСУСА..... 37

Л. М. Гуназа

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: ТРАНСФОРМАЦІЯ
РОЛІ ВЧИТЕЛЯ, ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ
ТА НОВІ МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УЧНІВ..... 46

К. Ф. Чуб

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ПРОГРАМУВАННЯ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 54

ВИЩА ШКОЛА

В. Ю. Акімов

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ ПРОФІЛАКТИКИ
ІНФОРМАЦІЙНОГО НАСИЛЛЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 58

<i>М. Ф. Бирка</i> КОНСТРУКТ «ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ» У ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ: СУТНІСТЬ, ВЛАСТИВОСТІ І МЕТОДИ ВИЗНАЧЕННЯ	63
<i>В. В. Драгунова</i> КОНСАЛТИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ТА ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	71
<i>О. В. Єфремова</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО І ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИТЯЧИХ СТОМАТОЛОГІВ	78
<i>Л. В. Зданевич, Т. О. Атрощенко, Н. О. Фроленкова</i> НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	84
<i>І. В. Іваніцька</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАКЕТНО-АРТИЛЕРІЙСЬКОГО ОЗБРОЄННЯ.....	89
<i>Л. М. Кібенко, Т. Г. Пригалінська, В. Л. Самойленко</i> ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧА: ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ЦИФРОВОГО СВІТУ.....	94
<i>О. А. Кузнецова, Лю Сяобін</i> ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ РЕГУЛЯТИВНИХ ГНУЧКИХ НАВИЧОК ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	99
<i>В. М. Лучко, М. Ф. Бирка, О. М. Ленюк</i> ПРОЕКТ СТАНДАРТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ БАКАЛАВРСЬКОГО РІВНЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «014. СЕРЕДНЯ ОСВІТА»: ІНТЕГРУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	105
<i>Н. А. Несторук, А. А. Шарко</i> АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ У СФЕРІ ОСВІТИ: КОНЦЕПЦІЯ БЕЗКОНФЛІКТНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ.....	112
<i>Д. І. Просяна</i> ОНЛАЙН-ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЧЕРЕЗ ІНТЕРАКТИВНІ ІГРИ.....	117
<i>Л. А. Руденко, Р. Б. Лашта</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	124
<i>І. М. Смирнова, О. І. Стадник</i> ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ОХОРОНИ КОРДОНУ.....	129
<i>А. В. Сущенко, А. С. Садикіна</i> СТРУКТУРА, ЗМІСТ ТА КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО БАКАЛАВРА ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	134

<i>А. В. Сущенко, Г. П. Дудчак</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	139
<i>С. І. Ткачов, Н. О. Ткачова, А. С. Ткачов, Я. О. Чирва</i> ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ХІМІКІВ У СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	146
<i>І. М. Шоробура</i> ОСВІТА ХМЕЛЬНИЧЧИНИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ.....	151
<i>Т. О. Ясинська</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	156

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Bourdouvalis K.</i> THE POLICY OF THE RUSSIAN EMPIRE REGARDING THE ESTABLISHMENT AND OPERATION OF PUBLIC SCHOOLS IN THE PODOLSK PROVINCE.....	8
<i>Mashkina L., Mysyk O.</i> PEDAGOGICAL SYSTEM OF FRIEDRICH FROEBEL: THEORETICAL ASPECT.....	12

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Gazdyk M.</i> STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE INFORMATION PROCESSING AND SOFTWARE OPERATORS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	17
<i>Hrygorenko H., Pogribnyak N.</i> FEATURES OF THE PREPARATION OF PARENTS REGARDING THE FORMATION OF THE SOCIAL AND FINANCIAL COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN.....	21
<i>Klopov R., Gladyshev M.</i> GENESIS OF SENSORY INTEGRATION AS A METHOD IN SPEECH THERAPY.....	26
<i>Kulichenko A., Dmyterko Ye.</i> FOREIGN LANGUAGES IN MEDICAL COLLEGES AT U.S. UNIVERSITIES.....	31

SCHOOL

<i>Verner V.</i> FINANCIAL CONTEXTS OF EDUCATIONAL REFORM OF THE XVI-TH–XVII-TH CENTURIES: MODELS OF FORMATION OF THE GLOBAL NETWORK OF COLLEGES OF THE SOCIETY OF JESUS.....	37
<i>Hunaza L.</i> ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN CONTEMPORARY EDUCATION: TRANSFORMATION OF THE TEACHER'S ROLE, ENHANCEMENT OF TEACHING QUALITY AND NEW OPPORTUNITIES FOR STUDENTS.....	46
<i>Chub K.</i> FEATURES OF LEARNING THE BASICS OF PROGRAMMING IN ELEMENTARY SCHOOL.....	54

HIGH SCHOOL

<i>Akimov V.</i> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL MEASURES FOR THE PREVENTION OF INFORMATION VIOLENCE IN PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	58
<i>Byrka M. F.</i> CONSTRUCT "ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS": THE ESSENCE, PROPERTIES AND METHODS OF DETERMINATION.....	63
<i>Drahunova V.</i> CONSULTING ACTIVITY IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION: ESSENCE AND CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL RESEARCH APPARATUS.....	71
<i>Yefremova O.</i> THEORETICAL ANALYSIS OF NATIONAL AND FOREIGN EXPERIENCE OF TRAINING FUTURE PEDIATRIC DENTISTS.....	78
<i>Zdanevych L., Atroshchenko T., Frolenkova N.</i> THE NATIONAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	84
<i>Ivanitska I.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS AND STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF FOREIGN TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF MISSILE AND ARTILLERY ARMAMENT.....	89
<i>Kibenko L., Pryhalinska T., Samoilenko V.</i> DIGITAL COMPETENCE OF THE APPLICANT: THE KEY TO SUCCESSFUL ADAPTATION TO THE DIGITAL WORLD.....	94
<i>Kuznetsova O., Xiabing Liu</i> THEORETICAL MODEL OF REGULATORY SOFT SKILLS OF A MUSIC TEACHER.....	99
<i>Luchko V., Byrka M., Lenyuk O.</i> DRAFT OF THE STANDARD OF HIGHER EDUCATION (BACHELOR LEVEL) OF THE SPECIALITY "014. SECONDARY EDUCATION": INTEGRATION OF SUBJECT SPECIALTIES	105
<i>Nestoruk N., Sharko A.</i> CURRENT ASPECTS OF MANAGEMENT IN THE FIELD OF EDUCATION: THE CONCEPT OF CONFLICT-FREE PEDAGOGICAL MANAGEMENT.....	112
<i>Prosiana D.</i> ONLINE INSTRUMENTS FOR THE DEVELOPMENT OF INFORMATION AND ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS THROUGH INTERACTIVE GAMES.....	117
<i>Rudenko L., Lashta R.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL REFLECTION AMONG FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE	124

<i>Smyrnova I., Stadnyk O.</i> DISTANCE LEARNING IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF BORDER PROTECTION SPECIALISTS.....	129
<i>Sushchenko A., Sadykina A.</i> THE STRUCTURE, CONTENT, AND CRITERIA OF READINESS OF FUTURE PSYCHOLOGY BACHELOR'S DEGREE HOLDERS FOR ENLIGHTENING ACTIVITIES.....	134
<i>Sushchenko A., Dudchak G.</i> THEORETICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL MANAGEMENT TRAINING FOR FUTURE HIGHER EDUCATION INSTRUCTORS.....	139
<i>Tkachov S., Tkachova N., Tkachov A., Baidala V.</i> DEFINITION OF THE CONCEPT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF CHEMISTS IN MODERN SCIENTIFIC LITERATURE.....	146
<i>Shorobura I.</i> EDUCATION OF KHMELNYTSKYI REGION: MODERN CHALLENGES.....	151
<i>Yasynska T.</i> INTERACTIVE TECHNOLOGIES AND USING MOBILE APPLICATIONS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS.....	156

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373-029:32(091)(045)(477-89Под)''1900''
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.1>

К. М. Бурдуваліс

директор Державного архіву Хмельницької області

ПОЛІТИКА РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ ЩОДО ЗАСНУВАННЯ ТА ДІЯЛЬНОСТІ НАРОДНИХ ШКІЛ В ПОДІЛЬСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ

У статті розглянуто питання становлення народної освіти в Подільській губернії через призму законодавчих документів установ Російської імперії. Проаналізовано їх вплив на розвиток народної освіти в регіоні. Обґрунтовано специфічні особливості системи освіти регіону в зазначений період, розкрито досягнення й прорахунки. Визначено провідні тенденції розвитку шкільної освіти в імперську добу. Схематично окреслено механізми впливу різних чинників на освіту. Зроблено висновки про те, що початковий освітній рівень українців у даний період продовжував залишатися низьким, хоч безперечно, школи відіграли певну позитивну роль у розвитку грамотності населення краю. Слабка матеріальна база шкіл не притягувала до себе більш кваліфікованих вчителів, ніж дяків, паламарів, відставних солдатів, недоучок духовних і світських навчальних закладів, просто грамотних осіб. Однак, на початку XX ст. освітній рівень вчителів децю зріс, збільшилася їх заробітна плата, поліпилися умови роботи. Для вчителів організовувались педагогічні курси, видавалась педагогічна преса тощо. Списки кращих вчителів щорічно друкувались у звітах єпархіальних училищних рад. Зростала забезпеченість шкіл грамоти підручниками, шкільним приладдям, навчально-методичними посібниками, виникали шкільні бібліотеки тощо.

Слід зазначити, що народні школи в Подільській губернії працювали на засадах православ'я, тому діти, які належали до інших віросповідань були позбавлені можливості здобувати освіту. В однокласних школах вивчалися: закон Божий, російська мова, церковнослов'янська грамота, арифметика, співи та письмо; у двокласних школах вивчалися ті ж предмети в розширеному курсі, а також церковна та вітчизняна історія, географія та лінійне креслення. Громадські діячі та педагоги негативно оцінювали цей тип навчального закладу, вказуючи на обмежений обсяг знань, які вона давала, клерикально-монархічну спрямованість навчально-виховного процесу, відсутність матеріально-технічної бази та санітарно-гігієнічних умов. Після закінчення школи учень отримував відповідне свідоцтво, і як правило, його навчання закінчувалося, тому, що вступ до середнього навчального закладу без спеціальної додаткової підготовки був неможливим.

Ключові слова: вчителі, грамотність, дяк, єпархія, народна школа, Подільська губернія, парафія, реформа.

Постановка проблеми. Реформування освітньої системи в Україні вимагає дослідження становлення та розвитку шкільної освіти теорії й практики виховання і навчання дітей на різних етапах розвитку людського суспільства. 60-ті роки XIX століття виявились переломним періодом в історії педагогічної думки та формування шкільництва. Зародження капіталістичного устрою в Російській імперії, який вимагав освічених робітників призвів до глибокої кризи всієї феодально-кріпосницької системи.

Ідея навчання селян грамоті висувалася багатьма прогресивними педагогами і громадськими діячами ще на початку XVIII століття. Не зважаючи на вкрай реакційну політику царського уряду в галузі народної освіти, потреба в освічених працівниках сприяла виникненню та розвитку деяких типів шкіл і для селянських дітей. Для розуміння

сутності народної освіти в імперський період та розв'язання низки сучасних проблем підготовки вчителя розглянемо політичну складову становлення народної освіти в регіоні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз літературних джерел засвідчує велику увагу сучасних істориків педагогіки до різних аспектів досліджуваного питання, зокрема це питання висвітлено в наукових працях І. Вовк, М. Євтуха, Б. Ступарика, М. Ярмаченка, І. Сесака, Л. Дровозюка.

Мета статті – полягає в аналізі постанов, наказів, розпоряджень та інших нормативних документів, які регулювали діяльність народної школи у досліджуваній період.

Виклад основного матеріалу дослідження. На середину XVIII ст. – початок XIX ст.

Подільська губернія була надзвичайно відсталою в політичному та соціально – економічному відношенні частиною російської держави, практично в усіх сферах життя, включаючи освіту й культуру. В 1804 році імператорським указом були закріплені межі Подільській губернії, що складались з 12 повітів: Кам'янець – Подільський, Балтський, Брацлавський, Вінницький, Гайсинський, Летичівський, Могилівський, Ольгопільський, Проскурівський, Ушицький та Ямпільський.

Особливістю освітнього процесу в Подільському регіоні були суворі обмеження щодо вживання української мови ще за часів Речі Посполитої.

На час приєднання території Поділля до складу Російської імперії мешканці цього регіону здобували освіту переважно в церковно-парафіяльних та дяківських початкових школах, у яких навчали переважно дяки. Школярі вивчали буквар, часослов, псалтир та вчилися церковних співів.

Після приєднання – нова влада намагалася знищити не тільки традиційну українську освіченість, але й школу. Російській кріпосницькій системі не було потрібне освічене населення.

З початком XIX століття російський уряд намагався відкривати свої школи за єдиними вимогами до організації, однаковими програмами та змістом. З цією метою у 1802 році було створено Міністерство народної освіти, яке поділило українську територію на два шкільних округи: Віленський та Харківський.

Всі навчальні заклади Подільської губернії були віднесені до Віленського навчального округу, центром якого став Віленський університет. На час створення округу об'єднала навчальні заклади восьми губерній: Віленської, Вітебської, Волинської, Гродненської, Могилівської, Мінської, Київської та Подільської. Освіта на території Віленської округи напередодні заснування була представлена училищами, що перебували під управлінням католицького та уніатського духовенства. У 1803 році, на території округи у головних і малих народних училищах навчалось 767 учнів, у школах, керованих католицьким та уніатським духовенством.

Польське повстання 1830–1831 років призвело до серйозного повороту в освітній політиці Російської імперії. Указом від 12 січня 1831 року навчальні заклади Мінської губернії були передані до Білоруської начальної округи, а Волинської та Подільської губерній – до Харківської начальної округи.

Наступним кроком була заміна назви початкової школи з 1804 року на парафіяльні, метою яких була організація елементарної освіти населення. У статуті Міністерства народної освіти 1804 року зазначалось: «В губерниях и городах, так же и в селах, каждая церковная парафия или две вместе, в зависимости от числа парафиан и

отдаления их жилищ, должны иметь хотя бы одно парафиальное училище».

Імператорським указом 1805 року „О преподавании священно и церковнослужителей в сельских приходских училищах учения” єпархіальним архієреям було наказано створювати училища в парафіях, де є освічені, здатні до викладацької діяльності священики, а де таких немає – призначити.

Таким чином, в дореформеному подільському селі діяли нечисленні парафіяльні училища, що знаходилися під опікою священиків та поміщиків, а також повітові сільські училища, які задовольняли потреби міністерств та відомств писарями, землемірами, урядниками й іншими службовцями нижчої кваліфікації [8, с. 47].

Найбільш поширеними в досліджуваний період в регіоні були училища повітового відомства і міністерства державного майна, завдяки яким письменність повітових та державних селян була дещо вищою, ніж у маєтках поміщиків.

Заснування шкіл у маєтках поміщиків повністю залежало від матеріального стану і бажання їх власника створювати школи. Сільські школи, організовані окремими поміщиками, призначалися здебільшого для дворових селян, що були зайняті в сфері обслуговування і потребували елементарної письменності (лакеї, старости і т.д.).

Частково потреба в письменних селянах задовольнялася за допомогою священиків, дяків, відставних солдат, які створювали невеликі школи грамоти у своїх будинках або найнятих приміщеннях. Створення шкіл для селян зустрічало серйозні перепони з боку царського уряду і дворянства, тому серед кріпаків письменними були одиниці [5, с. 125].

У 1836 році Св. Синод видав указ, в якому виклав духовенству основні правила першопочаткового навчання дітей. Правила склались із одинадцяти параграфів і, зокрема, містили положення про навчальні книги, які повинні використовуватись у церковнопарафіяльних школах, про прямий обов'язок священиків наставляти дітей у вірі і благочесті [7, с. 258].

Наступним указом від 12 травня 1837 року було прийнято рішення заохочувати здібних та благонадійних духівників запроваджувати початкове навчання серед сільських дітей. Це забезпечило зростання кількості таких шкіл. За офіційними даними у 1837 році нараховувалось 100 шкіл, а у 1838 році вже 1500 і кількість шкіл продовжувала зростати, і у 1853 році досягла вже 4820.

На Правобережній Україні розвиток духовної освіти проходив повільніше. У першій половині XIX ст. церковнопарафіяльні школи не набули визнання. У зв'язку із укрупненням шкіл у селах, де були волосні управління, селянам доводилось відправляти дітей до школи за п'ять і більше кіло-

метрів, що було дуже важко, особливо восени і зимою. Так, наприклад, у 1856 році Подільська губернія налічувала всього 76 шкіл, 3558 учнів, що складало тільки 0,23% учня на сто чоловік населення губернії [1, арк. 7–12].

У другій половині XIX ст. Росія стала на шлях економічних реформ, що зумовило потребу реформування освітньої системи. Київський митрополит у 1861 році видав указ про відкриття церковнопарафіяльних шкіл у кожній парафії. Питання реформування змісту освіти розв'язувалося у «Положенні о начальных народных училищах», затвердженого 14 червня 1864 року. За ним у церковнопарафіяльних школах викладались: Закон Божий, читання за книгами громадянського і церковного друку, письмо, перші чотири дії арифметики, церковний спів. Вчителями були місцеві священики, дяки, а також спеціально призначені вчителі. Перевага віддавалась тим вчителям, які отримали освіту в духовних навчальних закладах і жіночих училищах.

Відповідно до загального змісту вимог питання про народну школу ставилося: по-перше, у політичній площині як право розкріпаченого народу на освіту; по-друге, у просвітительській площині як духовне та розумове розкріпачення народу; по-третє, у педагогічній площині як пошуки оптимального педагогічного рішення просвітительських і власне педагогічних завдань.

Політичний характер вимог прогресивної спільноти в галузі народної освіти – відмова від станової школи, усунення урядового бюрократичного апарату від участі у справі освіти народу, створення народної суспільної школи, а не державної – змусив уряд прийняти більшість цих вимог.

«Положення про початкові народні училища» 1864 року декларувало право народу на освіту на всіх її ступенях і право громадськості на участь у створенні та керівництві народною школою. Однак декларація цих прав була лише короткочасною поступкою визвольному руху, спрямованою на нейтралізацію загального педагогічного руху. Законодавчо затвердивши народну школу, уряд не включав коштів на її утримання у кошторис державних витрат. Відмовившись від фінансової участі у справі розвитку системи початкової освіти та законодавчо допускаючи до неї спільноту в особі земства, уряд переклав фінансові та організаційні питання на громадську ініціативу. Питання про те, бути чи не бути початковій народній школі, спиралося, насамперед, на фінансовий стан громади [3, с. 83].

За підпорядкуванням і, відповідно, фінансуванням початкові училища поділялися на земські, міські, міністерські, заводські (фабричні), залізничні, церковнопарафіяльні. Зростання потягу народу до освіти, значні матеріальні вкладення земств і сільських товариств у шкільне будів-

ництво забезпечили швидкий розвиток земської школи. Налякане розмахом суспільної та народної ініціативи, самодержавство в кінці 60-х років змінює ставлення до народної школи. У рескрипті 25 грудня 1873 року на ім'я міністра народної освіти Олександр II закликав дворянство «стати на варті народної школи». 14 лютого 1874 року міністр народної освіти Д. О. Толстой вніс у Державну раду проект нового «Положення про початкові народні училища», до обговорення якого громадськість вже не залучалася [2, арк. 4–6].

25 травня 1874 року проект був затверджений імператором. «Положення» 1874 року докорінно змінило управління початковою народною школою, практично поставивши її в безпосереднє підпорядкування місцевим органам Міністерства народної освіти – дирекціям народних училищ. Проте всі спроби самодержавства припинити процес зміцнення і розвитку земської школи зазнали поразки. Воно не змогло стримати розвиток народної школи, не дивлячись на всі введенні обмеження, що її сковували [4, с. 157].

Загалом структура початкової освіти після реформ 60-х років складалася зі шкіл трьох ступенів. До шкіл першого ступеня належали однокласні училища, які були нижчою елементарною школою. Однокласними були велика частина земських, церковно-парафіяльних і міських шкіл. Термін навчання у них, звичайно, встановлювався трирічний, в однокласних школах – дворічний. До шкіл другого ступеня початкової освіти належали двокласні училища. Навчальний курс першого класу двокласних училищ був таким само, як і в однокласній школі. Другий клас (із дворічним терміном навчання) давав додатковий курс початкової освіти, до якого входили Закон Божий, російська граматики, історія, географія Росії, арифметика, основи геометрії й креслення, відомості про природознавство.

До шкіл третього (й останнього) ступеня початкової школи належали багатокласні училища. До них відносилися в основному повітові та міські училища. У школах цього типу всі предмети курсу початкової освіти викладалися більшим обсягом. Термін навчання у повітових училищах був трирічний, а в міських – шестирічний.

Розвиток земської сільської школи і зростання її популярності серед селян стали причиною занепокоєння правлячих верств, які бачили, що земська школа має несприятливий вплив на сільське населення. На початку 80-х років XIX століття уряд і Міністерство освіти вирішили радикально змінити положення народної освіти за допомогою духівництва, протиставивши земській церковно-парафіяльну школу. Основна мета цього типу шкіл полягала в тому, щоб розповсюджувати серед народу вчення віри і моральності, вселяти любов до церкви і богослужіння [6, с. 46].

Протягом усього періоду існування земських і парафіяльних шкіл між ними відбувалася вперта і безперервна боротьба. Земства скаржилися, що духовництво навмисно перешкоджало зростанню земських сільських шкіл, не даючи згоди на їх відкриття або переконуючи селян замінити земську школу парафіяльною. За змістом, методами і результатами роботи сільська парафіяльна школа багато в чому поступалася земській. Рівень підготовки випускників церковних шкіл був дуже низьким.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у докладному вивченні зазначено теми та її впровадження у навчальні програми для формування у майбутніх педагогів професійного навчання.

Список використаної літератури:

1. Державний архів Хмельницької області Ф. 315, оп. 1., спр. 9919, арк. 4–6.
2. Державний архів Хмельницької області Ф. 315, оп. 1., спр. 9875, арк. 38.
3. Качковський О. Освіта на Поділлі у XIX ст. *Освіта, наука і культура на Поділлі* : збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: КПДУ, 1998. Т. 1. С. 83–90.
4. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Київ : Наукова думка, 2001. 911 с.
5. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.) / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Радянська школа, 1991. 381 с.
6. Сесак І. В. Освітні заклади Поділля у другій третині XIX ст. *Освіта, наука і культура на Поділлі* : збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський, 2009. С. 46.
7. Васькови Г. Шкільництво в Україні (1905–1920 рр.). Київ : Поліграфкнига, 1996. 359 с.
8. Шумілова І. Просвітницька діяльність повітових земств північно-приазовського регіону в др. пол. XIX ст. *Шлях освіти*. 2003. № 3. С. 47–52.

Bourdoulalis K. The Policy of the Russian Empire Regarding the Establishment and Operation of Public Schools in the Podolsk Province

The article examines the issue of public education in the Podolsk province through the prism of legislative documents of institutions of the Russian Empire. Their impact on the development of public education in the region is analyzed. The specific features of the education system of the region in the specified period are substantiated, achievements and miscalculations are revealed. The leading trends in the development of school education in the imperial era have been identified. Mechanisms of influence of various factors on education are schematically outlined. It was concluded that the initial educational level of Ukrainians in this period continued to be low, although schools undoubtedly played a certain positive role in the development of literacy of the region's population. The weak material base of the schools did not attract more qualified teachers than dyaks, palamars, retired soldiers, underclassmen of spiritual and secular educational institutions, simply literate persons. However, at the beginning of the XX century, the educational level of teachers has increased somewhat, their wages have increased, and working conditions have improved. Pedagogical courses were organized for teachers, a pedagogical press was published, etc. Lists of the best teachers were published annually in the reports of diocesan school councils. The supply of literacy schools with textbooks, school supplies, educational and methodical aids increased, school libraries, etc., appeared.

It should be noted that the public schools of the Podolsk province worked on the basis of Orthodoxy, so children who belonged to other faiths were deprived of the opportunity to get an education. In one-class schools, the following were studied: the law of God, the Russian language, the Church Slavonic alphabet, arithmetic, singing and writing; in two-class schools, the same subjects were studied in an extended course, as well as church and national history, geography and linear drawing. Public figures and teachers negatively evaluated this type of educational institution, pointing to the limited amount of knowledge it provided, the clerical-monarchical orientation of the educational process, the lack of material and technical base and sanitary and hygienic conditions. After finishing school, the student received the appropriate certificate, and as a rule, his studies ended, because admission to a secondary educational institution without special additional training was impossible.

Key words: teachers, literacy, thanksgiving, diocese, folk school, Podolsk province, parish, reform.

УДК 371.4 Система Ф. Фребеля:930.1(430)(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.2>

Л. А. Машкіна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

О. С. Мисик

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФРІДРІХА ФРЕБЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто педагогічну систему, ідеї та погляди видатного німецького педагога Ф. Фребеля, історіографічні надбання щодо його системи, її аналіз видатними діячами дошкільного виховання, застосування у практичній діяльності дитячих садків та підготовці вихователів-фребелівок. Також розкриті її основні напрямки, визначена роль видатного педагога у розвитку теорії і практики дошкільної освіти. Висвітлено наукові джерела з основних аспектів фребелівських ідей з теорії та практики дошкільного виховання.

Визначено, що педагогом обґрунтовано навчання дітей з наймолодшого віку, позаяк вважав, що виховання дітей дошкільного віку є видатною ідеєю сучасності. Метою виховання Фребель вважав розвиток природних здібностей дитини, які мають бути скеровані на саморозкриття особистості дитини. Зазначено, що педагог заклав в основу своїх праць принцип природовідповідності: необхідність спиратися на природу дитини, на її вікові та індивідуальні особливості.

Акцентовано, що розумовий розвиток дитини, на думку Ф. Фребеля, має певні етапи. Це вихідний, зв'язаний з першими місяцями життя дитини, коли вона сама не виділяє і не фіксує предмети, дії і явища; немовлячий, де дія і слово матері сприяють навчанню виділяти окремі предмети і явища, а потім самого себе; дитинство, де дитина говорить і грає з предметами. Саме на цьому етапі можна і потрібно починати цілеспрямоване навчання: дорослий знайомить дітей з назвами предметів, явищ, показує різні відносини між предметами, явищами і діями, вчить проводити лінії і замальовувати, рахувати в межах десяти.

Відзначено, що велика заслуга Фребеля в тому, що він визначив велике розвиваюче, виховне та освітнє значення дитячої гри, її самостійне місце в системі дошкільного виховання, вважаючи, що саме в грі найкраще виявляються творчість і самодіяльність дитини, не виключаючи водночас керівного впливу дорослих на ігри дітей.

В статті підкреслено, що велика увага приділяється виховним можливостям його ігор та «дарунків», дидактичного матеріалу, з яким повинна працювати дитина. Зокрема, це матеріал для ігор – шість «дарунків Фребеля», якими були м'яч, куля, циліндр, куб, кубики, цеглинки, що виступали символами зображення навколишнього життя.

Вчений і педагог, Фребель теоретично обґрунтував і практично підтвердив висновки, що гра є одним із засобів етичного виховання дітей та основною рушійною силою розвитку вищезазначених інстинктів, також розкрито виховні можливості дитячих ігор і виокремив їхні види.

Ключові слова: педагогічна система Ф. Фребеля, напрями педагогічної системи, дошкільне виховання, модернізація дошкільної освіти, вихователі-фребелівки, дарунки Ф. Фребеля, дидактика Ф. Фребеля.

Постанова проблеми. Особистісно орієнтована педагогіка ХХІ століття потребує переосмислення творчого використання педагогічної спадщини різних історичних епох. Ми вивчаємо історію розвитку педагогічної думки через сприйняття життя і творчої діяльності видатних постатей, що внесли значний вклад у розвиток гуманістичної педагогіки. Модернізація дошкільної освіти в Україні пов'язана із введенням альтернативних концепцій, в основу яких покладені моделі

виховного процесу, для втілення ідей гуманізації навчально-виховного процесу. А саме наукова, педагогічна та просвітницька діяльність видатних діячів науки і освіти дає сучасним педагогам чіткий світоглядний орієнтир, спрямований на формування особистості дитини. Одним із класиків наукової системи про виховання та освіту дошкільників є Ф. Фребель.

Фрідріх Фребель (1782–1852) – видатний німецький педагог, теоретик і практик дошкільного

виховання, засновник першого у світі дитячого садка як виховного закладу, а разом і письменник, який спрямовував свої вірші та пісні на виховання дітей [3].

Аналіз сучасних досліджень і публікацій.

Видатні діячі дошкільного виховання (С. Русова, Н. Лубенець, К. Ушинський, О. Усова та ін.) вивчали та аналізували систему Ф. Фребеля, визначали позитивні та негативні сторони, рекомендували використовувати його теорію відповідно до особливостей національного виховання та соціокультурних умов своєї країни. Ідеї Ф. Фребеля застосовували у практичній роботі дитячих садків та підготовці вихователів-фребелівок.

Зокрема, С. Русова у своїй праці «Дошкільне виховання» високо цінить педагогічну систему Ф. Фребеля і ставить його поруч з Й. Песталоцці, підкреслюючи необхідність використання його провідних ідей у дитячих садках, особливо таких принципів, як активність, самовиявлення дітей та ін. [4].

Н. Лубенець, голова Київського товариства народних дитячих садків, редактор журналу «Дошкільне виховання», який видавався в Києві на початку XX ст., присвятила порівняльному аналізу систем Фрідріха Фребеля та Марії Монтессорі, характеристиці їхнього внеску у розвиток загальної та дошкільної педагогіки окрему працю «Фребель і Монтессорі». Вона вважає досконалим усе пропонуване Ф. Фребелем для роботи з дошкільнятами і радить якомога ширше використовувати його в українських дитячих садках.

О. Усова відмічала високий рівень педагогічної системи Фребеля за те, що він вперше, на відміну від своїх попередників, розкрив ідеї дидактики не тільки в загальних положеннях, а й розробив конкретний зміст, форми та методи навчання. До педагогіки Ф. Фребеля зверталися також Б. Хачапуридзе, В. Давидов, В. Розін. Зокрема, В. Розін розглядає дарунки Ф. Фребеля з точки зору пропедевтичного курсу геометрії.

В наш час систему Фрідріха Фребеля досліджували відомі українські вчені Д. Ніколенко та З. Борисова. Зокрема Д. Ніколенко відзначає великий вклад Фребеля у розвиток теорії гри, аналізує його дарунки стосовно використання в дошкільних закладах. З. Борисова у своїх дослідженнях, зокрема у праці «Фрідріх Фребель – засновник ідей дитячого садка» розкриває теоретичні засади педагогіки Ф. Фребеля, особливу увагу приділяє виховним можливостям його ігор та дарунків. Також звертає увагу на аналіз Фребелівської системи вітчизняними діячами дошкільного виховання [3].

В сучасній науковій літературі увага приділяється вивченню цілісної теорії дошкільного виховання Ф. Фребеля, принципів побудови його системи, розвивального характеру навчання і т.п.

Мета статті. Висвітлити теоретичні засади педагогічної системи Ф. Фребеля, розкрити її основні напрямки, визначити роль видатного педагога у розвитку теорії і практики дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Народився Фрідріх Вільгельм Август Фребель 21 квітня 1782 року в Тюрінгії. Здобувши середню освіту, далі навчався в Йєнському та Берлінському університетах. Педагогічну діяльність розпочав 1805 року, прийшовши працювати вчителем до школи, заснованої на методології Й. Песталоцці. У цей час Фребель дедалі більше захоплюється ідеєю виховання дітей з наймолодшого віку, позаяк вважав, що виховання, а надто виховання дошкільнят, є видатною ідеєю сучасності, яка турбує всіх людей незалежно від їхніх статків та суспільного становища. У своєму творі «Виховання людини» (1826 р.) Ф. Фребель обґрунтовує можливості та закономірності початкового виховання. У 1837 році Фребель відкриває свій перший дитячий садок, заклавши в основу його роботи принцип природовідповідності: необхідність спиратися на природу дитини, на її вікові та індивідуальні особливості.

Він вважав, що дитячий садок – це сад, у якому дитина як сіянець, маленька рослина, що вимагає від педагогів ретельного догляду і вирощування. Одночасно сад це частина навколишнього світу, природи, що вимагає діяльності для створення у дітей почуття безпеки, гарного самопочуття, це радість спільної діяльності і гри, це відпочинок і роздуми.

Ф. Фребель бачив дитячий садок у єдності з родиною і вважав, що він ні в якому разі не повинен замінити виховання в родині. Він розробив цілісну систему дошкільного виховання, основу якої складала добре структурована дидактика, спрямована на розвиток дітей через організацію різних видів діяльності: гри, співу, плетіння, конструювання і т.п.

У першому блоці розкрито механізм розумового розвитку дитини, розвитку свідомості і мислення індивідуума, у якому Фребель виділяє чотири компоненти: 1) почуття; 2) пізнавальна і практична діяльність з предметами; 3) мова; 4) математика.

В другому блоці Фребель характеризує етапи, цілі й способи розумового розвитку дитини. Він визначає чотири етапи розумового розвитку. Це вихідний зв'язаний з першими місяцями життя дитини, коли вона сама не виділяє і не фіксує предмети, дії і явища; немовлячий, де дія і слово матері сприяють навчанню виділяти окремі предмети і явища, а потім самого себе; дитинство, де дитина говорить і грає з предметами. Саме на цьому етапі можна і потрібно починати цілеспрямоване навчання: дорослий знайомить дітей

з назвами предметів, явищ, показує різні відносини між предметами, явищами і діями, вчить проводити лінії і замальовувати, рахувати в межах десяти і т.п. А також отроцтво – як вступ дитини до школи і вивчення навчальних предметів.

Третій блок педагогічної системи Ф. Фребеля складає дидактичний матеріал, з яким повинна працювати дитина («дарунки Фребеля») [1].

Розробляючи дидактичний матеріал, Фребель виходив із природних особливостей дітей дошкільного віку (рухливість, безпосередність, допитливість, прагнення до наслідування) і вважав, що для задоволення цих потреб необхідно організовувати заняття з однолітками в дитячому садку.

Основу філософії Фребеля складало ідеалістичне трактування поняття про єдність всесвіту. На його думку, педагогіка повинна спиратися на ідеалістичну філософію. Тому на дитину, як і взагалі на людину, Фребель дивився як на носія Божественної суті. Ідеалізм Фребеля виявився в його твердженні, що діяльність початку: інстинкт пізнання – закладене в людині прагнення пізнати внутрішню суть усіх речей, тобто «Бога» [5].

З. Борисова у своїх дослідженнях, зокрема у праці «Фрідріх Фребель – засновник ідей дитячого садка», розкриває теоретичні засади педагогіки Ф. Фребеля, особливу увагу приділяє можливостям його ігор та дарунків. Також звертає увагу на аналіз Фребелівської системи вітчизняними діячами дошкільного виховання. З. Н. Борисова відзначає, що метою виховання Фребель вважав розвиток природних здібностей дитини. Він писав, що виховання повинно керувати «саморозкриттям дитини», але на думку Фребеля, саме розкриття неможливе без зовнішніх впливів, тому необхідні різноманітні засоби виховання й види діяльності, які і забезпечать розвиток здібностей, задатків та інтересів дитини. Основними видами діяльності дітей у дитячому садку, на думку Фребеля, повинні бути гра, ритмічні рухи, конструювання, сільськогосподарські нескладні роботи на ділянці, прогулянки. Вчений і педагог, Фребель теоретично обґрунтував і практично підтвердив висновки, що гра є одним із засобів етичного виховання дітей та основною рушійною силою розвитку вищезазначених інстинктів. Ф. Фребель обґрунтував виховні можливості дитячих ігор і виокремив їхні види: ігри рухливі, пізнавальні, самостійні. Тобто він, власне, перший класифікував ігри, в які граються діти і які їм потрібні. За Фребелем гра – то суто інстинктивна діяльність, у ній проявляються ество дитини, й природні здатності. Водночас дорослий має допомагати цьому природному процесові, даючи дітям необхідні матеріали.

Д. Ніколенко у своїй праці «Дарунки Фрідріха Фребеля» відзначає, що Фребель для гри розробив серію дидактичних матеріалів під назвою «Шість дарунків для дитячих ігор». Мета Фребелівських

дарунків – дати дітям змогу вправлятися у визначенні так званих форм життя, творчості, пізнанні.

Дарунок перший – різноколірні м'ячі. М'яч – перша дитяча іграшка. Малюкам пропонуються м'ячі кольорів райдуги, а також білий і чорний. Кожний на мотузочці, що дає змогу вільно маніпулювати ним. Усією сукупністю своїх якостей м'яч задовольняє пізнавальні і рухові потреби дитини з найраннішого віку. Дарунок другий – куля, кубик, циліндр. Ці тіла, починаючи з другої половини 1-го року життя, знайомлять дитину з різними станами предметів, спокою і руху, з формами залежно від того чи іншого стану. Протилежні за формою куля і кубик дають уявлення про ціле й окреме.

Дарунок третій – куб, поділений на 8 кубиків. Дії з кубом як з цілим предметом і з кубиками як частинами його формують уявлення про ціле і частини. Дарунок четвертий – куб, поділений на 8 брусків-площин. Граючись, чи за завданням будуючи з брусків різні предмети, фігури, дитина ознайомлюється з лінійними, кутовими і площинними особливостями будівель, з довжиною, шириною, товщиною, висотою, з правилами рівноваги, стійкості, тобто з основними архітектурними поняттями. Як і в попередніх іграх, діти зустрічаються з різними формами краси і пізнання.

Дарунок п'ятий – куб, поділений на 27 кубиків. З цих кубиків поділені навскіс по діагоналі навпіл, а 3 з них навскіс по діагоналі поділені на чверті. З усіх цих елементів можна скласти різноманітні комбінації-споруди, фігури прямокутної і гострокутної форми. Дарунок шостий – куб, поділений на 27 цеглинок (дощечок), з яких 3 поділені навпіл уздовж і 12 поділені навпіл упоперек. Дії з цими цеглинками потребують відчуття реальності і спритності [2].

Крім цих «дарунків» Ф. Фребель уводить різні заняття-ігри, зв'язані із симетричним викладанням паличок, плетивом зі смужок кольорового паперу, викладанням різних малюнків на сітці. Особливу важливість цих занять Фребель пов'язував з розвитком «вірності руки й ока». Малювання, за методикою Фребеля, стає надбанням дитини з раннього віку. Фребель дає сітку на дошці, де лінії утворюють борозенки, непомітні для ока, але відчутні для дотику, на них діти вчать креслити вертикальні і горизонтальні смуги в одну, дві, три і т. д. клітинки, а потім малюють навколишні предмети. Ліплення з глини передбачає чітку послідовність. Вихідною формою є куля, видозмінюючи яку можна одержати близькі до неї форми: яблуко, грушу, конус і т.д. У всіх видах занять спостерігається перевага математичних елементів. Важливо відзначити, що Фребель відрізняв від власне освітніх ігор (ігри-заняття) ігри, придумані самими дітьми, а також рухливі ігри. Останні проводив дорослий; вони обов'язково супроводжувалися текстом у віршованій формі і музикою. Однак і ці

ігри Фребель намагався використовувати насамперед в освітніх цілях.

Ф. Фребель – видатний діяч в галузі дошкільного виховання, педагог-гуманіст, засновник першого дитячого садка спрямовував свою діяльність на пошук самобутніх підходів до виховання дітей. Величезний талант, розум і ерудицію він спрямував на те, щоб закласти основи теорії навчання і виховання, взаємозв'язку знань і понять з віковими можливостями мислення дитини [3].

На думку великого педагога виховання покликане урівноважити внутрішнє єство, закладене в інстинктивних потребах і потягах, із зовнішніми умовами життя, бо тільки урівноваження протидіючих факторів робить дитину людиною, здатною діяти в умовах складного суспільного життя. Сьогодні цей процес називають соціалізацією.

Незважаючи на окремі недоліки педагогічної системи Ф. Фребеля (спроба комплектом «дарунків» замінити безпосереднє ознайомлення дітей з навколишнім; використання гри в якості нав'язливого засобу навчання і т.п.), вона одержала широке поширення в Європі, США, Японії. Усюди стали виникати дитячі садки, навчальні заклади по підготовці вихователів для дитячих садків, різні організації та наукові установи по вивченню і використанню праць Ф. Фребеля. Проте за свого життя Ф. Фребель так і не дістав визнання. Лише після смерті педагога була знята заборона функціонування зі створених ним дитячих садків, а друзі та колеги видали його доробок у книзі «Дитячий садок» [3].

Педагогічна система Ф. Фребеля отримала поширення в Україні. У великих містах (Київ, Харків та ін.) активно створювалися Фребелівські товариства, де представники прогресивної інтелігенції вивчали праці Фребеля, його практику організації дитячих садків. У 1907 р. в м. Києві починає функціонувати Фребелівський жіночий педагогічний інститут, який готував дошкільних працівників-фребелівок.

Висновки. Основні ідеї Фребеля про розвивальний характер виховання, гуманне ставлення до дітей, врахування індивідуальних рис особистості, про демократичний характер виховного впливу, значною мірою збігаються з принципами, якими керуються сучасні теорія та практика дошкільного виховання: з принципами індивідуалізації, гуманізації, демократизації педагогічного процесу в дошкільних закладах. У сучасній практиці освітньої системи почали функціонувати альтернативні дошкільні заклади, оновлені за змістом і напрямками навчально-виховної роботи, що орієнтуються на нетрадиційні системи виховання.

Освітнян звертаються до теорії і практики вітчизняних педагогів; впроваджуються педагогічні зарубіжні системи, але фребелівській педагогічній системі не приділяється належна увага, хоча окремі елементи цієї системи використовуються у дошкільних закладах [5].

Водночас у ході дослідження з'ясовано, що у сучасній українській педагогіці недостатньо праць про педагогічну систему Ф. Фребеля, про дитячу гру, розвиток творчості і самодіяльності дитини, використання його дидактичного матеріалу.

Велика заслуга Фребеля в тому, що він визначив велике розвиваюче, виховне та освітнє значення дитячої гри, її самостійне місце в системі дошкільного виховання, вважаючи, що саме в грі найкраще виявляються творчість і самодіяльність дитини, не виключаючи водночас керівного впливу дорослих на ігри дітей. Розробив дидактичний матеріал для ігор – шість «дарунків Фребеля», якими були м'яч, куля, циліндр, куб, кубики, цеглинки, що виступали символами зображення навколишнього життя.

У сучасній дошкільній освіті не надається належна увага педагогічній системі Ф. Фребеля. Але в умовах гуманізації та демократизації педагогічного процесу в закладах дошкільної освіти можуть бути пріоритетними такі ідеї Ф. Фребеля як гуманне ставлення до дітей, розвивальний та демократичний характер виховання, врахування індивідуальності дитини та ін.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку пов'язані з визначенням педагогічних умов впровадження елементів системи Ф. Фребеля в дошкільну освіту України відповідно до соціокультурних умов сьогодення.

Список використаної літератури:

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: підручник для студентів вищих пед. навч. закладів. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
2. Лисенко Н. В., Кирста Н. Р., Лазарович Н. Б. Педагогіка українського довкілля : у 3-х ч., ч. 3 : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 420 с.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 448 с.
4. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. 304 с.
5. Сисоєва С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 308 с.

Mashkina L., Mysyk O. Pedagogical system of Friedrich Froebel: theoretical aspect

The article examines the pedagogical system, ideas and views of the outstanding German educator F. Froebel, historiographical assets regarding his system, its analysis by prominent figures of preschool education, its application in the practical activities of kindergartens and the training of Froebel educators. Its

main directions are also revealed, the role of an outstanding teacher in the development of the theory and practice of preschool education is defined. Scientific sources on the main aspects of Froebel's ideas on the theory and practice of preschool education are highlighted.

The teacher justified the education of children from the youngest age, because he believed that the education of preschool children is an outstanding idea of modernity. Froebel considered the goal of education to be the development of the child's natural abilities, which should be directed to the self-discovery of the child's personality. It is noted that the teacher laid the principle of conformity to nature as the basis of his works: the need to rely on the child's nature, his age and individual characteristics.

It is emphasized that the mental development of a child, according to F. Froebel, has certain stages.

This is the initial, associated with the first months of a child's life, when she herself does not single out and fix objects, actions and phenomena; infantile, where the mother's actions and words contribute to learning to single out individual objects and phenomena, and then oneself; childhood, where the child talks and plays with objects. It is at this stage that purposeful learning can and should begin: an adult introduces children to the names of objects and phenomena, shows various relationships between objects, phenomena and actions, and teaches them to draw lines and sketches, count within ten.

Froebel's great merit is that he determined the great developmental, educational and educational value of children's play, its independent place in the system of preschool education, believing that it is in play that the child's creativity and self-activity are best manifested, while not excluding the guiding influence of adults on children's games.

The article emphasizes that great attention is paid to the educational possibilities of his games and «gifts», didactic material with which the child should work. In particular, this is material for games – six «Froebel's gifts», which were a ball, a sphere, a cylinder, a cube, cubes, bricks, which acted as symbols of the image of the surrounding life.

A scientist and teacher, Froebel theoretically substantiated and practically confirmed the conclusions that the game is one of the means of ethical education of children and the main driving force for the development of the above-mentioned instincts, he also revealed the educational possibilities of children's games and distinguished their types.

Key words: *pedagogical system of F. Froebel, directions of the pedagogical system, preschool education, modernization of preschool education, Froebel teachers, gifts of F. Froebel, didactics of F. Froebel.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378:37.011.3:004.9:004.453-051:005.336.2
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.3>

М. М. Газдик

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня
вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
Мукачівського державного університету

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ З ОБРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення до професійної діяльності. Обґрунтовано, що нині професійна (професійно-технічна) освіта передбачає оновлення системи формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки до професійної діяльності, підвищення дієвості підготовки майбутніх фахівців за освітньо-професійними програмами та державними стандартами освіти на основі компетентнісного підходу до професійної діяльності. З'ясовано, що дослідження формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки потребує наукових напрацювань та поряд з цим розробку структурно-функціональної моделі такого процесу. У статті охарактеризовано дефініцію поняття «модель» та «моделювання». Зазначено, що моделювання дозволить проаналізувати реальний зміст, установити цілепокладання та обумовити формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки. З'ясовано, що така підготовка в закладах професійної (професійно-технічної) освіти потребує відповідного освітнього процесу із сприятливими педагогічними умовами формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки. Уточнено, що під час підготовки майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення до професійної діяльності важливу роль відіграють педагогічні умови та структурно-функціональна модель, що сприятимуть успішній сформованості у них професійної компетентності. Відповідно до результатів теоретичного аналізу наукових, психологічних, педагогічних праць і з урахуванням досягнень та напрацювань науковців із проблематики дослідження розроблено структурно-функціональну модель формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки. Подальшого напрацювання потребує апробація ефективності процесу сформованості професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: професійна (професійно-технічна) освіта, освітній процес, педагогічні умови, професійна компетентність, цифрові технології; структурно-функціональна модель, майбутні оператори з обробки інформації та програмного забезпечення, фахова підготовка.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство потребує професіоналів, мобільних фахівців із кваліфікованими навичками й професійною компетентністю виконання фахових завдань у відповідності до професійної кваліфікації. Важливою проблемою постає удосконалення професійної (професійно-технічної) освіти відповідно до Стратегії розвитку професійної (професійно-технічної) освіти, Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту». У освітніх наративах зазначено про «... прискорення модернізації системи професійної (професійно-технічної)

освіти на рівні регіонів...» [9]. За таких умов професійна (професійно-технічна) освіта передбачає оновлення системи підготовки майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення за освітньо-професійною програмою, навчальними планами, державними стандартами освіти на засадах компетентнісного підходу.

Окреслення соціального замовлення суспільства на фахові робітничі кадри та завдання поставлені перед професійною (професійно-технічною) освітою визначають важливу проблему – формування професійної компетентності майбутніх

фахівців та педагогічні аспекти розробки структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Концептуальним засадам й підготовці майбутніх фахівців професійної (професійно-технічної) освіти приділяють увагу науковців, зокрема: В. Биков, Т. Вакалюк, С. Гончаренко, А. Гуржій, С. Жуковський, Т. Івченко, М. Кадемія, І. Лікарчук, А. Литвин, С. Овчаров, Н. Падун, С. Сисоєва, Л. Сліпчишин та ін.; питання формування професійної компетентності здобувачів освіти в процесі професійної підготовки вивчали: В. Аніщенко, В. Биков, В. Бойчук, Т. Вакалюк, Р. Гуревич, О. Данилова, І. Зязюн, О. Карабін, І. Козловська, Л. Лук'янова, В. Манько, Н. Ничкало, В. Свистун, Т. Стойчик, Л. Сушенцева, Ф. Шльосек та ін.; питання підготовки майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у закладах професійної (професійно-технічної) освіти досліджували: М. Бирко, Р. Гуревич, І. Ратинська, С. Сисоєва, В. Ягулов та ін.

Метою статті. Метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування та розробка структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової, психологічної, педагогічної літератури присвячений проблемі підвищення якості освіти, розвитку освітнього середовища, удосконаленню професійної (професійно-технічної) освіти на засадах компетентнісного підходу показав, що підготовка робітничих кадрів і фахівців істотно виступає важливим етапом набуття професіоналізації, розвитку педагогічної майстерності, становлення особистості майбутніх фахівців. Вочевидь, нині дослідження формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки потребує наукових напрацювань та поряд з цим розробка структурно-функціональної моделі такого процесу. Розглянемо напрацювання дослідників щодо процесу моделювання.

Визначальним чинником якісного процесу моделювання є поняттєво-термінологічне осмислення дефініції «модель». Так, філософський енциклопедичний словник подає поняття «модель» як: «ідеальна копія реального об'єкта, яка відтворює не всі явища в цілому, а лише найбільш істотні його риси і властивості» [13]. У баченні І. Ушакової модель розглядається, як «...подумки представлена чи матеріально реалізована система змінних, яка відображає досліджувану реальність та здатна замінювати її так, що її вивчення дає нову інформацію про досліджувану залежність» [12].

На думку С. Гончаренка модель виступає схемою представлення, пояснення явища або процесу, як еталон, зразок, стандарт чи примірник чогось [2, с. 195]. У педагогічних міркуваннях С. Калаур, модель визначається, як «конкретна схема-маршрут, яка дасть можливість активно просуватися до стратегічної мети» [5]. Як засвідчує Г. Красільнікова, модель виступає як «теоретичний взірець і є засобом існування знань, носій знань – це штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи» [7, с. 277]. Дослідниця В. Докучаєва зазначає, що модель представляє «декомпозицію загальної мети на низку підцілей, що фіксуються у вигляді сформульованих завдань у моделі» [3, с. 45].

У межах нашого дослідження, науковці (В. Биков, М. Бирко, Р. Гуревич, В. Докучаєва, І. Ратинська, Л. Сушенцева) вважають, що модель може мати ієрархічний характер, залежати від пріоритетних гіпотез і теорій, визначатися узагальненими цілями досліджень, законами, закономірностями, фактами, явищами; бути своєрідним еталоном підготовки із системою обумовлених компонентів й критеріїв, залежать від методів, форм та засобів отримання наукових знань; мати різну кількість упорядкованих рівнів, етапів, структур й повно та адекватно розкривати процес професійної підготовки високопрофесійних фахівців [1; 11; 12; 13; 14].

У межах нашого дослідження, багатоаспектного проникнення набуває філософське тлумачення поняття «моделювання» для пояснення наукових понять. Заслугує на увагу позиція Л. Сушенцевої, яка вважає, що моделювання дозволяє «представляти і трансформувати об'єкти, явища, процеси, оперувати ними, визначити стійкі властивості, виокремлювати їхні сутнісні аспекти» [10].

На основі напрацювань науковців [1; 2; 5; 8; 10; 14; 15] встановлено, що моделювання розкриває процес творення, філософію мислення, концепцію підготовки майбутніх фахівців, свободу розвитку, методологічні підходи, принципи, функції освітнього процесу, що зумовлює цілісну взаємодію механізмів, унаслідок якого «мисленнєво уявна або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження» [13] уможливорює привнесення за обумовленими законами, явищами, процесами, умовами, компонентами, ознаками, властивостями, чинниками, критеріями, взаємопов'язаними елементами та надбання суб'єктами освітнього процесу нового утворення – формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки.

Моделювання дозволить проаналізувати реальний зміст, установити цілепокладання та

обумовити формування професійної компетентності здобувачів освіти у процесі фахової підготовки. У нашому баченні структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки ґрунтується на концептуально-цільовому, організаційно-процесуальному, критеріально-технологічному та результативному блоках. Охарактеризуємо структурні складники структурно-функціональної моделі.

Концептуально-цільовий блок охоплює:

- соціальне замовлення на професійно компетентнісних робітничих кадрів і фахівців;
- мету – сформувати професійну компетентність майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки;
- завдання;
- методологічні підходи (системний, компетентнісний, діяльнісний, когнітивний, інтегративний, акмеологічний);
- принципи (науковості, цілеспрямованості, змістовності, системності, цілісності, ефективності, наступності);
- функції (освітня, виховна, методологічна, розвивальна, конструктивна, рефлексивна, контролюючо-аналітична).

До організаційно-процесуального блоку віднесено: педагогічні умови, які через особливості підготовки майбутніх здобувачів освіти в закладах професійної (професійно-технічної) освіти взаємопов'язані й взаємозалежні із компонентами (мотиваційно-цільовий; когнітивно-пізнавальний; особистісно-результативний; практично-діяльнісний) та направлення на сформованість професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки.

Мета і завдання наукового дослідження зумовили виокремлення етапів формування професійної компетентності здобувачів освіти у процесі фахової підготовки: мотиваційно-цільовий; практично-технологічний; рефлексивно-продуктивний. Педагогічні умови із врахуванням поетапності та у взаємодії із методами, формами засобами, технологіями спрямовані на освітній процес.

У критеріально-технологічний блок структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки увійшли критерії сформованості професійної компетентності майбутніх операторів: усвідомлення потреб, прагнень готовності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення до професійної діяльності; сформованість пізнавальної активності майбутніх операторів з обробки інформації

та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки; розвиненість провідних значущих якостей для досягнення особистісних і професійних результатів; наявність сформованих професійних умінь і навичок до результативного виконання професійної діяльності.

Результативний блок увібрав: показники рівнів (низький, задовільний, достатній, високий) сформованості професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки; результат.

Розроблена структурно-функціональна модель орієнтована на досягнення цілей формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки та складається із взаємопов'язаних блоків.

Висновки і пропозиції. Вважаємо, що професійна компетентність майбутніх фахівців є ґрунтовною основою успішності, фаховості та реалізованості в професійній діяльності. Професійна компетентність здобувачів освіти має бути орієнтованою на фахову реалізованість із фундаментальним комплексом теоретичних знань та практичних компетенцій, сформованістю індивідуально-особистісних цінностей, характеристик, якостей, критичного та творчого мислення, надбанням професійної майстерності до виконання кваліфікаційних завдань. Набуття професійної компетентності індивідуумами обумовлює особистісний розвиток, набуття кваліфікаційних навичок до професійних діяльності, практичну готовність до виконання професійних функцій, уміння приймати важливі рішення в нестандартних ситуаціях, самопроявлення особистості в процесі виконання виробничих завдань, підготовленість у професійній сфері.

На основі одержаний результатів дослідження робимо висновок, виявлені педагогічні умови та розроблена структурно-функціональної моделі сприятимуть виявленню стану сформованості професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки.

Список використаної літератури:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, Київ, 1997. 338 с.
3. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних систем у сучасному освітньому просторі: монографія. Луганськ : Альма-матер, 2005. 304 с.
4. Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту». URL: <https://zakon.rada.gov>.

- ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text (дата звернення: 02.12.2023).
5. Калаур С. М. Теоретико-методологічні аспекти неперервності професійної підготовки майбутніх фахівців. Розвиток професійної майстерності педагога: зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 26–27 квітня 2018 р.). Тернопіль : СМП «Тайп», 2018. С. 135–137.
 6. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року (Кабінет міністрів України розпорядження від 12 червня 2019 р. № 419-р Київ). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text> (дата звернення: 10.12.2023).
 7. Красильникова Г. В. Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі: теоретичні та методичні засади: монографія. Хмельницький : ХНУ, 2015. 543 с.
 8. Ратинська І. О. Формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення в процесі вивчення економічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. ун-т вод. госп-ва та природокористування, Рівне. 2018. 21 с.
 9. Стратегії розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на період до 2023 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/kolegiya-ministerstva/2020/12/Proyekt%20Stratehiyi%20rozvytku%20proftekhsosvity%20do%202023.pdf> (дата звернення: 10.12.2023).
 10. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія / за ред. акад. НАПН України Н. Г. Ничкало ; нац. акад. пед. наук України, Ін-т проф.-техн. освіти. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 438 с.
 11. Управління розвитком професійно-технічної освіти в сучасних умовах: теорія і практика: монографія / В. І. Свистун, Г. В. Єльнікова, В. С. Болгаріна, В. А. Григор'єва, Л. Д. Кузьмінська, Ю. С. Палькевич, Т. Ю. Чернова; за ред. В. І. Свистун. Київ : Поліграфсервіс, 2014. 338 с.
 12. Ушакова І. М. Теоретико-методологічні проблеми психології: курс лекцій. Х. : НУЦЗУ, 2016. 191 с.
 13. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
 14. Ягупов В. В. Методологія модернізації професійно-технічної освіти в Україні. Науковий вісник Інституту професійно-технологічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. пр. / Інстит-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. Київ : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2011. Вип. 1. С. 87–88.
 15. Bolster A. S. Toward a more effective model of research on teaching. Harvard Educational Review, 1983. V. 53(3), P. 294–308.

Gazdyk M. Structural-functional model of professional competence formation of future information processing and software operators in the process of professional training

The article examines the theoretical and methodological principles of training future information processing and software operators for professional activities. It is substantiated that currently professional (vocational and technical) education involves updating the system of forming the professional competence of future information processing and software operators in the process of professional training for professional activities, increasing the effectiveness of the system of training future specialists according to educational and professional programs and state education standards based on competence approach to professional activity. It has been found that the study of the formation of professional competence of future information and software processing operators in the process of professional training requires scientific research and, along with this, the development of a structural and functional model of such a process. The article describes the definition of «model» and «modeling». It is noted that modeling will allow to analyze the real content, establish goals and determine the formation of professional competence of future information processing and software operators in the process of professional training. It was found that such training in professional (vocational and technical) education institutions requires an appropriate professional educational process with favorable pedagogical conditions for the formation of professional competence of future information processing and software operators in the process of professional training. It was clarified that during the training of future information processing and software operators, pedagogical conditions and a structural-functional model play an important role in the process of professional training, which will contribute to the successful formation of professional competence in them. According to the results of the theoretical analysis of scientific, psychological, and pedagogical works and taking into account the achievements and achievements of scientists from the research issues, a structural and functional model of the formation of professional competence of future information processing and software operators in the process of professional training has been developed. The approbation of the effectiveness of the process of forming the professional competence of future information processing and software operators in the process of professional training requires further development.

Key words: professional (vocational and technical) education, educational process, pedagogical conditions, professional competence, digital technologies; structural-functional model, future information processing and software operators, professional training.

УДК 373.2.018.1:[37.015.31:336]
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.4>

Г. І. Григоренко

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

Н. В. Погрібняк

старший викладач кафедри дошкільної освіти
Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ БАТЬКІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ФІНАНСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена проблемі підготовки батьків щодо формування соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку. Обґрунтовано, що основним фактором є родинна економіка, бо тільки на її прикладі можна ознайомити дітей практично з усіма економічними категоріями та показати роль самої дитини в економічних стосунках в сім'ї.

Сучасна сім'я вимагає педагогічної підтримки, яку повинні надати перш за все заклади дошкільної освіти. Це стосується особистої участі батьків в ознайомленні, залученні, організації та оцінювання педагогічного процесу.

Доведено, що взаємодію закладу дошкільної освіти з батьками щодо формування соціально-фінансової компетентності в умовах родинного виховання слід розглядати як спільну діяльність відповідальних дорослих, яка спрямована на введення дітей в економічний простір для засвоєння доступних їхньому віку елементарних економічних понять, формування моральних почуттів і морально-економічних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, розвитку інтересу до економічної сфери життя, формування вмінь економічної поведінки та набуття первинного досвіду елементарних економічних відносин.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень дозволяє визначити поняття соціально-фінансової компетентності дитини дошкільного віку яка розуміється як сформованість у дітей певних економічних понять та навичок соціально-економічної поведінки, що певним чином впливає на успішне майбутнє дитини.

Орієнтуючись на вимоги Базового компоненту дошкільної освіти щодо формування соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку доведено, що головною умовою є певна педагогічна освіченість батьків.

У ході дослідження було виявлено, що на формування соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку впливає розуміння та правильна інтерпретація батьками певних економічних понять, з якими знайомлять дітей.

Ключові слова: сім'я, соціально-фінансова компетентність, педагогічна освіченість, родинна економіка, економічні стосунки, гроші, професії, фінанси, бажання і можливості.

Постановка проблеми. Економічна освіта – важливий компонент загальної культури людини, який передбачає формування економічного мислення, економічних потреб, економічно усвідомленого ставлення до праці, природи, матеріальних цінностей, грошей тощо та виявлення відносин в окремій діяльності. Слід зазначити, що дошкільний вік є самим продуктивним щодо можливостей закладення основ таких індивідуально-психологічних особливостей як бережливість, відповідальність, чесність, цілеспрямованість, працелюбність тощо. Дитина повинна відкрити для себе, усвідомити і засвоїти начатки фінансової грамотності, що важливо для її фінансового благополуччя у майбутньому дорослому житті.

Педагогічний досвід свідчить, що більшість передумов майбутньої економічної діяльності людини формується в дошкільному віці, бо якщо не сформувати її своєчасно, то можуть проявитися негативні сторони в поведінці дітей – недбальство, неохайність, байдужість до пошкоджених речей, до книг, іграшок, матеріалів до ігор та занять; формуються нерозумні, а іноді й невинуваті потреби.

Фінансові відносини є невід'ємною частиною життя дорослих, перш за все сім'ї. Для дітей дошкільного віку першими і головними вихователями є сім'я. Від виховного впливу батьків залежить становлення дитини як особистості.

В основу економічної освіти покладено родинну економіку, адже, тільки на її прикладі можна

ознайомити дітей практично з усіма економічними категоріями та показати роль самої дитини в економічних стосунках в сім'ї.

Тож від того, як члени родини розпоряджаються грошима, залежить і подальша економічна поведінка дитини. Академік М. Г. Стельмахович зазначає, що «...сповна реалізувавши надбання народної педагогіки, дошкільне виховання... набере свого натурального вигляду, бо ж буде не дитсадково-родинним, а родинно-дитсадковим, як це властиво для держави суверенної, що дозволить уникнути поширення депривації серед дошкільнят» [7, с. 2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Широке коло питань соціалізації дітей розкривається в роботах сучасних науковців (А. Богуш, Г. Біленька, Н. Гавриш, Н. Грама, Н. Вахняк, Т. Жаровцева, С. Курінна, С. Ладивір, Л. Лохвицька, З. Плохій, І. Рогальська, Т. Поніманська та ін.).

Мета статті – визначення стану підготовленості батьків щодо формування соціально - фінансової компетентності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасної наукової літератури дозволяє стверджувати, що серед факторів, найбільш значущих для формування соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку, особливо виокремлюється такий фактор як сім'я дитини. Саме вміння дитини орієнтуватися у світі людей, перш за все, його обізнаність з нормами та правилами сімейного співжиття, здатність їх дотримуватися визначають компетентність дитини щодо соціального оточення. Тож і перші знання з економіки дитина дістає в сім'ї, під час безпосереднього спілкування з батьками, від спостереження за тим, як члени родини розпоряджаються грошима. Діти повинні зрозуміти, що потреби безмежні, а можливості для їх задоволення – обмежені, вчитися співвідносити свої бажання та можливості родини їх задовольнити [4–5].

Тож перевагу сім'ї, як виховного колективу, автор О. А. Алеко бачить в тому, що «...дитина має можливість постійно спостерігати поведінку батька й матері в неофіційних сімейних стосунках; спілкуватися з людьми різного віку, статі, життєвого досвіду; просто і природно залучатися до реального життя. У сім'ї складаються емоційно насичені взаємини між батьками й дітьми, які мають особистісний характер, набувається необхідний соціальний досвід» [2, с. 12].

Але не кожна родина приділяє належну увагу цим проблемам, не усвідомлює їх важливості та необхідності у практичному житті. Тож Т. Г. Жаровцева вважає процес сімейного виховання вельми специфічним, більше природний і динамічний, ніж в дошкільному закладі. Разом з тим, дитині менш помітні навмисні виховні впливи, вона активніше проявляє себе як суб'єкт

самостійної діяльності. При цьому вчена підкреслює, що в сімейному вихованні допускається чимало помилок. «Батьки нерідко покладаються на свій індивідуальний не завжди виправданий досвід, не замислюються над наслідками своїх дій на дитину, недооцінюють силу виховних знань і умінь, часто самі потребують допомоги» [6, с. 114].

Вивчаючи зміст і сукупність умов, що забезпечують сформованість початкових економічних уявлень у дошкільників 5–7 років, Н. В. Грама визначає такі їх види: про гроші як предмету їх появи в сім'ї (зароблені працею); ставлення до грошей як предмету обміну на товар (правильне, індиферентне, байдуже); про кишенькові гроші; про способи використання грошей [4].

Культура батьківства молодих батьків розглядається Н. В. Вахняк як інтегральна характеристика особистості молодого батька – матері, яка визначається «...сукупністю знань з гігієни, фізіології, педагогіки й психології, емоційно-ціннісним ставленням до дитини, вміннями та навичками, здобутими у процесі їх виховання, розвитку та навчання, що в сукупності дають позитивний результат в розвитку, навчанні й вихованні дитини» [3, с. 9].

Л. Лохвицька вважає формування основ споживчих знань умовою успішного входження дошкільників в соціальне середовище, яке необхідно реалізовувати не тільки в умовах роботи закладів дошкільної освіти, а також і в родинному колі [8].

Таким чином, на думку дослідників, робота з підвищення педагогічної культури батьків є основою вдосконалення сімейного виховання.

В освітньому напрямку «Дитина в соціумі. Соціально-фінансова грамотність» Базового компоненту дошкільної освіти зазначено, що «... прояв соціальної компетентності й навичок фінансової грамотності означає здатність дитини усвідомити, хто вона є і як потрібно взаємодіяти з іншими людьми. Це надихає дитину <...> планувати бюджет, раціонально використовувати ресурси, заощаджувати, оцінювати наявні можливості <...> [1].

У Базовому компоненті дошкільної освіти звертається увага на шляхи підтримки батьками процесу формування фінансової грамотності у дитини, а саме:

– спонукання дитини до більшого самопізнання і впевненості у собі, власних можливостях;

– використання різних виховних дій з метою навчання дитини цінувати і захищати матеріальні та нематеріальні цінності, виховання заощадливості;

– залучення дітей до планування витрат, сімейного бюджетування як засобу формування свідомого і відповідального ставлення до фінансів;

– проведення розмов, бесід, спрямованих на розвиток дитячої соціальної і фінансової ініціативності та лідерських якостей [1].

Тож соціальна-фінансова грамотність дошкільника розуміється як володіння доступними елементами економічними поняттями та навичками соціально-економічної поведінки; сформованість певних морально-економічних якостей, які необхідні для успішної економічної діяльності в майбутньому.

З огляду на вимоги Базового компоненту дошкільної освіти щодо формування соціальної компетентності й навичок соціальної та фінансової грамотності у дітей дошкільного віку, спеціалістам закладів дошкільної освіти і батькам необхідна спеціальна педагогічна освіченість щодо правильної інтерпретації економічних категорій та навчання дітей користуватися ними в різних ситуаціях.

З метою вивчення особливостей формування соціальної та фінансової грамотності у дітей нами було проведено анкетування серед батьків вихованців ЗДО м. Запоріжжя та Запорізької області.

У процесі анкетування ми мали намір виявити розуміння та використання батьками деяких економічних понять («гроші», «кишенькові гроші», «професії», «витрати», «фінанси»), з якими вони знайомлять дітей дошкільного віку.

В анкетуванні взяло участь 576 батьків дітей дошкільного віку. Проаналізувавши дані дослідження, ми отримали такі результати:

У відповіді на перше запитання «Що значать гроші у Вашому житті?» 45% батьків відповіли, що гроші – «це засіб забезпечення життєдіяльності», 50% – «впевненість у завтрашньому дні», «гроші для нас – усе», і лише незначна частина респондентів (до 5%) вважають, що гроші для них не першочергова мета.

Дійсно, володіння та розпоряджання грошми є одним із необхідних компонентів економічної соціалізації людини.

На друге запитання анкети «Чи пояснюєте Ви дитині, що таке гроші?» – 97% батьків відповіли «так» і лише 3% – «ні».

На запитання «Якщо «так», то про що саме пояснюєте», отримали такі відповіді: пояснення «звідки гроші з'являються» – визначено 45%; «для чого потрібні гроші» – 53%; «які бувають гроші» – 2% батьків.

Таким чином, більшість батьків вважають за необхідне формувати в дітей розуміння того, що гроші є результатом праці, мірою її оцінки.

На запитання анкети «Як реагує дитина на Вашу відмову щодо покупки товару, який їй сподобався» отримали такі відповіді: «по-різному» (64%); «спокійно» (33%); дитина нічого не просить (1%); «негативно» (2%).

На запитання «Чи мають батьки навчити дітей розпоряджатися грошима?» – 95% батьків відпо-

віли «так» і лише 5% – «ні». 40% батьків вказали, що не довіряють дітям гроші; 40% довіряють, але контролюють вчинки дітей, і лише 20% опитуваних батьків мають довіру до дітей і не контролюють їх видатки. Батьки дозволяють старшим дошкільникам самостійно бути покупцями, але самі при цьому залишаються спостерігачами; 10% дітей лише інколи відвідують разом з дорослими магазин та ринок, 10% дітей не бувають у магазині.

На наступне запитання «Чи може Ваша дитина назвати професії членів родини та інших людей?» відповіді були такими: називають професії членів родини 73%; професії інших людей 27% батьків.

У відповіді на запитання «Чи знайомите дитину з своєю трудовою діяльністю?» 75% батьків відповіли «так», 25% батьків – «ні», бо не вважають за необхідне знайомити дитину зі своєю діяльністю.

Якщо батьки відповіли «так», то треба було позначити, про що саме вони розповідають. Відповіді такі: 39% батьків розповідають про свою роботу, 22% – про робоче місце (по можливості дитині його показують), 33% – про свою професію, її користь для сім'ї та інших людей, 6% батьків розповідають про обов'язки та стосунки на роботі.

На запитання «Чи знає дитина про Вашу професію?», 80% опитуваних відповіли стверджувально, але не змогли пояснити зміст та значення своєї праці.

Наступне завдання потребувало від батьків обрати варіант відповіді на питання «Якщо Ви залучаєте свою дитину до планування витрат родини як засобу ставлення до фінансів, то як саме». Батьки вибрали такі варіанти: участь дитини у складанні плану покупок необхідних товарів (перед відвідуванням магазину) назвали 42% батьків; разом визначаєте пріоритетність товару для родини – 46%; заохочуєте дитину відмовлятися від задоволення деяких своїх потреб заради задоволення потреб інших членів родини – 12%. Як свідчить аналіз відповідей, 88% батьків вже залучають дитину до планування витрат родини.

Щодо запитання «Чи потрібно батькам долати дітей до здійснення покупок? Як саме?», то 27% батьків вважають за необхідне довіряти дітям гроші, 50% – контролювати вчинки дітей; 5% – довіряти і не контролювати їх видатки; 18% – залишаються спостерігачами.

Щодо останнього запитання «Чи повинні діти мати кишенькові гроші?» 85% батьків відповіли «так», 15% – «ні». Батьки вдавали в своїх відповідях такі пояснення щодо необхідності дитині мати кишенькові гроші: «Формується фінансова грамотність дитини», «Стимулюється бережне відношення до грошей», «Дитина навчається розпоряджатися власними фінансами», «Отримує досвід поводження з грошима», «Щоб вчитися раціонально розподіляти свої гроші» тощо. Частина батьків вважає, що дитині потрібні

кишенькові гроші для своїх власних потреб: «Щоб дитині купувати маленькі приємності», «Дитина могла купити собі цукерки чи щось смачненьке», «Щоб були свої гроші», «Збирати на те, що хоче» тощо.

Батьки, які вважають, що діти не повинні мати кишенькові гроші, пояснюють це таким чином: «Це зарано», «Кишенькові гроші давати у шкільному віці», «У віці від 9 років можна давати дитині кишенькові гроші на невеликі бажання, у вигляді їжі» тощо.

Тож основна частина батьків вважає за необхідне навчити дитину поводитися з грошима, а саме кишенькові гроші вважають таким засобом. Разом з тим, батьки не визначили, що вони повинні навчити дитину зрозуміти, що не можна витратити гроші не замислюючись, що гроші потрібно накопичувати та зберігати. В той же час в усіх відповідях батьків (за виключенням однієї) відсутнє розуміння того, що діти повинні мати змогу заробляти кишенькові гроші.

Аналіз відповідей батьків на наведені вище питання анкети засвідчує про недостатній рівень педагогічної освіченості батьків щодо формування соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку.

Висновки. Таким чином, в процесі формування соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку вирішальну роль грає сім'я. Разом з тим, нами був зафіксований недостатній рівень підготовки батьків щодо формування соціально-економічної компетентності своїх дітей. Необхідність педагогічної освіченості батьків, їх співпраця з педагогами, підвищення компетентності є необхідною умовою формування економічної свідомості дітей дошкільного віку. Саме тому, ми вважаємо за необхідне подальшого дослідження питання формування соціально-економічної компетентності дорослих.

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (2021). (Наказ МОНУ) №33 від 12.01.2021. URL: Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) (дата звернення: 04.01.2023).
2. Алеко О. А. Соціальний досвід як філософська та соціально-педагогічна категорія. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Вип. 37. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. Вип. 37. Т. 1. С. 10–13.
3. Вахняк Н. В. Формування культури батьківства у взаємодії дошкільного закладу з молодими сім'ями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Інститут проблем виховання НАПН Київ, 2021. 24 с.
4. Грама Н. Економічне виховання особистості дитини дошкільника. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності: моногр. / А. М. Богуш, Н. Г. Грама, Н. І. Луцан та ін. Одеса : Видавець Бакаєв Вадим Вікторович, 2013. 236 с.
5. Григоренко Г. І., Жадан Р. П. Дошкільник у світі економіки. Харків : Видавництво «Ранок», 2016. 160 с.
6. Жаровцева Т. Г. Виховний потенціал психолого-педагогічної культури сім'ї. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Вип. 37. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. Т. 1. С. 112–115.
7. Стельмахович М. Г. Український дитсадок. *Поліття*. 1993. № 24–25. С. 2.
8. Лохвицька Л. Формування споживчих знань як чинник соціалізації дітей дошкільного віку. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Вип. 6 Серія : Філософія. Педагогіка, психологія : збірник наукових праць. Київ : Вид. Нац. пед. університету ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 97–102.

Hrygorenko H., Pogribnyak N. Features of the preparation of parents regarding the formation of the social and financial competence of preschool children

The article is devoted to the problem of parents' preparedness regarding the formation of social and financial competence of preschool children. It is substantiated that the main factor is the family economy, because only on its example it is possible to familiarize children with almost all economic categories and show the role of the child himself in economic relations in the family.

The modern family requires pedagogical support, which should be provided first of all by preschool education institutions. This refers to the personal participation of parents in familiarization, involvement, organization, and evaluation of the pedagogical process.

It has been proven that the interaction of the preschool education institution with parents regarding the formation of social and financial competence in the context of family upbringing should be considered as a joint activity of responsible adults, which is aimed at introducing children into the economic space for the assimilation of elementary economic concepts accessible to their age, the formation of moral feelings and moral economic qualities necessary for successful economic activity, development of interest in the economic sphere of life, formation of economic behavior skills and acquisition of primary experience of elementary economic relations.

The analysis of modern pedagogical research allows us to define the concept of socio-financial competence of a preschool child, which is understood as the formation of certain economic concepts and skills of socio-economic behavior in children, which in a certain way affects the successful future of the child.

Focusing on the requirements of the basic component of preschool education regarding the formation of social and financial competence of preschool children, it has been proven that the main condition is a certain pedagogical education of parents.

During the study, it was found that the formation of social and financial competence of preschool children is influenced by parents' understanding and correct interpretation of certain economic concepts with which children are introduced.

Key words: *family, socio-financial competence, pedagogical education, family economy, economic relations, money, professions, finances, desires and opportunities.*

Р. В. Клопов

доктор педагогічних наук, професор кафедри фізичної культури і спорту
Запорізького національного університету

М. О. Гладис

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного університету

ГЕНЕЗИС СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЯК МЕТОДУ В ЛОГОПЕДІ

У статті розглянуто еволюційний розвиток та основоположні принципи сенсорної інтеграції як методу в логопедії. Сенсорна інтеграція, уперше розроблена доктором А. Джин Айрес, стала невід'ємним компонентом цілісних стратегій втручання для осіб з розладами мовлення та спілкування. Генезис сенсорної інтеграції в контексті логопедії передбачає всебічне вивчення теоретичних основ, історичного прогресу та емпіричних даних, що підтверджують її ефективність.

Досліджено походження теорії сенсорної інтеграції, висвітлення її виникнення в ширшому полі ерготерапії та подальшої інтеграції в логопедичну практику. Критичний розгляд теоретичної бази з'ясовує взаємодію між сенсорною обробкою, моторикою та розвитком мовлення та мовлення. Детально обговорюються основоположні принципи сенсорної інтеграції, такі як важливість забезпечення адаптивного сенсорного досвіду та вирішення проблем сенсорної обробки.

У статті досліджується історична еволюція технік сенсорної інтеграції в логопедії. Представлені тематичні дослідження, які підкреслюють позитивний вплив методів сенсорної інтеграції на результати мовлення та спілкування в різних групах населення, включаючи дітей з порушеннями розвитку та осіб з неврологічними захворюваннями.

Узагальнення результатів сучасних досліджень і клінічного досвіду підкреслює універсальність сенсорної інтеграції як методу в логопедії, підкреслюючи її застосовність для різних вікових груп і діагностичних категорій. Також розглядаються проблеми та суперечки, пов'язані з інтеграцією сенсорних втручань у традиційні логопедичні практики, що забезпечує збалансований погляд на реалізацію методу.

Стаття містить вичерпний огляд генезису сенсорної інтеграції як методу в логопедії. Досліджуючи її історичний розвиток, теоретичні основи та аналіз емпіричних підтверджень, ця робота сприяє глибшому розумінню ролі та значення сенсорної інтеграції в покращенні результатів мовлення та спілкування для людей з різноманітними потребами, розкриває перспективи використання сенсорної інтеграції як метода логопедичної практики.

Ключові слова: сенсорна інтеграція, ерготерапія, метод логопедії, особи з розладами мовлення.

Постановка проблеми. Сенсорна інтеграція – це несвідомий процес у головному мозку, який організує та фільтрує сенсорну інформацію (отриману від органів чуття), та дозволяє усвідомлено та адаптивно реагувати на цю інформацію [2, с. 98]. Тобто, сенсорна інтеграція (ще відома як сенсорна обробка) – це процес, за допомогою якого нервова система обробляє інформацію, отриману через різні сенсорні канали, такі як відчуття, зір, слух, рух та ін. [8].

Метод сенсорної інтеграції в роботі логопеда передбачає поетапне включення і подальшу синхронізацію сенсорних потоків через стимуляцію роботи всіх органів чуття. Даний метод спрямований на активізацію пізнання, розвиток всіх сторін мовлення, корекцію мовленнєвих порушень.

У логопедичній практиці сенсорна інтеграція важлива тому, що вона може впливати на розвиток мовлення та комунікаційних навичок у дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сенсорна інтеграція є предметом вивчення та дослідження в багатьох галузях, включаючи психологію, неврологію, терапію та логопедію. Багато авторів та дослідників внесли великий внесок в розуміння цього поняття. Серед відомих авторів, які описують сенсорну інтеграцію та пов'язані з нею питання можна назвати А. Дж. Айерс, О. Борецьку, Т. Грандін, А. Закревську, О. Камінську, М. Козак, Н. Литвин, Л. Дж. Міллер, Л. Мороз, Т. Скрипник, О. Сойко, Л. Стахову, Т. Фаласеніді, А. Фішер.

Мета статті. Головною метою статті є дослідження та аналіз використання теорії та практики сенсорної інтеграції у логопедичній практиці. Стаття має на меті визначити, чи існує потреба у знаннях та застосуванні сенсорної інтеграції у роботі логопедів, а також визначити типові прояви сенсорних та моторних особливостей розвитку у клієнтів з порушеннями мовлення. Дослідження спрямоване на надання цінних висновків та реко-

мендацій для логопедів практиків, які можуть покращити ефективність та якість допомоги, наданої особам із мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сенсорна інтеграція допомагає дітям розуміти своє тіло, взаємодіяти з навколишнім середовищем та відчувати своє оточення. Наприклад, дитина, яка має проблеми зі сенсорною інтеграцією, може бути гіперчутливою до деяких видів дотику або звуку, або, навпаки, не реагувати на них належним чином. Це може призвести до труднощів у розвитку мовлення та спілкування.

Сенсорна інтеграційна терапія – це клінічно обґрунтований підхід, який використовує сенсорну та моторну діяльність на основі гри для заохочення аналізу та інтеграції. Сенсорна інтеграційна терапія пропонує багато терапевтичних перспектив. При цьому використовуються різні втручання. На думку терапевтів сенсорної інтеграції, при такій терапії покращується здатність концентруватися в академічних, терапевтичних та соціальних умовах [10, с. 112].

Логопеди спеціалізуються на допомозі дітям з різними порушеннями мовлення, в тому числі тими, які пов'язані із сенсорною інтеграцією. Вони можуть використовувати спеціальні методики та вправи, щоб допомогти дітям розвивати свої сенсорні навички та поліпшувати їх комунікаційні здібності.

Походження теорії сенсорної інтеграції, висвітлення її виникнення в ширшому полі ерготерапії та подальшої інтеграції в логопедичну практику пов'язують з науковими роботами А. Дж. Айрес.

Анна Джин Айрес (Anna Jean Ayres) – відома американська ерготерапевтка та психологиня, найбільш відома своїми новаторськими роботами в галузі сенсорної інтеграції. Вона розробила теорію сенсорної інтеграції, яка зосереджена на розумінні та вирішенні труднощів сенсорної обробки, з якими стикаються люди, особливо діти з розладами сенсорної інтеграції. Робота Айрес мала значний вплив на ерготерапію, освіту та різні сфери, пов'язані з розвитком дитини. Її внесок вплинув на терапевтичні підходи, спрямовані на те, щоб допомогти людям з проблемами сенсорної обробки краще взаємодіяти з навколишнім середовищем і покращити загальне функціонування. Отже, Анна Джин Айрес є однією з найбільш впливових фігур в галузі сенсорної інтеграції. Вона розробила теорію сенсорної інтеграції та її вплив на поведінку та розвиток дітей, а також методики та інструменти для сенсорної терапії. Спадщина Айрес продовжує жити завдяки постійному застосуванню принципів сенсорної інтеграції в ерготерапії та суміжних дисциплінах. Її книга "Sensory Integration and the Child" (1972) – класичне джерело з цієї теми, яке й досі виступає підґрунтям в сучасних дослідженнях [9].

Люсі Джейн Міллер (Lucy Jane Miller) – відома дослідниця у галузі сенсорної інтеграції та авторка численних книг та статей про цю тему. Ерготерапевт, яка зосереджується на вивченні сенсорної інтеграції в контексті розвитку дітей, досліджує розлади сенсорної обробки, здійснює освіту та коучинг для батьків дітей з розладами сенсорної обробки [10].

Темпл Грандін (Temple Grandin) – провідна фахівчиня у галузі аутизму та сенсорної інтеграції. Т. Грандін розглядала сенсорний досвід у контексті аутизму, привертаючи увагу до сенсорної чутливості та відмінностей у людей аутистичного спектру. Вона висвітлювала свій власний сенсорний досвід і те, як він пов'язаний з її аутизмом. Її роботи в області сенсорної інтеграції сприяли розумінню сенсорних особливостей дітей з аутизмом та розвитку програм для покращення їх якості життя [7].

Анна Фішер (Anne G. Fisher) – авторка численних книг та досліджень про сенсорну інтеграцію та її вплив на мовлення та комунікацію. Ще у 1991 році, у співавторстві з Елізабет А. Мюррей і Анітой Банді, Анна Фішер описала сенсорну інтеграцію як «неврологічний процес і теорію взаємозв'язку між неврологічним процесом і поведінкою» [6]. На думку А. Фішер, Е. Мюррей і А. Банді (Fisher, Murray & Bundy, 1991), існує п'ять основних припущень, на яких базується теорія сенсорної інтеграції, а саме:

- У центральній нервовій системі є пластичність. Пластичність означає здатність структури мозку змінюватися або модифікуватися.

- Сенсорний інтегративний процес відбувається в послідовності розвитку. При нормальному розвитку все більш складна поведінка розвивається в результаті кругового процесу, а поведінка, присутня на кожному етапі послідовності, забезпечує, в свою чергу, основу для розвитку більш складних форм поведінки.

- Мозок функціонує як єдине ціле, але складається з ієрархічно організованих систем.

- Прояв адаптивної поведінки сприяє сенсорній інтеграції, а, в свою чергу, здатність виробляти адаптивну поведінку відображає сенсорну інтеграцію.

- Люди мають внутрішнє прагнення розвивати сенсорну інтеграцію через участь у сенсомоторній діяльності [6, с. 26–32].

О. Камінська визначає причини порушення функції сенсорної інтеграції, способи їх виявлення та шляхи подолання. На основі її досліджень розроблені практичні поради щодо взаємодії з дітьми, що мають труднощі сенсорної інтеграції, в умовах освітніх закладів [1, с. 25–28].

Т. Скрипник досліджує сенсорну інтеграцію як одну з відомих практик роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, та розглядає питання

доречності застосування цього методу для дітей з аутизмом [3, с. 25–30].

Н. Литвин, О. Борецька, О. Сойко розглядають особливості проведення комплексної психо-логопедагогічної реабілітації дітей з особливими потребами засобами сенсорної інтеграції та зазначають, що комплексне поєднання психолого-педагогічних та медичних заходів у створенні єдиного збагаченого педагогічного середовища має синергетичний ефект. Дослідниці зазначають, що метод сенсорної інтеграції сприяє злагодженій роботі усіх сенсорних систем, які є взаємопов'язаними: зорової, тактильної, рухової, нюхової, слухової, смакової та вестибулярної [2, с. 95–98].

М. Козак та Т. Фаласеніді вивчали зарубіжний та український досвід щодо організації корекційних занять дітей з особливими потребами. Структура занять будувалася з урахуванням особливостей розвитку сенсорної системи дітей з особливими потребами. Авторки також розглядали питання впровадження поняття сенсорної інтеграції в наданні корекційних послуг таким дітям та шляхи використання цього терміна в міжгалузевих дослідженнях, впровадження його у психологопедагогічну діяльність щодо порушення сенсорної інтеграції в дітей з особливими потребами [5, с. 104].

Сенсорна інтеграція стала важливим аспектом в логопедичній практиці через її вплив на розвиток мовлення та комунікаційних навичок у дітей. Зазначимо ключові пункти, які зазвичай розглядаються щодо сенсорної інтеграції у логопедичній практиці:

- Сенсорна інтеграція і розвиток мовлення. Дослідження показують, що порушення сенсорної інтеграції може впливати на розвиток мовлення та сприймання мовних сигналів. Доведено зв'язок між цими двома аспектами та обґрунтовано методи роботи з дітьми для поліпшення мовлення.

- Сенсорна інтеграція та аутизм, а також інші розлади. Визначено, як сенсорна інтеграція впливає на дітей з аутизмом та іншими розладами, при яких є порушення мовлення та комунікації. Деякі дослідження вказують на корисність сенсорної терапії для цієї групи дітей [11].

- Ефективність сенсорної терапії. Доведена ефективність різних методів сенсорної терапії (ігор, вправ, роботи з тілесною схемою тощо) та їх вплив на мовлення та комунікаційні навички.

- Індивідуальний підхід. Рекомендується враховувати конкретні потреби кожної дитини при розробці терапевтичних програм [4, с. 153].

Застосування сенсорної інтеграції в роботі логопедів може бути важливим для дітей із порушеннями мовлення та комунікації, особливо тих, у кого існують проблеми зі сенсорною обробкою інформації. Нижче наведено способи, які логопеди можуть використовувати у своїй практиці:

Оцінка сенсорних потреб. Логопеди можуть співпрацювати з дітьми, щоб визначити їх сенсорні потреби та обмеження. Це допомагає врахувати індивідуальні особливості дітей та створити індивідуальний підхід у терапії.

Сенсорна модуляція. Логопеди можуть використовувати техніки сенсорної модуляції, щоб допомогти дітям регулювати свою сенсорну чутливість. Це може включати в себе терапевтичну гімнастику, вплив сенсорних подразників або роботу зі спеціалізованими іграшками.

Робота над моторикою. Логопеди можуть використовувати ігри та вправи, які покращують моторику. Вправи для розвитку моторики можуть сприяти розвитку мовлення, оскільки мовлення і руховий контроль часто пов'язані.

Використання мультисенсорних методик. Логопеди можуть впроваджувати мультисенсорні методики у свою роботу, такі як використання іграшок з різними текстурами, ароматерапія та інші засоби, які стимулюють різні сенсорні системи.

Робота зі зв'язком між сенсорними враженнями та мовленням. Логопеди можуть допомогти дітям зрозуміти, як сенсорні враження пов'язані з мовленням. Наприклад, використовувати вправи, які сприяють розвитку сприймання звуку та мовленнєвої артикуляції.

Робота зі спільним сприйманням. Логопеди можуть проводити сесії групової терапії, де діти взаємодіють між собою, вчать розуміти та реагувати на сенсорні сигнали одне одного, що сприяє розвитку комунікаційних навичок.

Загалом сенсорна інтеграція може бути важливою складовою логопедичної терапії, оскільки допомагає створити сприятливі умови для розвитку мовлення та комунікаційних навичок у дітей з порушеннями мовлення.

При використанні такої складовою логопедичної терапії необхідно враховувати сенсорні та моторні особливості розвитку, які можуть впливати на здібності та потреби клієнтів. Наведемо типові прояви сенсорних та моторних особливостей розвитку, які можуть бути спільними серед клієнтів з порушеннями мовлення:

- Гіперчутливість або гіпочутливість. Деякі клієнти можуть бути дуже чутливими до сенсорних подразників, таких як звуки, світло, текстура їжі або контакт з іншими. Це може викликати дискомфорт та перешкоджати їхній здатності концентруватися на мовленні та комунікації.

- Моторна дискоординація. У клієнтів спостерігаються проблеми з моторною координацією, що може впливати на їх здатність правильно вимовляти звуки та слова. Наприклад, важко контролювати рухи губ та язика для точної артикуляції.

- Проблеми з тілесною схемою. Тілесна схема – це уявлення про власне тіло та його рухи.

Деякі клієнти можуть мати обмежене розуміння тілесної схеми, що впливає на їхню здатність до мовлення та сприймання мови [2, с. 99].

– Сенсорні перешкоди в їжі. Деякі діти з порушеннями мовлення можуть мати проблеми зі сенсорним сприйманням їжі, що може призвести до вибору обмеженого асортименту продуктів і відмови від нових текстур і смаків.

– Гіпотонус або гіпертонус. Гіпотонус - це низький м'язовий тонус, тоді як гіпертонія – це занадто високий м'язовий тонус. Ці моторні відхилення можуть впливати на мовлення та звукову артикуляцію.

– Проблеми зі зоровим сприйманням. Сенсорні порушення зорового сприймання можуть впливати на сприймання писемного тексту, визначення літер, розуміння інструкцій і інші аспекти комунікації [9].

Логопеди здебільшого працюють з клієнтами з порушеннями мовлення, враховуючи їхні індивідуальні сенсорні та моторні особливості розвитку. Вони розробляють індивідуалізовані терапевтичні підходи, які враховують ці особливості та сприяють розвитку мовлення та комунікаційних навичок клієнтів.

Отже, сенсорна інтеграція може мати важливе значення у роботі логопедів для проведення сенсомоторної корекції, оскільки сенсорні особливості дітей можуть впливати на їхню здатність до ефективного мовлення та комунікації. Зазначимо необхідність у застосуванні сенсорної інтеграції в роботі логопедів:

– Розуміння сенсорних особливостей. Логопеди повинні бути здатні розрізняти різні види сенсорних чутливостей та зрозуміти, як вони впливають на мовлення та комунікацію. Це може включати в себе гіперчутливість до звуків, текстур, світла або руху.

Індивідуалізований підхід. Кожна дитина унікальна, і логопеди повинні розробляти індивідуалізовані терапевтичні плани, які враховують конкретні сенсорні потреби та обмеження кожної дитини.

– Використання сенсорної терапії. Логопеди можуть використовувати методи сенсорної терапії, такі як робота з текстурами, ароматерапія, глибока тиснення та інші методи для покращення сенсорних навичок та регулювання сенсорних подразників.

– Розвиток моторики та мовлення. Спеціалісти можуть включати в терапевтичні заняття вправи для розвитку моторики та рухового контролю, оскільки мовлення та рухова активність часто пов'язані.

– Робота з тілесною схемою: Логопеди можуть сприяти розвитку тілесної схеми у дітей, що допомагає їм краще розуміти своє тіло та його рухи, що може позитивно позначатися на мовленні.

– Сприяння саморегуляції. Сенсорна інтеграція допомагає дітям вчитися саморегулювати свої емоції та стрес, що важливо для комунікації.

– Співпраця з іншими спеціалістами. Логопеди можуть вести співпрацю з іншими фахівцями, такими як сенсорні терапевти, окулісти, аудіологи та інші спеціалісти для об'єднання зусиль у роботі з дітьми з сенсорними особливостями.

Висновки і пропозиції. Таким чином, аналіз літератури із спеціальної освіти свідчить, що сенсорна інтеграція може бути важливим компонентом логопедичної практики для клієнтів з порушеннями мовлення, оскільки вона допомагає створити сприятливі умови для розвитку мовлення та комунікаційних навичок у дітей з сенсорними чутливостями та потребами. Фахівці мають враховувати, що сенсорна дисфункція корениться в центральній нервовій системі, а успішна інтеграція сенсорного введення вимагає лікування. Це лікування складається з вестибулярної, пропріоцептивної та/або тактильної стимуляції. Важливо відзначити, що в той час як сенсорна інтеграція може практикуватися ерготерапевтами та фізичними терапевтами, сенсорна інтеграція не становить повного та ексклюзивного спектру методів, що використовуються ерготерапією (ЕТ) та фізичною терапією (ФТ) для досягнення дрібної моторики, великої (загальної) моторики та адаптивних навичок повсякденного життя. Інші методи, що використовуються в ЕТ і ФТ, включають, серед іншого, фізичну підказку, формування та моделювання. Закономірності функцій в сенсорній інтеграції будуть включати визначення і обговорення адаптивної реакції, усвідомлення відчуттів, здатності модулювати відчуття, здатності розрізняти відчуття і праксису.

Список використаної літератури:

1. Камінська О., Закревська А. Сенсорна інтеграція, або Як допомогти кожній дитині. *Дошкільне виховання* : наук.-метод. журнал для педагогів і батьків. 2017. № 11. С. 24–29.
2. Литвин Н. І., Борецька О. В., Сойко О. В. Комплексна психолого-педагогічна реабілітація дітей з особливими потребами засобами сенсорної інтеграції. *Психологія: реальність і перспективи* : збірник наукових праць РДГУ. 2018. Вип. 10. С. 94–100. URL: https://prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/100
3. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. Вип. 4 (80). С. 24–31.
4. Стахова Л., Мороз Л. Застосування елементів сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volyniensis*. № 4. 2021. С. 151–156. doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.23>

5. Фаласеніді Т. М., Козак М. Я. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами. *Молодий вчений*. 2017. № 9 (49). С. 102–105.
6. Fisher, Anne G.; Murray, Elizabeth A. (1991). *Sensory Integration: Theory and Practice*. Published by F.A. Davis Co. 418 p.
7. Grandin T. (2015). *Temple Talks...About Autism and Sensory Issues*. Published by Future Horizons. 132 p.
8. Guardado K., Sergeant S. (2023). *Sensory Integration. StatPearls. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing*. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559155/>
9. Lane S.J., Mailloux Z., Schoen S., Bundy A., May-Benson T.A., Parham L.D., Smith Roley S., Schaaf R.C. (2019). *Neural Foundations of Ayres Sensory Integration. Brain Sci.* 9(7). Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6680650/>
10. Miller L. J. (2014). *Sensational Kids: Hope and Help for Children with Sensory Processing Disorder (SPD)*. Published by TarcherPerigee. 464 p.
11. Schoen S.A, Lane S.J, Mailloux Z., May-Benson T., Parham L.D., Smith Roley S., Schaaf R.C. (2019). A systematic review of Ayres sensory integration intervention for children with autism. *Autism Res.* 12(1):6-19. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6590432/>

Klopov R., Gladyshev M. Genesis of sensory integration as a method in speech therapy

The article discusses the evolutionary development and fundamental principles of sensory integration as a method in speech therapy. Sensory integration, first developed by Dr. A. Jean Ayres, has become an integral component of holistic intervention strategies for individuals with speech and communication disorders. The genesis of sensory integration in the context of speech therapy involves a comprehensive study of the theoretical framework, historical progress, and empirical evidence supporting its effectiveness.

The origin of the theory of sensory integration, its emergence in the wider field of occupational therapy and subsequent integration into speech therapy practice are studied. A critical examination of the theoretical framework clarifies the interaction between sensory processing, motor skills, and speech and language development. The fundamental principles of sensory integration are discussed in detail, such as the importance of providing adaptive sensory experiences and solving sensory processing problems.

In addition, the article explores the historical evolution of sensory integration techniques in speech therapy. Case studies are presented that highlight the positive effects of sensory integration techniques on speech and communication outcomes in different groups of people, including children with developmental disabilities and those with neurological diseases.

Summarizing the results of current research and clinical experience emphasizes the universality of sensory integration as a method in speech therapy, emphasizing its applicability to different age groups and diagnostic categories. The challenges and controversies associated with the integration of sensory interventions into traditional speech therapy practices are also addressed, providing a balanced view of the implementation of the method.

The article contains a comprehensive overview of the genesis of sensory integration as a method in speech therapy. Exploring its historical development, theoretical foundations and analysis of empirical evidence, this work contributes to a deeper understanding of the role and significance of sensory integration in improving speech and communication outcomes for people with diverse needs, reveals the prospects for using sensory integration as a method of speech therapy practice.

Key words: *sensory integration, occupational therapy, speech therapy method, people with speech disorders.*

УДК 81'243:[378.4.094:61](73)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.6>

А. К. Куліченко

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов
Запорізького державного медико-фармацевтичного університету

Є. В. Дмитерко

викладач кафедри іноземних мов
Запорізького державного медико-фармацевтичного університету

ІНОЗЕМНІ МОВИ У МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ УНІВЕРСИТЕТІВ США

Статтю присвячено висвітленню місця іноземних мов у медичних коледжах університетів США та їх значенню у процесі надання медичної допомоги населенню.

Вміння ефективно спілкуватися іноземними мовами є неодмінною складовою професійної компетентності майбутніх медичних фахівців та лікарів. У світовій медичній спільноті, де пацієнти є представниками різних країн та культур, здатність до результативного спілкування допомагає встановлювати зв'язок з пацієнтами, розуміти їх потреби й забезпечувати якісну медичну допомогу. Медичне середовище може бути лінгвістично різноманітним, що створює виклики для взаєморозуміння між пацієнтами та медичним персоналом. Однак знання особливостей мовного спілкування може поліпшити взаєморозуміння, підвищити довіру пацієнтів та покращити результати лікування.

Установлено, що ці обставини призвели до зростання інтересу до вивчення іноземних мов у США, зокрема в медичних коледжах американських університетів. Програми навчання мов, спрямовані на клінічну комунікацію та освоєння медичної термінології, стали популярними серед студентів.

З'ясовано, що попри те, що більшість навчання та оцінювання студентів відбувається англійською, володіння іншими мовами для ефективного спілкування з пацієнтами має важливе значення, і це зафіксовано в медичних програмах. Однак брак підготовки фахівців до міжкультурної комунікації може створювати труднощі в роботі з пацієнтами, які не розмовляють англійською. Констатовано, що американські медичні коледжі відповідають на це, імплементуючи різноманітні мовні програми, спрямовані на покращення мовних навичок студентів та освоєння фахової термінології, вживаної в мовах країн, звідки прибули студенти-медики для навчання.

Виявлено, що використання медичної іспанської мови є важливим для іспаномовних пацієнтів у США. Медичні університети впроваджують інноваційні підходи до навчання, пропонуючи інтенсивні курси медичної мови, зокрема медичну іспанську, португальську, китайську тощо.

Майбутні дослідження в галузі викладання іноземних мов у медичних коледжах університетів США, де англійська мова є рідною для певних студентів, мають велике значення для розуміння процесу навчання та вивчення мов.

Ключові слова: американська медична освіта, медичні коледжі університетів США, фахова комунікація, мовний бар'єр, навчальний план, іноземні мови, курси іноземних мов, медична іспанська мова.

Постановка проблеми. Латина та грецька мова були і є обов'язковими для студентів медичних спеціальностей та лікарів-практиків. Раніше ці мови вивчали довше, ніж у сучасному освітньому дискурсі. Оскільки процес опанування класичними мовами був набагато більше, ніж просто спогадами про минуле. Пояснимо це тим, що більшість термінів у галузі анатомії, клінічної медицини та фармації походять із вказаних мов. Через це, багато сучасних медичних студентів, які не мають ґрунтовних знань з латини та грецької мови, стають практично неконкурентноспроможними [3]. Ще одним є те, що важливість умінь спілкуватися іноземними мовами для медичних студентів та лікарів у сучасному світі не можна переоцінити. М. Юсиф вважає, що «комунікація – це ключо-

вий момент у медицині, і ефективна взаємодія може суттєво вплинути на добробут пацієнта» [12, с. 2].

Ми суголосні з думкою дослідниці, оскільки:

- медицина є глобальною галуззю, де медичний персонал працює з пацієнтами з різних країн та культур. Знання інших мов допомагає встановлювати ближчий зв'язок з пацієнтами, зрозуміти їх потреби та проблеми, а також надавати якіснішу медичну допомогу;

- наукові дослідження з медицини відбуваються на міжнародному рівні, і наукова спільнота використовує різні мови для обміну знань та дослідницьких результатів. Здатність читати та розуміти медичну літературу іноземними мовами допомагає лікарям бути в курсі останніх досягнень у медицині;

• вміння спілкуватися іншими мовами відкриває нові можливості для міжнародного співробітництва та обміну досвідом. Це сприяє розширенню професійних горизонтів та збагачує медичну практику [12, с. 2].

Р. Моліна та Дж. Каспер наголошують на лінгвістичному різноманітті в США та його впливі на взаємодію між пацієнтами й лікарями. Зокрема, у світі існує багато різних мов (близько 7000), і це може створювати виклики для взаєморозуміння та ефективної комунікації, особливо в медичному середовищі. У США також спостерігається значна лінгвістична різноманітність, де зафіксовано понад 350 мов. Автори підкреслюють, що особливості мовного спілкування можуть сприяти покращенню взаєморозуміння між пацієнтами та медичним персоналом, підвищити рівень довіри пацієнтів до лікарів, а також забезпечити кращі результати лікування. Однак історичні травми та сучасні соціальні проблеми суттєво впливають на виникнення дистанції між різними расовими та культурними групами населення, зокрема іммігрантами, які не володіють англійською мовою [6, с. 1].

У свою чергу, в США недостатньо медичних працівників, які говорять іншими мовами, крім англійської. Це негативно впливає на пацієнтів, оскільки культурні та мовні бар'єри ускладнюють отримання пацієнтами якісної медичної допомоги [12, с. 2].

Загрози ж для пацієнтів, які обмежено володіють англійською мовою, можуть полягати у сприйнятті медичної інформації, незрозумілості рекомендацій щодо лікування та інших проблемах, пов'язаних з комунікацією. Це може призвести до некоректної діагностики та неповного й часом викривленого уявлення про проблеми пацієнтів.

Збереження та розвиток культурно-лінгвістичної компетентності в медичній сфері є важливим для забезпечення рівного доступу до охорони здоров'я для різних соціокультурних груп населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Коли людство почало подорожувати, відкривати нові континенти та країни, постала проблема вивчення іноземних мов. Почали з'являтися двомовні, а часом навіть багатомовні словники, відбувався обмін педагогічним досвідом у річці навчання іноземних мов, почали з'являтися наукові праці, присвячені зазначеному питанню. Так, проблемі іноземних мов та їх впливу на світовий розвиток бізнесу досліджували Дж. Вогт (G. Voght), В. Гінзбург (V. Ginsburgh), Г. Грен'є (G. Grenier), К. Гроссе (C. Grosse), Дж. Мелітц (J. Melitz), Я. Фідрмук (J. Fidrmuc) та ін. Розвідки Дж. Г'юза (J. Hughes), Дж. Махера (J. Maher), Р. Моліни (R. Molina), Дж. Перейри (J. Pereira), М. Шах (M. Shah), М. Юсиф (M. Yousif) присвячені ролі іноземних мов в медичних коледжах США. Іспанську

мову як одну з іноземних у медичних коледжах університетів США у численних працях розглядають Дж. Каспер (J. Kasper), Р. Моліна (R. Molina), П. Ортега (P. Ortega) та ін.

Значення мультимедійних та Інтернет-технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов в США досліджувала І. Білецька. Підготовку та викладання іноземної мови в закладах вищої освіти ФРН та США висвітлювала В. Безлюдна. Водночас зазначимо, що у вітчизняній педагогічній думці проблема, пов'язана з іноземними мовами у медичних коледжах університетів США є актуальною й не отримала достатнього опрацювання.

Мета статті полягає у висвітленні місця іноземних мов у медичних коледжах університетів США та їх значення у процесі надання медичної допомоги населенню.

Виклад основного матеріалу. У 1980-х рр. в США змінилася державна політика стосовно іноземних мов. Важливим моментом стала доповідь Президентської комісії з питань іноземних мов та міжнародних відносин, зосереджена на питанні зниження рівня навичок спілкування іноземними мовами в США. У доповіді було рекомендовано приділити більше уваги вивченню іноземних мов та створити спеціальні професійні курси, спрямовані на покращення мовної компетентності. Ця доповідь підкреслила важливість мовного багатства та сприяла більшій підтримці мовної освіти та іноземних мов у США. За даними комісії, зниження рівня знання іноземних мов негативно впливало на здатність США співпрацювати з іншими країнами, розширювати економічні можливості та зберігати культурні зв'язки з іншими народами. Ця доповідь стала важливим кроком у відновленні інтересу до іноземних мов та сприяла розвитку програм іноземної мови в освітніх інституціях і компаніях США [2, с. 36], зокрема і в медичних коледжах.

М. Шах зі співавторами зазначають, що «у глобальному суспільстві курси медичної мови надають можливість навчити лікарів навичкам клінічного спілкування, що необхідне для надання високоякісної медичної допомоги пацієнтам, які розмовляють іноземними мовами. Однак, попри значну кількість медичних програм з вивчення мов, більшість курсів не мають професійної структури, що характеризує медичну освіту» [11, с. 18].

Цікавим є зауваження Дж. Махера про те, що стандартні мови, які використовують в медичних коледжах, без сумніву є важливим та необхідним інструментом навчання. Завдяки таким чинникам, як центральна освітня політика, соціальний престиж та регіональне розташування, можна стверджувати, що, наприклад, посібник з психіатрії, найімовірніше, не буде написаний бретонською мовою і, безумовно, не на йоркширському

діалекті. У багатьох країнах стандартні мови стають мовою спілкування, навіть якщо вони не є національною мовою [4, с. 3].

Впродовж 20-х рр. ХХІ ст. існують певні тенденції викладання іноземних мов для медичних студентів в США. Багато університетів пропонують курси іноземних мов, зокрема англійської мови, для студентів, які не є носіями. Ці курси орієнтовані на комунікацію у медичному середовищі, вивчення фахової термінології та опанування практичними навичками для спілкування з пацієнтами, колегами та іншими медичними працівниками.

Деякі університети також пропонують курси з мови тієї країни, з якою вони мають активний обмін студентами або партнерство, щоб допомогти студентам підготуватися до стажування або навчання за кордоном.

Оскільки ми будемо аналізувати досвід з питання іноземних мов у контексті сучасної американської медичної освіти, зауважимо, що в американській освітній традиції основним терміном, яким позначають заклади вищої медичної освіти, є «медична школа». У цьому контексті терміни «медичний коледж» і «медичний факультет» є синонімічними та можуть використовуватися взаємозамінно [1, с. 103]. Додамо, що медичний коледж є структурним підрозділом університету.

Важливо зазначити, що американські медичні коледжі під час вступної кампанії рекомендують вказати та підтвердити знання іноземних мов. Так, наприклад, в штаті Каліфорнія є вимоги до претендентів щодо знання іспанської мови. Це можна пояснити тим, що вказана територія в історичному аспекті тривалий час належала до Мексики. Крім того, знання іноземних мов робить претендента конкурентноспроможним серед інших.

Укажемо, що усі акредитовані медичні коледжі (школи) в США навчають і оцінюють навички студентів виключно англійською мовою. Невідповідність між мовою професійного навчання та потребами населення створює виклик для ефективної комунікації та догляду за пацієнтами [11, с. 18].

Так, М. Юсиф зазначає: «Уявіть молодого студента, який збирається розпочати свій перший рік в медичному коледжі. Цей момент наповнений радістю, гордістю та нетерпінням, коли він роздумує про майбутній шлях. Поміж цими почуттями захоплення та ретельного планування майбутніх років, часто залишається поза увагою один важливий аспект – взаємовідносини між лікарем та пацієнтом, особливо з тими, хто не є носіями місцевої мови або належить до інших культур.

Хоча важливість цього питання обговорюється під час вступних інтерв'ю та процесу відбору до медичних коледжів, загалом у них недостатньо акцентується увага на тому, як встановити та

підтримувати ці зв'язки. Немає курсів в навчальному плані, що б адекватно підготували майбутніх лікарів до взаємодії з пацієнтами, які можуть не розмовляти місцевою мовою або не поділяють спільних культурних цінностей. Варто зазначити, що медичні коледжі повинні підтримувати і високо цінувати культурну та лінгвістичну різноманітність, але, на жаль, дійсність часто інша....» [12, с. 1].

Зауважимо, що кожен дослідник розглядає різноманітні явища з позицій викладачів та інших науковців, проте також важливо враховувати думки студентів [1, с. 275]. Так, у 2020 р. студентка другого курсу Медичної школи Міського університету в Нью-Йорку Г. Шмутер написала лист редактору американського наукового видання «Академічна медицина» про значення іноземних мов під час опанування медичного фаху [10, с. 172].

Г. Шмутер зауважила, що збільшення різноманітності в медичних коледжах може бути досягнуте, зокрема, за допомогою диверсифікації навчальних планів, таким чином заохочуючи студентів-медиків США вивчати додаткові іноземні мови, окрім англійської. Крім того, вона вказала на те, що мовні бар'єри між лікарями і пацієнтами можуть негативно вплинути на загальну якість медичного обслуговування, особливо з урахуванням великої різноманітності населення США. Студенти-медики можуть великою мірою скористатися навчальними планами, що пропонують вивчення додаткової мови на високому рівні [10, с. 172].

М. Шах та колеги пропонують спеціальний підхід для підвищення професійного рівня навчання іноземної медичної мови, який складається з таких елементів:

- стимулювання свідомості студентів щодо володіння мовою на початку та в кінці медичного мовного курсу за допомогою стандартизованих інструментів самооцінки;

- доповнення самооцінки перевіреними та стандартизованими оцінками, як-от використання стандартизованих пацієнтів. На основі цих результатів створюють індивідуальні рекомендації щодо використання мови для покращення навичок та безпечного використання мови у медичній практиці;

- особисто звернений до кожного студента відгук, спрямований на розвиток їх вміння оцінювати свої сильні та слабкі сторони, а також підтримку професійного використання мови. Висуваються високі вимоги щодо обслуговування пацієнтів для всіх медичних працівників;

- впровадження інституційних політик, що стосуються інтерпретації та двомовної медичної допомоги. Ці політики визначають професійні очікування для всіх медичних працівників, зокрема студентів [11, с. 21].

Вважаємо, що запропонована стратегія допоможе студентам-медикам поліпшити свої мовні навички в галузі медицини, що, в свою чергу, сприятиме позитивній динаміці в їх професійній діяльності та здатності ефективно взаємодіяти з пацієнтами.

На думку дослідників, «такий підхід до медичної освіти у питанні про мови, відмінні від основної мови викладання (англійської. – А. К., Є. Д.), може служити загальним шаблоном для її професіоналізації у всьому світі» [11, с. 21].

Більшість мов, якими розмовляють в США, такі як іспанська, китайська (мандаринська та кантонська), в'єтнамська і корейська, є також поширеними поряд з англійською [11, с. 18]. З цієї причини медичні коледжі пропонують своїм студентам різноманітні мовні програми, що не тільки покращують їх англійську мову в професійному аспекті, але й зосереджуються на спеціальній термінології, яку використовують в мовах тих країн, звідки прибули студенти-медики для навчання.

Зазначимо, що більшість медичних шкіл пропонують курси медичної іспанської для навчання навичкам комунікації між лікарем і пацієнтом у групі іспаномовних пацієнтів [8, с. 2724].

Так, у 2008 р. Гарвардська медична школа запровадила «Програму медичної мови», представлену у вигляді курсів медичної мови середнього рівня з медичної мандаринської (осінній та весняний семестри), португальської (осінній семестр) й іспанської (осінній та весняний семестри) мов, а також просунутого рівня медичної іспанської мови (осінній та весняний семестри). З 2005 по 2010 р. викладали курс «Гаїтянська креольська мова для медичних фахівців», що було призначено для початківців. Кожен з цих курсів тривав один семестр та його проводили щотижня у вечірні години впродовж 1–2 годин. Викладачі мовних курсів – медичні фахівці, які є носіями певної мови, у більшості з них – досвід навчання медицини та викладання мови. Тижневі заняття було розділено на три частини: викладання граматики, вивчення медичного словника та усна практика з носіями мови [5; 9, с. 2].

Додамо, що «Програма медичної мови» також пропонує щорічний місячний інтенсивний курс з медичної іспанської мови для початківців і середнього рівня володіння мовою. Цей курс розраховано на 4 кредити та на 3–4 роки навчання.

Слухачі мають можливість обирати клінічні елективні дисципліни в чотирьох країнах Латинської Америки. Інтенсивний вибірковий курс медичної іспанської мови триває 4 тижні у вересні та жовтні, 6 годин на день, 5 днів на тиждень (приблизно 120 годин контактного часу). Половину дня студенти присвячують вивченню граматики з професійними лінгвістами з країни Латинської Америки, а іншу половину – вивченню

клінічного словника від лікарів-носіїв мови з країн Латинської Америки та практичному застосуванню, зокрема усну практику з однолітками та щоденні розмови з носіями мови. До кінця курсу слухачі, як правило, можуть проводити базовий медичний огляд іспанською мовою. Крім того, цей курс можна опановувати один або два місяці з можливістю зарахування кредитів. Студенти, які успішно закінчують інтенсивний курс, мають можливість проходження клінічного стажування в медичних коледжах та лікарнях країн Латинської Америки, що встановлено у межах програм обміну клінічними елективами. Це стажування, що зазвичай триває кілька місяців, можна пройти спільно з партнерською медичним коледжем з обраної студентами спеціальності за наявності вільних місць [5; 9, с. 2].

У період з 1991 до 2007 рр. місячний інтенсивний курс іспанської мови був єдиним акредитованим курсом медичної мови з багатьма випускниками, що пропонувала Гарвардська медична школа [9, с. 2]. Вважаємо, що ці курси та програми спрямовані на розвиток комунікаційних навичок та знань медичних фахівців, дозволяючи їм ефективніше працювати з міжнародними пацієнтами та здійснювати співпрацю з медичними закладами у різних країнах.

П. Ортега з колегами наголошують на тому, що хоча в американській медичній освіті зроблено більше зусиль для поліпшення володіння іспанською мовою медичними студентами, лише декілька курсів відповідають базовим стандартам [8, с. 2729]. Крім того, недостатність компетентних іспаномовних лікарів і відсутність навичок у глобальній мовній взаємодії серед медичних працівників призведе до збільшення нерівності в охороні здоров'я для пацієнтів латиноамериканського походження в США та інших мовних меншин [7, с. 561]. Це може перешкоджати ефективному лікуванню, діагностиці та доступу до медичних послуг для цих груп населення, і спричинити збільшення медичних розбіжностей між різними соціокультурними групами. Важливо вжити заходів для забезпечення рівного доступу до якісної медичної допомоги для всіх пацієнтів, незалежно від їхньої мови та походження.

П. Ортега з колегами також вказують на те, що практика медицини лише англійською мовою вже не є достатньою для забезпечення рівності в охороні здоров'я для населення США. Тож медичні коледжі повинні розробити стратегії для пов'язання проблеми мовної розбіжності [7, с. 562].

Тому дослідники наводять такі рекомендації для американських медичних коледжів щодо медичної іспанської мови:

- інституційна підтримка ролі медичної іспанської освіти в контексті національних нерівностей у галузі охорони здоров'я;

- офіційне введення курсу іспанської мови до вибіркового або обов'язкового навчального плану;
- оцінювання мовної компетентності студентів перед курсом для визначення базового рівня володіння мовою та забезпечення правомірності для участі в спеціалізованому медичному курсі іспанської мови;
- підготовка та навчання клінічних викладачів або викладачів-мовників;
- впровадження системи оцінювання навчання студентів після проходження курсів;
- надання відповідних кредитів студентам за проходження таких курсів [7, с. 561; 8, с. 2729].

Гіпотетично такі стратегії позитивно вплинуть на якість медичної комунікації студентів іноземними мовами, крім англійської, і можуть бути застосовані у майбутніх програмах для інших мов і медичних спеціальностей. Це сприятиме сталому розвитку компетентного лікарського персоналу, який зможе ефективно спілкуватися з пацієнтами різними мовами [8, с. 2729].

Висновки і пропозиції. Отже, уміння спілкуватися іноземними мовами є невіддільною частиною професійної компетентності медичних студентів та лікарів. У глобальному світі медицини, де пацієнти представляють різні країни та культури, здатність до ефективної комунікації допомагає встановлювати зв'язок з пацієнтами, зрозуміти їх потреби і забезпечити якісну медичну допомогу. Лінгвістична різноманітність в медичному середовищі може створювати виклики для взаєморозуміння між пацієнтами та медичним персоналом. Однак розуміння особливостей мовного спілкування може підвищити рівень довіри пацієнтів та забезпечити кращі результати лікування.

Все це сприяло зростанню інтересу до вивчення іноземних мов в США, зокрема у медичних коледжах. Програми навчання мови, спрямовані на клінічне спілкування та опанування медичною термінологією, стали поширеними в американських університетах.

Попри те, що навчання і оцінка студентів відбувається переважно англійською мовою, необхідність володіння іншими мовами для ефективного спілкування з пацієнтами знаходить важливе відображення в медичних програмах. Однак брак професійної підготовки щодо міжкультурного спілкування може створювати проблеми в роботі лікарів з пацієнтами, які не розмовляють англійською. Американські медичні коледжі відповідають на це, пропонуючи різноманітні мовні програми, спрямовані не лише на поліпшення англійської мови студентів, але й на вивчення спеціалізованої термінології, використовуваної у мовах тих країн, звідки прибули студенти-медики для навчання.

Зокрема, використання медичної іспанської мови важливе в контексті зростаючої кількості іспаномовних пацієнтів у США. Медичні коледжі

впроваджують інноваційні підходи до медичної освіти, додаючи до навчальних планів інтенсивні курси медичної мови, зокрема медичної іспанської, португальської, китайської тощо

Перспективи подальших досліджень в галузі викладання іноземних мов у медичних коледжах університетів США, де англійська мова є рідною для певних студентів, є важливим напрямом для розширення нашого розуміння процесу навчання та вивчення мов в медичному середовищі.

Список використаної літератури:

1. Куліченко А. К. Теоретичні та методичні засади інноваційної діяльності медичних коледжів університетів США: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. у-тет ім. А. С. Макаренка. Суми, 2021. 723 с.
2. Grosse C. U., Voght G. M. Foreign Languages for Business and the Professions at US Colleges and Universities. *The Modern Language Journal*. 1990. No. 74(1). P. 36–47.
3. Hughes J. Why Medical Students Should Learn Languages. *Healthcare studies* : website. URL: <https://www.healthcarestudies.com/articles/why-medical-students-should-learn-languages>
4. Maher J. C. Medical education in a multilingual and multicultural world. *Medical Education*. 1993. No. 27(1). P. 3–5.
5. Medical Language Program. *Harvard Medical School. Medical Education* : website. URL: <https://meded.hms.harvard.edu/medical-languages>
6. Molina R. L., Kasper J. The power of language-concordant care: a call to action for medical schools. *BMC Medical Education*. 2019. No. 19 (378).
7. Ortega P., Perez N., Robles B., Turmelle Y., Acosta D. Teaching medical Spanish to improve population health: evidence for incorporating language education and assessment in U.S. medical schools. *Health Equity*. 2019. No. 3 (1). P. 557–566.
8. Ortega P., Francone N. O., Santos M. P., Girotti J. A., Shin T. M., Varjavand N., Park Y. S. Medical Spanish in US Medical Schools: a National Survey to Examine Existing Programs. *Journal of General Internal Medicine*. 2021. No. 36. P. 2724–2730.
9. Pereira J. A., Hannibal K., Stecker J., Kasper J., Katz J. N., Molina R. L. Professional language use by alumni of the Harvard Medical School Medical Language Program. *BMC Medical Education*. 2020. No. 20 (407). P. 1–11.
10. Schmuter G. Learning a Second Language: Diversifying Medical School From Within. *Academic Medicine*. 2020. No. 95(2). P. 172.
11. Shah M. P., Naimi B. R., Cowden J. D., Ortega P. A Call for the Professionalization of Medical Language Education to Prevent Misuse of Limited Language Skills and Ad Hoc

Interpretation. *Journal of the National Hispanic Medical Association*. 2023. No. 1 (1). P. 18–23.
12. Yousif M. K. Language Concordance in Medicine and the Need for Medical Schools to Require

Taking a Foreign Language as an Intervention Method to Minimize Language Barriers in the U.S. *Honors College Theses*. 2020. No. 68. P. 1–25.

Kulichenko A., Dmyterko Ye. Foreign Languages in Medical Colleges at U.S. Universities

The article highlights the role of foreign languages within medical colleges at U.S. Universities and their significance in delivering medical assistance to the population.

The effective use of foreign languages is an integral component of the professional competence of future medical professionals and doctors. In the global medical community, made up of patients from diverse countries and cultures, excellent communication fosters connections with patients, facilitates understanding of their needs, and ensures the provision of high-quality medical care. The medical environment can present linguistic diversity, which, in turn, creates challenges in communication between patients and medical personnel. Nonetheless, an awareness of linguistic communication nuances can enhance understanding, bolster patient trust, and improve treatment outcomes.

These circumstances have spurred an increased interest in learning foreign languages in the United States, particularly within medical colleges of American Universities. Language learning programs that emphasize clinical communication and medical terminology have gained popularity among students.

Furthermore, the authors mention that despite the fact that most of the teaching and student assessments are conducted in English, proficiency in other languages for effective patient communication remains essential, a facet that is reflected in medical programmes. So, a lack of preparation in intercultural communication can lead to difficulties when interacting with patients who do not speak English. American medical colleges are addressing this issue by offering various language programmes that aim to improve student language skills and master specialised terminology in the languages of the countries medical students originate from.

Additionally, the article underscores the significance of employing medical Spanish in light of the increasing number of Spanish-speaking patients in the USA. American Universities are implementing innovative educational approaches, including intensive medical language courses like medical Spanish, Portuguese, Chinese, etc.

Consequently, future research in the domain of foreign language instruction within medical colleges at U.S. Universities, where English serves as the native language for some students, holds great importance in comprehending the language educational process.

Key words: American medical education, medical colleges at U.S. Universities, professional communication, language barrier, curriculum, foreign languages, foreign language courses, medical Spanish language.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37:165:742«15/16»

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.7>**В. В. Вернер**

доктор богослов'я, магістр історії,
доцент кафедри богослов'я та гуманітарних дисциплін
Запорізького культурного приватного університету

ФІНАНСОВІ КОНТЕКСТИ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ XVI–XVII СТ.: МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГЛОБАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ КОЛЕГІУМІВ ТОВАРИСТВА ІСУСА

Товариство Ісуса було першим релігійним Орденем, котрий створив фундамент глобальної стандартизованої всестанової безкоштовної освіти. Така новаторська практика формування освітньої інтелектуальної мережі потребувала розробки інноваційних едукційних моделей, котрі мали включати також систему надійних джерел фінансування новоповсталих навчальних інституцій – єзуїтських колегіумів. Саме вивченню механізмів становлення / експансії мережі колегіумів Товариства Ісуса у XVI – початку XVII ст. та стратегій їх забезпечення надійними матеріальними ресурсами присвячена дана розвідка. Інформаційно-аналітичну базу статті становлять праці провідних інтелектуалів галузі – О. Фьюхтон, К. Валлоне, Ф. Бареа тощо. Проведений в дослідженні аналіз освітньої мережі єзуїтів дозволяє виокремити три моделі, в основі яких лежали відмінні стратегії фінансування навчальних закладів Ордену. На початковому етапі становлення єзуїтської навчальної мережі ставка Товариства Ісуса була зроблена на залучення заможних жінок-благочинниць на Півдні – на території Італії. Йдеться, головним чином, про іспанок за походженням, котрі фінансували колегіуми Месіни, Болоньї та Риму. Залучення шляхетних жінок реалізовувалося членами Ордену через переорієнтацію на «другу статтю» інституції сповідників. Південну «жіночу» модель з часом замінила так звана північна «чоловіча». Ця модель трималася на ресурсній базі статусних авторитетних чоловіків. Її центр знаходився на землях Німеччини, а мета полягала у спробах зупинити швидке розповсюдження протестантських навчальних закладів на півночі Європи. Ця модель залучала прихильників через публічну демонстрацію передової едукційної та дидактичної практики єзуїтських колегіумів – так званої техніки «диспутації». Третьою моделлю була «муніципальна» – громадська колективістська, котра спиралася на фінансовий потенціал влади міст. Через пропозицію з боку муніципалітетів особливих контрактів на відкриття єзуїтських колегіумів навчальна мережа Ордену отримала стабільне постійне джерело фінансування, котре забезпечило їй швидку подальшу експансію.

Ключові слова: єзуїтські колегіуми, освіта, І. Лойола, жінки-благочинниці, моделі фінансування, Товариство Ісуса.

У першій половині XVI ст. під впливом реформаційних рухів відбувається протестантська конфесіоналізація класичних навчальних закладів, переважно – на обмеженій території курфюрства Саксонського. Власне, університети Саксонії стають центрами для розповсюдження лютеранських конфесійних поглядів та продуцентами полемічної літератури. Тим університетським центром, який, як відомо, розпочав рух лютеранства був Віттенберзький університет. Серед класичних досліджень історії Віттенберзького університету варто вказати на праці В. Фріденсбурга [7], Ю. Йордана [12], К. Аланда [3], а в українській історіографії – на розвідки П. Котлярова (зокрема, через призму вивчення життя Філіпа Меланхтона [2]). Віттенберзький університет був пов'язаний самим своїм заснуванням з іншим

майбутнім центром лютеранської реформації – Лейпцизьким університетом (створеним у 1409 році)[8], котрий знаходився на відстані 70 км. А у 1527 році гессенським ландграфом Філіппом Великодушним у Марбурзі було створено перший суто протестантський університет.

Так протягом XV–XVI ст. почала створюватися та швидко розповсюджуватися щільно інтелектуальна мережа гуманістичного спрямування новітніх університетських центрів Саксонії, що були доволі слабо пов'язані із середньовічними традиціями, на відміну від давніх центрів вищої класичної освіти у Німеччині – Кельнського та Інгольштадтського університетів. Й ця «північна» універсальна освітня мережа транзитом через кальвіністську Женеву вже у 2 пол. XVI ст. охопила також етнічні українські території. Так, перша на

землях України кальвіністська школа гуманістичного типу почала діяти у 1559 р. (м. Дубецьк на р. Сян – західній частині Руського воєводства), де лише в період до 1562 р. навчалось близько 300 юнаків з Перемишльської і Сяноцької земель Руського воєводства (школа, ймовірно, припинила своє існування у 1580-х рр., разом з ліквідацією церковної громади). Серед інших кальвіністських закладів, які в навчальних програмах орієнтувалися на гімназійний рівень, належить згадати також школу в м. Панівцях на Західному Поділлі, що проіснувала під протекторатом Яна Потоцького з 1590 р. до 1611 р. Як і в Дубецьку, тут, окрім предметів гуманістичного *trivium*, викладалися елементи філософії і теології, а з 1608 р. при школі діяла друкарня [1]. Однак, найяскравішою зорею протестантського шкільництва в Україні – соцініанська академія в містечку Киселині (нині с. Кисилин Локачинського р-ну Волинської обл.), яка проіснувала з 1638-1658 рр. Так що як зазначив один інтелектуал: «Без університетів не було б Реформації» [9].

Щоправда, це твердження варто було б уточнити: «Без побудови інтелектуальної мережі університетів новітнього типу не було б не лише протестантської реформації, але й католицької реформації, первинними центрами якої стали найстаріші й найпрестижніші університети Європи – Сорбонна (Париж) та Болонський університет. Власне, саме 7 випускників університету Сорбонни на чолі з Ігнаціо Лойолою у 1534 році склали обітницю та клятву служіння Господу й цим символічним актом заманіфестували народження «Компанії» – ордена нового типу – Ордену Єзуїтів, котрому європейська освіта завдячує появі сучасного типу мережі навчальних закладів від Сицилії до Києва. А з іменем Уго Бонкомпанї (1502–1585) – доктором права Болонського університету – папою Григорієм XIII, пов'язують як значущі реформи католицької церкви, так і остаточне санкціонування мережі єзуїтських колегіумів, на чолі з Великим колегіумом у Римі, побудованим за часів його духовного правління. Так що маємо очевидно тут класичний приклад закону «*challenge and response*» британського історика Арнольда Тойнбі, де на протестантський освітній виклик реформаційна течія католицької церкви швидко сформуvala свою ефективну розгалужену глобальну мережу колегіумів на чолі з колегіумом у Римі. Власне, історія створення цієї мережі буде розглянута далі.

1. Плани організації колегіумів І. Лойолою

Історіографія питання виникнення та розповсюдження єзуїтської освіти, зокрема, тема створення мережі колегіумів включає сотні праць. У цьому дослідженні ми звернемо увагу на двох аспектах: заснування мережі колегіумів та формування моделей їх фінансування. Будемо спиратися на

праці, в яких розглядається загальний сюжет реалізації єзуїтської моделі освіти (П.Андрює [4]) та проблема фінансування колегіумів (Ф. Барса [5], О. Хьюфтон [11]).

Єзуїтські колегії давали якісну і безплатну освіту для своїх студентів й, звідси, – потребували дешевого джерела свого фінансування. Їх функціонування було спрямоване на звільнення від економічних витрат незаможних студентів, які інакше не мали б доступу до освіти та культури. Ця безкоштовна освіта у поєднанні з досконалістю навчання єзуїтських шкіл були основними складовими, які привели до появи та демократизації гуманітарних наук у сучасну епоху.

Кількість єзуїтських шкіл в Європі з моменту появи першої у Мессіні до 1700 року дійшла до 500–600. Колегіуми мали значний розмір: діапазон учнів коливався у межах від 300 до 2 000 [11]. Отже, кількість студентів найбільших колегіумів була зіставимою з показниками найвідоміших протестантських університетських центрів.

На початку новозасновані колегіуми могли бути набагато меншими. Дедалі частіше придворні центри, особливо коли йдеться про Німеччину та Імперію, хоча й були засновані на римській моделі, з часом набували університетського статусу, як у випадку Інгольштадту (Німеччина) та Вільнюсу (Велике Князівство Литовське, Руське та Жемойтське). Вже у XVI ст. вони перетнули океан і розвивалися у деяких частинах Латинської Америки та Азії.

Принципи структурованого навчального плану, застосованого в усій системі єзуїтських колегіумів, хоча і з деякими локальними відмінностями, до певної міри підтримуються сьогодні в загальних структурах навчальних планів світських закладів – французьких ліцеях і німецьких гімназіях. У міру зростання закладів навчальна програма включала мови, філософію, теологію, риторику, математику, а пізніше й науки, розроблені за обґрунтованою програмою навчання (*ratio studiorum*). До середини XVII ст. такі школи та кілька університетів змінили топографію континентальних міст Європи.

Колегіуми культивували такі навички як: розвиток пам'яті, використання доказів і зважування протилежних поглядів – так, як це продемонстровано в класичних текстах, й, у такий спосіб, сприяння високому рівню вербальних комунікацій і рефлексій. Такі навички явно виходили за межі суто релігійних й така модель породила зірок європейського Просвітництва (від Декарта до Вольтера) та української політичної та релігійної еліти XVII ст. (від П. Могили до Б. Хмельницького). Як цього вдалося досягти Ордену?

Перші десять єзуїтів, група, визнана в 1540 році Папою Павлом II на випробувальний термін, зі значною опозицією з боку попередніх орденів

«жебраків» – особливо домініканців, утворилися як унікально мобільна, активна група, не пов'язана з обов'язком утримувати хор, – для можливості спрямування всіх зусиль виключно на потреби служіння папству. Бувши молодими та освіченими після кількох років навчання у Сорбонні (занадто освіченими, на думку їхніх критиків і сумнівно освіченими, на думку іспанців, які на ранньому етапі поставили Лойолу під розслідування інквізиції й ще у 1524 році оголосили єретиком), їхньою першою наміченою визначеною місією була запланована мандрівка на Святу Землю й повернення невірних шляхом обґрунтованих аргументів, – первинний план, який було зірвано присутністю турків у Середземному морі.

Опинившись на роздоріжжі після невдачі, батьки-єзуїти мали домовитися про те, як вони мають замінити цю місію. Принаймні три напрями подальшого розвитку розглядалися як пріоритетні й охоплювали три групи та власне сам Орден:

1) проповідувати, навчати та поширювати глибоку конфесійну практику з метою виховання якісних католиків з поінформованим і впорядкованим сумлінням, що вимагало *освіченого священства*.

2) організувати соціальну базу *світських осіб* для виконання чіткої місії допомоги «нужденним» розумом і тілом;

3) виховувати *молодь*, не отримуючи грошей від батьків.

Ця молодь мала включати дітей багатих і впливових осіб, які одного дня стануть придворними, державними діячами, генералами та особами, які приймають рішення, але вона мала сягати також середніх класів та бідних, яким не повинна була перешкоджати вартість (хоч на практиці, якщо можливо, діти солідних ремісників, очевидно, були позбавлені таких можливостей через нестачу батьківського доходу).

4) Окрім плану висунення світських громадян на впливові пости, на карту також було поставлено тиражування самих єзуїтів – чоловіків, вихованих за такими ж високими стандартами, як і первісне ядро, якій довелося б перетинати національні кордони, щоб знайти відповідну вимогам систему.

Батьки-засновники розробили логіку, згідно з якою закладом або генератором людей, чи то майбутніх єзуїтів, чи їх прихильників (тобто інформованих вірян мирян, що здатні нести відповідальність у громадському керівництві чи при суді), була школа / коледж. У цьому соціальному баченні все суспільство виглядало продуктом його освітньої системи, а освіта розглядалася як єдиний двигун змін на краще, а отже, на успіх.

Ігнатій цілком чітко висловився у листі до отця Пеллете в 1555 році, коли останній намагався започаткувати коледж: «є три цілі, які ви повинні мати на увазі. Одна з них – збереження та збільшення духу, навчання та чисельності Товариства.

По-друге, ми повинні дивитися на збудування міста і шукати в ньому духовних плодів. Третє – консолідувати та збільшити тимчасові можливості нового коледжу, щоб Наш Господь краще служив у першій чи другій цілях» [6]. Іншими словами, чим краще ми обдаровані, тим більші ресурси доступні для цілей Товариства Ісуса і, отже, для всього бізнесу соціального «будівництва» – слово, яке постійно вживали єзуїти, щоб передати заходи, що ведуть до духовного та інтелектуального збагачення та посилення соціальної відповідальності.

Підготовлені протягом тривалого періоду, єзуїти невдовзі зрозуміли, що частина новобранців не була потрібного калібру та формації, і що необхідні значні фінансові ресурси для забезпечення підготовки, необхідної для виправлення цієї ситуації. Від 28 до 40% перших новобранців були визнані *gente inutil* – марними людьми – інтелектуально та психологічно непридатними для суворого життя єзуїта. Освіта в колегіумі / університеті могла б усунути цей недолік, і з середини XVI ст. це стало для Лойоли суверенним імперативом. Його логіка могла бути зведена до таких тез: Ми займаємося тиражуванням «нас». Успіх дорівнює ефективності чи кількості, необхідної для функціонування – і нам потрібні прихильники (які в дискурсі єзуїтів називаються «друзями»).

Необхідно відразу сказати, що серед їхніх визначальних варіантів дій, надання допомоги колегіумам для забезпечення закладів річним доходом було єдиним бізнесом, яким займалися єзуїти – з дозволом відійти від їхнього нищівного статусу та володіти звичайними ресурсами та розпоряджатися ними в результаті накопичених подарунків або поступок. (Цей принцип, визнаний папством у буллі *Exposcit debitum* 1550 р., дозволяв групі мати коледжі «там, де когось витісняють із відданості, щоб їх побудувати та обдарувати»).

Церква та будинкам новіціату можна було дарувати подарунки, в т.ч. будівлі, побожні, але утримання новаків-єзуїтів на навчанні теоретично залежало від вступу (сума, що надана при в'їзді як посаг черниці), подарунки для негайного використання від друзів або відкрите жебрацтво – такі підходи дуже оскаржувалися іншими жебрацькими орденами. Для єзуїтів не мало бути ніяких регулярних доходів, незалежно від того, що були прикріплені до певних коледжів / університетів, котрих у 1540 році ще не існувало. На тому етапі вони були без грошей без подарунків. До 1650 року (дата, що представляє найвищий ступінь як рекрутингу, так і будівництва в Європі) 50% новаків-єзуїтів здобули освіту в своїх коледжах та університетах / семінаріях, а ресурси були достатніми, щоб покрити витрати. Кількість закладів зросла з 35 після смерті Ігнатія в 1556 р. (з яких 5 були закриті через неадекватне фінансування

його наступником Лайнесом) до 144 у 1579 році, а у 1626 році – приблизно до 440. Поворотним моментом у Європі для швидшого розвитку колегіумів дійсно стали 1570-ті.

Якщо такий розвиток подій не відбувся миттєво, то в останній чверті шістнадцятого століття з'явилися ознаки змін. Три міркування разом діяли в ті роки, щоб підвищити солідність і статус Товариства Ісуса та перенести його на другий етап. По-перше, геніальний болонський канонічний юрист Папа (Григорій XIII, 1572–1585) поставив себе за будівництво римського коледжу і не тільки побудував великий, але й наділив заклад прибутком абатства Кьяравалле [11]. Хоча цього ніколи не було достатньо, вплив і розмір римської колегії мали саме ті наслідки, які концептуалізував Лойола. За його словами, це було «універсальне благо», яке сприяло підготовці священників на найвищому рівні та залучало тих, хто прибув із регіонів без коледжів та університетів найвищого статусу, так що це було справжня семінарія для націй.

Найкращим організаційним розумом, який приєднався до початкової групи, був Джером Надаль, який залишив свій слід у кожній процедурній структурі – папірець у шухляді для кожного випадку і справжня організаційна людина. Але Лойола також знав, що пошук грошей – це спеціальна діяльність і що потрібно попрацювати над переходом від теорії до практики. Тому він шукав поради від «певних римських джентльменів», які могли б проінформувати інвестицій, так і від банкірів.

II. Моделі матеріального забезпечення колегіумів

Матеріальне забезпечення колегіумів ґрунтувалося, головним чином, на волі багатьох благодійників з-поміж Товариства Ісуса. Колегіуми ніколи не отримували фінансове забезпечення шляхом використання родинних статків студентів, які відвідували заняття.

Саме будівництво коледжу в очікуванні донора / будівельника не було першочерговим завданням, хоча мало бути тимчасове приміщення, користування церквою та достатньо грошей, щоб утримувати викладачів. Те, що називали коледжем, могло бути не більше ніж великим будинком (3 кімнати на 100 хлопчиків) або просто залом, де могли ночувати єзуїти на навчанні. Будівлю і заснування можна було б уявляти як дещо окреме [11].

Хто може бути будівельником, активно обговорювалося. Бувши дітьми гуманізму епохи Відродження, їх першою думкою була «велика людина, яка хотіла вшанувати свій родовід», у формі IV Етики Аристотеля – людина, яка буде *in vivo* для слави себе та свого дому. Його можна було заманити щорічною пам'ятною церемонією, зі свічкою засновника та молитвами, яка тривала

б посмертно, щоб його дім назавжди асоціювався з ним і вшановували його пам'ять. Однак велика людина не поспішає вкладати гроші на невідому, недоведену групу – гроші йдуть лише за видимим, уявним успіхом.

По-друге, суспільно-політичний контекст середини XVI ст. був позначений кризою державного фінансування, військовими витратами та драматичним крахом коронних облігацій, які в хороші часи збагачили багато сімей.

По-третє, активи керівника, якими б великими вони не були, можуть бути дуже не гнучкими. Треба поставити себе на його місце. Така особа не може відчувувати свою спадкову власність (тільки обтяжувати її певною сумою боргу), а є просто людським транспортним засобом. Через якого багатство переходить до його спадкоємця, а якщо він має багато дітей, то він сам бере участь у безжалісній боротьбі за фінансування приданого та пошук посад у церкві та державі, щоб підтримувати достатність будинку.

Великі люди, від яких єзуїти зрештою отримували гроші (скажімо, після 1570-х років), реагували на передбачувані типи. Зазвичай вони були бездітними і мали незалежні нові джерела багатства сімейної спадщини. Це багатство могло прийти від урядових посад або військових успіхів – у XVI та XVII століттях військові статки заробляли ті, хто вів успішні кампанії, хто міг стати дуже багатим і намагався увічнити себе у чудовій будівлі.

Заснування єзуїтських шкіл базувалося на початковому капіталі. Згодом намагалися збільшити його, вправно управляючи ним та заохочуючи її основу для зростання. Доказом цього був суворий контроль щодо рахунків, які провадилися у бухгалтерських книгах і каталогах Товариства Ісуса під назвою *tertius* [5]. Ці каталоги були інструментом, який використовували різні провінції Компанії для фінансового звіту Генеральній курії й мали дуже конкретне призначення. Це дозволяло визначати їх економічну спроможність за кількістю вчителів, читачів та домашнього персоналу, яких можна було обіймати, а також рівень освіти та кафедри, які можна було зберегти. Складався з регулярних зв'язків, де збиралися найважливіші економічні дані зі шкіл. Він показував статус рахунків установи та цінний інструмент для створення їх рахунків.

Тіло *tertius* належало до більшого документального масиву, який за загальним правилом кожні три роки надсилався з кожної провінції до Генеральної курії єзуїтів у Римі за загальним правилом кожні три роки. Ці трирічні каталоги містили також так звані *tertius primus* і каталоги *secundus*.

Tertius primus детально вказував на людей, які проживають у школі й прописував ім'я, місце народження, вік, освіту, підготовку і т. д.

Secundus посилається на змінні більш стримані та інтимні за психосоматичним профілем, такі як талант до певних професій, професійний досвід, зовнішній вигляд, розум, мудрість, колір обличчя тощо.

Нарешті, економічні дані були внесені в tertius. Ці дані відображаються в розподілених таблицях. У першому стовпчику показувалися різні школи провінції. Далі були зазначені доходи, отримані з різних джерел, переписів, присяжних, приватних пожертв, милостині, ювілеїв, капеланства тощо.

Економічна формула утримання шкіл була різноманітною.

1) Широко розповсюдженим засобом було встановлення ювілеїв, пам'яті благочестивих і капеланів. Вони склалися в основному з регулярних мес – щорічних або щомісячних – за упокій душ благодійників і засновників шкіл.

2) Іншою широко вживаною формулою було встановлення переписів та присяжних.

3) Пожертвування землі, будинків, ферм та інших володінь становили також окрему формулу капіталу. Часто ці пожертви робилися на реалізацію певного наміру щодо створення та утримання кафедри, збільшення шкільної бібліотеки, забезпечення вчителями тощо [5].

Ми можемо розрізнити два економічних відділи в реальності єзуїтських колегіумів.

Перший заслуговує на особливу згадку – це так звані благочестиві фундації або ювілеї. Цей важливий економічний аспект зазвичай отримував інші менш відомі назви як основа капеланства. Пожертвування полягали в основному в переписі з щорічних надходжень від майна або пожертвах іншого характеру. За це школа була «духовно змушена» відправляти месу за частотою, встановленою у контракті. Метою було право вибору душ благодійників. Ці доходи можна було простежити за багатьма благодійниками, які жертвували будинки, переписи, землю тощо. Гранти зазвичай застосовувалися для заснування професорських посад, укомплектування бібліотек, утримання єзуїтів тощо.

Не менш важливим був розділ про доходи або про фіксовані доходи тих, хто користувався школою, і витрати, створені підтримкою колегіумів. У цьому розділі особливо актуальними були економічні категорії – такі як кількість мешканців, які повинні були тримати заклад, борги колегіумів, збори, безкоштовна оренда та інші перемінні різного характеру.

Крім уже згаданих, слід відзначити законні, приватні пожертвування грошей, початковий фундамент при зведенні школи, пожертвування землі, майна та інші різноманітні системи збільшення капіталу та фінансування. Легітимний складався з «приданого» єзуїтським зобов'язанням Товариства Ісуса під час вступу. Вся ця система

обліку була під ретельним колегіальним контролем під наглядом Генеральної курії в Римі.

III. Жінки-благочинниці та система фінансування перших колегіумів

Контекстом будь-якої знатної сім'ї була фінансова система, що виникла з придбання родинної групи, котра підтримується через шлюб. Це був дорогий процес, і розмір посагу в обмін на союз означав, що зазвичай не більше двох дочок на покоління виходило заміж й часто – лише одна. Дотувальні фонди та їх розпорядження складали специфічний предмет. Посаг міг дорівнювати приблизно п'ятій частині статків сім'ї нареченої, і в ідеалі це було ліквідне багатство, а не земля [11]. Для нової нареченої купували одяг і коштовності. У шлюбі вона отримувала узурфрукт на свій додатковий внесок на покриття своїх витрат, але капітал переходив до рук сім'ї нареченого, яка часто чекала його, щоб придбати шлюб дочки. Якщо наречений помирав, сума мала бути повернута родині нареченої – у випадку, якщо шлюб був бездітним, а наречена все ще була здатною для нового шлюбу. Однак, якщо вона вже виношувала дитину, вона мала право від власного імені повторно привласнити свій посаг за умови, що вона не залишиться в подружньому будинку. Якщо вона це зробила, і її чоловік також залишив їй керувати своїми справами – як матері їхніх дітей, то ми бачимо жінок, які мають доступ до досить великих грошей.

Окремою була ситуація, якщо жінки помирали без заповіту, – повертали гроші до їхньої родини, якщо шлюб був бездітним. Проте, правоздатність у такому випадку була відмінною від країни до країни, існувала можливість для окремих жінок, щоб визначити, куди поділися гроші та ресурси, які можна було б направити далі від її родини.

Ми повинні запитати, чому вона могла це зробити? Домовлений аристократичний шлюб міг створити хороші робочі стосунки, як у випадку доньї Леонор Орсоріо де Вега, але в культурі насильства та сексуальної розпущеності між кондотьєром і куртизанкою і тим, де панує помітне споживання, свавільний характер елітного шлюбу може призвести до катастрофи.

Коротко і дещо загально, – те, що стосується жінок-шляхтянок, то йдеться про три види грошей.

По-перше, мабуть, у досить скромних сумах – вільні гроші від узурфрукту чи подарунки, отримані після укладання шлюбу, як-от будинки від померлого родича – дозволяючи суми, які могли б забезпечити або сплатити відсотки за позиками, становити те, що я буду називати грошима з кукурудзи. щоб єзуїти найняли приміщення і почали створювати школу.

По-друге, йдеться про продаж коштовностей нареченої, які могли, як можна побачити, підти, наприклад, на дохід колегіуму в Мантуї, Вони

могли становити суму робочого фонду принаймні в короткостроковому періоді [11].

Нарешті, у вдовстві могла бути перепривласнена вся дотувальна сума, котра могла бути дуже значною.

Як розповідає Габрієлла Заррі, записи про жінок Болоньї, які переобладнали церкву Санта-Лючія, знайшли житло для перших єзуїтів і врешті побудували колегіум, запропонували новаторський історіографічний приклад [8].

Такого роду колективні й індивідуальні ініціативи кількох жінок привели до виняткових досягнень, визнаних ранніми батьками-засновниками Ордену, оскільки вони часто відбувалися в умовах певної ворожості сімей. Очікувалося, що ресурси посагу вдови, особливо якщо вона була бездітною, як передбачалося й очікувалося, має повернутися до її родини, а не підтримати релігійну місію. Випадок безстрашних жінок – прихильниць Товариства Ісуса в Болоньї – показав тривожний і дуже суперечливий приклад того, як родинні гроші можна було б направити на фінансування колегіуму.

Болонські жінки були не самотні. Робота Керолін Валоне про римських аристократок, багатих самих по собі, показує, що вони теж хотіли просувати процес оновлення католицизму [13]. Її дослідження розбудови єзуїтського колегіуму в Римі чітко демонструє, що в перші роки, коли їхніх багатих і могутніх прихильників-чоловіків було небагато, жінки, про яких йдеться, залучалися єзуїтами, і їхні можливості для отримання грошей використовувалися на повну. Однак поступово цей союз єзуїтів-шляхтянок розпався і був навіть, як показує Валоне, відхилений.

Серед залучених жінок, багато, якщо не всі, мали іспанське походження. Першим коледжем був колегіум Мессіни, де ініціативу просували іспанський віцекороль Хуан де Вега та його дружина донья Леонора де Вега Осоріо. Італійські коледжі швидко розвивалися з перемінним успіхом у 1550-ті роки.

Трохи пізніше, хоча й не менш плідно, в Іспанії розгорнувся експансіоністський рух, який також показав подібну участь жінок на самому початку процесу формування навчальної мережі.

Фінансування для введення єзуїтів до Болоньї було надано консорціумом жінок, яких підштовхнули до збору грошей на коледж – подію зробили конкурентоспроможною. Нею, яка підняла найбільше і здобула свідоцтво та титул Матері Церкви, була *Маргарита дель Джільо*, вдова, а також сестра єпископа Сори, який сам мав бажання фінансувати коледж у Римі, але хотів назвати його можливістю засновника, не придумуючи засобів для будівництва в будь-якому масштабі. Спочатку вона мобілізувала кількох елітних жінок, щоб розчистити церкву Санта-Лючія і забезпе-

чити будинок для жменьки отців-єзуїтів, а потім придбати сусідній будинок, який служив би школою. Здавалося б, жінок приваблювало бачення соціально-трансформаційної освітньої програми, яка могла б перетворити непокірного чоловіка на щось більш прийнятне. У листах жінок про їхню участь у пожертві задля створення коледжів, визначена мета – це завжди потенціал зміни суспільства через пропагування благочестя та *bonnes moeurs*, і вони були готові інвестувати в бачення повної модернізації суспільства.

Великі чоловіки взяли верх, і їх підтримка єзуїтської діяльності була для членів Товариства Ісуса свідченням приходу у велику політику, а будівлі коледжів почали зростати в розмірах.

Хоча Григорій XIII відмовився прийняти статус засновника, оскільки не хотів образити незламну даму – Марчесу делла Тольфу (*Marchesa della Tolfa*), відповідальну за більш скромний початковий проект, усі знали, що він забезпечив кошти для створення величезного нового коледжу. Згодом його стали називати григоріанським.

Якщо за життя Джованну д'Арагона та Ізабеллу делла Ровере вшановували як засновниць новіціатських будинків у Римі, то поступово вони також були забуті. Навіть старання Марія Фрессоні дель Джессо, вдова стюарда Есте в Феррарі – та, чиї скупі гроші від звільнення слуг, економії на одязі й розвагах дозволили їй протягом десятиліття зібрати близько 70 тис. скудо (*scudi*) для заснування коледжу в Феррарі [10]; та, яка отримувала постійні знування від родичів з приводу наче б то не належної поведінки з боку її єзуїта сповідниці – очікувано дізналася, що її не можна вважати засновницею закладу. Після того, як герцог Ерколе пожертвував скромну суму у 1000 скудо, отримав титул засновника. І він, і його нащадки отримували спеціальну свічку на щорічній церемонії засновника, але, і цей факт зафіксований на стіні Джесу у Феррарі донині, вона була визнана «засновницею за заслугами». Очікувалося, що вона зрозуміє і, можливо, погодиться з мудрістю вибору, оскільки у неї не було власних нащадків. Її родина з розпачем спостерігала і відверто критикувала – хоча наступні покоління змінили свій тон, коли Лойола був канонізований в 1622 році – коли вони побачили, як зникають гроші їхньої тітки. Її обмін з єзуїтами був інтенсивною щоденною сповідальністю, і вона прив'язалася до одного молодого священника, Пеллетє. Поширилися чутки. Лойола наполягав на тому, що вона не може проводити щоденні індивідуальні заняття вдома і що Пеллетє слід замінити. Але дама лягла на своє хворе ліжко, і побоювалися смерті вірного й помітного благодійника [11]. Так вона перемогла – візити Пеллетє тривали. Він залишив записану думку про неї як про «дивну» (чи це можна прочитати як крапку?). Вона, безперечно, була самот-

ньою, і їй потрібна була увага з боку того, хто, на її думку, зрозумів її, але їй не бракувало цілі, і Лойола визнавав борги. До донора завжди треба ставитися добре. З жінок, які занурювалися в просування частини з 35 колегіумів, що існували на момент смерті Лойоли в 1556 році, більшість надали гроші «на кукурудзу» для пілотної схеми, яка, безсумнівно, була нестійкою. Це сталося тому, що пілотні групи з трьох чи чотирьох єзуїтів фінансувалися сумами, які іноді отримували від позик, відсотки яких сплачувалися подарунками або заставою узуфрукту, поки потенційний дарувальник не вирішив запропонувати більш постійні угоди [11]. Астрайн, іспанський історик єзуїтів, описує тяжке становище вчителів, які беруть участь у короткострокових ініціативах, які фінансуються таким чином. Обіцянки аристократів, зроблені в культурі, яка вважалася великою, не були гарантовані, і часто чоловіки, які дали необдумані обіцянки, не виконували їх. Внаслідок цього пілотну команду можна було залишити в дуже складній ситуації. Так було в Модені, де чотири чи п'ять викладачів розмістилися в старій будівлі на болотистій низовині міста (відомій як «лігво дикого звіра»), оплачуваною Донною Костанца Паллавачіно Кортезі – колегіум було згодом закрито.

IV. Чоловіки-благочинники та народження «північної» антипротестантської мережі колегіумів

Проте, була інша, у довгостроковій перспективі найуспішніша модель, що виникла наприкінці 1540-х років, набираючи обертів протягом наступних двох десятиліть.

Фарнезе, Бентівольо, Есте, Гонзага – це були чоловічі персонажі, які мали значення в довгостроковій перспективі єзуїтського підприємства. «Їхня підтримка єзуїтської справи, як вираз династичної прихильності великих сімей зі світських та церковних перспектив, була інтерпретована пізніше як визначальна та критична» [10]. Проте все це з'явилося після схвалення жінок, без яких темпи успіхів єзуїтів були б, очевидно, набагато повільнішими.

Принц де Конде, як протестантський навернений донор у Бурже, є хорошим прикладом такої людини. Або колоніальна контора могла б заробити нові статки на пригніченні місцевих жителів і побудувала б коледжі в Азії.

В Іспанії Лойоли поставили на карб репутацію деяких його жертводавців – на тій підставі, що вони чинили перелюб (з перспектив ХХІ століття – це найменший зі недоліків). Через пожертвування вони, можливо, прагнули відновити соціальну репутабельність. Відповіддю на закиди стала незабутня фраза генерала Ордену: «будьте терплячим з вашими донорами» (іншими словами, не дивіться занадто уважно на їхні минулі дії або навіть на ті джерела, з яких течуть гроші).

За життя Лойоли важливі світські чоловіки не поспішали будувати колегії. Це ж саме стосувалося також і єпископів. Й це відбувалося не через відсутність спроб з боку єзуїтів. Однією з можливостей, яка подарувала надію, було рішення герцога Гандії Франческо Борджіа після смерті його дружини в 1547 році приєднатися до Ордену і, таким чином, відмовитися від свого герцогства та передачі спадщини своєму старшому сину. Хоч він попросив залишитися анонімним, але виконати це прохання було майже неможливим. Як казали римські спостерігачі, «вони [єзуїти] виставляють його як трофей» [11]. Його ім'я було дуже важливим для іміджу Товариства. Герцог прагнув дати гроші з того, що залишилося після вирахування спадкових зобов'язань його майна. Сподівалися отримати ці гроші з Іспанії для фінансування римського колегіуму, що було в основі прагнень Ігнаціо. Виникла прихована інтрига: Філіп II розгубився від ідеї перекачування іспанських грошей до Риму. Минуло близько десяти років, перш ніж певній кількості торгових спільнот, що діяли між Іспанією та Італією, використовуючи листи обміну (з точки зору брудної справи іспанської монархії), вдалося отримати частину капіталу для фінансування колегіуму, розміщеного до того у тимчасових приміщеннях. Ресурсів було недостатньо, але це ніколи не було публічно визнано: кількість мала зростати, що ще більше напружувало наявні кошти на тлі недогодовування вчителів, які страждали від втоми та хвороб. А проте, бачення міцного та дивовижного римського колегіуму, який справді виявилася трансформацією образу Ордену, не було полишене. У такий спосіб могли перетікати гроші через главу чоловічої лінії або главу дому як засіб, через який успадковане багатство передається наступному поколінню.

Подальшою подібною до ранньої події (1540 р.) було запрошення, зроблене доктором Педро Ортісом до отця-єзуїта П'єра Фавра супроводжувати його на релігійних колоков'ях під імперськими санкціями, які тривали у Вормсі та Регенсбурзі. Фавр справив враження на еліту і дещо дізнався про релігійний хаос у Німеччині. Ситуація була надзвичайно гнітючою і він поїхав до Лувена, можливо, з метою збільшити кількість єзуїтів серед випускників. Там він залучив принаймні 9 рекрутів (вісім поїхали до Коїмбри, а один – до Кельна), але він також зустрів молодого голландця Пітера Канізіуса, який був прийнятий до Товариства в 1543 році і висвячений на священника в 1546 році, заснував там коледж, але його тріумфи були на півночі, куди він повернувся і став зіркою. Він володів мовними навичками німецької мови, яких не вистачало серед початкової групи і серед наступних когорт, які вийшли з південної Європи. Його робота в Німеччині закінчилася запрошенням у 1549 році баварським герцогом

реформувати Інгольштадтський університет. Канізіус був, можливо, першим єзуїтом, який активно протистояв протестантській схизмі. У цьому сенсі саме з цього моменту єзуїти протистоять і працюють – залежно від фінансової допомоги католицьких правителів та еліти – щоб зупинити зростання протестантизму.

Канізіус, який розпочав зі створення невеликої школи і який згодом продовжив заснувати 18 німецьких колегіумів, вважав, що найкращий спосіб справити враження на прихильників – це *риторичні виступи дітей* або диспутацію (дебати, які висувають аргументи «за» та «проти» проблем, використовуючи визначені класичні тексти як референти) *відкриті для публіки*, в чому він знайшов надзвичайно вдалу техніку. Навіть батьки-протестанти хотіли отримати знання і відправили своїх дітей, а євреї перейшли до наслідування. Він вважав, що відредагований лист був марною тратою його часу.

V. Народження громадянської / муніципальної моделі фінансування колегіумів

У 1547 році вперше громадянський уряд запропонував Товариству Ісуса особливий контракт на відкриття школи. Місто *Мессіна до отця Ігнатія Лойоли*. Бувши добре поінформованим, що в громаді ченців імені Ісуса, котра перебуває під керівництвом Вашого преосвященства, є вчені і чесноти, які завдяки доктрині та апостольському служінню приносять велику користь у християнській державі, це місто дуже хоче, щоб деякі з ваших підданих проповідували, навчали та приносили той самий плід, який був результатом їхньої праці, де б вони не жили. Начебто для того, щоб активізувати бажання громадян, наш Господь погодився поставити над ними принца і віцекороль Хуана де Веґу, який з цією побожністю, розважливистю і чеснотами, що помітні в ньому, схвалив наше прохання до вашої преподобності. Наше прохання полягає в тому, щоб ви надіслали до нас 5 магістрів, щоб викладати богослов'я, мистецтво, риторику та граматику, і ще 5, щоб продовжити навчання та допомагати у творах християнського запалу. Місто забезпечить їх їжею, одягом і належним чином обладнаною резиденцією; і для того, щоб виконати нашу волю в належній формі, громадяни розглянули її на раді і дали одностайну санкцію, до якої додається його ексцелленція, віцекороль Ініціатива тут формально виходить від громадянської влади – якщо спонуканий світською владою, новий віце-король – і текст містить гарантію регулярного доходу (сплаченого від непрямого оподаткування в контролі міста) та житлових приміщень для певної кількості вчителів, новачків та місіонерів, а також приміщення в класі. Це тимчасове житло в середньому можна буде замінити і розширити будівлями, школою, новіціатом, резиденцією тощо, побудованими на

подарунки від тих, хто бажає підтримати модель єзуїтів і забезпечити собі місце на ландшафті. Те, що сталося в Мессіні, було подальшим будівництвом коледжу на гроші де Веґи та його дружини. Колегіум у Палермо був побудований таким же чином, але до цього закладу безстрашна Дона Леонор додатково призначила свій великий особистий стан у придане і спадщини для забезпечення фінансового внеску.

Певною мірою модель відтворювалася в головних містах і навіть у деяких відносно скромних містечках Сицилії. Як правило, міські радники не виділили кошти на нові будівлі, які згодом вийшли з приватних ресурсів різної достатності, наданих іспанцями. Колоніальна верхівка, котра нещодавно розбагатіла від окупації землі та від винагород за військовий успіх. «Це поєднання громадянського суспільства з особистими інвестиціями було найуспішнішою моделлю заснування, оскільки єзуїтська експансія відкрилася в решті Європи» [11].

Як пояснити цей процес? Сицилія була країною багатих зборів. Це був великий виробник твердого зерна, вина та солі, і іспанська влада колонізаторів захопила історичну послідовність колонізаторів і будівельників: спочатку грецькі храми, потім неймовірні римські вілли для відпочинку, з часом норманські собори, і ось ми маємо єзуїтські колегії та церкви в новому, миттєво впізнаваному стилі бароко. Таким чином, іспанський Херренволк, завойовники, солдати, адмірали, державні службовці та їхні жінки робили групову заяву: «Ми тут формуємо міські ландшафти і використовуємо доходи від завоювання на більшу славу Бога та на нашу власна слава на шляху». Якщо сьогодні прогулятися Катанією, Сіракузами, Палермо, Ното, Трапані, Бівона та багатьма іншими містами, як би багато землетрусів не збило з будівель. Єзуїтське бароко проголошує іспанське панування (які в основному платили за будівлі коштом оренди та поборів). Сицилія, звісно, була офшорним островом, але просування нею громадянської моделі заснування (державного фінансування) буде панівним у майбутньому, де міста фактично купують за допомогою непрямого міського оподаткування навчальні послуги (достатні, щоб прогудувати вчителів) на узгоджену кількість класів і запропонували деякі придатні для використання будівлі до зусиль батьків, щоб зібрати гроші як на кращу будівлю, так і на більше класів і послуг.

Однак сицилійська модель мала важливе значення для ширшої картини. Тим єзуїтом на кому лежить заслуга, що фінанси колегіумів були врегульовані, став отець Джером Надаль, Він постійно блукав по острову, щоб переконатися, що фінансові рахунки були стандартизовані відповідно до певних встановлених правил та підтверджені ієрархічною структурою, що закінчується в Римі.

Надаль започаткував єдину модель, яка стала стандартною протягом усього періоду. Він залишив свій слід майже в кожному аспекті єзуїтської адміністрації. З усіх єзуїтів він привертає найбільшу увагу з боку істориків організацій і ділових процедур. Насправді, якщо *Медічі започаткували подвійний бухгалтерський облік, то саме єзуїти зробили його доступним для ширшого виборчого округу* і підтвердили членів ордену як тих, хто знає, що робити з їхніми активами підлягають щорічному затвердженню та трирічній перевірці для кожного колегіуму. Видання надзвичайно важливого «Trattato del modo de tenere il libro del doppio domestico» (1636), роботи сицилійського єзуїта Людовіко Флорі, намагалося популяризувати мистецтво бухгалтерського обліку. Він набув значного поширення в широкому суспільстві і залишив образ єзуїта як бізнес-менеджера, який зараз представляє певний інтерес для істориків [11].

Список використаної літератури:

1. Ісаєвич Я.Д. Джерела історії української культури доби феодалізму. Київ : Наукова думка, 1972. 144 с.
2. Котляров П.Н. Liberali eruditione и аристократическое наследие: проекты реформы Ф. Меланхтона в Виттенбергском университете. Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 3, Т. 157. С. 172–181.
3. Aland K. Die Theologische Fakultät Wittenberg und ihre Stellung im Gesamtzusammenhang der Leucorea während des 16. Jahrhunderts. Halle : Selbstverlag d. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1952. Bd. 1. S. 155–237.
4. Andrews P. The Jesuits and Education. Studies: An Irish Quarterly Review. 1991. № 317, Vol. 80. P. 22–30.
5. Barea F.S. The Financing Sources of the Jesuits' Colleges in the Modern Age. Procedia Social and Behavioral Sciences. 2011. № 15. P. 2938–2942.
6. Epistolae Mixtae, ex variis Europae locis ab anno 1537 ad 1556 scriptae (14 Nov. 1555) / Ed. A. Avrial. Monumenta Historica Societatis Jesu, Madrid, 1898–1901, bk. X. 124Ff p.
7. Friedensburg W. Geschichte der Universität Wittenberg. Halle: Niemeyer, 1917. 645 s.
8. Gozzadini Ginevra dall'Armi., gentildonna bolognese (1520/7–1567) / Ed. O. Niccoli, Rinascimento al femminile. Rome and Bari, 1991. P. 117–143.
9. Grendler P.F. The Universities of the Renaissance and Reformation. Renaissance Quarterly. 2004. № 1, Vol. 57. P. 1–42.
10. Hufton O. Altruism and reciprocity: the early Jesuits and their female patrons. Renaissance Studies. 2001. № 3, Vol. 15. P. 328–353.
11. Hufton O. Faith, hope and money: the Jesuits and the genesis of fundraising for education, 1550–1650 Historical Research. 2008. № 214, Vol. 81. P. 585–609.
12. Jordan J. Zur Wittenberger Universitätsgeschichte des 16. Jahrhunderts. Archiv für Reformationsgeschichte. 1925. Bd. 22. S. 102–116.
13. Valone C. Architecture as a public voice for women in sixteenth-century Rome. Renaissance Studies. 2001 Vol. 15 (3). P. 300–326.
14. Valone C. Piety and patronage: women and the early Jesuits . Creative Women in Medieval and Early Modern Italy: A Religious and Artistic Renaissance / Ed. E. Ann Matter and J. Coakley. Philadelphia, 1994. P. 157–184.

Verner V. Financial contexts of educational reform of the XVI-th–XVII-th centuries: models of formation of the global network of colleges of the Society of Jesus

The Society of Jesus was the first religious Order that created the foundation of a global standardized state-wide free education. Such an innovative practice of forming an educational intellectual network required the development of innovative educational models, which should also include a system of reliable sources of funding for newly established educational institutions – Jesuit colleges. It is to study the mechanisms of formation / expansion of the network of colleges of the Society of Jesus in the 16-th – early 17-th centuries. and strategies for providing them with reliable material resources is devoted to this investigation. The information and analytical base of the article is made up of the works of the leading intellectuals of the field – O. Hufton, C. Vallone, F. Barea etc. The analysis of the educational network of the Jesuits carried out in the study allows us to single out three models, which were the basis of excellent financing strategies of the Order's educational institutions. At the initial stage of the formation of the Jesuit educational network, the Society of Jesus bet was made to attract wealthy women benefactors in the South – on the territory of Italy. It is mainly about Spanish women by origin who financed the colleges of Messina, Bologna and Rome. The involvement of noble women was realized by members of the Order through reorientation to the «second sex» of the institution of confessors. The southern «female» model was eventually replaced by the so-called northern «male» one. This model was based on the resource base of status-authoritative men. Its center was located in the lands of Germany, and the goal was to try to stop the rapid spread of Protestant educational institutions in the north of Europe. This model attracted supporters through the public demonstration of the advanced educational and didactic practice of the Jesuit colleges – the so-called «disputatio» technique. The third model was «municipal» – public collectivist, which was based on the financial potential of city authorities. Through the offer from the municipalities of special contracts for the opening of Jesuit colleges, the educational network of the Order received a stable and permanent source of funding, which ensured its rapid further expansion.

Key words: Jesuit colleges, education, I. Loyola, women benefactors, funding models, Society of Jesus.

Л. М. Гуназавчитель математики та інформатики,
вчитель вищої категорії, вчитель-методист
Броварського ліцею № 2 імені В.О. Сухомлинського

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ, ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ТА НОВІ МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УЧНІВ

У даній науковій статті досліджено вплив штучного інтелекту на систему освіти, зосереджуючись на перевагах його використання при самостійному опануванні матеріалу та взаємодії з вчителем. Штучний інтелект виявляється ефективним інструментом для оптимізації навчального процесу та полегшення роботи педагога, створюючи широкі можливості для підвищення ефективності викладання.

Автор визначає можливості перетворення ролі вчителя, вказуючи на те, що штучний інтелект може зробити його фасилітатором та наставником. Однак в статті відзначається важливість збереження ролі вчителя як ментора, який сприяє розвитку критичного мислення та соціальних навичок учнів.

Особлива увага приділяється активному вивченню та інтеграції технологій в педагогічну практику, а також постійній підтримці та навчанню вчителів. Автор наголошує, що програми професійного розвитку вчителів, спрямовані на освоєння цифрових технологій, є важливою частиною успішного впровадження штучного інтелекту в освіту.

Стаття підкреслює, що розвиток навичок 21-го століття, таких як комунікація та робота в команді, є необхідним у сучасному світі, і штучний інтелект може виступати каталізатором для навчання протягом усього життя. Його потенціал спрямований на допомогу учням адаптуватися до швидких змін у світі та забезпечення їм інструментів для успішного майбутнього. Особлива увага приділяється можливостям створення інклюзивного навчального середовища.

Стаття акцентує увагу на принципах етики та конфіденційності. Автор визначає необхідність встановлення чітких стандартів для збору, зберігання та використання даних учнів, зокрема для гарантування приватності та безпеки інформації. Також обговорюється важливість забезпечення доступності технологій для всіх верств суспільства та адаптація алгоритмів до різних культурних та соціальних контекстів.

В заключенні статті автор виділяє три основні напрямки розвитку систем штучного інтелекту в освіті, орієнтованих на оптимізацію управління освітнім процесом, індивідуалізацію навчання для учнів та підтримку вчителів. Загалом, стаття висвітлює складність та багатогранність процесу впровадження штучного інтелекту в освіту, підкреслюючи важливість співпраці всіх учасників освітнього процесу та глибокого розуміння його впливу на навчання та суспільство.

Ключові слова: штучний інтелект, індивідуалізоване навчання, роль вчителя у контексті штучного інтелекту, освітні інновації, автоматизація та оптимізація освітнього процесу, трансформація освітніх процесів.

Постановка проблеми. Україна визначила поняття «штучний інтелект», його цілі, принципи та завдання через «Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні». Зараз спостерігається активний розвиток технологій штучного інтелекту, який стає необхідним в різних сферах, включаючи освіту. Для нашої країни надзвичайно важливо продовжувати фундаментальні й прикладні дослідження в галузі штучного інтелекту, адже в майбутньому досягнення з даного напрямку будуть однією з невід'ємних складових економічного процвітання будь-якої держави та її успіху на міжнародному ринку новітніх технологій [10].

Проте, необхідно визначити, як саме штучний інтелект впливає на освіту в Україні та які про-

блеми можуть виникнути в процесі його впровадження в освітню систему. Зокрема, дослідження повинно зосередитися на наступних ключових аспектах:

- **Ефективність впровадження.** Як ефективно штучний інтелект може інтегруватися в освітній процес та як це впливає на якість навчання та результативність учнів.

- **Роль вчителя в умовах штучного інтелекту.** Як змінюється роль вчителя під впливом штучного інтелекту, і чи може штучний інтелект повністю замінити людський вплив на навчання.

- **Індивідуалізація та інклюзивність.** Як штучний інтелект може сприяти індивідуалізації навчання та створювати інклюзивне середовище для

різних категорій учнів, зокрема дітей з особливими потребами.

- Етичні питання та безпека даних. Як забезпечити етичне використання технологій штучного інтелекту в освіті та як зберегти конфіденційність особистих даних учнів.

- Проблеми доступу та рівності. Як забезпечити рівний доступ до технологій штучного інтелекту для всіх верств суспільства.

Ці аспекти стануть ключовими для розуміння та ефективного управління впровадженням штучного інтелекту в освітню систему України та можуть слугувати основою для подальших досліджень та розвитку освітніх технологій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Протягом останніх років активність наукової спільноти в галузі вивчення впливу штучного інтелекту на освіту суттєво зросла, що свідчить про великий потенціал цієї технології та її можливості оптимізувати сучасний освітній процес. Затверджена Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, розпорядженням Кабінету Міністрів України від 02 грудня 2020 р. № 1556-р, визначає загальні стратегічні напрями та завдання розвитку штучного інтелекту в Україні, приділяючи особливу увагу освіті як пріоритетному напрямку. Основні аспекти штучного інтелекту розглядають Фратавчан В.Г., Фратавчан Т.М., Лукашів Т.О., Літвінчук Ю.А., зокрема, у своїх роботах В. Грицишин та Н. Габрусєва звертають увагу на виклики та можливості розвитку цієї технології, а також на необхідність ефективного контролю та уникнення потенційних ризиків. Дослідження А.І. Шевченка та Г. Андрощука стосуються досягнень та перспектив штучного інтелекту в Україні, в той час як А. Дубчак, Я. Литвиненко та Ю. Перучок вивчають напрями, переваги та ризики використання цих технологій в різних сферах. А. Мельник акцентує увагу на потенціалі застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі та викликах для педагогів та учнів.

Отже, інтерес до впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес продовжує зростати, що вказує на необхідність подальших наукових розробок для ефективного використання штучного інтелекту з метою підвищення якості освіти.

Мета статті. Мета даної наукової статті полягає в комплексному дослідженні впливу штучного інтелекту на сучасну освіту. Стаття спрямована на розкриття значущості технологій, зокрема штучного інтелекту, у трансформації навчальних підходів та методів. Автор має за мету проаналізувати, як штучний інтелект може змінити роль вчителя, покращити якість навчання, а також створити нові можливості для учнів.

Стаття розглядає концепцію того, як штучний інтелект може перетворити вчителя зі статичного

джерела знань у фасилітатора, наставника та партнера у процесі навчання. Зосереджуючись на ключових аспектах розвитку учнів, таких як критичне мислення, творчість, соціальні та інші навички, стаття визнає важливість ролі вчителя як ментора.

Далі висвітлюється питання взаємодії між технологічним прогресом, представленим штучним інтелектом, та ключовою роллю взаємодії між людьми у навчальному середовищі. Стаття визначає, що технологічні інновації повинні служити основній меті – наданню якісної освіти для кожного учня.

Додатково, акцентується на необхідності широкої співпраці всіх учасників освітнього процесу, включаючи учнів, вчителів та батьків. Зазначається, що для успішного впровадження інновацій та досягнення високих результатів в навчанні важлива спільна робота та обмін думками між усіма зацікавленими сторонами.

Стаття відводить окремий аспект для професійного розвитку педагогічного персоналу, зазначаючи необхідність оволодіння вчителями новими технологіями, їх вигодами та обмеженнями. Особлива увага приділяється програмам професійного розвитку для вчителів, спрямованим на освоєння цифрових технологій.

Важливим аспектом статті є розгляд етичних та конфіденційних аспектів використання штучного інтелекту в освіті. Підкреслюється важливість вдосконалення політик безпеки та взаємодії з технологіями в освітніх закладах, а також надання учням та їхнім батькам повного контролю над використанням особистих даних.

Додатково, стаття присвячена розгляду важливості забезпечення рівного доступу до технологій для всіх верств суспільства. Автор ставить перед собою завдання підкреслити, що інтеграція штучного інтелекту в освіту повинна бути інклюзивною та враховувати різноманітні культурні та соціальні контексти. Обґрунтовується необхідність адаптації алгоритмів та програм до різних мов, культурних особливостей та потреб різних груп учнів.

В заключній частині статті визначається три напрями розвитку систем штучного інтелекту в галузі освіти: оптимізація управління освітнім процесом, індивідуалізація навчання та підтримка вчителів. Автор розглядає можливості цих систем та їхній вплив на навчальний процес, а також вказує на необхідність подальшої уваги до розробки спрямованих на вчителя застосунків штучного інтелекту для розширення можливостей педагогів та підвищення ефективності навчання.

Виклад основного матеріалу. Ми переживаємо технічну революцію, яка змінює наше життя. За словами Клауса Шваба, засновника Всесвітнього економічного форуму, перед нами стоїть найбільша трансформація в історії людства

за масштабом та складністю. Завдяки мобільним пристроям, які об'єднують мільярди людей та надають безмежний доступ до знань, ми стаємо свідками неймовірних можливостей. Штучний інтелект, робототехніка, Інтернет Речей, автономний транспорт, 3D-друк, нанотехнології, матеріалознавство, нові батареї, квантові комп'ютери – це лише кілька напрямків, де відбуваються великі прориви [16].

У світі сучасних технологій штучний інтелект стає ключовим елементом у багатьох сферах, включаючи освіту. Використання штучного інтелекту не лише полегшує процес навчання, але й перетворює парадигму освіти, сприяючи інтелектуальному розвитку учнів.

Термін «штучний інтелект» є доволі комплексним та може мати доволі різні інтерпретації. Сама галузь є дуже молодою, термінологія та принципи були сформовані на науковій конференції у Принстонському університеті у 1956 році [5, с. 64]. Хоча дослідження в цій області почалися ще в 1940-х роках, відсутнє єдине та однозначне визначення «штучного інтелекту» серед вітчизняних та зарубіжних науковців на сьогоднішній день. Різноманітні підходи до інтерпретації цього терміну залежать від мети його визначення та подальшого використання.

Досить часто, термін «штучний інтелект» тлумачиться як здатність автоматизованих систем виконувати функції людського інтелекту, здатність вибирати та приймати рішення на основі попереднього накопиченого досвіду та раціонального аналізу зовнішніх факторів [9, с. 8]. Іншими словами, штучний інтелект це здатність машин симулювати розум та імітувати людські когнітивні здібності. Тобто збирати й адаптувати зовнішні дані, а на їх основі навчатися ухвалювати рішення та робити висновки, як могла би людина [4].

В Україні поняття «штучний інтелект» і його цілі, принципи та завдання визначено в Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні від 2 грудня 2020 р. № 1556-р. Згідно з цією Концепцією, штучний інтелект – організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань [1].

Розвиток технологій штучного інтелекту визначає сучасні тренди. Великі компанії та держави активно вивчають цю тему. Сучасні спостереження показують, що штучний інтелект стає невід'ємним помічником у повсякденному житті,

де його використовують в побуті, на роботі, в навчанні та відпочинку.

Безумовно, вплив штучного інтелекту на освіту є значний. Інноваційні технології, такі як штучний інтелект, вносять суттєві зміни у способи викладання та навчання, вдосконалюючи якість освіти та створюючи нові можливості для учнів та педагогів. Наприклад, Китай вкладає значні ресурси в розвиток та впровадження технологій штучного інтелекту для поліпшення навчального процесу та забезпечення індивідуалізованого підходу до кожного учня. Україна також активно розвивається в цьому напрямку, що підтверджується «Концепцією розвитку штучного інтелекту в Україні», де освіта визначена як пріоритет. Подальшим кроком є «Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні», яка являє собою наступний етап впровадження планів і визначає стратегічні напрямки, науковий потенціал та джерела фінансування.

Розвиток технологій штучного інтелекту в освітньому середовищі є важливим напрямком сучасного розвитку. Застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі має великий потенціал для покращення ефективності навчання та персоналізації освітнього процесу [6, ст. 252].

Штучний інтелект може перетворити роль вчителя, зробивши його фасилітатором, наставником і партнером у процесі навчання. Незважаючи на технологічний прогрес, важливо пам'ятати про те, що учитель залишається не тільки джерелом знань, але й ментором, який сприяє розвитку критичного мислення, творчих здібностей, соціальних та інших навичок, які не завжди легко вимірювати алгоритмічними методами.

У процесі навчання велику роль, і сьогодні, і в майбутньому, відіграє взаємодія між учнями та вчителем. Технології можуть підтримувати цей зв'язок, але ніколи його не замінять. Замість конкуренції, штучний інтелект служить союзником вчителя, поліпшуючи його роль і збільшуючи його важливість.

Роль штучного інтелекту в освіті полягає в підтримці вчителів та учнів, роблячи навчання більш доступним, цікавим та ефективним. Інтеграція технологій може стати джерелом індивідуалізованого навчання, що адаптується до потреб кожного учня. Відсутність жорстких рамок у навчанні дозволяє кожному учневі розвиватися у власному темпі та за власними інтересами. Таким чином, впровадження штучного інтелекту в освіту створює потужні можливості для інновацій та покращення освітнього процесу, але водночас підкреслює неперевершену роль вчителя у формуванні повноцінної та глибокої освіти.

Отже, хоча штучний інтелект вносить значний вклад у поліпшення освіти, ключову роль грає взаємодія між людьми. Вчитель залишається

необхідним посередником, який сприяє розвитку інтелекту, характеру та етичних цінностей учнів. Всіляке технологічне вдосконалення має слугувати основній меті – надати якісну освіту для кожного учня.

Важливо відзначити, що успіх впровадження штучного інтелекту в освіту вимагає співпраці всіх учасників освітнього процесу. У подальших дослідженнях та розвитку освіти важливо враховувати думку учнів, вчителів та батьків. Спільна робота усіх сторін – ключ до успішного впровадження інновацій та досягнення високих результатів в навчанні.

Педагоги мають активно вивчати можливість технологій та забезпечити їхню інтеграцію в навчальну програму. З іншого боку, учні та їхні батьки можуть брати участь у визначенні та обговоренні нових методів навчання, щоб забезпечити врахування різних точок зору. Також, слід враховувати, що розвиток штучного інтелекту в освіті повинен супроводжуватися постійною підтримкою та навчанням вчителів. Освітня повинні мати можливість оволодівати новими технологіями, розуміти їхні переваги та обмеження, а також вміти ефективно інтегрувати їх у свою педагогічну діяльність. Програми професійного розвитку для вчителів, спрямовані на освоєння цифрових технологій, стануть важливою частиною успішного впровадження штучного інтелекту в освіту.

На думку Содель О., одна з найважливіших переваг штучного інтелекту в освіті – це його здатність забезпечувати персональний досвід навчання. Такі технології штучного інтелекту, як обробка природної мови, глибоке та машинне навчання, допомагають здобувачам освіти отримувати доступ до навчальних матеріалів швидше та ефективніше, ніж будь-коли раніше. Також штучний інтелект може створювати персональні шляхи навчання та надавати індивідуальний зворотній зв'язок, дозволяючи здобувачам освіти навчатися у своєму власному темпі та стилі [8].

Окремо слід виділити індивідуалізацію навчання дітей з особливими. У дослідженні [12] зазначається, що інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) розглядаються як засіб полегшення освітньої інклюзії, що дає можливість усім людям з різними вадами інтелекту, зору, слуху чи моторики отримати доступ до формальної освіти та, загалом, досягти основних цілей освіти як права, а не як привілею [12, с. 352].

Справді, переваги застосування штучного інтелекту в освіті виявляються особливо яскраво при самостійному опануванні навчального матеріалу та взаємодії з вчителем. Штучний інтелект може полегшити роботу педагога, забезпечуючи широкі можливості для оптимізації навчального процесу та підвищення ефективності викладання. Надалі

наведено декілька способів, якими штучний інтелект може бути корисним для освітнього процесу:

- Індивідуалізоване навчання: штучний інтелект дозволяє створювати індивідуальні програми для кожного учня, що враховують його темп навчання, рівень розуміння та особисті потреби. Навчальні програми, розроблені з використанням штучного інтелекту, можуть адаптуватися до рівня навчання кожного учня, надаючи додаткові завдання для тих, хто швидше засвоює матеріал, або надаючи додаткову підтримку тим, хто потребує додаткового часу та ресурсів.

- Зручність і доступність: використання штучного інтелекту у вигляді онлайн-ресурсів робить освітній процес доступним із будь-якого місця та у будь-який зручний час. Завдяки віртуальним інструментам та онлайн-ресурсам, учні можуть вивчати новий матеріал, спілкуватися з однолітками та педагогами, незалежно від місця їх проживання.

- Миттєвий зворотній зв'язок: системи штучного інтелекту можуть надавати миттєвий аналіз помилок, що дозволяє учням негайно коригувати свої дії та виправляти неточності.

- Покращення методів оцінювання: системи оцінювання з використанням штучного інтелекту можуть забезпечити вчителям миттєві результати, що дозволить оперативно реагувати на потреби учнів та поглиблювати обговорення проблемних питань.

- Автоматизація рутинних завдань: штучний інтелект може виконувати рутинні завдання, такі як перевірка домашніх завдань чи організація розкладу, звільняючи час педагога для більш творчої та індивідуальної роботи з учнями.

- Аналітика та прогнозування успішності: системи штучного інтелекту можуть аналізувати великі обсяги даних, щоб надавати педагогам аналітику про навчальний процес, допомагати у виявленні тенденцій та розробці стратегій для покращення якості навчання.

- Створення інтерактивних матеріалів: інтелектуальні технології можуть допомагати створювати цікаві та інтерактивні навчальні матеріали, що сприяють залученню учнів та поліпшенню їх розуміння предмету.

- Мотивація до навчання: використання цікавих ігор, віртуальних нагород та конкурсів за допомогою штучного інтелекту може стимулювати учнів і підвищити їхню мотивацію до навчання. Системи можуть створювати індивідуалізовані мотиваційні стратегії, враховуючи інтереси та потреби кожного учня. Освіта, підтримувана штучним інтелектом, відкриває нові перспективи для покращення навчання та готовності молодого покоління до викликів сучасного світу.

Навички 21-го століття, такі як комунікація, робота в команді та розв'язання проблем,

розвиваються в умовах швидкої зміни технологій. Штучний інтелект може бути каталізатором для навчання протягом усього життя, допомагаючи учням адаптуватися до швидких змін у світі та забезпечуючи їм необхідні інструменти для успішного майбутнього. Його потенціал може бути використаний для створення інклюзивного навчального середовища.

Зупинити розробку штучного інтелекту нерально, тому що він робить наше життя легшим і зручнішим. Головним завданням є встановлення надійного контролю над його роботою. Для цього необхідно проводити серйозні дослідження, запобігати ймовірним ризикам та бути переконаними, що штучний інтелект виконуватиме те, що запрограмувала людина, без неполадок та непередбачуваних результатів [3, с. 248].

Розвиток штучного інтелекту в освіті також повинен ґрунтуватися на принципах етики та конфіденційності. Важливо визначити ясні стандарти для збору, зберігання та використання даних учнів, щоб гарантувати їхню приватність та безпеку. Освітні заклади повинні вдосконалити свої політики безпеки та взаємодії з технологіями, а також надавати учням та їхнім батькам повний контроль над використанням їхніх особистих даних.

Ще одним важливим аспектом є доступність технологій для всіх шарів суспільства. Забезпечення рівного доступу до цифрових ресурсів та забезпечення інклюзивності є ключовим завданням. Важливо підкреслити, що інтеграція штучного інтелекту в освіту повинна враховувати різноманітні культурні та соціальні контексти. Алгоритми та програми повинні бути адаптовані до різних мов, культурних особливостей та потреб різних груп учнів.

Усі ці важливі аспекти показують, що впровадження штучного інтелекту в освіту – це складний та багатогранний процес, який вимагає уважного планування, співпраці всіх зацікавлених сторін та глибокого розуміння впливу цих змін на навчання та суспільство в цілому.

У галузі освіти виокремлюються три напрямки розвитку систем штучного інтелекту: системи, спрямовані на оптимізацію управління освітнім процесом; системи, спрямовані на індивідуалізацію навчання для учнів; системи, спрямовані на підтримку вчителів.

Системи, спрямовані на оптимізацію управління освітнім процесом. Ці платформи призначені для автоматизації та оптимізації різних аспектів управління освітнім процесом в закладах освіти, включаючи навчальну діяльність, комунікацію між учасниками навчального процесу, відстеження успішності учнів та гнучкість навчання. Такі системи дозволяють формувати розклад, контролювати відвідуваність та перевіряти домашні завдання.

Прикладом може слугувати британський проєкт OUAnalyse, який використовує методи машинного навчання для моніторингу успішності учнів та студентів, ідентифікує тих, хто потребує додаткової допомоги, і повідомляє вчителів.

D2L Brightspace – хмарне закрите навчальне середовище, де елементи штучного інтелекту використовуються для адаптивного навчання, аналізу успішності студентів, індивідуалізації змісту та забезпечення ефективності навчального процесу.

Swift – це набір методів, розроблених компанією Swifte Learning Services в Індії, з метою допомогти ICYO (індивідуальні системи управління освітою) використовувати дані, що генеруються в електронному модулі навчання. Зібрані дані в результаті взаємодії з учнями містять важливу інформацію про те, коли і чому учень може зіткнутися з труднощами або досягти успіху в навчанні. Аналіз цих даних допомагає створювати індивідуальні навчальні траєкторії, враховуючи вподобання учнів.

Система «ALP» в США є внутрішнім інструментом на основі штучного інтелекту для підтримки стандартних освітніх технологій. Система аналізує дані користувачів кожного окремого учня та збирає їх для створення психометричного профілю його взаємодій, вподобань і досягнень [13, с. 15].

Також варто зазначити українську систему «Єдина школа», яка надає всі необхідні інструменти для електронної та автоматизованої роботи в сфері освіти. За планами розробників, з 2023 року система буде впроваджувати штучний інтелект для оптимізації адміністративних процесів, планування уроків, ведення електронного журналу та інших аспектів управління класом.

Системи, спрямовані на індивідуалізацію навчання для учнів. Завдяки системам штучного інтелекту можна розробляти навчальні програми, які аналізують та враховують індивідуальні потреби та рівень кожного учня. Це сприяє використанню матеріалів та завдань, що відповідають конкретним потребам. Індивідуальний підхід також включає автоматичну оцінку та відстеження прогресу. Системи можуть аналізувати результати студентів та рекомендувати додаткові вправи для поліпшення результатів. Це робить процес навчання більш ефективним та підвищує мотивацію учнів [14, с. 19].

Інтелектуальні освітні системи є найбільш розповсюдженими варіантами використання штучного інтелекту в освіті, учні взаємодіють з ними частіше ніж із будь-якими іншими. Інтелектуальні освітні системи отримали значні інвестиції і зацікавленість від технологічних компаній на світовому ринку, їх активно використовують у системах освіти по всьому світу для мільйонів учнів.

Наприклад, Khan Academy використовує інтелектуальну освітню систему для надання індивідуалізованих уроків з різних предметів, таких як математика, наука, історія тощо. Система відстежує успішність учнів та пропонує персоналізовані завдання та матеріали для покращення розуміння предмету.

Компанія Third Space Learning успішно запроваджує інноваційні проекти, спрямовані на поліпшення якості вивчення математики у визначених регіонах. Штучний інтелект використовується для визначення рівня засвоєння учнями матеріалу, рекомендації більш ефективних методів навчання, моніторингу виконання домашніх завдань та навіть взаємодії з учителями та учнями під час уроків. Це дозволяє системі вчасно виявляти випадки зниженої уваги та робити рекомендації вчителям щодо адаптації темпу уроків для оптимального навчання.

Мобільні додатки, такі як Duolingo або Babbel використовують інтерактивні завдання, групуючи їх у форму гри, що створює зацікавленість та мотивацію в процесі вивчення іноземних мов. Учні мають змогу виконувати різноманітні вправи, отримувати бали та відстежувати свій прогрес, тим самим роблячи процес вивчення мови більш захопливим та ефективним.

Віртуальна реальність та доповнена реальність – це дві взаємопов'язані інновації, що застосовуються в освітньому контексті і часто поєднуються з машинним навчанням та іншими методами штучного інтелекту для покращення взаємодії з користувачем. Віртуальна реальність застосовується в навчанні різних шкільних предметів, включаючи астрономію, біологію, фізику, історію тощо. Приклади використання віртуальної та доповненої реальності в освіті включають «Blippar», «EonReality», «Google Education», «NeoBear» та «VR Monkey» [13, с. 17].

Системи, спрямовані на підтримку вчителів. Багато спрямованих на вчителя застосунків із застосуванням штучного інтелекту призначені допомагати педагогам зменшити робоче навантаження шляхом автоматизації завдань, таких як виставлення оцінок, виявлення плагіату, адміністративні обов'язки та надання зворотного зв'язку. Та все ж, незважаючи на весь свій потенціал, використанню спрямованих на вчителя застосунків штучного інтелекту для розширення можливостей педагогів та підвищення ефективності навчання до цього часу приділялося значно менше уваги, ніж застосункам штучного інтелекту, орієнтованим на учнів.

Однак цю проблему поступово починають вирішувати. Прикладом такого інструменту, хоча із деякими етичними проблемами, був помічник із штучного інтелекту «Джилл Уотсон», розроблений в Технологічному інституті Джорджії в Сполучених

Штатах Америки. Даний помічник обробляв запити студентів на форумах інституту, надаючи стандартні відповіді за допомогою штучного інтелекту та лише у складних ситуаціях направляв питання викладачам-людям.

Замість простої автоматизації комп'ютерного навчання, штучний інтелект може допомогти відкривати нові можливості для викладання та навчання.

Існує кілька застосунків на основі штучного інтелекту, які спрямовані на те, щоб надати вчителям можливість полегшити трансформацію процесів навчання. Було проведено деякі дослідження в цьому напрямі, але перед тим, як їх можна буде впровадити на практиці, потрібно вирішити багато технічних та етичних питань [13, с. 17].

Висновки і пропозиції. Розвиток технологій штучного інтелекту в Україні визначається як активний та важливий тренд, враховуючи його вплив на всі аспекти життя, включаючи освіту. Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні підкреслює важливість впровадження штучного інтелекту в освіту як стратегічного напрямку розвитку.

Підкреслюється, що вплив штучного інтелекту на освіту може бути значущим та обіцяючим. Інноваційні технології, що базуються на штучному інтелекті, приносять індивідуалізацію, доступність, миттєвий зворотний зв'язок та мотивацію до навчання, що полегшує навчання та робить його більш ефективним.

Однак важливо залишати людський елемент у навчанні. Незважаючи на технологічний прогрес, вчителі залишаються невід'ємною частиною навчального процесу. Штучний інтелект може змінити їхню роль, зробивши їх фасилітаторами та наставниками, але не повністю замінити людський вплив.

Взаємодія між людьми залишається ключовим фактором успіху освітнього процесу. Співпраця всіх учасників, врахування думки учнів, вчителів та батьків, а також постійне навчання вчителів новим технологіям – це необхідні елементи для успішного впровадження інновацій та досягнення високих результатів в навчанні.

Впровадження штучного інтелекту в освіту – це складний процес, який потребує уважного планування, співпраці всіх сторін та розуміння впливу на навчання та суспільство. Три основні напрямки розвитку систем штучного інтелекту в освіті – оптимізація управління освітнім процесом, індивідуалізація навчання та підтримка вчителів – визначають шляхи для подальшого розвитку і вдосконалення освітнього процесу в умовах сучасного технологічного прогресу.

Розумні технології, такі як штучний інтелект, цифрові двійники, віртуальна та доповнена реальність, дозволяють оптимізувати навчальний

процес, підвищити його ефективність і зменшити затрати часу на навчання завдяки новому етапу автоматизації [11, с. 3]. В той же час слід розуміти, що штучний інтелект має ряд переваг, але так само він має і недоліки. Всі ризики повинні бути ретельно зважені, перш ніж застосовувати штучний інтелект для допомоги людині [7, с. 103].

Важливо продовжувати дослідження та розвиток в галузі штучного інтелекту в освіті, дбаючи про етичне й безпечне використання технологій, забезпечуючи їхню гармонійну інтеграцію в освітній процес.

Список використаної літератури:

1. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні (схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 р. № 1556-р). URL: <https://cutt.ly/kwDG2MG8> (дата звернення 22.12.2023);
2. Андрощук Г. Тенденції розвитку технологій штучного інтелекту: економіко-правовий аспект. Теорія і практика інтелектуальної власності. 2019. № 3. DOI: <https://doi.org/10.33731/32019.173817> (дата звернення 22.12.2023);
3. Грицишин В., Габрусєва Н. Штучний інтелект сьогодні і завтра. Фундаментальні та прикладні проблеми сучасних технологій : тези Міжнародної науково-технічної конференції. Тернопіль, 2020. С. 247–248. URL: <https://cutt.ly/EwDG4ks9> (дата звернення 22.12.2023);
4. Даниленко Ю. Від Ш до І: що таке штучний інтелект та як він трансформує світ (speka.media). URL: <https://cutt.ly/OwDG5xll> (дата звернення 20.12.2023);
5. Дубчак А. О. Напрямки використання штучного інтелекту в сучасних умовах / А. О. Дубчак, Я. В. Литвиненко // Матеріали міжнародної наукової конференції «Іван Пулюй: життя в ім'я науки та України» (до 175-ліття від дня народження), 28-30 вересня 2020 року. – Т. : ФОП Паляниця В. А., 2020. – С. 64–65. – (Важливі аспекти практичного застосування здобутків сучасної науки і новітніх технологій). URL: <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/32876> (дата звернення 20.12.2023);
6. Мельник А.В. Застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі: потенціал та виклики. Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. 7 квітня 2023 р. Глухів, 2023. С. 250–253 URL: <https://cutt.ly/twDG6sN8> (дата звернення 22.12.2023);
7. Петручок Ю. Штучний інтелект: чого очікувати? Філософські виміри техніки : тези Міжнародної наукової конференції молодих учених та студентів. Тернопіль, 2019. С. 102–103. URL: <https://cutt.ly/EwDG664J> (дата звернення 22.12.2023);
8. Содоль О. Потенціал штучного інтелекту у вищій освіті. URL: <https://nubip.edu.ua/node/126807> (дата звернення 20.12.2023);
9. Фратавчан В.Г., Фратавчан Т.М., Лукашів Т.О., Літвінчук Ю.А., Методи та системи штучного інтелекту: навчальний посібник. Чернівці: ЧНУ, 2023, – 114 с. URL: <https://cutt.ly/lwDHwPZ2> (дата звернення 22.12.2023);
10. Шевченко І. Дослідження штучного інтелекту в Україні: здобутки та перспективи. URL: <https://cutt.ly/DwDHeR3M> (дата звернення 21.12.2023);
11. A.-M. Androniceanu, I. Georgescu, M. Tvaronavičiene, A. Androniceanu Canonical correlation analysis and a new composite index on digitalization and labor force in the context of the industrial revolution 4.0. Sustainability (Switzerland), 12, 2020. URL: <https://cutt.ly/zwDHRHzY> (дата звернення 22.12.2023);
12. C. S. González-González, J. Muñoz-Arteaga, C. A. Collazos Educational inclusion through ict. IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 16, 2021. Pp. 352–354. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9686555> (дата звернення 22.12.2023);
13. Fengchun Miao, Wayne Holmes, Ronghui Huang, and Hui Zhang. AI and education. Guidance for policy-maker. URL: <https://cutt.ly/pwDHionn> (дата звернення 22.12.2023);
14. Jackson, G. (2022). The Role of Artificial Intelligence in Language Learning. International Journal of Technology-Enhanced Learning, 14(3), 243–257. URL: <https://cutt.ly/uwDHoF5k> (дата звернення 22.12.2023);
15. Klaus Schwab. The Fourth Industrial Revolution. What It Means and How to Respond. URL: <https://cutt.ly/xwDHpwZR> (дата звернення 22.12.2023).

Hunaza L. Artificial intelligence in contemporary education: transformation of the teacher's role, enhancement of teaching quality and new opportunities for students

This scientific article explores the impact of artificial intelligence on the education system, focusing on the benefits of its use in self-paced learning and interaction with teachers. Artificial intelligence proves to be an effective tool for optimizing the learning process and easing the workload of educators, creating broad possibilities for enhancing teaching efficiency.

The author identifies the potential transformation of the teacher's role, indicating that artificial intelligence can change him into facilitator and mentor. However, the article emphasizes the importance of preserving the teacher's role as a mentor who fosters the development of critical thinking and social skills in students.

Special attention is given to active learning and the integration of technology into pedagogical practices, as well as ongoing support and training for teachers. The author highlights that professional development programs for teachers which are focused on mastering digital technologies are a crucial part of the successful implementation of artificial intelligence in education.

The article underscores that the development of 21st-century skills, such as communication and teamwork, is necessary in the modern world, and artificial intelligence can serve as a catalyst for lifelong learning. Its potential is directed towards assisting students in adapting to rapid changes in the world and providing them with tools for a successful future. Special emphasis is placed on the opportunities for creating an inclusive learning environment.

The article emphasizes principles of ethics and confidentiality. The author identifies the necessity of establishing clear standards for the collection, storage, and use of student data, particularly to ensure privacy and information security. The importance of ensuring the accessibility of technologies for all layers of society and adapting algorithms to different cultural and social contexts is also discussed.

In conclusion, the author highlights three main directions for the development of artificial intelligence systems in education, aimed at optimizing educational process management, individualizing learning for students, and supporting teachers. Overall, the article illuminates the complexity and multidimensionality of the process of implementing artificial intelligence in education, emphasizing the importance of collaboration among all participants in the educational process and a deep understanding of its impact on learning and society.

Key words: *artificial intelligence, individualized learning, teacher's role in the context of artificial intelligence, educational innovations, automation and optimization of the educational process, transformation of educational processes.*

УДК 373.3

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.9>**К. Ф. Чуб**кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ПРОГРАМУВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито особливості вивчення основ програмування в початковій школі. Виявлено, що вивчення програмування у початковій школі передбачає формування та розвиток в учнів повних, науково обґрунтованих комплексних знань, вмінь та навичок з основ програмування згідно з концепцією Нової української школи. З'ясовано, що у початковій школі у ході вивчення основ програмування в учнів формуються інтуїтивні уявлення про алгоритми, існування різноманітних алгоритмів, їх реалізацію та засвоєння. Встановлено, що наявність і доступність середовищ програмування відіграє велику роль у виборі мови програмування для вивчення основ програмування в початковій школі. Визначено, що для вивчення основ програмування у початковій школі можна використовувати візуальне середовище Scratch, яке надає можливість створювати комп'ютерні анімації, мультимедійні презентації, інтерактивні матеріали у формі історій та ігор, моделі. Охарактеризовано процес програмування на мові Scratch. Розглянуто переваги використання мови програмування Scratch для вивчення основ програмування у початковій школі. Встановлено, що важливою мовою програмування для вивчення основ програмування у початковій школі є Little Wizard, яке засноване мовою програмування Pascal, де в ігровій формі учні можуть дізнатися, що таке змінні, формули, цикли, умови та логічні блоки, вдосконалити свої навички рахунку та письма, а також створювати прості анімації. Розглянуто особливості офісного пакету OOo4Kids для освітніх цілей у початковій школі та зазначено, що до пакета входять такі програми OOo4Kids Writer, OOo4Kids Draw, OOo4Kids Impress, OOo4Kids Calc, OOo4Kids Math. Визначено, що для вивчення основ програмування в початковій школі також використовують сервіс CodeCombat, який є ігровим сервісом для навчання програмування та охоплює багато аспектів програмування, включаючи рядки, змінні, векторну графіку. З'ясовано, що з кожним новим середовищем програмування учні вивчають концепції та зміцнюють свої навички програмування. Зазначено, що вчителям слід враховувати, що при навчанні учнів початкової школи основам програмування форма запропонованих завдань має бути адаптована до їх віку. Доцільно подавати навчальний матеріал із врахуванням реальних прикладів і, якщо це можливо, за допомогою сучасних засобів візуалізації, а потім розпочинати роботу в програмному середовищі зі створення проєктів та програм.

Ключові слова: учень, освітній процес, навчання, мова програмування, проєкт, програма, алгоритм, програмне середовище, інструмент, урок.

Постановка проблеми. Сьогодні програмування міцно увійшло в життя сучасного суспільства. Тому знання та вміння з основ програмування стали необхідною умовою успішної соціалізації кожної особистості. Одним із головних завдань початкової освіти щодо вивчення основ програмування є здобуття учнями відповідних навичок програмування, роботи з комп'ютером та складання алгоритмів, оскільки саме в ранньому віці закладаються базові знання, вміння та навички, які надалі дітям легше розвивати та більш впевнено засвоювати новий навчальний матеріал в основній та старшій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням особливостей вивчення основ програмування у початковій школі займаються Тихоненко О., який розглядає методичні підходи до формування та розвитку алгоритмічного мислення в учнів початкових класів на уроках інформатики [3];

Базурін В., який досліджує середовище програмування як засіб навчання учнів основ програмування [1]; Шаран О., Шаран В. та Кулинич М., які розглядають особливості використання електронних освітніх ресурсів у процесі розвитку алгоритмічного мислення молодших школярів [4]; Василюк І. та Романчук Р., які вивчають особливості формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики [2] та інші.

Однак, зважаючи на великий обсяг напрацювань, потребують подальших досліджень проблеми розкриття особливостей вивчення основ програмування в початковій школі з позиції практичного аспекту.

Мета статті. Мета статті полягає у розкритті особливостей вивчення основ програмування в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Основна мета вивчення основ програмування у початковій

школі – ознайомити учнів з основними концепціями та підходами програмування, такими як базові об'єкти коду та їх логіка, ініціалізація коду та виправлення помилок.

Вибір конкретної мови програмування залишається за вчителем. Але основоположним для створення проєкту є здатність будувати алгоритми, які можна структурувати різними способами. У початковій школі вчителі також можуть вирішити, які інструменти, на їхню думку, будуть найбільш ефективними в умовах конкретного класу.

У другому класі учні починають вивчати основи програмування та знайомляться з поняттями команд і виконавців. Ця тематика продовжується у третьому класі, коли вивчаються алгоритми. На цьому етапі учні вже створюють лінійну програму. Водночас учні четвертого класу вже повинні вміти використовувати в програмах різні типи алгоритмів, зокрема лінійні.

Вивчення програмування у початковій школі передбачає формування та розвиток в учнів повних, науково обґрунтованих комплексних знань, вмінь та навичок з основ програмування згідно з концепцією НУШ.

У початковій школі у ході вивчення основ програмування в учнів формуються інтуїтивні уявлення про алгоритми, існування різноманітних алгоритмів, їх реалізацію та засвоєння. В освітньому процесі важливим є подавати учням зразки правильних способів діяльності, розподіляючи окремі прийоми діяльності на окремі дії та створюючи умови для поступового переходу учнів від дій за зразком до самостійного виконання, сприяючи тим самим закладанню основи алгоритму. В рамках вивчення основ програмування учні початкової школи ознайомляться з різними структурами алгоритмів, їх властивостями, складом і організацією і тим самим набудуть навичок алгоритмічної дії та використання електронних освітніх ресурсів [4, с. 132].

Належний вибір програмного забезпечення дозволяє створювати алгоритми та проєкти, які безпосередньо зацікавляють учнів початкової школи. Регулярне проведення розвиваючих занять та організація цікавих завдань створює сприятливі умови для формування таких цінних якостей, як алгоритмічне мислення та самостійність. Це виражається в активному пошуку рішень, глибокому і всебічному аналізі рамок умов і критичному обговоренні [2, с. 93].

Уже на початковому етапі навчання уроки програмування вимагають від учнів не тільки високої мотивації, але й умінь та бажання самостійно здобувати знання в цій сфері. Зміна традиційної форми проведення уроків є радше правилом, ніж винятком. Тому варто зауважити, що дітям потрібна мотивація для ефективного отримання знань у нових сферах. А мотивація до навчальної

діяльності виникає тоді, коли відчувається особиста зацікавленість у здобутті знань для досягнення поставлених цілей [3, с. 373].

Наявність і доступність середовищ програмування відіграє велику роль у виборі мови програмування для вивчення основ програмування в початковій школі. Крім того, середовища програмування спочатку є предметом вивчення, а згодом стають засобом навчання. На вибір середовища програмування для використання під час вивчення мови програмування впливають такі умови: технічні характеристики комп'ютера та системні вимоги середовища програмування, наявність операційної системи та додаткового програмного забезпечення, необхідного для функціонування програмного середовища, інтерфейс до програмного середовища, наявність документації на програмне середовище, наявність навчально-методичного забезпечення, рівень компетентності вчителя інформатики [1, с. 15].

Для вивчення основ програмування у початковій школі можна використовувати візуальне середовище Scratch, яке на безоплатній основі має активну спільноту та інтерактивно-візуальну систему навчання. Це означає, що учні початкової школи максимально залучаються до створення освітніх проєктів та програм і одразу бачать результати своєї роботи.

Використання учнями початкової школи середовища Scratch та вивчення з учнями елементів програмування в початковій школі необхідно поєднувати з вивченням алгоритмізації з метою демонстрації можливостей роботи в середовищі програмування.

Scratch – це об'єктноорієнтоване середовище візуального програмування, яке надає можливість створювати комп'ютерні анімації, мультимедійні презентації, інтерактивні матеріали у формі історій та ігор, моделі. Scratch можна завантажити з офіційного вебсайту розробника <http://scratch.mit.edu> [8]. На сайті також є можливість створювати проєкти онлайн. Програма пропонує вибір мови, тому програмування виконується мовою, яку можна зрозуміти.

Програмування на мові Scratch відбувається наступним чином: користувачі можуть «збирати» програми (скрипти) з блоків і вбудовувати деякі блоки один в одного, тим самим усуваючи можливість синтаксичних помилок. У середовищі Scratch виконавцями є спрайти та сцени. Так, об'єкт, пов'язаний із певним зображенням і набором змінних і сценаріїв, які визначають його поведінку, називається спрайтом. Спрайти можна змінювати шляхом імпортування зображень із вбудованої бібліотеки, яка включає такі категорії, як тварини, фантазія, персонажі, люди, предмети, транспортні засоби тощо. Вміст бібліотеки можна доповнювати додатковими файлами. Зображення спрайтів можна

створювати за допомогою вбудованих графічних редакторів або інших програм. Команди, які виглядають як блоки, згруповані в певні групи: «Рух» (переміщення спрайту), «Вигляд» (зміна зображення спрайту, текстове діалогове вікно), «Звук» (звукова команда, гучність, темп), «Олівець» (конфігурація), «Управління» (побудова ланцюгів, відгалужень), «Датчики» (інформація про торкання об'єктів і визначення відстані між ними), «Оператори» (виконання математичних і логічних операцій, вибір випадкових чисел), «Змінні» (створення, присвоєння певного значення).

Під час вивчення програмування, щоб урок був жвавим і цікавим, а учні встигали зробити все, що запланували і що хочуть, вони повинні вміти за комп'ютером відкрити файли на жорсткому диску у вказаній папці, зберігати файл у вказаній папці, здійснювати підключення/відключення флешки, відкривати вебсайт за вказаною адресою <https://scratch.mit.edu/> у браузері.

Варто відзначити, що використання мови програмування Scratch під час вивчення основ програмування у початковій школі має такі переваги для освітнього процесу, оскільки дозволяє тренувати та розвивати навички у сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій, формує вміння структурувати інформацію, використовувати відповідні програмні засоби обробки даних та обирати спосіб представлення даних (таблиці, діаграми, графіки) залежно від поставленого завдання, формує уявлення про поняття інформації, алгоритми, моделі та їх властивості, розвиває алгоритмічне мислення та вміння створювати і записувати алгоритми під конкретних виконавців, формує знання про логічні конструкції, логічні значення та операції тощо.

Коли учні створюють проекти в Scratch, вони розвивають навички, необхідні для самореалізації та майбутнього успіху, зокрема творче мислення, чітке спілкування, системний аналіз, використання інформаційно-цифрових технологій, ефективну взаємодію тощо.

Програмуванню потрібно вчитися поступово, від простого до складного. З цієї причини рекомендується використовувати середовище Scratch на ранніх етапах вивчення алгоритмів і програмування. Щоб навести порядок у процесі вивчення основ програмування, пропонується використовувати ігровий підхід, який починається з вивчення Scratch, і застосовувати педагогічні методи та форми відповідно до вікової групи учнів початкової школи.

Ще однією важливою мовою програмування для вивчення основ програмування у початковій школі є Little Wizard [6]. Little Wizard – це середовище програмування для учнів початкової школи, яке засноване мовою програмування Pascal. В ігровій формі учні можуть дізнатися, що таке

змінні, формули, цикли, умови та логічні блоки, вдосконалити свої навички рахунку та письма, а також створювати прості анімації. Використання комп'ютерного середовища Little Wizard дозволяє учням початкової школи розвивати логічне, алгоритмічне мислення та творчі здібності. Однією з ключових концепцій мови програмування Little Wizard є розвиток власної програми від першої ідеї до кінцевого програмного продукту. Для цього Little Wizard має всі стандартні інструменти, необхідні для програмування. Однак Little Wizard не має важливих мовних компонентів, таких як процедури та функції, передача параметрів і повернення значень, визначення класів об'єктів, введення тексту та файли введення та виведення. При цьому, щоб почати вивчати Little Wizard не потрібно нічого, крім умінь читати, оскільки програма складається з готових кольорових значків.

Дитячий офіс від OOo4Kids – це офісний пакет для освітніх цілей у початковій школі. Він базується на OpenOffice.org і розрахований на аудиторію від 7 до 12 років. У пакет OOo4Kids входять такі програми: OOo4Kids Writer, OOo4Kids Draw, OOo4Kids Impress, OOo4Kids Calc, OOo4Kids Math [7].

OOo4Kids Writer містить стандартне меню редактора: меню «Файл» містить команди для створення, відкриття та збереження документів, які можна друкувати чи пересилати електронною поштою; меню «Правка» передбачає виконання основних операцій над текстом і об'єктами; меню «Вид» дозволяє встановити розмір вікна, показати/сховати панель інструментів; меню «Вставка» дозволяє вставляти колонтигули, зображення, відео та звуки, спеціальні символи, математичні формули; меню «Формат» дозволяє форматовувати символи та абзаци, створювати колонки тексту, вибирати та створювати стилі.

Характеризуючи програму OOo4Kids Impress, доцільно зауважити, що після запуску програми користувачі можуть почати працювати з порожньою презентацією або вибрати готовий шаблон. Найзручнішим способом форматування та налаштування презентації є використання вкладок панелі завдань і вбудованих панелей інструментів. Програма дозволяє розміщувати в структурі слайда різноманітні графічні об'єкти, відео та звук, поля дати та часу, колонтигули, текстові об'єкти, гіперпосилання, таблиці та діаграми. Для створення власних графічних об'єктів існує панель інструментів малювання, яка містить усі інструменти векторного графічного редактора. У програмі є демонстраційне меню для перегляду та налаштування презентації. Показ слайдів запускається клавішею F5.

Для вивчення основ програмування в початковій школі також використовують сервіс CodeCombat [5], який є ігровим сервісом для навчання програмування та передбачає роботу з кодом у «чистому

вигляді». Сервіс має інтуїтивно зрозумілий український інтерфейс для користувачів різного віку, де можна почати грати «з нуля» без будь-яких знань програмування. CodeCombat охоплює багато аспектів програмування, включаючи рядки, змінні, векторну графіку. За допомогою цього ігрового сервісу можна вивчати такі мови, як Python, JavaScript тощо.

Щоб навчити учнів початкової школи основ програмування, їм потрібно постійно давати різні завдання різних рівнів складності. Щодо формату презентації, то доцільно максимально використати приклади з життя та сучасні засоби візуалізації, а потім починати працювати в програмному середовищі.

Висновки. За результатами проведених досліджень визначено особливості вивчення основ програмування в початковій школі, на основі чого з'ясовано, що з кожним новим середовищем програмування учні вивчають концепції та зміцнюють свої навички програмування. При цьому вчителям слід враховувати, що при навчанні учнів початкової школи основам програмування форма запропонованих завдань має бути адаптована до їх віку. Доцільно подавати навчальний матеріал із врахуванням реальних прикладів і, якщо це можливо, за допомогою сучасних засобів візуалізації, а потім розпочинати роботу в програмному середовищі зі створення проєктів та програм.

Список використаної літератури:

1. Базурін В. М. Середовища програмування як засіб навчання учнів основ програмування. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 59, вип. 3. С. 13–27.
2. Василюк І., Романчук Р. Особливості формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики. *Молодь і ринок*. 2021. № 2/188. С. 90–94.
3. Тихоненко О. О. Методичні підходи до формування та розвитку алгоритмічного мислення в учнів початкових класів на уроках інформатики. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 125. С. 371–374.
4. Шаран О. В., Шаран В. Л., Кулинич М. М. Особливості використання електронних освітніх ресурсів у процесі розвитку алгоритмічного мислення молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 78. С. 130–134.
5. CodeCombat. URL: <https://codecombat.com/>
6. Little Wizard. URL: <https://littlewizard.sourceforge.net/>
7. OOo4Kids – офіс для дітей. URL: <https://ualinux.com/uk/ubuntu-apps-office/ooo4kids>
8. Scratch. URL: <https://scratch.mit.edu/>

Chub K. Features of learning the basics of programming in elementary school

The article reveals the peculiarities of learning the basics of programming in elementary school. It is found that studying programming in primary school involves the formation and development of students' complete, scientifically based comprehensive knowledge, skills and abilities in the basics of programming in accordance with the concept of the New Ukrainian School. It has been found that in elementary school, when studying the basics of programming, students form intuitive ideas about algorithms, the existence of various algorithms, their implementation and learning. It has been established that the availability and accessibility of programming environments plays an important role in choosing a programming language for learning the basics of programming in primary school. It has been determined that the visual environment Scratch can be used to study the basics of programming in primary school, which makes it possible to create computer animations, multimedia presentations, interactive materials in the form of stories and games, models. The process of programming in the Scratch language is characterized. The advantages of using the Scratch programming language for learning the basics of programming in elementary school are considered. It has been established that an important programming language for learning the basics of programming in elementary school is Little Wizard, which is based on the Pascal programming language, where students can learn what variables, formulas, loops, conditions, and logical blocks are in a playful way, improve their numeracy and writing skills, and create simple animations. The features of the OOo4Kids office suite for educational purposes in primary school are considered and it is noted that the suite includes the following programs: OOo4Kids Writer, OOo4Kids Draw, OOo4Kids Impress, OOo4Kids Calc, OOo4Kids Math. It has been determined that to learn the basics of programming in primary school, the CodeCombat service is also used, which is a game service for learning programming and covers many aspects of programming, including strings, variables, vector graphics. It has been found that with each new programming environment, students learn concepts and strengthen their programming skills. It is noted that teachers should take into account that when teaching primary school students the basics of programming, the form of the proposed tasks should be adapted to their age. It is advisable to present educational material using real-life examples and, if possible, modern visualization tools, and then start working in a software environment to create projects and programs.

Key words: student, educational process, learning, programming language, project, program, algorithm, software environment, tool, lesson.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 37.017.4

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.10>

В. Ю. Акімов

здобувач ступеня доктора філософії PhD
Рівненського державного гуманітарного університету

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ ПРОФІЛАКТИКИ ІНФОРМАЦІЙНОГО НАСИЛЛЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інформаційне насилля в умовах розвитку цифрових технологій може мати різноманітні форми, як-от: поширення неправдивої інформації, кібербулінг, кібертролінг. Достеменно невідомо точної кількості проявів інформаційного насилля, однак достовірною є інформація про його негативний вплив на соціальні стосунки, психічне й фізичне здоров'я людей.

З огляду на результати аналітичного огляду наукових публікацій, інформаційне насилля складна і багатогранна проблема сучасного суспільства, яка охоплює всі його прошарки та сферу діяльності людини. Освіта у створеному контексті заслуговує на особливу увагу, одним із ключових завдань педагогічних закладів вищої освіти є формування навичок безпечної життєдіяльності, а в розрізі інформаційного насилля, навичок безпечної життєдіяльності в умовах інформаційно-цифрового середовища.

Нагальним в таких умовах є завдання щодо обґрунтування заходів організаційної профілактики проявів інформаційного насилля. Заходи організаційної профілактики інформаційного насилля у закладах вищої освіти слід розглядати з точки зору дотримання етичних норм та формування медіаграмотності в учасників освітнього процесу. Слід зазначити, що інтеграція аспектів щодо протидії інформаційному насиллю не повинна докорінно змінювати зміст навчальних дисциплін, а лише виступати в ролі доповнюючої складової підготовки здобувачів педагогічних закладів освіти у досліджуваному контексті.

Водночас встановлено, що сучасна організаційна система функціонування навчальних закладів вищої освіти характеризується низьким рівнем інтегрованості заходів щодо запобігання інформаційному насильству. Удосконалення підходів профілактики інформаційного насилля можливе через проведення освітньо-виховних заходів і формування органів управління та контролю; проведення тренінгів з академічної «гігієни», реалізація програми розвитку медіаграмотності, формування груп етичного контролю, інтеграцію проблеми інформаційного насильства в освітні програми.

Результати дослідження будуть корисними для практикуючих викладачів педагогічних закладів вищої освіти, працівників соціальних та психологічних служб, науковцям, котрі займаються дослідженням в цьому напрямі, а також здобувачам вищої освіти.

Ключові слова: інформаційне насилля, організаційно-педагогічні заходи, профілактика, педагогічний заклад вищої освіти, кібербулінг, тренінг.

Постановка проблеми. Проблема інформаційного насилля в епоху переходу суспільства від постіндустріальної до інформаційної стадії свого розвитку набуває усе більшої актуальності з кожним днем. Інформаційне насилля може мати різноманітні форми, як-от: поширення неправдивої інформації, кібербулінг, кібертролінг. Достеменно невідомо точної кількості проявів інформаційного насилля, однак достовірною є інформація про його негативний вплив на соціальні стосунки, психічне й фізичне здоров'я людей. У педагогічних закладах вищої освіти інформаційне насилля може проявлятися особливо гостро, що пояснюється тісною взаємодією суб'єктів освітнього процесу,

в тому числі послугуючись соціальними мережами й іншими Інтернет-ресурсами. З метою унеможливлення виникнення проявів насилля інформаційного характеру або принаймні зменшення їхньої частоти, доцільним та необхідним, в таких умовах, видається пошук та обґрунтування заходів профілактики інформаційного насилля в педагогічних закладах вищої освіти.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. В останні десятиліття аспекти інформаційного насилля стали предметом активних досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. В. Слюсар констатує, що «складовою реалізації інформаційного насилля є поширення надмірної чи

неправдивої інформації» [1, с. 25–26]. Для його реалізації необхідно створити певний «соціокультурний продукт, яким є специфічно підібраний матеріал», котрий висвітлюється в засобах масової інформації. У своєму дослідженні В. Заєць акцентує увагу на збільшенні темпів прояву медіа-насилля, як однієї із форм інформаційного насилля [2, с. 211]. Потенційні прояви інформаційного насилля виокремлює Л. Саракун, які можуть траплятися на шляху кіберсоціалізації особистості в умовах інформаційно-освітнього середовища [3]. Поєднання низки проявів інформаційного насилля, таких як дезінформація, візуалізація актів фізичного насилля, інформаційні атаки, негативні коментарі, формують більш комплексне явище – «інформаційний тероризм». Його метою є вплив на свідомість людей, а відповідно й на прийняття ними рішень, формування суспільної напруги, панічних настроїв та хаосу [4]. А. Скорик у своєму дослідженні простежила взаємозв'язок між інформаційним насиллям та поняттям мас-медійний контент, метою якого є формування необхідної свідомості та настроїв серед людей [5, с. 61–63]. О. Панченко і В. Антонова інтерпретують інформаційне насилля як один із проявів соціального насилля. Інформаційне насилля, на думку дослідників, полягає у «несиловому впливі на психіку людини» з метою вчинення деструктивних дій на соціальну систему [6, с. 68].

М. Гріфітс (M. Griffiths) доводить що інформаційне насилля в Інтернеті здебільшого проявляється у формі кіберзловживань, зокрема протиправне залучення до азартних чи неетичних соціальних груп, використання службового становища [7, с. 91]. Дж. Кондрасюк (J.N. Kondrasuk) та група дослідників емпірично засвідчили наявність насильства, в тому числі й інформаційного, щодо працівників загальноосвітньої школи. Особливу увагу дослідники акцентують на потенційній небезпеці соціальної взаємодії вчителів та здобувачів освіти через мережу Інтернет [8]. В умовах розвитку цифрових технологій, ризик стати жертвою від інформаційного насилля невпинно зростає, про це у свої статті зазначає М. Фан (M. Fan). Дослідниками запропоновано власну інтерпретацію цього поняття – «кібернасилля», проявом якого є будь яка поведінка, яка пропагує соціальну нерівність, соціальну напруженість, поширення дезінформації [9].

З огляду на результати аналітичного огляду наукових публікацій, інформаційне насилля складна і багатогранна проблема сучасного суспільства, яка охоплює всі його прошарки та сфери діяльності людини. Освіта у зазначеному контексті заслуговує на особливу увагу, оскільки одним із її ключових завдань є формування навичок безпечної життєдіяльності, а в розріз інформаційного насилля, навичок безпечної життєдіяльності

в умовах інформаційно-цифрового середовища. Нагальним в таких умовах є завдання щодо обґрунтування заходів організаційної превенції проявів інформаційного насилля.

Мета статті полягає в розробці та обґрунтуванні організаційних заходів профілактики інформаційного насилля в педагогічних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Заходи організаційної превенції інформаційного насилля в педагогічних закладах вищої освіти доцільно розглядати з точки зору дотримання етичних норм та формування медійної обізнаності учасників едукативного процесу. Т. Білик зазначає, що одним із шляхів подолання інформаційного насилля є «розвиток інформаційної культури особистості, в тому числі розвиток особистісних способів активного та пасивного захисту від небезпечних інформаційних впливів і прищеплення навичок технологічно грамотного продукування інформації» [10, с. 423].

Розвиток медійної грамотності, як одного з інструментів, подолання інформаційного насилля в умовах педагогічного закладу вищої освіти вбачаємо у створенні однойменних навчальних програм (програм медійної грамотності). Створення програми навчання медійної грамотності для студентів педагогічних університетів продиктоване необхідністю формування не лише освічених учителів, компетентних у своїй предметній галузі, а й умінь аналізувати й критично сприймати інформацію. Зазначену програму доцільно реалізувати у формі інформального курсу, який міжпредметно пов'язаний із змістом базових навчальних дисциплін або освітніх компонент, метою яких є загальнокультурна підготовка. В зміст програми розвитку медійної грамотності доцільно включити наступні змістові компоненти:

1. Основні поняття та визначення.
2. Аналіз достовірності інформації з різних джерел.
3. Механізми формування інформаційного образу.
4. Критичний аналіз інформації, встановлення фейків та маніпуляції.
5. Етика використання інформації з мережі Інтернет.
6. Базові основи кібербезпеки.
7. Комунікація в соціальних мережах, вираження власної точки зору.
8. Інтеграція медійної грамотності у педагогічний процес (за предметним спрямуванням).
9. Аналіз медіапродукції.
10. Портфоліо програми медійної грамотності.

Реалізація окресленого змісту можлива у ході відвідування очних або дистанційних тренінгів, котрі б слугували доповненням основної освітньої програми підготовки фахівців педагогічного

профілю. Вважаємо, що можливим підходом підвищення ефективності ця програма набуде за умови дотримання анонімності під час реєстрації учасників, а також дебатів, висловлювань чи контролю результатів сформованості медійної грамотності. Це дозволить подолати певні бар'єри вираження особистої думки, мінімізації адміністративного впливу зі сторони співробітників закладів вищої освіти. Окремою рекомендацією щодо реалізації описаної проблеми є її тісний взаємозв'язок із нормативною програмою підготовки, а також забезпечення принципу міжпредметності та наступності у вивченні нових знань. Також ефективним вбачається залучення фахівців, котрі не пов'язані безпосередньо з освітньою підготовкою та педагогічними й адміністративними працівниками, які її забезпечують. Такий підхід дозволить мінімізувати суб'єктивні чинники, лобіювання власних інтересів чи маніпулювати думками здобувачів освітньої програми з розвитку медійної грамотності.

Слід відмітити, що дуже часто з інформаційним насиллям здобувачі освіти педагогічних університетів стикаються під час інформаційного пошуку [11, с. 668]. Відвідуючи спеціалізовані веб-ресурси з академічними матеріалами, котрі публікуються з порушенням авторських прав, здобувачі освіти стикаються з проявами інформаційного насилля як-от: порушення академічної доброчесності та неетичний контент. Тому доцільним заходом превенції таких проявів інформаційного насилля є проведення спеціалізованих *тренінгів з академічної «гігієни»*.

Тренінги з академічної гігієни є ефективним інструментом, оскільки вони дозволяють забезпечити збереження фізичного та емоційного благополуччя здобувачів освіти під час пошуку інформації в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Тематика таких модулів повинна корелюватися із навчальними завданнями здобувачів освіти. Ось декілька ідей для таких тренінгів:

1. Емоційне благополуччя в мережі Інтернет.
2. Ефективне використання онлайн-ресурсів для навчання.
3. Використання відкритих джерел для пошуку навчальної інформації.
4. Академічна доброчесність: стандарти та правила.
5. Основи інформаційної безпеки/кібербезпеки.

Слід окремо відмітити, що для проведення таких спеціалізованих тренінгів, доцільно залучати фахівців інших підрозділів закладу вищої освіти. Як приклад, нині кожен університет у своїй структурі має відділ, котрий здійснює контроль-но-управлінську діяльність у сфері протидії академічному плагіату, який в свою чергу є одним із проявів інформаційного насилля. Фахівців цього

відділу необхідно запрошувати в якості експертів, які сприятимуть формуванню навичок академічного етикету здобувачів вищої освіти. Водночас такий захід сприятиме розвитку навчально-пізнавальних здібностей здобувачів вищої освіти, формуватиме належне ціннісне ставлення до академічних праць інших авторів, а також мінімізуватиме створення умов для подальших проявів інформаційного насилля.

Організаційні аспекти тренінгів інформаційної гігієни полягають у синхронізації термінів їх проведення з освітньою траєкторією становлення фахівця. Безпосередню організацію таких тренінгів доцільно розподілити між спеціалізованими відділами, членами адміністрації, громадськими організаціями або державними інституціями. Залученість фахівців різних профілів та відомств повинна бути продиктована змістовим аспектом й метою тренінгу інформаційної «гігієни».

Окремо слід зазначити, що інтеграція описаних заходів в освітнє середовище педагогічних закладів вищої освіти має координуватися адміністрацією. Нормативно-законодавчою підставою цьому є стаття 53 Закону України «Про освіту», яка регламентує право на повагу до людської гідності та запобігання прояву будь-яких форм насилля; стаття 54 Закону України «Про освіту» зобов'язує персонал освітніх закладів захищати здобувачів від будь-яких проявів фізичного й психологічного насилля, а у випадку їх проявів повідомляти адміністрацію й вживати невідкладних заходів для припинення цькування. Водночас стаття 26 цього закону зобов'язує адміністрацію освітнього закладу створювати безпечне освітнє середовище вільне від насильства й цькування [12].

З метою виконання зазначених нормативних вимог в закладі вищої освіти доцільно створювати спеціалізовані *групи етичного контролю*. Група етичного контролю по запобіганню інформаційного насилля може виконувати роль нагляду за етичними нормами, розробляти та впроваджувати політику з питань етики й запобігання проявам інформаційного насилля. Варто наголосити, що нині діє законодавча ініціатива, котра в загальних рисах окреслює план та вимоги до діяльності закладів освіти в напрямі запобігання насилля [13]. Документ регламентує перелік стратегічних завдань, зокрема: запобігання булінгу, створення умов безпечного освітнього середовища, професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогів у визначеному контексті. Вважаємо, що згаданий наказ носить загально-декларативний характер, в якому окреслені загальні принципи запобігання насиллю. Разом з тим цей документ необхідно використати в якості базисного при обґрунтуванні структури та плану діяльності груп етичного контролю по запобіганню інформаційного насилля.

Нормативно-законодавчі вимоги, щодо створення груп етичного контролю, переважно визначають безпосереднім виконавцем керівника закладу, тому невизначеними лишаються вимоги щодо взаємодії таких груп з учасниками освітнього процесу. Враховуючи той факт, що структурним підрозділом, який відповідає за якість підготовки фахівців є кафедра, діяльність груп етичного контролю доцільно організовувати в їхній структурі.

До основних функцій групи слід віднести:

1. Розробка етичних стандартів, яких повинні дотримуватися усі учасники освітнього процесу, пов'язаних із запобіганням інформаційному насиллю.

2. Створення процедури розгляду скарг стосовно випадків інформаційного насилля.

3. Публічна інформаційна кампанія спрямована на проведення інформаційно-просвітницьких заходів серед здобувачів освіти і педагогічних працівників.

4. Співпраця з адміністрацією та іншими структурними підрозділами закладу вищої освіти.

До складу такої групи необхідно залучати представників випускової кафедри, здобувачів освіти, учасників студентського самоврядування, служби інформаційної підтримки та служби психологічної підтримки.

Просвітницька функція педагогічних закладів вищої освіти є одним із найефективніших інструментів сприяння боротьбі з інформаційним насиллям. *Інтеграція аспектів профілактики інформаційного насилля в освітні програми педагогічних закладів вищої освіти*, дозволить забезпечити формування в здобувачів освіти компетентностей критичного оцінювання інформації, виокремлення контексту, або як діяти якщо вони стали жертвами негативних інформаційних впливів. Задля досягнення такої мети необхідними є зміни до робочих програм деяких навчальних дисциплін, зокрема тих, метою яких є формування інформаційно-цифрової, емоційно-етичної, здоров'язбережувальної та рефлексивної компетентностей. Передусім, для забезпечення якісного інтегрування необхідно визначити чіткий наскрізний план, що враховував принципи наступності й міжпредметності. Це дозволить мінімізувати корекцію змісту навчальних дисциплін, а також запобігти порушенням при підготовці фахівців, регламентованих професійними стандартами МОН.

Окреслений інтегрований підхід доцільно реалізовувати при вивченні дисциплін, як загальної підготовки, так і дисциплін за професійним спрямуванням. Інтеграція аспектів аксіологічного спрямування закономірна при вивченні філософії, етики, історії. Емоційна та комунікаційна складова повинна відображатися в змісті таких дисциплін як психологія, педагогіка, дидактика. Цифрові нави-

чки й технічні практики запобігання інформаційному насиллю доцільно розглядати при вивченні інформаційних та цифрових технологій. Тоді як безпосередні прийоми протидії та реагування на прояви насилля необхідно вивчати у циклі безпекоснавчих дисциплін, як от безпека життєдіяльності, охорона праці, цивільний захист.

Слід зазначити, що інтеграція аспектів щодо протидії інформаційному насиллю не повинна докорінно змінювати зміст навчальних дисциплін, а лише виступати в ролі доповнюючої складової підготовки здобувачів педагогічних закладів освіти у досліджуваному контексті.

Окреслені підходи носять переважно організаційний та педагогічний характер, і, звісно, що їхня імплементація у практику певного закладу вищої освіти, буде у певній мірі індивідуалізованою. З метою виокремлення сутнісних завдань, кожного із описаного підходів, запропонуємо перелік заходів організаційно-педагогічного характеру, котрі сприяли б профілактиці інформаційного насилля в педагогічних закладах вищої освіти:

1. Включення питань інформаційного насилля до освітніх та програм навчальних дисциплін з метою формування необхідних знань та навичок превентивного характеру.

2. Проведення тренінгів для здобувачів освіти та персоналу закладу вищої освіти з метою розвитку критичного мислення й навичок ідентифікації інформаційного насилля.

3. Створення механізму реагування на випадки інформаційного насилля.

4. Створення освітніх ресурсів про інформаційне насилля щодо протидії кібербулінку, кібертролінгу, фейкам та дезінформації.

Висновки і пропозиції. Підводячи підсумки можна констатувати, що в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та цифровізації освітнього процесу, інформаційне насилля як соціально-педагогічна проблема набуває усе більшої актуальності. Виконаний аналіз наукової літератури, публікацій та нормативно-правових актів засвідчив значну актуальність проблеми протидії інформаційному насиллю. Водночас сучасна організаційна система функціонування педагогічних закладів вищої освіти характеризується низьким рівнем інтеграції заходів щодо профілактики інформаційного насилля. З метою удосконалення процесу профілактики інформаційного насилля обґрунтовано класифікацію заходів, а саме: розробка етичних стандартів, процедури розгляду скарг, публічні інформаційні кампанії, співпраця з адміністрацією та службами закладів освіти. Безпосередня реалізація таких завдань можлива за рахунок проведення освітньо-виховних заходів та утворення управлінсько-контролюючих органів: проведення тренінгів академічної «гігієни», реалізації програми розвитку медійної

грамотності, утворення груп етичного контролю, інтеграції питань інформаційного насилля в освітні програми.

Зазначений перелік організаційно-педагогічних заходів профілактики інформаційного насилля в педагогічних закладах вищої освіти є результатом теоретичного аналізу джерельної бази та потребує подальшого експериментального підтвердження їхньої ефективності, що й буде виконано під час подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури:

1. Слюсар, В. М. Інформаційне насилля у символічному обміні та сучасна медіа реальність: модусний вимір. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки*, 2019, 1 (85): 25–35.
2. Заєць, В. М. Медіа–насилля в суспільстві споживання: світоглядно–комунікативний аспект. *Гілея: науковий вісник*, 2018, 128: 211–214.
3. Саракун, Л. Інформаційно-освітнє середовище як простір кіберсоціалізації особистості в умовах дистанційного навчання. *Організаційний комітет*, 2021, 183.
4. Петришин, Г. Р. Інформаційний тероризм: джерела формування та активізації в Україні. 2021.
5. Skoryk, Adriana, et al. Насилля і мас-медійний контент. *Культура і сучасність*, 2014, 1: 61–67.
6. Панченко, Олег; Антонов, Віктор. Концептуалізація поняття «Інформаційне насильство» в контексті національної безпеки. *Актуальні проблеми державного управління*, 2020, 1 (57): 65–73.
7. Griffiths, Mark. Internet abuse in the workplace: Issues and concerns for employers and employment counselors. *Journal of employment counseling*, 2003, 40.2: 87–96.
8. Kondrasuk, Jack N., et al. Violence affecting school employees. *Education*, 2005, 125.4.
9. Fan, Mingyue, et al. Effects of information overload, communication overload, and inequality on digital distrust: A cyber-violence behavior mechanism. *Frontiers in psychology*, 2021, 12: 643981.
10. Білик, Т. Інформаційне насилля та шляхи його запобігання. 2014.
11. Купенко, О.; Никоненко, К. Робота з відкритими освітніми ресурсами мережі Інтернет як протипагінформаційного насилля. 2014.
12. Про освіту [Електронний ресурс]: Закон України від 15 вересня 2017 р. № 2145-VIII. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
13. Про затвердження плану заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу (цькуванню) у закладах освіти [Електронний ресурс] Наказ МОН №293 від 26.02.2020. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-spryamovanih-na-zapobigannya-ta-protidiyu-bulingu-ckuvannyyu-v-zakladah-osviti>

Akimov V. Organizational and pedagogical measures for the prevention of information violence in pedagogical institutions of higher education

Information violence in the context of the development of digital technologies can take various forms, such as the dissemination of false information, cyberbullying, and cybertrolling. The exact number of manifestations of information violence is not known for certain, but there is reliable information about its negative impact on social relations, mental and physical health.

Given the results of the analytical review of scientific publications, information violence is a complex and multifaceted problem of modern society, covering all its layers and spheres of human activity. Education in this context deserves special attention, and one of the key tasks of higher education institutions is to develop safe life skills, and in the context of information violence, safe life skills in the information and digital environment.

In such circumstances, the task of substantiating measures for the organizational prevention of information violence is urgent. Measures of organizational prevention of information violence in higher education institutions should be considered in terms of compliance with ethical standards and the formation of media literacy among participants in the educational process. It should be noted that the integration of aspects of countering information violence should not radically change the content of academic disciplines, but only act as a complementary component of the training of applicants for pedagogical institutions in the context under study.

At the same time, it is established that the current organizational system of functioning of higher education institutions is characterized by a low level of integration of measures to prevent information violence. Improvement of approaches to preventing information violence is possible through educational and training activities and the formation of management and control bodies; conducting trainings on academic «hygiene», implementing a media literacy development program, forming ethical control groups, and integrating the problem of information violence into educational programs.

The results of the study will be useful for practicing teachers of pedagogical institutions of higher education, employees of social and psychological services, researchers engaged in research in this area, as well as students of higher education.

Key words: information violence, organizational and pedagogical measures, prevention, pedagogical institution of higher education, cyberbullying, training.

М. Ф. Бирка

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри диференційних рівнянь
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

КОНСТРУКТ «ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ» У ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ: СУТНІСТЬ, ВЛАСТИВОСТІ І МЕТОДИ ВИЗНАЧЕННЯ

У статті наведено теоретичне обґрунтування конструкту «організаційно-педагогічні умови» у дисертаційних дослідженнях. Виявлено, що необхідність визначення досліджуваного у ході виконання дисертаційних досліджень українськими науковцями породжена не тільки традиціями радянської педагогіки, а й психологічною теорією соціальної поведінки, розробленою американським психологом Б. Скіннером.

У структурі понятійного апарату досліджуваного конструкту виокремлено концепти: «умова», «педагогічна умова», «організація» та «організаційна умова». Поняття «організаційно-педагогічні умови» уточнено нами як сукупність спеціально створених обставин досліджуваного процесу (формування досліджуваної готовності), що забезпечують управління досліджуванним процесом (феноменом) як певної системи, яка відбиває авторське бачення внутрішньої упорядкованості та узгодженої взаємодії між усіма її складовими частинами і підсистемами, спрямованої на досягнення бажаної мети. При цьому, структура, складові частини і підсистеми, а також ієрархія взаємодії між ними зумовлене авторським баченням досліджуваного процесу (феномену), втіленим в вигляді певної моделі.

Визначено, що основними властивостями педагогічного конструкту «організаційно-педагогічні умови» є: кількість, необхідність і достатність, а також їх поділ на внутрішні та зовнішні. Запропоновано обирати кількість умов відповідно до кількості структурних компонентів (складових) досліджуваної готовності (компетентності). Уточнено, що необхідні і достатні організаційно-педагогічні умови – це комплекс заходів психолого-педагогічного процесу, без реалізації яких мета дослідження взагалі не може бути досягнута. Виявлено, що зовнішні умови належать середовищу, що оточує того, хто навчається при цьому впливаючи на формування досліджуваної готовності, а внутрішні умови діють «в середині» особистості, тим самим також забезпечуючи формування досліджуваної готовності. При цьому, зовнішні умови є можна розглядати як об'єктивні, а внутрішні умови – як суб'єктивні.

Для дефініції сукупності організаційно-педагогічних умов у контексті конкретного дисертаційного дослідження запропоновано використовувати аналіз літературних джерел та опитування експертів, а також їх поєднання. При цьому, доцільним є спочатку здійснити аналіз педагогічної літератури з проблеми дослідження, що дасть змогу сформулювати широкий перелік потенційно важливих умов, а після цього – представити визначений перелік для оцінювання експертами шляхом ранжування.

Ключові слова: дисертаційні дослідження, організаційно-педагогічні умови, сутність, основні властивості, методи визначення.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. У сучасних дисертаційних дослідженнях на здобуття ступеню доктора філософії або доктора наук у галузі «01. Освіта/педагогіка» за спеціальністю «011. Освітні, педагогічні науки» або спеціальністю «014. Середня освіта (за предметними спеціальностями)» одним з основних завдань, а у дисертаціях на здобуття ступеню доктора філософії навіть і предметом дослідження, стає конструкт «організаційно-педагогічні умови».

Метою цього завдання є визначення дисертантом сукупності організаційно-педагогічних умов, створення яких забезпечить ефективне формування (розвиток) досліджуваної готовності (ком-

петентності) або вдосконалення певного педагогічного процесу (феномену), який є об'єктом дисертаційного дослідження.

Разом з тим, аналіз сучасних дисертаційних досліджень свідчить про те, що дисертантам дуже часто не вдається раціонально визначити ефективну сукупність організаційно-педагогічних умов, що може бути зумовлено не тільки недостатнім врахуванням ними теоретико-методологічних засад формування (розвитку) досліджуваної готовності або компетентності (зокрема основних підходів, принципів, теоретичних основ, методичних аспектів тощо), але й нерозумінням ними сутності цього педагогічного конструкту.

У контексті вище викладеного особливої важливості набуває необхідність належного

теоретичного обґрунтування конструкту «організаційно-педагогічні умови», що передбачає дефініцію його сутності, основних властивостей і методів визначення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади концепту «педагогічні умови» та конструкту «організаційно-педагогічні умови» вивчено практично у більшості сучасних психолого-педагогічних дисертаційних досліджень, проте з акцентуванням на об'єкт і предмет наукових розвідок.

Разом з тим, у сучасній педагогічній теорії наявні окремі цілеспрямовані публікації, предметом яких стали: сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу (О. Єжова) [9], методологічні засади поняття «педагогічні умови» (А. Литвин) [10], (А. Литвин, О. Мацейко) [11], педагогічні умови в структурі наукового знання (Є. Хриков) [20] та сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови» (Т. Шмоніна, І. Глухов) [21].

Проте, теоретичне обґрунтування педагогічного конструкту «організаційно-педагогічні умови» здійснено ситуативно та епізодично, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження полягає у дефініції сутності, основних властивостей і методів визначення педагогічного конструкту «організаційно-педагогічні умови» у дисертаційних дослідженнях.

Основні завдання дослідження:

1) детермінувати яка психологічна теорія породила необхідність визначення педагогічних (організаційно-педагогічних) умов у ході виконання дисертаційних досліджень з педагогіки;

2) розкрити структурно-понятійний апарат педагогічного конструкту «організаційно-педагогічні умови»;

3) охарактеризувати основні властивості педагогічного конструкту «організаційно-педагогічні умови»;

4) висвітлити методи дефініції сукупності організаційно-педагогічних умов у контексті конкретного дисертаційного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Для досягнення мети дослідження насамперед зосередимося на виконанні **першого завдання**.

Детермінувати яка теорія породила необхідність визначення педагогічних (організаційно-педагогічних) умов у ході виконання дисертаційних досліджень з педагогіки у ході аналізу вітчизняного та радянського досвіду достеменно неможливо. У більшості наукових праць радянського часу вказано, що визначення педагогічних умов базується на **вченні про соціальну сутність особистості і ролі діяльності в її формуванні, яке детерміноване марксистсько-ленінською ідеологією**.

Аналіз зарубіжного психологічного досвіду, зокрема книги Т. Батлера-Боудона, в якій пред-

ставлено анотації 50 видатних книг з психології «Хто ми, як ми думаємо, що ми робимо: розуміння та натхнення з 50 ключових книг» [22], дало змогу виявити **зв'язок досліджуваного педагогічного конструкту з психологічною теорією Б. Скіннера**, що акцентує увагу на потужній формуючій силі, яке має оточуюче середовище на особистість [23].

Розроблена Б. Скіннером психологічна теорія підкріплення, поведінку людини розглядає у контексті навколишнього середовища та стимулів, яке воно генерує. Психолог вважав, що поведінка людини може бути модифікована (змінена) за допомогою стимулу (серії стимулів), який слідує за бажаною поведінкою, що підвищує ймовірність появи такої поведінки в подальшому. При цьому, Б. Скіннер розрізняє: *позитивне підкріплення*, яке пов'язано з появою приємного стимулу та *негативне підкріплення*, яке пов'язано усуненням неприємного (аверсивного) стимулу [23, с. 15–17].

Цікавим є той факт, що американський психолог розглядає позитивне і негативне підкріплення у контексті заохочення і покарання, що є класичними інструментами педагогічного та виховного впливу на особистість, яка навчається. На думку Б. Скіннера, заохочення може бути досягнуто шляхом створення позитивного стимулу або усунення негативного стимулу, а покарання досягається через створення негативного стимулу або усунення позитивного стимулу [23, с. 66–69]. Проте багато науковців-психологів акцентують увагу на тому, що саме позитивне підкріплення (заохочення) краще сприяє формуванню бажаної поведінки [22].

Відмітимо, що зазначена психологічна теорія повністю відповідає нашому баченню суті і особливостей педагогічно-виховного впливу на особистість і може слугувати належним теоретичним підґрунтям для досліджуваного педагогічного конструкту – організаційно-педагогічні умови.

Таким чином, ми дійшли висновку, що необхідність визначення педагогічних (організаційно-педагогічних) умов у ході виконання дисертаційних досліджень з педагогіки найімовірніше породжено не тільки марксистсько-ленінською ідеологією, яке детермінувало соціальну сутність особистості і ролі діяльності в її формуванні, а й яка психологічна теорія соціальної поведінки, розроблена американським психологом Б. Скіннером.

Для виконання **другого завдання** нашого дослідження здійснимо аналіз концептів «умова», «педагогічні умови» та «організація», які належать до структурно-понятійного апарату досліджуваного педагогічного конструкту, а також розглянемо подані науковцями окремі дефініції поняття «організаційно-педагогічні умови».

Так, «Філософський енциклопедичний словник» (2002) *поняття «умова»* тлумачить як

«філософську категорію, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує» [18, с. 482]. Отже, умова виступає певним фактором, що забезпечує виникнення та існування досліджуваного феномену (явища).

Продовження цієї ідеї знаходимо у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (2009), в якому поняття «умова» визначено як «необхідну обставину, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [5, с. 1506]. Представлене визначення є дуже інформативним для нашого дослідження, адже акцентує увагу на *необхідності певної умови*, що у подальшому сприятиме виникненню та існуванню досліджуваного феномену (явища), або формуванню досліджуваної готовності (компетентності).

Більш детальне визначення концепту «умова» в психології представлено у «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» (2006) – «сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей» [16, с. 193]. Таке тлумачення наголошує на таких важливих властивостях поняття «умова» як-от: внутрішність та зовнішність умов, ймовірність їх впливу на досліджуваний феномен, а також необхідність врахування людського фактору.

Отже, поняття «умова» ми будемо розуміти як спеціально створену обставину (фактор), який ймовірно впливає на досліджуваний феномен, забезпечуючи його виникнення та існування. Тобто, ефективність створених умов завжди необхідно перевіряти. При цьому, умови можуть бути як внутрішніми, так і зовнішніми, адже опосередковуються діями людей (дисертанта та піддослідних).

У психолого-педагогічних джерелах поняття «умови» деталізується у контексті педагогічного процесу та набуває різноаспектного значення як «педагогічні умови».

Так, у «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» (2006) це поняття визначено як «обставини від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [16, с. 193]. Це визначення суголосно з поданим вище тлумаченням поняття «умова», проте акцентуючи увагу на цілісності та продуктивності педагогічного процесу, що передбачає фактично будь-яке дисертаційне дослідження.

Цікавою є думка А. Литвина, який вважає, що «педагогічні умови» – це «сукупність об'єктивних можливостей, змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педаго-

гічного процесу, відображають основні вимоги до організації діяльності, забезпечують успішне досягнення поставленої мети» [10, с. 28–29]. Така наукова позиція значно розширює перелік і характеристики можливих педагогічних умов, створення яких забезпечує досягнення поставленої мети дослідження. Важливим є акцент автора на тому, що педагогічні умови повинні бути об'єктивними і можливими для створення дослідником.

Науковець Н. Флегонтова у своєму дисертаційному дослідженні на основі концептуального аналізу фахових досліджень з проблеми педагогічних умов виокремлює три їх основні групи, а саме:

1) інформаційні педагогічні умови (зміст освіти; когнітивний аспект педагогічного процесу);

2) технологічні педагогічні умови (сукупність форм, засобів, методів, прийомів, етапів та способів організації освітньо-виховної діяльності);

3) особистісні педагогічні умови (поведінка, діяльність, спілкування, особистісні якості суб'єктів освітнього процесу; його психологічні засади) [19].

Подана класифікація хоча й є вагомим внеском у педагогічну теорію, проте володіє досить суттєвим недоліком – Н. Флегонтова не зазначила, які з цих груп належать до внутрішніх педагогічних умов, а які до зовнішніх педагогічних умов.

Отже, поняття «педагогічні умови» будемо розуміти як певну сукупність об'єктивно можливих спеціально створених внутрішніх та зовнішніх обставин (факторів), що забезпечують цілісність і продуктивність досліджуваного педагогічного процесу (певної професійної підготовки). При цьому, педагогічні умови можуть стосуватися змісту, організаційних форм, методів, науково-методичного і матеріального забезпечення педагогічного процесу, а також відображають основні вимоги до організації досліджуваного педагогічного процесу.

Останнє зумовлює необхідність дефініції сутності *поняття «організація»*.

Так, у «Словнику психолого-педагогічних термінів і понять» (2001) концепт «організація» тлумачиться як «облаштування, об'єднання, групування, приведення в систему, формування певної структури та її адміністрування» [17, с. 124]. Отже, це поняття акцентує увагу на двох важливих аспектах досліджуваного процесу (феномену), які детерміновані системним підходом: 1) розгляд досліджуваного процесу (феномену) як певної структури та об'єднання і групування його складових у певну систему; 2) управління створеною системою.

Відмітимо, що «Енциклопедія освіти» (2008) також пов'язує це поняття з управлінням певним процесом і визначає «організацію» як його «технологічну функцію» [8, с. 613]. А саме поняття «управління» визначено як «функцію організова-

ної системи, яка забезпечує збереження її певної структури, підтримує режим діяльності, реалізацію програми, мети діяльності» [8, с. 704]. Таке бачення гармонійне з суттю поняття «умови» адже «організація» має ту ж саму мету – підтримка певного режиму діяльності, спрямованої на продуктивне досягнення визначеної мети досліджуваного педагогічного процесу або феномену.

Науковець В. Мельніченко дещо поглиблює тлумачення поняття «організація» визначаючи його як «внутрішню упорядкованість, узгодженість взаємодії більших або менших частин системи, обумовлених її моделлю; її сутність зумовлена сукупністю процесів, дій, що приводять до утворення й удосконалення взаємодії між її складовими частинами та підсистемами» [15]. Така наукова позиція зосереджує увагу не тільки на необхідності розгляду досліджуваного процесу (феномену) як певної системи, а й вказує на її зв'язки та відповідність моделі досліджуваного процесу (феномену), розробленої та обґрунтованої дисертантом у ході дослідження. Така авторська модель має відбивати внутрішню упорядкованість та узгоджену взаємодію між усіма її складовими частинами і підсистемами.

Отже, поняття «організація» будемо розуміти як сукупність дій спрямованих на управління досліджуваним процесом (феноменом) як певної системи, що відбиває авторське бачення внутрішньої упорядкованості та узгодженої взаємодії між усіма її складовими частинами і підсистемами, зумовлене авторською моделлю досліджуваного процесу (феномену).

Відмітимо, що тлумачення *педагогічного конструкту «організаційно-педагогічні умови»* досить часто виступає предметом розгляду у дослідженнях українських науковців.

Так, Т. Вдовичин це поняття визначає як «сукупність факторів, що забезпечують регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети, вдосконалюють міжособистісні стосунки учасників педагогічного процесу для вирішення конкретних дидактичних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу» [4]. Таке тлумачення інтегрує всі вище подані тлумачення концептів «умова», «педагогічна умова» і «організація», при цьому деталізуючи окремі цільові орієнтири створення певних організаційно-педагогічних умов, а саме: активізацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, підвищення рівня їхньої самостійності, ініціативності та професійного інтересу тощо.

На думку О. Єжової, «організаційно-педагогічні умови» як педагогічний конструкт «мають передбачати такі обставини, що сприяють упорядковано-

сті, узгодженості взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, які спільно реалізують певну програму або мету, тобто забезпечувати управління певним педагогічним процесом» [9, с. 41]. Ця думка хоча й акцентує увагу на важливості взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, не додає нічого нового до сутності конструкту «організаційно-педагогічні умови».

Отже, поняття «організаційно-педагогічні умови» будемо розуміти як сукупність спеціально створених обставин досліджуваного процесу (формування досліджуваної готовності), що забезпечують управління досліджуваним процесом (феноменом) як певної системи, яка відбиває авторське бачення внутрішньої упорядкованості та узгодженої взаємодії між усіма її складовими частинами і підсистемами, спрямованої на досягнення бажаної мети. При цьому, структура, складові частини і підсистеми, а також ієрархія взаємодії між ними зумовлене авторським баченням досліджуваного процесу (феномену), втіленим в вигляді певної моделі.

Також відмітимо, що визначені дослідником організаційно-педагогічні умови можуть стосуватися змісту, організаційних форм, методів, засобів, науково-методичного і матеріального забезпечення та контролю (моніторингу) результатів досліджуваного педагогічного процесу.

Винятково важливим у контексті будь-якого дисертаційного дослідження в галузі педагогіки є розуміння і врахування дослідником основних властивостей педагогічного конструкту «організаційно-педагогічні умови», а саме кількості організаційно-педагогічних умов, визначення сукупності необхідних і достатніх умов та їх поділу на внутрішні і зовнішні умови, що виступає **третім завданням** нашого дослідження.

Насамперед зосередимо нашу увагу на *кількості організаційно-педагогічних умов*, які мають бути визначені науковцем в контексті конкретного дисертаційного дослідження.

Так, у ході аналізу дисертаційних досліджень захищених впродовж 2017–2022 років визначено, що дисертанти переважно визначають від трьох до п'яти організаційно-педагогічних умов, створення яких, на їх думку, забезпечить ефективність досліджуваного процесу або формування досліджуваної готовності. Найбільш популярними трьома такими умовами є: 1) оновлення змісту досліджуваної підготовки з урахуванням специфіки і спрямованості досліджуваної готовності; 2) формування позитивного ставлення та мотивація досліджуваної категорії об'єктів (студентів, майбутніх фахівців, практиків тощо); 3) особлива увага на практичну підготовку досліджуваної категорії об'єктів в контексті досліджуваної готовності. Разом з тим відмітимо, що дисертанти дуже рідко поділяють визначені орга-

нізаційно-педагогічні умови на зовнішні та внутрішні.

У контексті питання визначення кількості організаційно-педагогічних умов дуже слушною є думка О. Ліби, яка пропонує кожному таку умову спрямовувати на формування певного компонента досліджуваної готовності [12, с. 83]. Таке бачення дає змогу дисертанту визначати кількість умов відповідно до структури досліджуваної готовності (компетентності). Тобто, якщо досліджувана готовність у своїй структурі має п'ять структурних компонентів, то досліднику необхідно виокремити не менше п'яти організаційно-педагогічних умов – по одній умові на кожний структурний компонент.

Не менш важливим аспектом у визначенні кількості організаційно-педагогічних умов є необхідність визначення дисертантом *сукупності необхідних і достатніх умов*, які детермінують виникнення, існування та розвиток досліджуваного процесу (формування досліджуваної готовності).

Як нами визначено вище, умова є компонентом комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), наявність яких є передумовою існування певного явища (процесу) [18]. Умови, які представлені кожен раз, коли певне явище (процес) існує, називають *необхідними умовами*. Перелік необхідних умов, з яких не можна виключити жодної умови, не зашкодивши при цьому існуванню явища (процесу) є *достатніми умовами* [3, с. 256–257]. Отже, необхідні і достатні організаційно-педагогічні умови – це комплекс заходів психолого-педагогічного процесу, без реалізації яких мета дослідження взагалі не може бути досягнута.

Також винятково важливим є розуміння дисертантом того факту, що організаційно-педагогічні умови крім необхідних і достатніх, бувають і *внутрішніми або зовнішніми*.

Так, Є. Хриков виокремлює:

– *зовнішні умови* – позитивні відносини викладача і студента, об'єктивність оцінки навчального процесу, місце навчання, приміщення, клімат тощо;

– *внутрішні умови* – особистісні характеристики студентів: стан здоров'я, характер, знання, досвід, уміння, навички, мотивація тощо [20]. Таким чином, на думку автора, зовнішні умови хоча й належать середовищу, що оточує студента (того, хто навчається) все одно впливають на формування досліджуваної готовності, а внутрішні умови діють «в середині» особистості, тим самим також забезпечуючи формування досліджуваної готовності.

Дослідники Т. Шмоніна та І. Глухов вважають, що *зовнішні умови є об'єктивними умовами* реалізації досліджуваної підготовки, а *внутрішні умови виступають як суб'єктивні фактори*, що мають неабиякий вплив на формування досліджуваної

готовності. При цьому, до об'єктивних умов науковці відносять раціональне використання засобів та форм навчання і самонавчання, а до суб'єктивних умов – знання, уміння, навички, психічні стани та особистісні якості того, хто навчається [21].

Отже, зовнішні умови хоча й належать середовищу, що оточує того, хто навчається все одно впливають на формування досліджуваної готовності, а внутрішні умови діють «в середині» особистості, тим самим також забезпечуючи формування досліджуваної готовності. При цьому, зовнішні умови є можна розглядати як об'єктивні, а внутрішні умови – як суб'єктивні.

Четвертим завершальним завданням нашого дослідження є висвітлення методів дефініції сукупності організаційно-педагогічних умов у контексті конкретного дисертаційного дослідження.

Аналіз захищених дисертаційних досліджень дав змогу констатувати, що дослідники для виконання цього завдання використовують *аналіз літературних джерел та опитування експертів*.

Так, найбільш популярним методом для вибору організаційно-педагогічних умов є *аналіз літературних джерел*, у ході якого, дисертанти аналізують вже захищені роботи та публікації українських і зарубіжних науковців з теми дослідження. Такий аналіз дає змогу досліднику сформулювати власне бачення структури та змісту концепту «організаційно-педагогічні умови» в контексті конкретного дисертаційного дослідження.

На другому місці у переліку методів для вибору організаційно-педагогічних умов є *опитування експертів або експертна оцінка*.

У ролі експертів можуть виступати викладачі та науково-педагогічні працівники, що здійснюють професійну підготовку за досліджуванним напрямом, а також фахівці із суміжних областей, що дає змогу отримати різнобічну інформацію про об'єкт дослідження. Метою опитування експертів є отримання їх судження про властивості об'єкта в кількісній формі (Б. Грабовецький) [7]. Наприклад, експертам пропонується вказати найбільш ефективні для забезпечення ефективності досліджуваної підготовки, на їхню думку, організаційно-педагогічні умови шляхом ранжування. Таким чином, дисертант отримує не тільки певний перелік організаційно-педагогічних умов, а й їх рейтинг за важливістю і впливом на досліджувану готовність.

Разом з тим, вельми перспективним є поєднання в ході дефініції переліку організаційно-педагогічних умов обох методів: спочатку проведення аналізу педагогічної літератури з проблеми дослідження, що дасть змогу сформулювати широкий перелік потенційно важливих умов; а далі – представити визначений перелік для оцінювання експертами шляхом ранжування.

Висновки. Таким чином, в результаті проведеного аналізу українського та зарубіжного досвіду ми дійшли висновку, що необхідність визначення організаційно-педагогічних умов у ході виконання дисертаційних досліджень українськими науковцями породжена не тільки традиціями радянської педагогіки, яка відтворювала панівну марксистсько-ленінську ідеологію, а й психологічною теорією соціальної поведінки, розробленою американським психологом Б. Скіннером, який вважав, що поведінка людини може бути модифікована (змінена) за допомогою стимулу (серії стимулів), який слідує за бажаною поведінкою, що підвищує ймовірність появи такої поведінки в подальшому. Таке визначення слугує належним теоретичним підґрунтям для досліджуваного конструкту «організаційно-педагогічні умови», адже відтворює суть формуючої сили, яке має оточуюче середовище на людину.

У структурі понятійного апарату досліджуваного конструкту виокремлено концепти: «умова», «педагогічна умова», «організація» та «організаційна умова». Поняття «умова» нами визначено як спеціально створену обставину (фактор), який ймовірно впливає на досліджуваний феномен, забезпечуючи його виникнення та існування. При цьому, умови можуть бути як внутрішніми, так і зовнішніми, адже опосередковуються діями людей (дисертанта та піддослідних). Поняття «педагогічні умови» тлумачиться нами як певна сукупність об'єктивно можливих спеціально створених внутрішніх та зовнішніх обставин (факторів), що забезпечують цілісність і продуктивність досліджуваного педагогічного процесу (певної професійної підготовки). При цьому, нами визначено, що педагогічні умови можуть стосуватися змісту, організаційних форм, методів, науково-методичного і матеріального забезпечення педагогічного процесу, а також відображають основні вимоги до організації досліджуваного педагогічного процесу. Поняття «організація» визначено як сукупність дій спрямованих на управління досліджуваним процесом (феноменом) як певної системи, що відбиває авторське бачення внутрішньої упорядкованості та узгодженої взаємодії між усіма її складовими частинами і підсистемами, зумовлене авторською моделлю досліджуваного процесу (феномену).

Поняття «організаційно-педагогічні умови» уточнено нами як сукупність спеціально створених обставин досліджуваного процесу (формування досліджуваної готовності), що забезпечують управління досліджуваним процесом (феноменом) як певної системи, яка відбиває авторське бачення внутрішньої упорядкованості та узгодженої взаємодії між усіма її складовими частинами і підсистемами, спрямованої на досягнення бажаної мети. При цьому, структура, складові частини

і підсистеми, а також ієрархія взаємодії між ними зумовлене авторським баченням досліджуваного процесу (феномену), втіленим в вигляді певної моделі.

Визначено, що основними властивостями педагогічного конструкту «організаційно-педагогічні умови» є: кількість, необхідність і достатність, а також їх поділ на внутрішні та зовнішні.

Так, у ході аналізу дисертаційних досліджень визначено, що дисертанти переважно визначають від трьох до п'яти організаційно-педагогічних умов. У цьому контексті дуже перспективною ідеєю О. Ліби, яка пропонує кожну організаційно-педагогічну умову спрямовувати на формування певного компонента досліджуваної готовності. Таким чином, дисертант може визначати кількість умов відповідно до структури досліджуваної готовності (компетентності).

Уточнено, що необхідні і достатні організаційно-педагогічні умови – це комплекс заходів психолого-педагогічного процесу, без реалізації яких мета дослідження взагалі не може бути досягнута. При цьому, умови, які представлені кожен раз, коли певне явище (процес) існує є необхідними умовами, а перелік необхідних умов, з яких не можна виключити жодної умови, не зашкодивши при цьому існуванню явища (процесу) є достатніми умовами.

Виявлено, що зовнішні умови належать середовища, що оточує того, хто навчається при цьому впливаючи на формування досліджуваної готовності, а внутрішні умови діють «в середині» особистості, тим самим також забезпечуючи формування досліджуваної готовності. При цьому, зовнішні умови є можна розглядати як об'єктивні, а внутрішні умови – як суб'єктивні.

Для дефініції сукупності організаційно-педагогічних умов у контексті конкретного дисертаційного дослідження запропоновано використовувати такі методи як-от: аналіз літературних джерел та опитування експертів. При цьому, вельми перспективним є поєднання в ході дефініції переліку організаційно-педагогічних умов обох методів: спочатку проведення аналізу педагогічної літератури з проблеми дослідження, що дасть змогу сформулювати широкий перелік потенційно важливих умов; а далі – представити визначений перелік для оцінювання експертами шляхом ранжування.

Серед *перспективних напрямів* подальших наукових розвідок визначимо уточнення сукупності та достатніх організаційно-педагогічних умов проектування і використання веб-орієнтованих енциклопедій у науково-педагогічній діяльності.

Список використаної літератури:

1. Ашерів А. Т., Логвіненко В. Г. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів. Українська

- інженерно-педагогічна академія. Х.: УІПА, 2005. 164 с.
2. Бирка М.Ф. Теорія і практика професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті: монографія. Чернівці: Технодрук, 2015. 440 с.
 3. Вдовичин Т. Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх фахівців у педагогічному університеті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 225–229.
 4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ-Перун, 2009. 1736 с.
 5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
 6. Грабовецький Б. Є. Методи експертних оцінок: теорія, методологія, напрямки використання. Вінниця: ВНТУ, 2010. 171 с.
 7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
 8. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 39–43.
 9. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». Львів: СПОЛОМ, 2014. 76 с.
 10. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
 11. Ліба О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 69(2). С. 81–85.
 12. Мельніченко В. В. Система організаційно-педагогічних умов управління професійно-технічним училищем сільськогосподарського профілю в соціології освіти. *Наукові праці*. 2002. Вип. 7. Т. 20. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2002_7/7-12.pdf.
 13. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А.В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
 14. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / [ред.-упоряд. Ю. В. Буган, В. І. Урупський]. Тернопіль: Астон, 2001. 176 с.
 15. Філософський енциклопедичний словник [ред.-упоряд. В. І. Шинкарук]. К.: Абрис, 2002. 742 с.
 16. Флегонтова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації культурного дозвілля школярів на основі маркетингового підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. К., 2010. 24 с.
 17. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.
 18. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «Педагогічні умови». *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 59. С. 65–69.
 19. Butler-Bowdon T. 50 Psychology Classics: Who We Are, How We Think, What We Do: Insight and Inspiration from 50 Key Books. Nicholas Brealey Publishing, 2016. 312 p.
 20. Skinner B. F. The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis. B. F. Skinner Foundation, 2019. 457 p.

Byrka M. F. Construct “organizational and pedagogical conditions”: the essence, properties and methods of determination

The article provides a theoretical explanation of the construct “organizational and pedagogical conditions”. It was discovered that the need to define the researched in the course of dissertation research by Ukrainian scientists is not only caused by the traditions of Soviet pedagogy, but also by the psychological theory of social behavior developed by the American psychologist B. Skinner.

In the structure of the conceptual apparatus of the researched construct “organizational and pedagogical conditions”, the concepts: “condition”, “pedagogical condition”, “organization” and “organizational condition” are distinguished. The concept “organizational and pedagogical conditions” has been clarified by us as a set of specially created circumstances of the researched process (formation of researched readiness), which ensure the management of the researched process (phenomenon) as a certain system that reflects the author’s vision of internal orderliness and coordinated interaction between all its constituent parts and subsystems aimed at achieving the desired goal. The structure, component parts and subsystems, as well as the hierarchy of interaction between them, is determined by the author’s vision of the researched process (phenomenon), embodied in the form of a certain model.

It was determined that the main properties of the pedagogical construct “organizational and pedagogical conditions” are: quantity, necessity and sufficiency, as well as their separation as internal and external. It is suggested to choose the number of conditions in accordance with the number of structural components of the studied readiness (competency). It is specified that the necessary and sufficient organizational and pedagogical

conditions are a set of measures of the psychological and pedagogical process, without the implementation of which the goal of the study cannot be achieved at all. It was revealed that the external conditions belong to the environment surrounding the learner, thus influencing the formation of the studied readiness, and the internal conditions act "in the middle" of the individual, thereby also ensuring the formation of the studied readiness. The external conditions can be considered as objective, and internal conditions – as subjective ones.

To define the set of organizational and pedagogical conditions in the context of a specific dissertation study, it is suggested to use the analysis of literary sources and expert surveys, as well as their combination. It is advisable to first carry out an analysis of the pedagogical literature on the research problem, which will make it possible to formulate a wide list of potentially important conditions, and after that – to present a defined list for evaluation by experts through ranking.

Key words: *dissertation studies, organizational and pedagogical conditions, essence, main properties, methods of definition.*

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.12>**В. В. Драгунова**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри менеджменту освіти та права Центрального інституту післядипломної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

КОНСАЛТИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ТА ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ

Актуальність оглядового дослідження зумовлена необхідністю осмислення сутності та понятійно-термінологічного апарату дослідження консалтингової діяльності в закладі вищої освіти в умовах невизначеності на тлі соціально-економічних криз. Сучасні процеси глобалізації мають суттєвий і неоднозначний вплив на формування нової багатопольярної картини світу. Консалтингова діяльність в системі вищої освіти України розширилась від професійного навчання до вирішення проблем в управлінні закладом освіти, у трудових відносинах, службі в органах державної влади, соціальному забезпеченню тощо.

Підкреслюється стрімке зростання консультаційних послуг, що зумовлює розвиток консалтингової діяльності, яка передує значним втратам спричиненими через допущення помилок керівниками при управлінській діяльності тощо. Розглянуто та розкрито сутність консалтингової діяльності в закладі вищої освіти. Здійснено науково-теоретичний аналіз консалтингової діяльності в закладі вищої освіти, визначено основні вимоги до запровадження. Виокремлено основні функції консалтингу в закладах вищої освіти. Охарактеризовано напрями співпраці консалтингових кампаній та закладів вищої освіти. У статті наголошується на важливості управлінського консультування в сучасній освітній діяльності менеджера закладу вищої освіти, особливо в умовах глобальних викликів, таких як інтернаціоналізація, мобільність, демократизація, диверсифікація тощо. Розглянуто та розкрито сутність консалтингового управління в освіті, що спрямоване на підвищення якості управлінської діяльності, є надійним механізмом задоволення потреб суб'єктів освітньої діяльності та забезпечення конкурентоспроможності закладів вищої освіти. Виокремлено труднощі та суперечності, притаманні становленню інформаційно-консультативного середовища закладу вищої освіти та розвитку консалтингової діяльності у системі вищої освіти.

Ключові слова: консалтинг, консалтингові послуги, консалтингова діяльність, консультування, вища освіта, управління закладом освіти.

Постановка проблеми. Національна система освіти відображає нинішній трагічний стан українського суспільства, що супроводжується неналежним менеджментом та управлінням, які відповідали б сучасним європейським вимогам. У системі вищої освіти відбуваються глобальні зміни та перетворення, які пов'язані з постійною адаптацією до умов зовнішнього середовища. Розвиток вищої освіти здійснюється під впливом тих технологічних, економічних та соціальних перетворень, які відбуваються у світовому освітньому просторі. Саме тому традиційна освіта неспроможна вчасно реагувати на гострі проблеми та повною мірою задовольняти потреби суспільства.

Активний розвиток сучасного цифрового суспільства зумовлює необхідність впровадження та використання консалтингу в освітній сфері на професійному рівні, що сприятиме підтримці та розвитку закладу освіти, тим самим забезпечить якість освіти та сприятиме наданню якісних освітніх послуг.

Здатність закладів вищої освіти (ЗВО) швидко розвиватися в умовах глобальних змін та прогресу

суючого ринку – одна з найбільш важливих умов успішного їх функціонування. Для збереження своєї життєдіяльності заклади освіти вимушені постійно еволюціонувати, перебудовуватися, вдосконалюватися, впроваджувати інноваційні технології, що потребує чимало зусиль, знань та вмінь управлінського персоналу. Ускладнення соціально-економічних процесів на сучасному етапі розвитку нашої країни викликало необхідність передавання знань, досвіду, вмінь, методів управлінської діяльності в самостійну сферу економічних відносин, що в свою чергу сприяло формуванню національного і міжнародного ринку консалтингу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізування наукової літератури щодо сутності і змістовного наповнення поняття «консалтинг» дає можливість стверджувати, що чимало як українських, так і іноземних авторів досліджували дану проблематику.

Як стверджує М. Безкоровайний консалтинг визначається як комплекс знань, що вможливають підтримку наукового пошуку, досліджень, постановку дослідів та експериментів,

організованих задля розширення наявних та отримання нових знань, наукового обґрунтування різноманітних проєктів, перевірки наукових гіпотез, встановлення закономірностей та побудови наукових узагальнень, що здійснюється з метою успішного розвитку організації [1].

Як зауважує А. Кононюк консалтинг (консультування) – це процес інтелектуальної діяльності особи або групи осіб у сфері (області) проблем, що консультуються (консультаційних послуг), результатом реалізації якого є сформована сукупність рекомендацій щодо вирішення завдань консультованої проблеми, що дозволяє клієнту (особі, яка приймає рішення) здійснити вибір однієї із них, з метою прийняття оптимального (компромісного) рішення щодо управління та функціонування об'єктом (суб'єктом) та/або процесами (функціонування та управління), реалізація якого (рішення) забезпечує вирішення завдань консультованої проблеми [5].

На підставі аналізування підходів різних авторів до трактування поняття «консалтинг» можна дійти висновку, що немає однозначності у розумінні сутності та змістовного наповнення виокремленого поняття. Що стосується проблем та перспектив розвитку консалтингу в Україні, то це питання ще недостатньо розглянуто.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних засад консалтингової діяльності в закладі вищої освіти.

Головною метою цієї роботи є обґрунтування доцільності і необхідності консалтингових досліджень в управлінській діяльності, що забезпечує узгодження сучасних вимог педагогічної теорії та практики й потреб споживачів освітніх послуг. Це підтверджується й низкою виявлених протиріч між:

- невизначеною ситуацією в країні, що зумовлює зміни в усіх галузях економіки та трансформацією системи освіти на засадах кризового менеджменту;

- євроінтеграційним спрямуванням держави, що зумовлює глобальні зміни в системі вищої освіти, та недостатньою розробленістю механізму впровадження проєктних технологій;

- потребою проєктування консалтингової діяльності, що забезпечить ефективність функціонування закладу вищої освіти, та недостатнім рівнем підготовленості педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів вищої освіти;

- необхідністю вибору оптимальних форм і методів консалтингової діяльності учасників освітнього процесу та недостатністю теоретичного та практичного обґрунтування такої діяльності в закладі вищої освіти;

- між потребою в компетентних учасниках консалтингової діяльності та недостатністю їхньої

готовності до проєктування консалтингової діяльності.

Проте, незважаючи на широке коло питань, які розглядаються у роботах науковців щодо управління закладом освіти, можна стверджувати, що дотепер не існує цілісного, науково обґрунтованого уявлення щодо проєктування зазначеної діяльності в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні перед освітою постає важливе завдання – забезпечити комплексне вирішення проблем, які спричинені внаслідок активного й динамічного суспільного розвитку, модернізації освіти в Україні, глобальних викликів та сучасних загроз. Зростання попиту на консалтингові послуги обумовлює вдосконалення інституційних інструментів взаємодії держави, науки і освіти на підвищення якісної професійної активності закладів вищої освіти. Слід зазначити, що поділ управлінського процесу як основної сфери діяльності закладу освіти і консалтингу як додаткової, є об'єктивною необхідністю.

Заклади вищої освіти займають одну з найбільших ніш освітнього консалтингу, експертної діяльності та консультування в галузі фундаментальних досліджень та інноваційних розробок.

Термін «консалтинг» використовується як у державних, так і в громадських установах, де намагаються досягнути максимальної мети при мінімальних витратах. Тому науковий статус цього поняття має різні професійні модифікації. Об'єктивна основа консалтингу проявляється у відокремленні послуг від діяльності. До основних категорій консалтингу потрібно віднести поняття організаційного процесу та функцій управління, рівнів управління, методів менеджменту, стилів керівництва (лідерства), управління колективом, маркетингові комунікації тощо. Обсяг організаційного управління, особливо у великих установах, значний і потребує відповідного розподілу.

Провідною метою консалтингу є допомога, наприклад, у формулюванні реальної мети діяльності, або в досягненні визначених цілей та розв'язанні поставлених завдань тощо [6, с. 5].

В. Хоменко зазначає, що актуальність консалтингу для освітньої галузі зумовлена багатоманітністю функцій, які ним виконуються. Серед них найбільш значущими є:

- консультаційна функція – полягає в наданні допомоги в розв'язанні певних управлінських проблем; виявленні й аналізі поставлених управлінських завдань; розробці пропозицій щодо їх розв'язання; здійсненні необхідних практичних заходів; моніторингу ефективності реалізації пропозицій;

- наукова функція – полягає в розповсюдженні сучасних наукових досягнень та перспективного управлінського досвіду;

– дослідницька – виявлення факторів, закономірностей та чинників, які мають безпосередній вплив на заклад освіти;

– посередницька – виявлення та налагодження зв'язків із потенційними суб'єктами співпраці;

– навчальна – підвищення професійної кваліфікації [9, с. 2].

До цих провідних функцій слід додати й такі: збір та опрацювання чинників, які мають вплив на результат роботи закладу освіти (дослідницька функція); пошук і підбір ділових партнерів, визначення корисних об'єктів співпраці задля інвестування в діяльність закладу освіти (посередницька функція). Важливою є також і навчальна функція консалтингу, сутність якої полягає в підвищенні управлінської кваліфікації керівників закладів освіти, формування в них нових навичок та досвіду управління [1, с. 20–21].

Погоджуємось із твердженням Л. Скрипник, яка виокремлює кілька тенденцій, що зумовлюють розвиток консалтингових послуг, серед них:

– технічний прогрес, що призводить до ускладнення стосунків у сферах соціальної взаємозалежності, забезпечення добробуту, якості освіти, виховання лідерства, прийняття рішень тощо. Унаслідок цих процесів підвищуються потреби в співпраці й взаємодії між окремими людьми й соціальними групами;

– криза людських ресурсів або їх нераціональне використання. Це стосується проблем недостатнього врахування особливостей етнічних меншин, гендерного фактора, людей різних вікових груп, зокрема молоді і людей похилого віку, осіб із обмеженими можливостями, громадян без освіти;

– наявність консалтингового потенціалу працівників різного рангу. Це виявляється в тому, що багато хто з цих працівників має потенційні навички викладачів, інструкторів, консультантів, тренерів, радників і при відповідному навчанні можуть виконувати функції внутрішніх консультантів у своїх організаціях і соціальних групах [8, с. 35–36].

Васильків М. зазначає, що для забезпечення стабільного функціонування та розвитку закладу вищої освіти його керівник використовує, крім основних, такі сучасні функції консалтингових послуг:

– накопичення знань (формування баз даних, управлінські та проєктні технології);

– маркетингова (оптимізація управлінської діяльності, маркетинг та позиціонування закладу вищої освіти, його діяльності на ринку праці та ринку освітніх послуг);

– трансмісійна (управлінський інноваційний процес, освітній процес, адміністративно-фінансова діяльність, діяльність громадських організацій);

– трансформаційна (формування інноваційної стратегії та розвитку закладу вищої освіти, керівництво, мотивація та управління персоналом, управління інноваційним розвитком та фінансами, підвищення конкурентоспроможності закладу освіти; ініціювання проведення лекцій, семінарів, тематичних дискусій, круглих столів);

– збудуюча (впровадження та поширення проєктних технологій, розширення спектра консалтингових послуг закладу вищої освіти);

– етична (формування неформальних інститутів, що забезпечують розвиток середовища консалтингових послуг);

– протидії квазіконсалтингу (формування систем захисту та ідентичності консалтингових послуг, застосування адміністративного апарату);

– формування нових інститутів та інституцій (акумуляція пропозицій зовнішнього ринку послуг щодо формування та використання потенціалу ЗВО, підготовка кадрів) [2, с. 9].

Аналіз науково-педагогічної літератури з освітнього менеджменту сприяє виокремленню функцій консалтингових послуг, які ґрунтуються на реалізації призначення освітнього консалтингу та зумовлені його роллю як постачальника управлінських консалтингових ресурсів, чинника ефективності та конкурентоспроможності закладу вищої освіти. Реалізація введених функцій консалтингових послуг сприятиме переходу від нормативної до інноваційної, творчої діяльності та передбачатиме зміну характеру управління. Зокрема виокремимо наступні функції:

– раціоналізуюча (професійне сприяння раціоналізації управлінського процесу, оптимізація та використання ресурсів закладу вищої освіти, підвищення ефективності управлінської діяльності шляхом забезпечення спеціальними знаннями та інформацією);

– інноваційна (професійне сприяння впровадженню нових знань та досвіду в управлінську практику, залучення інтегрованих новацій в діяльність, здійснення системного інноваційного процесу, розвитку інноваційної діяльності та підвищення інноваційної активності закладу вищої освіти);

– регулююча (оптимізація управлінської поведінки суб'єктів освітнього процесу шляхом надання професійної допомоги у розв'язанні проблем перспектив розвитку та функціонування закладу вищої освіти).

Визначені функції ґрунтуються на знаннях та вміннях керівника закладу вищої освіти щодо реалізації консалтингових послуг. При менеджменті консалтингових послуг необхідно враховувати закони дифузії інновацій у соціокультурному середовищі, основними з яких є природність консультативного процесу і його детермінованість. Дотримання зазначеної умови дозволяє керівнику

ЗВО уникати командно-насильницького впровадження окресленої діяльності, вибудувати стратегію і тактику управління закладу на засадах самоорганізації та саморозвитку внутрішньо організаційного середовища.

Узагальнення теоретичних основ діяльності закладу вищої освіти дають підстави стверджувати, що консалтингові послуги у сфері вищої освіти слід розглядати у двох аспектах. Зокрема, як послугу, що надається в межах зовнішньої діяльності закладу освіти, та послугу, як важливий інструмент підвищення ефективності управління в системі внутрішньої діяльності, що реалізується шляхом мінімізації витрат та покращення управлінських процесів суб'єктів освітньої діяльності, а також створення і впровадження організаційно-управлінських інновацій у структурі розвитку внутрішньої діяльності. Варто вказати, що внутрішня і зовнішня діяльність є взаємодоповнюючими каналами одержання суб'єктами освітньої діяльності професійної допомоги у вирішенні поточних та стратегічно-інноваційних проблем діяльності закладу вищої освіти. Завдання послуг консалтингу в системі зовнішньої діяльності закладу вищої освіти є масштабнішими за мету традиційного консультування суб'єктів освітньої діяльності, які її здійснюють. Це пояснюється тим, що по-перше, збільшується перелік користувачів консалтингових послуг (громадяни, фізичні та юридичні особи, громадські структури); по-друге, комплекс консалтингових послуг не обмежується лише питанням управління, але й включає питання інформаційного, наукового, освітнього, інфраструктурного, культурного, соціологічного, ментального, трудового, інституційного та іншого характеру; по-третє, консалтингові послуги виконують низку інноваційно важливих функцій. Зазначені особливості пропонуємо враховувати при формуванні методичного забезпечення управління консалтинговими послугами в системі зовнішньої діяльності закладу вищої освіти [10].

Важливим для нашого дослідження є те, що виокремлений подвійний характер консалтингових послуг забезпечення зовнішньої діяльності закладу вищої освіти, що розглядається як інструмент мінімізації витрат зовнішніх дій закладу освіти та як елемент системи підвищення ефективності діяльності закладу вищої освіти. Зазначене твердження зумовлює необхідність виокремлення зовнішніх та внутрішніх принципів консалтингових послуг. До зовнішніх принципів консалтингових послуг відносимо: визнання й державне сприяння, прогнозованість змін інституційних умов та євроінтеграційних прагнень держави, системність й повноцінність, сприяння розвитку консалтингових експертів та ефективність консалтингу для освітньої галузі. До внутрішніх принципів консалтингових послуг належать: цілепокладання, систем-

ність, безперервність, збалансованість, гнучкість, науковість тощо [3].

Окрім того, до особливостей консалтингових послуг суб'єктів освітньої діяльності закладу вищої освіти належать такі, які ґрунтуються на характері джерела управлінської діяльності (вищий рівень конкуренції, кількість споживачів, внутрішні та зовнішні детермінанти, географічні та ринкові інструменти, показники ефективності, характер відносин надавача послуг та отримувача, рівень складності, комплексності та системності послуги).

Потребує уваги той факт, що в науковій літературі поняття консалтинг, консалтингова діяльність, в цілому консультування вважаються тотожними і розглядаються як надання фахової консультаційної послуги суб'єктам освітньої діяльності.

Зазначимо, що консалтингова діяльність має не лише характер функціональної системи управління, а являє собою самостійну галузь науки й діяльності, спрямовану на формування й забезпечення досягнення будь-якою організаційною структурою цілей шляхом раціонального використання матеріальних, трудових, фінансових та інших ресурсів. Консалтингова діяльність є порівняно новим поняттям і становить самостійну галузь управлінської науки та професійної діяльності, спрямовану на формування й забезпечення умов розвитку закладу вищої освіти [10].

На думку Н. Гарбунової, консалтингова діяльність в освіті характеризується як організація управлінської діяльності з чотирьох позицій:

1. роботи ЗВО в цілому (режим роботи, тип установи, стратегія, місія);
2. діяльності суб'єктів освітнього процесу (проектування діяльності, технології освітнього процесу, навантаження, наукова діяльність, підвищення кваліфікації);
3. роботи здобувачів освіти (рівень навчання, урахування індивідуальних особливостей);
4. управлінських структур (проектування діяльності, оргструктури, функції, технології) [3].

Ефективна консалтингова діяльність в освіті, спрямована на підвищення якості управлінської діяльності, є надійним механізмом задоволення потреб суб'єктів освітньої діяльності та забезпечення конкурентоспроможності закладів вищої освіти. Однак у системі вищої освіти не повною мірою реалізується консалтингове управління, що зумовлює необхідність проектування окресленої діяльності.

Суб'єктами освітньої консалтингової діяльності – як у загальній теорії управління соціально-педагогічними системами, до яких належать заклади вищої освіти, так і в менеджменті – є керівні, науково-педагогічні, педагогічні працівники закладів вищої освіти та громадські організації котрі беруть участь у розробці, проектуванні, впровадженні чи застосу-

ванні освітнього консалтингу; об'єктом – діяльність керівних, науково-педагогічних, педагогічних працівників із застосуванням освітнього консалтингу, тобто освітня консалтингова діяльність [3].

Особливе місце в рамках сучасної ринкової економіки займає консалтингове управління в освіті. Воно створює необхідні умови для якісного та ефективного функціонування освітньої сфери, що обслуговує заклади вищої освіти та сприяє формуванню тісної взаємодії всіх елементів комплексу консалтингових послуг. Об'єкти менеджменту повинні розвиватися швидше порівняно з іншими елементами комплексу консалтингових послуг для того, щоб активно впливати на його формування як цілісної системи. Загалом, консалтингове управління в освіті розглядаємо як складний механізм дії керованої системи, яка створює сприятливі умови для консалтингової діяльності й можливості для розвитку й досягнення ефективного результату [3].

Доцільним є твердження Н. Сабової щодо основних передумов розвитку консалтингу у сфері управління закладом вищої освіти:

- необхідність вирішення проблем підвищення ефективності діяльності закладу вищої освіти, забезпечення якості освітніх послуг, найактивнішим активом якого є інтелектуальний капітал;
- розповсюдження концепції людського капіталу, основні положення якої ґрунтуються на кадрових інвестиціях;
- підвищення наукомісткості управлінської діяльності, що вимагає від спеціалістів закладу освіти знання найкращих світових досягнень, навичок наукової діяльності, досвіду реалізації проектів у сфері діяльності ЗВО тощо;

– підвищення управлінської компетентності керівників різних рівнів, розуміння ними сучасних реалій, затребуваність консалтингових послуг у сфері діяльності закладу вищої освіти [7, с. 87–88].

Аналіз наукових джерел та нормативної бази свідчить про наявність дискусій навколо побудови моделі освіти, фундаментальних протиріч розвитку як суспільства так і освіти зокрема. По-перше, саморозуміння освіти, як передачі (а також накопичення, відтворення) знань і культури від минулих поколінь теперішнім виявилось неідеальним щодо задоволення потреб сучасності. По-друге, сучасний освітній процес знаходиться у протиріччі не тільки з сучасністю, але і з майбутнім, оскільки система цінностей, цілей та ідеалів, що функціонують сьогодні в освітньому просторі не адаптована до майбутнього яке б влаштувало як усе людство так і конкретну особистість [4].

Сучасні тенденції та нововведення в освіті вимагають інноваційних підходів до управління закладом вищої освіти. Реалії сьогодення вказують на потребу розробки теоретичної бази та інструментів управління, спрямованих на впровадження консалтингової діяльності. Необхідність досліджуваної діяльності в закладі вищої освіти зумовлена створенням адаптованого організаційно-економічного механізму, зорієнтованого на розробку й модернізацію перспективного, конкурентоспроможного закладу, перебудову організаційно-планової підготовки менеджменту, підвищення рівня проектування, зміну стилю управління [3].

Класифікація видів консалтингової діяльності в закладі вищої освіти за різними критеріями наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Види консалтингової діяльності в закладі вищої освіти

Предметна класифікація	Фази життєвого циклу ЗВО	Зміст та значення для проблеми менеджменту	Форми професійної допомоги
1	2	3	4
Операційний консалтинг	Пректуючий консалтинг.	Професійна допомога у вирішенні технологічних та організаційних проблем реалізації операційної функції діяльності ЗВО; поточні питання менеджменту;	Консультації (надання порад, рекомендацій, експертних висновків).
Організаційний консалтинг	Компенсуючий консалтинг.	Професійна допомога спрямована на підвищення якості менеджменту.	Аутсортинг персоналу (виконання певних функцій персоналу).
Корпоративний консалтинг	Пректуючий консалтинг.	Професійна допомога з вирішення поточних питань корпоративного менеджменту; розв'язання проблем організації та мотивації суб'єктів діяльності, організаційної культури й організаційного розвитку.	Навчання (проведення семінарів, тренінгів тощо).
Кадровий консалтинг	Особистісно-професійний розвиток персоналу.	Професійна допомога з оптимізації управління трудовими ресурсами.	Коучинг.
Маркетинговий консалтинг	Антикризовий консалтинг. (професійна)	Професійна допомога, що спрямована на досягнення ЗВО ринкових цілей через побудову його ефективної взаємодії.	Навчання (проведення семінарів, тренінгів тощо).
Фінансово-бухгалтерський консалтинг	Перетворюючий консалтинг.	Професійна допомога у сфері облікової, фінансової та інвестиційної діяльності, управління інвестиційними проектами й фінансовими ресурсами, підготовка та експертиза інвестиційних проектів, фандрайзинг.	Проектування (підготовка та впровадження консультаційних проектів).

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
Інноваційний консалтинг	Сценарний консалтинг.	Професійна допомога в сфері інноваційної діяльності та інноваційного розвитку ЗВО.	Іррадіація (удосконалення, розвиток інноваційного менеджменту та освітньої системи ЗВО).
Консалтинг у сфері інформаційних технологій	Перетворюючий консалтинг.	Професійна допомога з питань автоматизації, програмного забезпечення управлінських процесів.	Навчання (проведення семінарів, тренінгів тощо).
Оцінюючий консалтинг	Стратегічно-оперативний консалтинг.	Професійна допомога з проблем менеджменту.	Проектування (підготовка та впровадження проектного менеджменту).
Міжнародний консалтинг	Стратегічно-інноваційний консалтинг.	Діяльність з надання професійної допомоги з питань їх зовнішньоекономічної діяльності ЗВО.	Консультавання, проектування, навчання.

Примітка: * – види консалтингової діяльності запропоновані автором

Зазначимо, що кожен із видів консалтингової діяльності в закладі вищої освіти за предметною класифікацією керується діями професіональних консультантів з надання допомоги у розв'язанні проблем суб'єктів освітньої діяльності з функціонування та розвитку закладу освіти.

Отже, можна зробити **висновки**:

1. З'ясування сутності консалтингової діяльності як системи принципів, форм і методів управління, яка активно впливає на управлінську діяльність та забезпечує інноваційну, інвестиційну, педагогічну, політичну та соціально-економічну активність закладу вищої освіти в цілому.

2. Обґрунтовано доцільність і необхідність пконсалтингової діяльності в управлінській процес, що забезпечує узгодження сучасних вимог педагогічної теорії та практики й потреб споживачів освітніх послуг.

3. Проектування консалтингової діяльності забезпечить ефективність функціонування закладу вищої освіти, сприятиме вибору оптимальних форм і методів такої діяльності учасниками освітнього процесу та підвищить рівень підготовленості педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів вищої освіти.

Перспектива подальших досліджень вбачається у науковому пошуку та розробці практичних рекомендацій педагогічним, науково-педагогічним працівникам та керівникам закладів вищої освіти щодо проектування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти в умовах невизначеності.

Список використаної літератури:

4. Безкровний М.Ф. *Управлінський консалтинг*. Київ: Ліра-К., 2015.
5. Васильків М. В. Послуги консалтингу в системі зовнішньоекономічної діяльності України. автореферат дис. на здобуття наукового ступеня кандидата економічних наук., Львів. 2016.
6. Драгунова В.В. Технологія проектування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти в умовах невизначеності. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. Випуск 8 (2023). URL: <https://unesco-journal.com.ua/index.php/journal/article/view/90/83>
7. Іванова Т. В. Вища освіта в контексті європейського сталого розвитку file:///C:/Users/User/Downloads/alexi,+%D0%86%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0.PDF.pdf
8. Кононюк А.Е. Консалтология. Общая теория консалтинга. К.: «Корнійчук». 2009. К. 1. 444 с.
9. Рябова З.В. Консалтинг у закладах освіти в умовах невизначеності. *Адаптивне управління: теорія і практика: електронне наукове фахове видання. серія «Педагогіка»*, 13(25), 2022. URL: file:///C:/Users/user/Downloads/500-Article%20Text-1051-1-10-20230127.pdf
10. Сабов Н.М. Теоретичні аспекти кадрового консалтингу в системі управління персоналом суб'єкта господарювання. *Збірник наукових статей випускників з фаху «Облік і оподаткування»*, № 11, 2021.
11. Скрипник Л.М. Сутність та особливості консалтингу в сучасній освітній діяльності. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки, 2 (22), 2021. URL: http://www.visnyk-econom.uzhnu.uz.ua/archive/45_2022ua/10.pdf
12. Хоменко В.В. Консалтингові послуги в освіті. *Теорія і методика управління освітою.*, 2020. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/25/part_1/30.pdf
13. Drahunova V. Terminological apparatus of design researches of consulting activities in higher education. *Scientific Journal of Polonia University*, 58(3), 2023. p. 58–64. <https://doi.org/10.23856/5808>

Drahunova V. Consulting activity in a higher education institution: essence and conceptual and terminological research apparatus

The relevance of the review study is due to the need to understand the essence and conceptual and terminological apparatus of the study of consulting activities in the institution of higher education in conditions of uncertainty against the background of socio-economic crises. Modern processes of globalization have a significant and ambiguous influence on the formation of a new multipolar picture of the world. Consulting activities in the higher education system of Ukraine have expanded from professional training to solving problems in educational institution management, labor relations, service in state authorities, social security, etc.

The rapid growth of consulting services is emphasized, which determines the development of consulting activities, which precedes significant losses caused by mistakes made by managers in management activities, etc. The essence of consulting activity in a higher education institution has been considered and revealed. A scientific and theoretical analysis of consulting activity in a higher education institution was carried out, the main requirements for implementation were determined. The main functions of consulting in institutions of higher education are highlighted. The areas of cooperation between consulting companies and higher education institutions are characterized. The article emphasizes the importance of management consulting in modern educational activities of the manager of a higher education institution, especially in the context of global challenges, such as internationalization, mobility, democratization, diversification, etc. The essence of consulting management in education, which is aimed at improving the quality of management activity, is a reliable mechanism for meeting the needs of subjects of educational activity and ensuring the competitiveness of higher education institutions. The difficulties and contradictions inherent in the formation of the informational and advisory environment of the institution of higher education and the development of consulting activities in the system of higher education are singled out.

Key words: consulting, consulting services, consulting activities, consulting, higher education, management of an educational institution.

УДК 378:616.314-053.2.] : 001.891.3(477)(100)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.13>

О. В. Єфремова

кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри стоматології дитячого віку
Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО І ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИТЯЧИХ СТОМАТОЛОГІВ

У статті актуалізовано проблему вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців стоматології, що враховує динамічні зміни у всіх сферах розвитку сучасного суспільства. Узагальнено, що в навчанні майбутніх дитячих стоматологів дослідниками враховується поєднання різних наукових напрямів (стоматологічного, педагогічного, психологічного). Результати проведеного теоретичного аналізу вітчизняних і закордонних публікацій практикуючих фахівців стоматології, викладачів медичних закладів вищої освіти свідчать, що особлива увага дослідників приділяється проблемі навчання фахівців педіатричної стоматології. Одним із важливих аспектів визначено навчання студентів створювати раціональне та ефективне комунікативне середовище у професійній діяльності, що впливає на дітей-пацієнтів, їхніх батьків, самого лікаря-стоматолога та інший медичний персонал стоматологічного кабінету. Вказується на специфіку роботи дитячого стоматолога з пацієнтами дитячого віку, де враховуються особливості розвитку дитячого організму, динамічність психіки дитини, безпосередній вплив на дитину-пацієнта батьків, соціального середовища, специфічних умов перебування у стоматологічному кабінеті, необхідність комунікації з новою людиною – лікарем-стоматологом та отримання необхідної стоматологічної допомоги.

Головною метою статті є порівняльний аналіз напрямів підготовки дитячих стоматологів до професійно-комунікативної взаємодії, що є предметом наукового дискурсу у вітчизняній та закордонній літературі.

Теоретичний аналіз вітчизняних і закордонних публікацій свідчить, що дослідники визначають основні напрями вдосконалення професійної освіти фахівців стоматології дитячого віку: поглиблене вивчення дисциплін дотичних до сутності дитячої стоматології; формування у студентів умінь створювати професійно-комунікативне середовище, де враховуватимуться психологічні аспекти спілкування та вікові особливості розвитку дитини-пацієнта; вплив на поведінку дитини батьків і минулого досвіду відвідин стоматологічної клініки; використання у професійній підготовці майбутніх дитячих стоматологів інтерактивних педагогічних технологій для створення оптимального професійно-комунікативного середовища у роботі за фахом.

Ключові слова: лікар-стоматолог, дитячі стоматологи, професійна підготовка, дослідження, професійно-комунікативна взаємодія, дитина-пацієнт, теоретичний аналіз.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх фахівців стоматології на сучасному етапі глобальних змін і трансформацій у всіх сферах розвитку сучасного суспільства торкається не лише проблем медичної галузі загалом, а й зокрема системи підготовки майбутніх лікарів-стоматологів. У навчанні студентів стоматологічних відділень і факультетів ураховуються прогресивні методики, засоби і форми лікування та надання необхідної стоматологічної допомоги всім верствам населення. Нині спостерігається структурування стоматологічних послуг залежно від їхньої специфіки та спрямування (терапевтична, хірургічна, естетична, ортодентична та інші види стоматології). Водночас відзначається безпосереднє поєднання різних наукових напрямів (медичного, суто стоматологічного, педагогічного, психологічного, соціального та ін.), про що свідчать результати проведеного теоретичного аналізу вітчизняних і закордонних публікацій

практикуючих фахівців стоматології, викладачів медичних закладів вищої освіти, де висвітлюють питання клінічних та експериментальних стоматологічних досліджень, окреслюються основні напрями професійної підготовки майбутніх лікарів-стоматологів тощо. Особлива увага приділяється проблемі навчання фахівців педіатричної стоматології створювати раціональне та ефективне комунікативне середовище у професійній діяльності, що впливає на пацієнтів, їхніх батьків, самого лікаря-стоматолога та інший медичний персонал стоматологічного кабінету. Тому в роботі з пацієнтами дитячого віку лікарі цієї спеціальності покликані враховувати особливості розвитку дитячого організму, динамічність психіки дитини, безпосередній вплив на дитину-пацієнта батьків, соціального середовища, специфічних умов перебування у стоматологічному кабінеті, необхідність комунікації з новою людиною – лікарем-стоматологом та отримання необхідної стоматологічної

допомоги, що здебільшого супроводжується негативними враженнями. Тому підготовка майбутніх дитячих стоматологів до комунікації у професійній діяльності є актуальною проблемою, що широко висвітлюється у різноманітних вітчизняних і міжнародних наукових працях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Українські науковці стверджують, що «Європейський курс України та необхідність у реформуванні вищої медичної освіти мають передбачати вивчення та комплексний аналіз різних сфер в освітньому процесі» [1, с. 5], одним з яких є підготовка фахівців медицини до ефективної комунікації. У вітчизняних наукових джерелах висвітлюються теоретичні та методичні підходи дослідників, які зосереджують наукові розвідки на цілеспрямованому формуванні професійного мовлення майбутніх медичних працівників з вищою освітою, розглядаючи цей процес як соціально-педагогічну проблему [2]. Науковці розкривають особливості комунікативної підготовки майбутніх лікарів з метою формування комунікативної компетентності [3; 4], що спрямовує студентів на опанування вміннями і навичками зв'язного мовлення і сприятиме їхній готовності до управління та лідерства в галузі [5]; акцентують увагу на особливостях професійно-орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти [6]. Простежується зацікавленість вітчизняних дослідників закордонним практичним досвідом застосування сучасних технологій (наприклад, інформаційно-комунікаційних) у підготовці майбутніх лікарів до фахової комунікації в університетах США [7]. Так, Л. Манюк розглядає процес підготовки майбутніх лікарів до фахової комунікації, який спрямовується переважно на професійно-етичний та деонтологічний аспекти практичної комунікативної взаємодії лікарів із пацієнтами [7, с. 8]. Дослідники здійснюють порівняння навчання майбутніх магістрів із стоматології у медичних закладах вищої освіти України і країнах європейського союзу з метою гармонізації освітніх програм та навчальних планів [8]. У контексті нашого дослідження заслуговують на поглиблене вивчення результати наукових розвідок, присвячені не лише формуванню комунікативних навичок майбутніх лікарів-стоматологів [9] з урахуванням особливостей професійної взаємодії фахівців стоматології [10]. Дослідники підкреслюють ефективність імітаційних методів викладання дитячої терапевтичної стоматології [11], в ході яких студенти мають змогу опанувати вміння і навички професійно-комунікативної взаємодії з пацієнтами дитячого віку.

Підготовка дитячих стоматологів до комунікації у професійній діяльності – це тема, яка широко висвітлена у різноманітних міжнародних наукових журналах, в яких публікуються матеріали Американської Академії дитячої стоматології

(American Academy of Pediatric Dentistry) та довідкового посібника з дитячої стоматології [12]. Цей документ було розроблено спільними зусиллями ради Американської академії педіатричної стоматології з питань клінічної та наукової роботи, щоб запропонувати оновлену інформацію та рекомендації для інформування постачальників медичних послуг, батьків та інших про можливі методи поведінки, які використовуються лікарем-стоматологом, і поведінкові впливи, що впливають на сучасну педіатричну стоматологічну допомогу. Основна увага в закордонних публікаціях приділяється різним аспектам педіатричної стоматології, проблемам управління поведінкою, стратегіям комунікації з дітьми та батьками тощо [12; 13; 14].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є порівняльний аналіз напрямів підготовки дитячих стоматологів до професійно-комунікативної взаємодії, що є предметом наукового дискурсу у вітчизняній та закордонній літературі.

Виклад основного матеріалу. У довідковому посібнику з дитячої стоматології визначено сутність дитячої стоматології як спеціальності, основою якої є надання як первинної, так і комплексної профілактичної та терапевтичної допомоги особам, які потребують особливого медичного обслуговування залежно від віку та стоматологічних проблем, і вирішення медичних задач, пов'язаних з патологічними змінами в ротовій порожнині пацієнтів від віку немовляти до дітей підліткового віку [12].

Теоретичний аналіз наукових джерел свідчить про зосередження уваги дослідників на різних аспектах професійної підготовки майбутніх лікарів-стоматологів. У вітчизняних наукових розвідках науковці наголошують на доцільності «орієнтації змісту професійно-орієнтованої комунікативної підготовки майбутнього медика на фундаментальні навчальні дисципліни, їх оптимальне поєднання з прикладними і професійними дисциплінами з урахуванням сутності й особливостей навчання», вбачаючи основними цілями професійно-орієнтованої комунікативної підготовки, яка «буде забезпечена діяльнісним, системним, синергетичним, прогностичним, особистісно-розвивальним, компетентнісним, навчально-дослідницьким та інформаційним підходами до формування професійних компетентностей майбутнього медика» та зорієнтована «на задоволення індивідуальних освітніх потреб майбутнього медика і забезпечить можливість вибору ним власної траєкторії розвитку та самовдосконалення» [6, с. 108]. Таким чином, вітчизняні дослідники поєднують процес вивчення майбутніми лікарями-стоматологами фахових дисциплін з підготовкою студентів цієї спеціальності до створення позитивного комунікативного середовища для всіх суб'єктів професійної взаємодії.

У цьому контексті доречним є виокремлення особливостей професійно-комунікативної взаємодії сучасного стоматолога. Так, Ю. Устименко [10] підкреслює, що у професійній взаємодії стоматологів необхідно враховувати такі чинники:

- розмаїття суб'єктів, що в дитячій стоматології розширюється за рахунок не лише пацієнтів (від дітей різного віку до підлітків), а й їхніх батьків, і тому потребує вміння і навичок створення оптимальної комунікативної взаємодії на різних рівнях (діти і дорослі з боку пацієнта та медичний персонал, який колегіально кооперує фахові зусилля в напрямі надання необхідної стоматологічної допомоги);

- різноспрямовані функції лікаря-стоматолога, що поєднують стоматологічні маніпуляції, комунікацію з дитиною-пацієнтом, її батьками, медичним персоналом, створення позитивного мікроклімату для раціональної та результативної взаємодії тощо;

- типи спілкування з суб'єктами процесу лікування (основний, допоміжний, okazіональний, фактичний) та провідні стратегії поведінки стоматолога (співпраця, протидія, компроміс, поступливість, уникнення) [10].

І вітчизняні, і закордонні дослідники підкреслюють важливість ефективної комунікації між стоматологом, батьками та маленькими пацієнтами. Особливої значущості науковці надають налагодженню довіри між дитячим стоматологом і дитиною-пацієнтом та її батьками під час першого візиту в стоматологічний кабінет. Адже дитячому стоматологу необхідно враховувати погляди батьків на страх їхньої дитини та управління страхом у дітей під час стоматологічного втручання, що є ключовим для успішного лікування, профілактики, навчання дітей основним заходам дотримання гігієни ротової порожнини тощо.

Інший значущий аспект у створенні дитячим стоматологом позитивного професійно-комунікативного середовища – це управління поведінкою дітей у стоматологічному кабінеті. Усвідомлення такої потреби спрямовує студентів на ознайомлення зі стратегіями, які використовують стоматологи для управління дітьми з тривогою або поведінковими проблемами, а також впливають на загальну якість медичної допомоги в педіатричній стоматології. У закордонних наукових джерелах зазначається, що студенти-стоматологи вивчають методи когнітивно-поведінкової терапії для лікування стоматологічного фобії та тривоги [14].

Так, у Міжнародному журналі дитячої стоматології (*The Journal of Clinical Pediatric Dentistry*), публікуються статті, в яких науковці висвітлюють різні аспекти дитячої стоматології, поєднуючи розвиток і зростання дитячого організму, управління поведінкою дитини-пацієнта, звертаючи увагу на специфіку спілкування з підростаючим поколінням,

що інколи стає викликом для дитячих стоматологів [14].

Закордонні дослідники (Alicia Delgado, Soo-Min Ok, Donald Ho, Tyler Lynd та Kyounga Cheon), які працюють на кафедрі дитячої стоматології університету Алабами в Бірмінгемі (США), зацікавилися оцінкою вираження болю та поведінки дітей за допомогою аудіовізуального відволікання [13]. Основна мета дослідження американських науковців полягала у вивченні того, як аудіовізуальне відволікання може впливати на сприйняття та вираження болю у дітей. Науковці стверджують, що стоматологічна тривога викликає у дітей та членів їхньої сім'ї неприємні враження. Водночас поведінку дітей можна модифікувати за допомогою техніки аудіовізуального відволікання з метою створення оптимальних умов для лікування зубів. Дослідження американських лікарів-стоматологів показали, що розвиток стоматологічної тривоги та страху в дітей безпосередньо пов'язані з негативним стоматологічним досвідом, що є наслідком болю та дискомфорту після попередніх стоматологічних процедур. Крім того, на думку дослідників, значний вплив на розвиток стоматологічної тривожності дитини має батьківське ставлення або сприйняття [13].

Дослідники стверджують, що тривожні діти мають вищий рівень карієсу зубів, і пов'язують таке явище з відкладеними або скасованими зустрічами з дитячим стоматологом. З метою заохочення дітей до систематичного відвідування стоматологічної поліклініки науковці пропонують серію методик взаємодії на рівні «лікар-стоматолог – дитина-пацієнт» для покращення поведінки дітей [14].

На психологічних аспектах створення оптимального комунікативного середовища й вибору ефективних підходів до дитини під час стоматологічного прийому наголошують і вітчизняні науковці Н. Біденко, О. Остапко та О. Коваль. Дослідники стверджують, що «для успішного лікування дитини на стоматологічному прийомі та збереження її психологічної рівноваги основа взаємовідносин «дитина – батьки – стоматолог» повинна базуватися на формуванні індивідуального підходу до пацієнта дитячого лікаря-стоматолога, довіри до лікаря і співробітництва з ним як самих пацієнтів, так і їхніх батьків. Формування таких взаємовідносин значною мірою залежить від обізнаності у дитячій психології та сформованих комунікативних навичок дитячого лікаря-стоматолога» [9, с. 35].

Одним із ключових аспектів підготовки майбутніх дитячих стоматологів у зарубіжних країнах є акцент на спеціалізованій підготовці та інноваційних методах навчання. Деякі з найважливіших тенденцій і підходів, висвітлені в наукових публікаціях. Так, основними учасниками у розробці

професійних освітніх програм і публікацій про здоров'я ротової порожнини дітей є Американська академія дитячої стоматології (AAPD), заснована в 1947 році. Лікарі-стоматологи, які є членами цієї організації, ставлять дітей на перше місце в усьому, що вони роблять, і прагнуть досягти найвищих стандартів етики професійної діяльності та безпеки пацієнтів. Вони надають необхідну стоматологічну допомогу мільйонам немовлят, дітей, підлітків, тобто особам дитячого віку з особливими потребами в охороні здоров'я в США [12].

Закордонні дослідники звертають увагу не те, що університети та медичні школи пропонують спеціалізовані програми для студентів, які бажають стати дитячими стоматологами. Ці програми передбачають вивчення студентами основних дисциплін з дитячої стоматології, психології дітей, та практичну роботу з маленькими пацієнтами. Українські науковці також акцентують увагу на важливості використання психологічних знань у комунікації з пацієнтами дитячого віку [9], що потребує сформованості спеціальних умінь і навичок, починаючи від зв'язного мовлення [5] і завершуючи готовністю використовувати професійне мовлення з різними суб'єктами комунікативної взаємодії дитячого стоматолога [2].

У наукових публікаціях українських і закордонних дослідників акцентується увага на використанні сучасних методів і технологій, основою яких є активна міжособистісна взаємодія (інтерактивні методи) та імітація зразків професійної діяльності дитячого стоматолога. Адже застосування сучасних технологій, у яких інтегрується віртуальна реальність професійно-комунікативної взаємодії дитячого стоматолога з різними суб'єктами професійної діяльності (дітьми, їхніми батьками, медичними сестрами та іншими лікарями) й використанням симуляторів і доречних засобів комунікації з дітьми-пацієнтами допомагає студентам набувати практичні навички та розвивати спеціалізовану емпатію для роботи з дітьми.

Науковці стверджують, що застосування інтерактивних методів навчання забезпечує високу активність всіх учасників освітнього процесу, зумовлену наявністю єдиної мети і загальною мотивацією, розподілом процесу діяльності кожного учасника професійно-комунікативної взаємодії в роботі дитячого стоматолога адекватно індивідуальним можливостям, прийняттям на себе відповідальності за загальний результат. Дослідники переконані, що введення у навчальний процес активних імітаційних методів навчання допомагає у підготовці фахівця нового типу, адекватного вимогам сучасного суспільства, фахівця, який здатен шукати рішення у співпраці з колегами, в активному обміні знаннями [11, с. 214].

У закордонних публікаціях дослідники підкреслюють важливість клінічної практики з дітьми.

Студенти мають можливість отримувати практичний досвід роботи з дітьми різного віку, яка здійснюється у стоматологічних клініках, спеціалізованих на обслуговуванні дітей, в під керівництвом досвідчених дитячих стоматологів [1; 4].

Саме апробація моделей оптимальної професійно-комунікативної взаємодії спочатку в інтерактивних ситуаціях під час навчання, а надалі – під час виробничої практики під керівництвом досвідчених лікарів-стоматологів сприятиме набуттю необхідно досвіду. Підтверджують доцільність формування практичних умінь і навичок та набуття практичного досвіду в роботі за фахом і вітчизняні дослідники [9, с. 35].

Висновки і пропозиції. Теоретичний аналіз наукових публікацій вітчизняних і закордонних дослідників дає змогу узагальнити, що проблема підготовки майбутніх дитячих стоматологів є актуальною і підлягає всебічному розгляду та висвітленню в науковій літературі. Дослідники визначають такі основні напрями вдосконалення професійної освіти фахівців стоматології дитячого віку: 1) формування професійної компетентності студентів шляхом поглибленого вивчення дисциплін, в яких розглядаються основні питання сутності дитячої стоматології, особливостей надання кваліфікованої стоматологічної допомоги пацієнтам дитячого віку, інтеграції дисциплін професійного спрямування та психолого-педагогічного змісту; 2) підготовка студентів стоматологічного профілю спрямовується на урахування ними необхідності створення оптимального професійно-комунікативного середовища, в якому враховуватимуться такі чинники: психологічні аспекти спілкування між усіма суб'єктами стоматологічного кабінету; вікові особливості фізичного та психологічного розвитку дитини-пацієнта; вплив на поведінку дитини батьків і минулого досвіду відвідин стоматологічної клініки; 3) використання у професійній підготовці майбутніх дитячих стоматологів сучасних педагогічних технологій, наприклад, інтерактивних, основою яких є активна міжособистісна взаємодія, щоб навчити студентів оптимальним способам створення ефективного, раціонального, результативного та оптимального професійно-комунікативного середовища у роботі за фахом.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в розробці та апробації ситуативно-комунікативних моделей професійної взаємодії майбутніх дитячих стоматологів.

Список використаної літератури:

1. Булах І. Є., Войтенко Л. П., Антоненко Ю. П. Моніторинг якості медичної освіти. Міжнародний досвід. *Медична освіта*. 2018. Вип. 3. С. 5–12. DOI: 10.11603/me.2414-5998.2018.3.9328
2. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих

- медичних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук за спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Вінниця, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2006. 192 с.
3. Дроненко В. В. Дослідження комунікативної компетентності майбутніх лікарів. *Медична освіта*. 2018. Вип. 4. С. 41–47. DOI: 10.11603/me.2414-5998.2018.4.9249
 4. Перцев Д. П., Дмитрієнко К. В. Формування комунікативної компетентності студентів-медиків на додипломному етапі навчання. *Проблеми екологічної та медичної генетики і клінічної імунології*: збірник наукових праць. Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, Луганський державний медичний університет. 2011. Вип. 6 (108). С. 472–476.
 5. Балашов К. В., Шевченко Л. Г., Захарова Н. М., Туряниця С. М., Пасенко М. С., Цехмістер Я. В., Слабкий Г. О., Гульчій О. П. Підготовка майбутніх лікарів з комунікацій: від зв'язного мовлення до управління та лідерства в галузі. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2022. Вип. 1. С. 55–63. DOI: 10.11603/1681-2786.2022.1.13076.
 6. Калашнік Н. В., Логутіна Н. В. Професійно-орієнтована комунікативна підготовка майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2019. Вип. 54. С. 105–109. DOI: 10.31652/2412-1142-2019-54-105-109
 7. Манюк Л. В. Підготовка майбутніх лікарів до фахової комунікації засобами інформаційно-комунікаційних технологій в університетах США: автореф. дис. ...канд. пед. наук. за спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Львів : Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2017. 22 с.
 8. Kulbashna Ya. A., Nahirnyj Ya. P., Skrypnyk I. L., Skibitska O. O., Zakharova V. O. Professional training of masters in dentistry in medical universities of Ukraine and countries of the European union in terms of educational curricula and syllabi harmonization. *Медична освіта*. 2020. Вип. 3. С. 118–125. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.3.11452>
 9. Біденко Н. В., Остапко О. І., Коваль О. І. До питання про формування психологічного підходу до дитини під час стоматологічного прийому. *Сучасна стоматологія*. 2018. № 4. С. 32–35.
 10. Устименко Ю. С. Особливості професійної взаємодії стоматологів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2016. № 1 (11). С. 365–372. DOI: 10.32342/2522-4115-2016-0-11-365-372.
 11. Окисюк Ю. В., Атаманчук О. В., Рожко М. М. Досвід імітаційних методів викладання дитячої терапевтичної стоматології. *Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2019. Т. 19, Вип. 2 (66). С. 202–206. DOI: 10.31718/2077-1096.19.2.202
 12. The reference manual of pediatric dentistry. <https://www.aapd.org/research/oral-health-policies--recommendations/overview/>
 13. Delgado A., Ok S.-M., Ho D., Lynd T., Cheon K. Evaluation of children's pain expression and behavior using audio visual distraction *Clinical and Experimental Dental Research*. 2021. № 7. С. 795–802. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cre2.407>.
 14. Saadia M., Valencia R. Communicating with the New Generations. The Challenge for Pediatric Dentists. *The Journal of Clinical Pediatric Dentistry*. 2015. Vol. 39, Number 4. P. 297–302. DOI: 10.17796/1053-4628-39.4.297

Yefremova O. Theoretical analysis of national and foreign experience of training future pediatric dentists

The article updates the problem of improving the professional training of future dental specialists, which considers dynamic changes in all spheres of development of modern society. In general, in the training of future pediatric dentists, researchers consider a combination of different scientific directions (dental, pedagogical, psychological). The results of the conducted theoretical analysis of national and foreign publications of practitioners of dentistry, teachers of medical institutions of higher education show that special attention of researchers is paid to the problem of training specialists in pediatric dentistry. One of the important aspects is the training of students to create a rational and effective communicative environment in professional activities, which affects child patients, their parents, the dentist himself and other medical staff of the dental office. The specifics of a pediatric dentist's work with children patients are indicated, which consider the peculiarities of the development of the child's body, the dynamism of the child's psyche, the direct influence on the child-patient – of the parents, the social environment, the specific conditions of being in the dental office, the necessity for communication with a new person – the dentist and receiving the necessary dental care.

The main goal of the article is a comparative analysis of the areas of training of pediatric dentists for professional and communicative interaction, which is the subject of scientific discourse in national and foreign literature.

The theoretical analysis of domestic and foreign publications shows that researchers identify the main directions for improving the professional education of pediatric dentistry specialists: in-depth study of disciplines related to the essence of pediatric dentistry; formation of students' skills to create a professional and communicative environment, which will take into account the psychological aspects of communication and the age-specific features of the child-patient's development; influence on the child's behavior of the parents and past experience of visits to the dental clinic; the use of interactive pedagogical technologies in the professional training of future pediatric dentists to create an optimal professional and communicative environment in the work of the specialty.

Key words: *dentist, pediatric dentists, professional training, research, professional-communicative interaction, child-patient, theoretical analysis.*

УДК 378:373.2.011.3-051:378.015.31:172.15:355.23
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.14>

Л. В. Зданевич

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Т. О. Атрощенко

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівського державного університету

Н. О. Фроленкова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування феномену національно-патріотичного виховання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки. В умовах гострих викликів сьогодення акцентовано необхідність посилення уваги до проблем національно-патріотичного виховання, зокрема, виховання патріотизму як базової якості особистості. Представлено найбільш актуальні трактування вітчизняними науковцями дефініцій «патріотизм» та «національно-патріотичне виховання». Автори визначають патріотизм як одне з найбільш глибоких почуттів, інтегративну якість, вагому, стійку характеристику особистості, що виражається у її нормах поведінки, світосприйнятті, моральних цінностях та ідеалах і пов'язана з вихованням почуття обов'язку, відповідальності, толерантності, поваги до свого народу, рідної мови, родини, національних звичаїв та традицій, готовності стати на захист інтересів Вітчизни. Переконані, що національно-патріотичне виховання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та підготовка їх до національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку повинні здійснюватися у процесі усього періоду навчання у закладі вищої освіти. Зазначено, що зміст національно-патріотичного виховання майбутніх фахівців дошкільної освіти доцільно розглядати у кількох аспектах: вирішення завдань та напрямів національно-патріотичного виховання; реалізація професійних функцій у процесі національно-патріотичного виховання; засвоєння видів діяльності, що сприяють національно-патріотичному вихованню дітей дошкільного віку; посилення національно-патріотичного спрямування усіх видів діяльності здобувачів у закладах вищої освіти (освітній процес, виховна робота, педагогічна практика, позааудиторна професійно спрямована діяльність, науково-дослідна та громадська діяльність). Рекомендовано ввести у зміст освітніх програм підготовки здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта освітню компоненту «Національно-патріотичне виховання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», метою якої є національно-патріотична вихованість, сформованість національних ціннісних орієнтацій та готовності майбутніх вихователів до реалізації завдань національно-патріотичного виховання дітей в умовах закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, виховання, національно-патріотичне виховання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, національні ціннісні орієнтації, фахова підготовка.

Постановка проблеми. Існування та процвітання України, як зазначено у Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності, неможливе без загального усвідомлення громадянами своєї національної та громадянської ідентичності. Відчуття такої належності до української нації як самобутньої

спільноти, об'єднаної назвою, символами, історичною пам'яттю, суспільно-державними (національними) цінностями, зокрема українською мовою і народними традиціями, безпосередньо позначається на житті кожної людини. У документі зазначено, що «одним із пріоритетів діяльності держави та суспільства є відповідь на виклики

і загрози, які в сьогоденні умовах здійснюють реальний вплив на формування національної свідомості. Утвердження української національної та громадянської ідентичності громадян є одним із основних елементів формування здатності держави протистояти внутрішнім і зовнішнім безпековим загрозам, а отже, набуває особливого значення для сфери національної безпеки і оборони» [8].

Пріоритетним напрямом Стратегії є «Формування системи кадрового забезпечення сфери утвердження української національної та громадянської ідентичності». Вважаємо, що цей напрям у першу чергу стосується фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (зокрема, національно-патріотичного виховання), покликаних бути зразком для наслідування, оскільки вони є першими (окрім батьків), хто навчає, виховує і розвиває найменших громадян України. Солідарні з О. Лісовець у тому, що «національна самосвідомість й гідність, дбайливе ставлення до державної та рідної мов, історії, культури й традицій свого роду, народу і держави, любов до малої батьківщини, інтерес до міжнародного спілкування та інші основи формується за допомогою цілеспрямованого педагогічного впливу на дитину в умовах дошкільної освіти одночасно з повсякденним впливом батьків, усієї родини, сімейного укладу, ставлень один до одного в родині, серед інших найближчих для дитини дорослих у діяльності та на фоні суспільних подій» [6]. Саме тому беззаперечною є позиція О. Александрової та В. Александрова, згідно з якою «визначення цілей педагогічної діяльності у вищій школі має враховувати не тільки ціннісні орієнтири існуючих виховних систем, але також за певних умов змінювати пріоритети цінностей, розуміючи їх важливість для конкретного часового періоду. Таким історичним періодом стає війна в Україні, яка змінює систему ціннісних орієнтацій людей та надає пріоритет патріотизму як цінності, що дозволяє найкраще співвідносити індивідуальні потреби та мотиви з усвідомленими та прийнятими цінностями і нормами соціуму. З іншого боку, система ціннісних орієнтацій не лише визначає форми та умови реалізації спонукань особистості, але сама стає джерелом цілей» [1]. Поділяємо думку науковців, що «система ціннісних орієнтацій має не лише вказувати напрямки професійного розвитку майбутніх фахівців, але також визначати воєнну перемогу країни як життєву перспективу» [1, с. 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті нашого дослідження набувають нового «бачення» праці Г. Ващенка, І. Огієнка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін., в яких корифеї вітчизняної педагогіки, задовго до подій сьогодення, закликали не нехтувати вихованням

дітей та молоді, систематично працювати над формуванням у них системи національних цінностей, виховувати повагу до рідної держави, мови, максимально використовуючи для цього надбання української національної культури, засоби народної педагогіки тощо. Наукові праці І. Беха, А. Богуш, І. Зязюна, В. Кременя, О. Лісовець, Л. Савченко, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, О. Сухомлинської та ін. продовжують пропагувати вагомість національно-патріотичного виховання особистості, розкриваючи різні аспекти цієї проблеми. Фахова підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ґрунтовно досліджена А. Богуш, Г. Борин, Н. Гавриш, І. Дичківською, К. Крутій, Н. Лисенко, О. Попович, Л. Сущенко, А. Чаговець та ін. Аналіз наукових джерел засвідчив, що цілісного дослідження національно-патріотичного виховання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки у вітчизняних наукових студіях, на жаль, немає.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні феномену національно-патріотичного виховання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки та приверненні уваги сучасної наукової спільноти до досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності, мета якої – формування та утвердження української національної та громадянської ідентичності у громадян та закордонних українців, зазначено вагомість методів національно-патріотичного, військово-патріотичного виховання та громадянської освіти, на основі національних цінностей України. Згідно із документом, органи влади та інститути громадянського суспільства будуть реалізовувати Стратегію за такими напрямками: утвердження української національної та громадянської ідентичності; взаємопідтримка та співпраця щодо формування української національної та громадянської ідентичності між органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та інститутами громадянського суспільства; формування системи кадрового забезпечення; сприяння розвитку інфраструктури [8]. Одним із першочергових завдань пріоритетного напрямку «Утвердження української національної та громадянської ідентичності» Стратегії визначено «формування та утвердження в суспільстві патріотичної свідомості, поваги до державних символів, суспільно-державних (національних) цінностей України, розуміння їх важливості для становлення держави, державної мови як національної цінності та важливого атрибута національної та громадянської ідентичності» [8].

Відповідно, акцентуємо увагу на необхідності посилення уваги до проблем виховання патріотизму як базової якості сучасної особистості.

Розглянемо більш детально сутність дефініції «патріотизм». Так, Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає патріотизм як: «любов до Батьківщини, відданість їй та своєму народові, готовність прийти на її захист» і, відповідно, «патріот – це той, хто любить свою батьківщину, відданий своєму народові, готовий заради них на жертви і подвиги» [2]. В Українському педагогічному словнику зазначається, що «патріотизм (від грец. – співвітчизник) – одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Патріотизм – соціально-історичне явище. Виховання патріотизму – важлива складова виховної діяльності школи. У процесі вивчення різних навчальних предметів в учнів формуються патріотичні погляди й переконання» [4, с. 249].

Цінним для нас є визначення поняття «патріотизм» В. Сухомлинським у праці «Щоб у серці жила Батьківщина». Відомий педагог розуміє його «як любов до Батьківщини, одне з найбільш глибоких і благородних почуттів людини. Це творча, неспокійна любов до рідної землі до всього, що створено старшими поколіннями і твориться сучасниками в ім'я прийдешніх поколінь, це не пасивне милування оточуючим тільки тому, що воно рідне, а боротьба за велич і могутність Батьківщини, щоб завтра було кращим, ніж сьогодні» [10, с. 3]. На думку автора, почуття любові до Батьківщини – це «одне із найскладніших і найбагатогранніших моральних почуттів. У ньому органічно поєднується любов до рідної природи, села і міста, рідної матері і рідної мови. Почуття любові до рідного, близького, дорогого переплітається з свідомістю патріотичного обов'язку перед народом, з думкою про особисту відповідальність за його ідеали, боротьбу, прагнення» [10, с. 3–4].

Сьогодні як ніколи актуальним є визначення М. Зубалія, який трактує патріотизм як «всеосяжне і глибоке почуття особистості, яке включає любов до своєї країни, народу, землі, національних традицій, рідного дому, природи, народних звичаїв, культури, матеріальних і духовних цінностей. Патріотизм нерозривно пов'язаний з відповідальністю за долю свого народу, країни, її національну незалежність, передбачає постійну готовність відстоювати їх від будь-якого ворога» [3, с. 23]. Автор наголошує, що «означені якості проявляються не абстрактно, не в словесно-умоглядній формі, а конкретно, дійово, найбільш виразно це проявляється в позитивному ставленні до військово-патріотичної роботи, підготовки себе до майбутньої служби в армії та захисту Батьківщини» [3].

У дисертації «Підготовка майбутнього вихователя до патріотичного виховання дошкільників

як педагогічна проблема» Л. Савченко представлено розуміння «патріотичного виховання» як «узагальненого поняття, що охоплює різні сфери організованого та цілеспрямованого впливу на особистість з боку суспільно-освітніх інституцій з метою створення для неї умов, що сприятимуть розвитку такої інтегративної якості, як патріотизм» [9, с. 8–9]. Цінними для нас є виокремлені дослідницею напрями патріотичного виховання: духовно-моральне, історико-краєзнавче, громадянсько-патріотичне, соціально-патріотичне, військово-патріотичне, героїко-патріотичне, спортивно-патріотичне тощо; принципи патріотичного виховання: національна спрямованість, самоактивність і саморегуляція, полікультурність, соціальна відповідність, історична та соціальна пам'ять, міжпоколінна наступність, гуманізація виховного процесу, культуровідповідність [9, с. 9].

Національно-патріотичне виховання дітей та молоді, згідно з Концепцією національно-патріотичного виховання в системі освіти України (далі – Концепція) – це «комплексна, системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади та місцевого самоврядування, закладів освіти, сім'ї, громадських об'єднань та благодійних організацій, релігійних організацій та інших інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави» [5]. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання у Концепції обрано формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації. Метою національно-патріотичного виховання є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян на основі духовно-моральних цінностей Українського народу, національної самобутності [5].

Підтримуємо думку О. Лісовець, яка закликає до здійснення системних заходів, які «спрямовані на посилення національно-патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, який діятиме на основі національних та європейських цінностей: повага до національних символів (герба, прапора, гімну); участь у громадсько-політичному житті країни; повага до прав людини; толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури,

а також до регіональних та національно-мовних особливостей; рівність всіх перед законом; готовність захищати суверенітет і територіальну цілісність України» [6, с. 8]. Авторка представляє ґрунтовне трактування національно-патріотичного виховання дітей та молоді як «комплексної системної і цілеспрямованої діяльності органів державної влади та місцевого самоврядування, громадських об'єднань та благодійних організацій, сім'ї, закладів освіти, інших інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави» [6, с. 9]. Метою національно-патріотичного виховання О. Лісовець визначає «становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави [6, с. 9].

Висновки і пропозиції. На основі вищезазначеного, патріотизм трактуємо як одне з найбільш глибоких почуттів, інтегративну якість, вагому, стійку характеристику особистості, що виражається у її нормах поведінки, світосприйнятті, моральних цінностях та ідеалах і пов'язана з вихованням почуття обов'язку, відповідальності, толерантності, поваги до свого народу, рідної мови, родини, національних звичаїв та традицій, готовності стати на захист інтересів Вітчизни.

Переконані, що національно-патріотичне виховання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та підготовка їх до національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку повинні здійснюватися у процесі усього періоду навчання у закладі вищої освіти. Зміст національно-патріотичного виховання майбутніх фахівців дошкільної освіти доцільно розглядати у кількох аспектах: вирішення завдань та напрямів національно-патріотичного виховання; реалізація професійних функцій у процесі національно-патріотичного виховання; засвоєння видів діяльності, що сприяють національно-патріотичному вихованню дітей дошкільного віку; посилення національно-патріотичного спрямування усіх видів діяльності здобувачів у закладах вищої освіти (освітній процес, виховна робота, педагогічна практика, позааудиторна професійно спрямована діяльність, науково-дослідна та громадська діяльність). Зазначимо, що у Професійному

стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» однією із загальних компетентностей, яку слід сформувати у майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі фахової підготовки, визначено культурну, що означає «здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, поважати багатоманітність і мультикультурність у суспільстві; здатність до вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження» [7]. Саме тому рекомендуємо у зміст освітніх програм підготовки здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта ввести освітню компоненту «Національно-патріотичне виховання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», метою якої є національно-патріотична вихованість, сформованість національних ціннісних орієнтацій та готовності майбутніх вихователів до реалізації завдань національно-патріотичного виховання дітей в умовах закладів дошкільної освіти. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в укладенні рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки, які будуть розроблені у межах теми НДДКР «Формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі професійної підготовки» (державний реєстраційний номер 0121U112889), що виконується на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Список використаної літератури:

1. Александрова О. Ф., Александров В. М. Модифікація ціннісних орієнтирів виховних систем в умовах війни. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2023. № 89. С. 8–12.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
3. Військово-патріотичне виховання допризовників: Метод. рек. / Укл. М. Д. Зубалій. К.: ІЗМН, 1998. 60 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
5. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. Наказ МОН України № 527 від 06.06.2022 р. URL: <https://drive.google.com/file/d/1B-dJxlljilNxfuy3jjq5n4ZVPeo4gZ8/view>
6. Лісовець О. В. Національно-патріотичне виховання з основами народознавства: навчальний посібник для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2022. 111 с.

7. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти». Наказ Міністерства економіки України № 755-21 від 19 жовт. 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua>
8. Про схвалення Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023–2025 роках. Постанова Кабінету міністрів України від 15 грудня 2023 р. № 1322. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhhvalennia-strategii-utverdzhennia-ukrainskoi-na-a1322>
9. Савченко Л. Л. Підготовка майбутнього вихователя до патріотичного виховання дітей дошкільного віку в Україні (1985–2012 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Дрогобич, 2018. 23 с.
10. Сухомлинський В. О. Щоб у серці жила Батьківщина. К.: Знання. 1965. 80 с.

Zdanevych L., Atroshchenko T., Frolenkova N. The national and patriotic education of future preschool educators in the process of professional training

The article is concerned with the theoretical substantiation of the phenomenon of national and patriotic education of future preschool educators in the process of professional training. In the context of the acute challenges of nowadays, the need to increase attention to the problems of national and patriotic education, in particular, the education of patriotism as a basic quality of personality, has been emphasized. The most relevant interpretations of the definitions of «patriotism» and «national and patriotic education» by national scientists have been presented. The authors have defined patriotism as one of the deepest feelings, an integrative quality, a significant, stable characteristic of a personality, which is expressed in his or her norms of behavior, worldview, moral values and ideals and is associated with the cultivation of a sense of duty, responsibility, tolerance, respect for one's people, native language, family, national customs and traditions, and readiness to defend the interests of the Motherland. We are convinced that the national-patriotic education of future educators of preschool educational institutions and their preparation for the national-patriotic education of preschoolers should be carried out during the entire period of study in a higher educational institution. It has been noted that the content of national and patriotic education of future specialists in preschool education should be considered in several aspects: solving problems and directions of national and patriotic education; implementation of professional functions in the process of national and patriotic education; mastering activities that contribute to the national and patriotic education of preschoolers; strengthening the national and patriotic orientation of all types of activities of applicants in higher educational institutions (educational process, educational work, pedagogical practice, extracurricular activities, etc.). It has been recommended to introduce into the content of educational programs for training applicants for the first (bachelor's) and second (master's) levels of higher education in the specialty 012 Preschool Education the educational component «National and Patriotic Education of Future Educators of Preschool Educational Institutions», which aims to provide national and patriotic education, formation of national value orientations and readiness of future educators to implement the tasks of national and patriotic education of children in preschool educational institutions.

Key words: future educators of preschool educational institutions, education, national and patriotic education of future educators of preschool educational institutions, national value orientations, professional training.

УДК 378:371.134:811(07)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.15>

І. В. Іваніцька

викладач кафедри іноземних мов,
Військової академії

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАКЕТНО-АРТИЛЕРІЙСЬКОГО ОЗБРОЄННЯ

У статті проаналізовано проблему виокремлення та обґрунтування змісту педагогічних умов формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, а також побудова відповідної структурно-функціональної моделі.

Проаналізовано наукові джерела різних видів. Визначено зміст поняття умова (обставини, що мають визначальний вплив; вимоги, що висувують різні сторони процесу; усні або письмові угоди з приводу чого небудь; правила, для встановлення у певній сфері життя; обстановка, у якій щось відбувається), педагогічна умова (об'єкт або можуть не залежати від нього; є незмінними обставинами, що мають вплив на протікання процесів). У проблемі формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння визначено педагогічні умови як істотні положення, які у процесі професійної підготовки можна формувати, коригувати, змінювати, згідно із поставленими педагогічними завданнями.

Проаналізовано специфіку педагогічних умов формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння полягає в тому, що вони передбачають наявність усіх елементів освітнього процесу: цілі, зміст, методи, засоби та форми.

Визначено педагогічні умови формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння: структурування змісту навчального матеріалу; організація занять з іноземної (англійської) мови з використанням інтерактивних технологій навчання; використання методу моделювання (зокрема, використання комунікативних моделей); забезпечення високого рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників, на яких покладено завдання формування іншомовно-термінологічної компетентності. Структурно-функціональна модель формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння містить окремі взаємопов'язані сегменти: цільовий (мета, врахування запитів на рівні суспільства, держави, військової інституції); змістовий (педагогічні умови формування компетентності, форми, методи, засоби та технології); результативний (критерії, показники та рівні сформованості іншомовно-термінологічної компетентності).

Ключові слова: майбутні офіцери, ракетно-артилерійське озброєння, педагогічні умови, іншомовно-термінологічна компетентність, умова, компетентність, іноземна мова, професійна підготовка, англійська мова.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Війна вплинула на роль і статус іншомовної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Але війна, посилення міжнародної взаємодії, євроінтеграційний вектор України, змінили вимоги до володіння військовослужбовцями іноземною мовою, і зробила її значущою складовою для майбутнього офіцера ракетно-артилерійського озброєння. Діючи офіцери ракетно-артилерійського озброєння відчувають та усвідомлюють потреби у використанні іноземної мови не лише для забезпечення комунікації, але й для виконання професійних бойових завдань. Іноземна мова, зокрема англійська, є необхідною для згаданих офіцерів, оскільки є основним джерелом інформації про нові види воєнного озброєння, умов його експлуатації тощо.

Без належного рівня сформованості в офіцерів ракетно-артилерійського озброєння іншомовно-термінологічної компетентності, суттєво знижуються можливості удосконалити власну професійну підготовку, доступу до іноземних джерел специфічного професійного спрямування, якості виконання бойових завдань. Одним із дієвих засобів формування зазначеної компетентності офіцерів є посилення в процесі підготовки окремих педагогічних умов, які реалізуються, проте потребують особливої уваги та акцентування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор. З метою формулювання критичних висновків та дефініцій, дотичних до запропонованої у статті проблеми, було використано бібліографічно-пошуковий метод. Завдяки цьому методу встановлено, що питання іншомов-

ної та термінологічної компетентності майбутніх фахівців представлена у наукових працях таких дослідників: аналіз компетентнісного підходу в педагогіці (О. Марущак) [6]; шляхи формування іншомовної компетентності фахівців (О. Бреус) [3]; вивчення іноземної мови в контексті компетентнісного підходу (С. Ніколаєва) [8]; поняття як складова іншомовної компетентності фахівця (І. Ставицька) [13]; практичні аспекти формування іншомовної компетентності студентів (О. Чорна) [15]; сутність іншомовної компетентності фахівця (І. Секрет) [12]; професійні аспекти іншомовної компетенції (Я. Андрейко) [1]; специфіка процесу формування іншомовної професійної компетентності фахівця (Н. Сура) [14]; переосмислення ролі комунікативної компетентності в міжкультурному середовищі (M. Celce-Murcia) [16]; роль термінологічної компетентності у професійному іншомовному спілкуванні (О. Мороз) [7]; комунікативна компетентність фахівців митної служби (О. Павленко) [10]; формування іншомовного професійного мовлення фахівців авіаційної галузі (О. Ковтун) [4];

Формулювання цілей статті: за результатами узагальненого аналізу наукових праць виокремити та обґрунтувати зміст педагогічних умов формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння та відповідну структурно-функціональну модель.

Виклад основного матеріалу. Педагогічною наукою чітко відокремлені категорії «компетентність фахівця» та «компетенція». Компетентність фахівця має такі ознаки: є інтегративним утворенням особистості; характеризує готовність особистості до діяльності; дотична до професійної діяльності; формується у процесі оволодіння особистістю відповідної діяльності. Загалом, компетентність – це здатність відповідати своїй професійній діяльності на рівні визначених державою, суспільством та професією вимогам. Переважна більшість вчених зазначають, що компетентність дає змогу особистості відображати професійну надійність, здатність до ефективного та безпомилкового здійснення професійної діяльності у ситуаціях стандартного та нестандартного характеру, до прикладу:

– дослідниця І. Ставицька вважає, що у формуванні іншомовної компетентності майбутніх фахівців важливо розвивати інший образ свідомості, поглиблювати знання про культурну складову країн тощо [13];

– у працях Н. Осадчук висвітлено підхід, згідно із яким іншомовна компетентність фахівця є динамічним явищем, що неперервно розвивається, піддається трансформаціям, а отже видозмінюється [9];

– дослідження І. Кухти також присвячені проблемам формування іншомовної компетентності

фахівців, у яких вона стверджує, що така компетентність є сукупністю знань, умінь та навичок, що дають змогу ефективно використати іноземну мову, в першу чергу, в професійній діяльності [5];

– вчена Н. Бідюк пропонує іншомовну компетентність розглядати як комплекс цілей навчання у різновидах мовленнєвих процедур, знань, умінь та досвіду [2].

Можна констатувати, що у сутності поняття «іншомовно-термінологічна компетентність» науковці визначають такі суттєві ознаки: здатність функціонування в реальних умовах комунікації; динамічний обмін інформацією іноземною мовою; готовність та потреби комунікантів щодо висловлювання тверджень іноземною мовою; уміння звертатись до словникового запасу та засвоєних граматичних структур; уміння обирати термін відповідно до ситуації та теми комунікації; врахування відмінностей термінів, запобігання неоднозначності термінів.

З метою достовірного визначення іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння було проаналізовано особливості їх професійної діяльності. На майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння виконують такі функції: експлуатують ракети та боєприпаси різних категорій, здійснюють їх ремонт, списання, аналізують їх поточний стан, визначають потреби щодо заміни блоків, вузлів, деталей тощо. Одна з умов ефективних дій на фронті – це правильність експлуатації боєприпасів та ракет, а це досягається завдяки знанням іноземної мови та специфічної іншомовної термінології. Враховуючи той факт, що неминучим є процес запозичення англійської термінології військового характеру, а також наявності іншомовних термінів у використанні зброї, що надали українцям союзники, іншомовну підготовку згаданої категорії офіцерів слід збагатити, зокрема: врахувати наявність найменувань нових об'єктів (до прикладу, зброї та техніки); деталізувати новий іншомовний термін; спеціалізувати термін у професійному середовищі офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Отже, за результатами аналізу наукових праць та особливостей професійної діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, іншомовно-термінологічною компетентністю зазначеної категорії офіцерів є *інтегративне професійно-особистісне утворення, що поєднує здатність офіцера до ефективної реалізації професійних функцій та обов'язків, здатність використовувати знання з іноземної (англійської) мови, уміння, навички та досвід, а також важливі професійні якості, що мають визначальний вплив на результати оперативно-службової та службово-бойової діяльності*.

Варто наголосити на тому, що підготовка майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння вимагає використання і нових методик, і педагогічних технологій, і організаційних форм. У формуванні іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння необхідно враховувати пріоритетність їх професійних завдань – успіх на театрі бойових дій. Тому у запропонованому дослідженні мова йде про якість та повноцінність підготовки кожного такого офіцера.

Детермінантами усіх педагогічних процесів та запорукою дієвої реалізації педагогічних задач є наявність конкретних педагогічних умов. Такі умови науковці трактують по-різному, пропонуючи такі їх визначення:

- обставини, що мають визначальний вплив;
- вимоги, що висувують різні сторони процесу;
- усні або письмові угоди з приводу чого небудь;
- правила, для встановлення у певній сфері життя;
- обстановка, у якій щось відбувається.

Цілком прийнятним, є тлумачення, згідно із яким, умовами можна вважати те, від чого залежить щось інше або певний суттєвий елемент у сукупності об'єктів, взаємодій чи речей.

Узагальнений аналіз наукових підходів у визначенні змісту поняття «умова» дав змогу дійти висновку, що умова створюється задля цілеспрямованого впливу на об'єкт або можуть не залежати від нього; є незмінними обставинами, що мають вплив на протікання процесів. У проблемі формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння істотними є положення, які у процесі професійної підготовки можна формувати, коригувати, змінювати, згідно із поставленими педагогічними завданнями.

Специфіка педагогічних умов формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння полягає в тому, що вони передбачають наявність усіх елементів освітнього процесу: цілі, зміст, методи, засоби та форми.

Завдяки методу експертної оцінки, для реалізації якого було запрошено 15 викладачів з різних кафедр академії (Військова академія), зі стажем роботи не менше 5 років, а також аналізу наукової літератури з цього питання, було виокремлено чотири фактори – педагогічні умови формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Тобто, теоретичний аналіз дослідження, аналіз стану представленої проблеми, уможливили виділення таких педагогічних умов: струк-

турування змісту навчального матеріалу (відбір такого лексичного та граматичного мінімуму, який дозволить офіцерам здійснювати іншомовну комунікацію та використовувати специфічну термінологію); організація занять з іноземної (англійської) мови з використанням інтерактивних технологій навчання; використання методу моделювання (зокрема, використання комунікативних моделей); забезпечення високого рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників, на яких покладено завдання формування іншомовно-термінологічної компетентності.

На особливу увагу у педагогічних дослідженнях заслуговує метод моделювання, що дає змогу створювати структурно-функціональні моделі окремих процесів. Таке моделювання формує узагальнений опис процесу, фіксує усі можливі кумуляції у цьому процесі і, найважливіше – дозволяє внести необхідні корективи. Структурно-функціональна модель формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння містить окремі взаємопов'язані сегменти: цільовий (мета, врахування запитів на рівні суспільства, держави, військової інституції); змістовий (педагогічні умови формування компетентності, форми, методи, засоби та технології); результативний (критерії, показники та рівні сформованості іншомовно-термінологічної компетентності). Перевагами моделювання є можливість оцінки прорахунків та помилок у педагогічному процесі, заміна оригінального об'єкту аналогом, створення загального опису процесу.

Отже, сформованість іншомовно-термінологічної компетентності в майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння дозволить досягти відпрацювання стійких умінь та навичок експлуатації та бойового використання ракетно-артилерійського озброєння, зокрема принципово нових систем озброєння та ведення бойових дій. Іншомовно-термінологічна компетентність уможливить процеси самооновлення знань майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Висновки і пропозиції. Ефективна підготовка майбутніх офіцерів Збройних сил України – амбітне державне завдання, оскільки передбачає забезпечення високого рівня боєздатності військових частин та підрозділів. Однією з умов бойової готовності офіцерів ракетно-артилерійського озброєння є рівень їх професіоналізму, зокрема рівень володіння англійською мовою.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є аналіз формування іншомовної компетентності офіцерів різних військових формувань, тенденцій статусу іноземної мови у військових колективах тощо.

Список використаної літератури:

1. Андрейко Я. В. Іншомовна професійна комунікативна компетенція. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 63. С. 238–241.
2. Бідюк Н. Формування іншомовної професійної компетентності у студентів-іноземців в університетах Канади. *Наук. вісн. Чернів. ун-ту. Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. / Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці, 2012. Вип. 617. С. 3–8.
3. Бреус О. Д. Шляхи формування іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів медичних коледжів у процесі викладання англійської мови. *Young Scientist*. 2017. № 7. С. 264.
4. Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2013. С. 533.
5. Кухта І. В. «Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови». *Вісник ВПІ*, вип. 4, Листоп. 2010. С. 27–32.
6. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. 2016. № 11. С. 107–115.
7. Мороз О. Термінологічна компетенція як фундаментальна складова готовності до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. Випуск № 1.2020. С. 151–155. <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/151-155/4055>. (дата звернення: 20.11.2023)
8. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.
9. Осадчук Н. П. Формування міжкультурної компетенції майбутніх офіцерів з урахуванням досвіду роботи Інституту мовної підготовки Міністерства оборони США. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.*, № 73, частина II. Київ, 2012. С. 164–168.
10. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі непевної професійної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Дніпропетровськ, 2010. 560 с.
11. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 1 липня 2014 р. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014. № 37–38, ст. 2004. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
12. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. URL: <http://vuzlib.com/content/view/322/84>.
13. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С. 280–286.
14. Сура Н. А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно-орієнтованого спілкування. *Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка*. 2003. № 4 (60). С. 190–192.
15. Чорна О. О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2013. Вип. 22. С. 230–237. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmyn_2013_22_32.
16. Celce-Murcia M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*. 2017. № 9. С. 43.

Ivanitska I. Pedagogical Conditions and Structural and Functional Model of Formation of Foreign Terminological Competence of Future Officers of Missile and Artillery Armament

The article analyzes the problem of allocating and substantiating the content of pedagogical conditions for the formation of another-terminological competence of future officers of missile and artillery weapons, as well as the construction of an appropriate structural and functional model.

Analyzed scientific sources of different species. The content of the concept of condition (circumstances that have a determining effect; requirements that put forward different aspects of the process; oral or written agreements about something; rules to be established in a particular area of life; the situation in which something happens), pedagogical condition (object or may not depend on it; are unchanging circumstances that have an impact on the course of processes). In the problem of formation of the foreign terminological competence of future officers of rocket and artillery weapons, pedagogical conditions are defined as essential provisions that in the process of professional training can be formed, corrected, changed, according to the set pedagogical tasks.

The specificity of pedagogical conditions for the formation of anotherThe terminological competence of future officers of missile and artillery weapons is analyzed in the fact that they provide for the presence of all elements of the educational process: goals, content, methods, means and forms.

The pedagogical conditions for the formation of the foreign terminological competence of future officers of missile and artillery weapons are defined: structuring the content of the educational material; organization of

foreign language classes using interactive teaching technologies; use of the modeling method (in particular, the use of communicative models); ensuring a high level of professional competence of scientific and pedagogical workers who are entrusted with the task of forming foreign terminological competence. The structural and functional model of formation of another-terminological competence of future officers of missile and artillery weapons contains separate interconnected segments: target; content; effective.

Key words: *future officers, missile and artillery weapons, pedagogical conditions, foreign terminological competence, condition, competence, foreign language, professional training, English.*

УДК 37.022.015

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.16>

Л. М. Кібенко

старший викладач кафедри європейських мов
Харківського державного біотехнологічного університету
orcid.org/0000-0001-9183-7823

Т. Г. Пригалінська

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри математичного аналізу та теорії ймовірностей
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
orcid.org/0000-0002-4267-077X

В. Л. Самойленко

старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання
факультету фізичної культури, спорту та здоров'я людини
Бердянського державного педагогічного університету
orcid.org/0000-0003-4023-2124

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧА: ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ЦИФРОВОГО СВІТУ

Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку цифрових компетентностей здобувачів вищої освіти. У статті аналізуються сутність та значення цифрових компетентностей, розглядаються їхні переваги для академічної успішності та успішної кар'єри. Авторами зазначено, що компетентність у цифровій сфері дозволяє майбутнім фахівцям бути більш продуктивними, адаптивними та конкурентоспроможними в сучасному світі, де технології відіграють важливу роль у бізнесі, освіті, медицині та інших сферах. Цифрова грамотність допомагає майбутнім фахівцям не лише ефективно використовувати технології, а й критично мислити, розвивати творчість та розв'язувати складні завдання в процесі навчання. Встановлено, що цифрова компетентність – це здатність використовувати цифрові технології для ефективного виконання завдань та досягнення цілей, також вона є важливою складовою академічної успішності. Методами дослідження є аналіз наукової літератури та нормативно-правових документів та опитування здобувачів вищої освіти. Емпіричне дослідження було проведено на базі трьох закладів вищої освіти України: Харківського державного біотехнологічного університету, Бердянського державного педагогічного університету та НТУ України «КПІ імені Ігоря Сікорського». У дослідженні взяли участь 112 здобувачів, віком 19–21 рік, з яких 47% жінки та 53% чоловіки.

Згідно з результатами дослідження переважна більшість здобувачів бачать переваги цифрової компетентності, які сприяють професійній успішності майбутнього фахівця та вважають, що цифрові технології можуть допомогти підвищити академічну успішність. Автори пропонують рекомендації щодо ефективного розвитку цифрової компетентності для кращої підготовки здобувачів освіти до вимог цифрової епохи. Рекомендації, розроблені на основі результатів дослідження, можуть бути використані в освітньому процесі.

Ключові слова: цифрові компетентності, здобувач вищої освіти, академічна успішність, рекомендації, освітній процес, цифровізація.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Технологічні зміни, що спостерігаються останніми роками, особливо зумовлені стрімким розвитком ІКТ, пропонують потенціал для трансформації освіти, економіки та інших галузей. У цифрову епоху гнучка та швидка адаптація майбутніх фахівців до цифрових, інформаційних систем має вирішальне значення. «Концепція цифрових навичок для громадян України», розроблена Міністерством цифрової трансформації та схвалена Кабінетом Міністрів у березні 2021 підняла питання низького рівня цифрових навичок серед працюючих фахівців та інших цільових аудиторій,

а також основні принципи, підходи, завдання та заходи, спрямовані на покращення ситуації. Саме тому набуття здобувачами цифрової компетентності є важливим завданням сьогодення. Цифрова компетентність – це здатність використовувати цифрові технології для ефективного виконання завдань та досягнення цілей. Вона є важливою складовою академічної успішності, оскільки дозволяє здобувачам швидко та легко знаходити інформацію, потрібну для навчання, надає доступ до різноманітних ресурсів, таких як електронні книги, відеоуроки та онлайн-курси, тощо. Цифрові навички можуть допомогти здобувачам спілку-

ватися з іншими людьми з усього світу, надають доступ до соціальних мереж, електронної пошти та інших інструментів для спілкування. Цифрова компетентність є важливою навичкою, яка допомагає здобувачам освіти бути успішними в академічній та професійній сферах. Тому важливо, щоб здобувачі розвивали свою цифрову компетентність на всіх рівнях освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури та статистичних джерел дав змогу визначити основу, зміст та особливості розвитку цифрової компетентності. Науковцями О. Самойленко, І. Смирною, А. Квятковською, С. Гайсиною, В. Кудлай, Л. Карташовою, Д. Белшоу, О. Спіріним, К. Осадчою та ін. були визначені основні компоненти цифрової компетентності. Формування цифрової компетентності у студентів та педагогічних працівників розглядали науковці В. Биков, О. Спірін, Л. Гаврілова, І. Іванюк, О. Овчарук, С. Антошук, Т. Сорочан та ін.

Мета статті проаналізувати та дослідити роль цифрової компетентності в академічній успішності на прикладі здобувачів освіти Харківського державного біотехнологічного університету, Бердянського державного педагогічного університету та НТУ України «КПІ імені Ігоря Сікорського»

Виклад основного матеріалу. Сучасний світ є цифровим, і інформаційно-комунікаційні технології відіграють все більш важливу роль у всіх сферах життя, у тому числі в освіті. Нові технології, пов'язані з цифровою трансформацією, обіцяють покращити ефективність освіти, навчання та роботи, але вимагають компетенцій, які необхідно вдосконалювати. У Законі України «Про освіту» термін «компетентність» визначений як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [6]. Зазначимо, що цифрова компетентність – це здатність використовувати цифрові технології для ефективного виконання завдань та досягнення цілей. Вона є важливою складовою академічної успішності, оскільки забезпечує здобувачів:

- Доступом до інформації та ресурсів, адже цифрові технології дозволяють здобувачам швидко та легко знаходити інформацію, потрібну для навчання. Вони також надають доступ до різноманітних ресурсів, таких як електронні книги, відеоуроки та онлайн-курси.

- Самостійне навчання. Цифрові технології можуть допомогти здобувачам навчатися самостійно та у своєму власному темпі, вони надають доступ до інтерактивних навчальних матеріалів, які можна адаптувати до індивідуальних потреб студентів.

- Співпрацю з іншими, адже цифрові технології можуть допомогти здобувачам співпрацювати з іншими здобувачами та викладачами. Вони надають доступ до інструментів для спільної роботи, таких як онлайн-форуми та чат-кімнати.

- Комунікацію з іншими. Цифрові технології можуть допомогти здобувачам спілкуватися з іншими людьми з усього світу. Вони надають доступ до соціальних мереж, електронної пошти та інших інструментів для спілкування.

Проаналізувавши дослідження [4, 5, 6], можна стверджувати, що для розвитку цифрової компетентності здобувачам освіти необхідно:

- Брати участь у курсах та програмах, які навчають цифрових навичок. Багато закладів освіти пропонують курси та програми, які навчають цифрових навичок, таких як навички пошуку та обробки інформації, навички критичного мислення, навички творчого мислення, навички комунікації та навички співпраці.

- Досліджувати цифрові технології, як вони можуть бути використані для навчання. Існує безліч цифрових технологій, які можна використовувати для навчання, таких як онлайн-курси, віртуальні лабораторії, інтерактивні навчальні матеріали та соціальні мережі.

- Практикуватись у використанні цифрових технологій для виконання завдань та досягнення цілей. Спробуйте використовувати цифрові технології для виконання завдань, які зазвичай виконуєте вручну.

- Навчитись використовувати різні пошукові системи для пошуку інформації та оцінювати надійність інформації, яку ви знаходите в Інтернеті [5].

- Навчитись використовувати інструменти для обробки інформації, такі як електронні таблиці та графічні редактори.

МСЕ було проведено тематичне дослідження [1], яке містило загальний опис цифрового переходу, що здійснюється під керівництвом Міністерства цифрової трансформації в Україні, включаючи політику та законодавство, а також місцеві практики з адаптації, впровадження та інтеграції Рамки DigComp у професійні стандарти та навчальні програми; унікальний досвід національної онлайн-платформи для підвищення обізнаності населення та підтримки різних цільових аудиторій за допомогою електронних послуг, відповідної інформації, навчальних курсів та інструментів оцінювання. Зазначимо, що проведене у 2021 році опитування, показало поступове зростання рівня цифрових навичок порівняно з 2019 роком. Так, частка українців, чиї цифрові навички знаходяться нижче позначки «базовий рівень», зменшилася на 5,2% або 1,42 млн. осіб і наразі становить 47,8 (що нижче за показник попереднього року). Водночас частка українців,

які не мають жодних цифрових навичок («Не мають навичок», зменшилася на 4%, або на 1,09 млн осіб. Аналіз наукової літератури та нормативних документів показав [2, 3, 5, 6], що цифрова компетентність є складною системою, яка включає такі складові: навички пошуку та обробки інформації, навички критичного мислення, навички творчого мислення, навички комунікації, навички співпраці.

Емпіричне дослідження було проведено на базі трьох закладів вищої освіти України: Харківського державного біотехнологічного університету, Бердянського державного педагогічного університету та НТУ України «КПІ імені Ігоря Сікорського». У дослідженні взяли участь 112 здобувачів, віком 19–21 рік, з яких 47% жінки та 53% чоловіки. Для дослідження було використано такі методи: аналіз наукової літератури та нормативних документів, емпіричне дослідження, що включало анкетування студентів.

Згідно з результатами опитування (рис. 1), 80% здобувачів бачать переваги цифрової ком-

петентності, які сприяють професійній успішності майбутнього фахівця, і 15% відповіли, що не вважають так; 65% здобувачів освіти вважають, що цифрові технології можуть допомогти підвищити академічну успішність, 15% так не вважають, і 20% зазначили, що їм важко відповісти.

Наступним етапом дослідження було опитування щодо переваг, які надають цифрові компетентності для підвищення академічної успішності (рис. 2).

Опитування показало, що цифрові компетентності мають ряд переваг для підвищення академічної успішності. Зокрема, вони дозволяють:

Розвивати основні навички комп'ютерної грамотності, такі як використання операційних систем, веб-браузерів, електронних таблиць та ін. (78,7%).

- Комунікувати з іншими (66,8%).
- Співпрацювати з іншими (31,4%).
- Самостійно навчатися (46,6%).
- Мати доступ до інформації та ресурсів (56,7%).

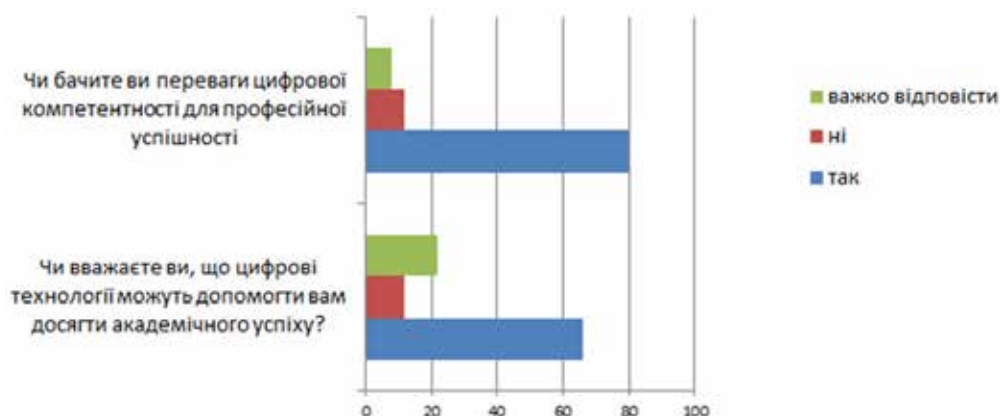


Рис. 1. Відповіді респондентів опитування



Рис. 2. Відповіді респондентів опитування

До найважливіших цифрових навичок для академічної успішності, на думку опитуваних, можна віднести (рис. 3):

- Навички пошуку та обробки інформації (55,4%).
- Навички критичного мислення (73,5%).
- Навички творчого мислення (45,4%).
- Навички комунікації (55,4%).
- Навички співпраці (62,2%).

На наступне запитання «Як ви оцінюєте свій рівень цифрової компетентності?», 84,5% респондентів зазначили як «Високий» та 15,5% як «Середній», «Низький» рівень не був визначений жодним респондентом (рис. 4).

Емпіричне дослідження показало, що цифрова компетентність має значний вплив на академічну успішність здобувачів, а свій рівень цифрової компетентності опитувані переважно визначили як «Високий». На основі проведеного аналізу, а також враховуючи результати попередніх наукових досліджень автори розробили рекомендації викладачам щодо розвитку цифрової компетентності здобувачів, які включають наступні заходи:

- Введення в освітній процес ЗВО курсів та програм, що навчають цифрових навичок. Створення

культури підтримки цифрових компетентностей у закладі освіти.

- Розробка цифрових навчальних матеріалів та ресурсів.

- Надання здобувачам можливості практикуватися у використанні цифрових технологій для навчання.

- Використання цифрових технологій для підвищення ефективності навчання. Наприклад, для виконання завдань використовуйте хмарні технології, штучний інтелект та ін.

- Співпрацюйте з іншими викладачами та фахівцями в галузі інформаційних технологій. Обмінюйтеся досвідом та ідеями щодо використання цифрових технологій у освіті.

- Проведення тренінгів та семінарів з розвитку цифрових компетентностей для здобувачів, викладачів та інших працівників закладів освіти.

- Створення освітніх платформ та ініціатив, які сприяють розвитку цифрових компетентностей здобувачів.

Запропоновані рекомендації щодо розвитку цифрової компетентності здобувачів можуть допомогти підвищити їхню академічну успішність та забезпечити їм конкурентоспроможність на ринку праці.

Які навички є найважливішими для підвищення академічної успішності можна віднести



Рис. 3. Відповіді респондентів опитування

Як ви оцінюєте свій рівень цифрової компетентності?

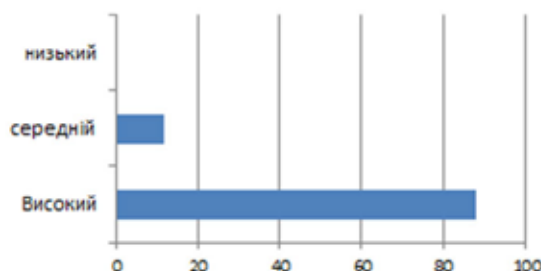


Рис. 4. Відповіді респондентів опитування

Висновки. Розвиток цифрової компетентності – це процес, який триває все життя. Здобувачі можуть розвивати свої цифрові навички, беручи участь у курсах та програмах, які навчають цифрових навичок, досліджуючи цифрові технології та практикуючи у їх використанні. Розвиток цифрової компетентності здобувачів є важливим завданням для закладів освіти, суспільства та кожного здобувача, також це впливає позитивно на їх академічну успішність.

Список використаної літератури:

1. ITU Report – digital skills development ukraine good practice case study. URL: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Regional-Presence/Europe/Documents/Publications/2021/Digital%20Skills%20Development%20%E2%80%93%20Ukraine%20%E2%80%93%20Good%20practice%20case%20study.pdf> (дата звернення 01.12.23)
2. Hauck M., Kurek M. Digital Literacies in Teacher Preparation. *Language, education and technology, Encyclopedia of language and education*. Cham: Springer International Publishing. 2018. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-02328-1_22
3. HoloniQ. Education in 2030. Five scenarios for the future and talent. 2020. URL: <https://www.holoniq.com/wp-content/uploads/2020/01/HoloniQ-Education-in-2030.pdf>
4. Кудлай В. О. Цифрова грамотність особистості в контексті розвитку інформаційного суспільства. *Вісник Маріупольського державного університету*. 2015. Вип. 10. С. 97–104.
5. Самойленко О. Формування цифрової компетентності у майбутніх фахівців з інформаційної безпеки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 60.
6. Закон України «Про освіту» від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
7. Chykurova O., Boiaryshcheva T., Herych M., Kviatkovska A., Tymoshchuk O. Aplicación de las tecnologías de la información en el proceso educativo bajo la ley marcial. *Apuntes Universitarios*. 2022. 13(1). <https://doi.org/10.17162/au.v13i1.1325>

Kibenko L., Pryhalinska T., Samoilenko V. Digital competence of the applicant: the key to successful adaptation to the digital world

The article is devoted to the topical issue of developing digital competencies of higher education students. The article analyzes the essence and significance of digital competencies, considers their benefits for academic achievement and a successful career. The authors note that digital competence allows future professionals to be more productive, adaptive and competitive in the modern world, where technology plays an important role in business, education, medicine and other areas. Digital literacy helps future professionals not only to use technology effectively, but also to think critically, develop creativity, and solve complex problems in the learning process. It has been established that digital competence is the ability to use digital technologies to effectively perform tasks and achieve goals, and it is also an important component of academic success. The research methods are an analysis of scientific literature and regulatory documents and a survey of higher education students. The empirical study was conducted on the basis of three higher education institutions in Ukraine: Kharkiv State University of Biotechnology, Berdiansk State Pedagogical University, and the National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute». The study involved 112 applicants aged 19–21, of whom 47% were women and 53% were men.

According to the study, the vast majority of applicants see the benefits of digital competence that contribute to the professional success of a future specialist and believe that digital technologies can help improve academic performance. The authors offer recommendations for the effective development of digital competence to better prepare students for the requirements of the digital age. The recommendations developed on the basis of the research findings can be used in the educational process.

Key words: digital competencies, higher education student, academic performance, recommendations, educational process, digitalization.

УДК 378.091.3:[378.091.12.011.3-051:78]
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.17>

О. А. Кузнецова

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри музичного мистецтва
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Лю Сяобін

аспірантка кафедри освітології та інноваційних технологій
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ РЕГУЛЯТИВНИХ ГНУЧКИХ НАВИЧОК ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Актуальність представленого дослідження, викладеного у статті, визначається відсутністю змістових класифікацій регулятивних гнучких навичок сучасного фахівця-викладача музичного мистецтва. Метою статті була концептуалізація феномену регулятивних гнучких навичок та обґрунтування авторської класифікації регулятивних гнучких навичок викладача музичного мистецтва.

У статті були використані теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури щодо вивчення особливостей регулятивних гнучких навичок) дослідження проблеми гнучких навичок викладача музичного мистецтва.

У статті проаналізовано характеристики регулятивних гнучких навичок. Представлено авторську модель регулятивних гнучких навичок викладача музичного мистецтва: вольові якості (ініціативність, рішучість, відповідальність, наполегливість, самостійність, завзятість, надійність), оптимізм, самоефективність, імпліцитні теорії нарощування здібностей, мотивація досягнення та готовність до ризику, емоційний інтелект, здатність до саморегуляції, самоорганізація та тайм-менеджмент.

У представленому дослідженні показано авторську модель регулятивних гнучких навичок викладача музичного мистецтва. Серед проаналізованих підходів ті в яких гнучкі навички розглядаються як сукупність особистісних якостей та здатностей, що забезпечують саморегуляцію професійної діяльності. У представленому дослідженні показано модель регулятивних гнучких навичок фахівця та їх роль у професійній діяльності викладача музичного мистецтва. До низки регулятивних гнучких навичок відповідно до нашої авторської моделі було віднесено здатність до саморегуляції та самоорганізації, навички тайм-менеджменту, самоефективність, мотивацію досягнення та готовність до ризику, імпліцитні теорії нарощування здібностей та оптимізм, навички майндфулнес та метакогнітивні навички.

Ключові слова: гнучкі навички, регулятивні навички, викладач музичного мистецтва, самоефективність, оптимізм, саморегуляція, імпліцитні теорії, вольові якості, готовність до ризику, емоційний інтелект, мотивація досягнення, тайм-менеджмент, самоорганізація, майндфулнес.

Актуальність досліджуваної проблеми.

Сучасні вимоги до фахової підготовки фахівця у галузі музичного мистецтва вимагають уточнення та концептуалізації гнучких навичок, що забезпечують його саморегуляцію у процесі професійної діяльності. За висловом Нобелівського лауреату Джеймса Гекмана гнучкі навички «визначають успіх у житті». Сучасна вища музична освіта в Україні та Китаї характеризується низкою спільних ознак: багатим класичним досвідом та інноваційністю у підході до розвитку твердих навичок – професійної компетентності фахівця музичного мистецтва, значну роль у цьому визначив домінуючий вже декілька десятиліть педагогіці компетентнісний підхід, утім малодосліджуваною залишається проблема діагностики та розвитку саме гнучких навичок.

Визначення сукупності та класифікація гнучких навичок є нагальною проблемою сучасної педагогічної науки, адже серед значної кількості професійних компетенцій, різних якостей та здібностей людини «гнучкі навички» виступають тими, що забезпечують кар'єрний розвиток у контексті матеріальних досягнень і визнання [1].

Гнучкі навички (англ. Soft skills) є комплексом неспеціалізованих, важливих для кар'єри навичок, які зумовлюють успішність роботи, високу продуктивність і є наскрізними, тобто не пов'язані з конкретною предметною сферою [8]. Гнучкі навички є поєднанням соціальних навичок, комунікативних навичок, характеру та рис особистості, ставлень, інтелекту, що дозволяють людям орієнтуватися у своєму професійному середовищі, працювати з іншими, бути успішним,

досягати поставлених цілей, доповнюючи тверді навички [1]. Характерними особливостями рівня мислення творчої особистості є самостійність, гнучкість, аналітичність, розсудливість, винахідливість, глибина думки, дотепність, кмітливність, швидкість [6, с. 111].

Як зазначають, сталого переліку, як і класифікації «soft skills», не існує, проте найчастіше до гнучких навичок відносять лідерські якості, навички командної роботи, вміння навчати, вміння проводити переговори, розв'язувати конфлікти, вміння ставити та досягати поставлених цілей, управляти часом особистим та часом підлеглих, цілеспрямованість, презентаційні навички, ораторське мистецтво, навички ефективної комунікації, стресостійкість, креативність тощо [7]. Слушною є думка про те, що гнучкі навички представлені навичками міжособистісного спілкування (interpersonal skills), особистісними якостями, що по суті забезпечують саморегуляцію особистості (personal qualities) і атрибутами професійної кар'єри (career attributes) [1]. У моделі Т. Смагіної та О. Шуневич [9] виділено такі групи гнучких навичок: 1) комунікація; 2) саморегуляція; 3) ефективне мислення; 4) управління. Отже, серед зазначених якостей та здатностей питому вагу мають регулятивні характеристики особистості.

Саморегуляція як здатність до управління функціональним станом, розробки та застосування різних засобів профілактики та корекції функціональних порушень має позитивний вплив на профілактиці несприятливих функціональних станів, знятті проявів стресових станів та зменшенні ступенів емоційної напруженості професійної діяльності, запобіганню їх небажаним наслідкам. Крім того, завдяки розвитку здатності до саморегуляції відбувається нормалізація стану та активізація перебігу відновлювальних процесів, посилення мобілізації ресурсів, що виступає передумовою для формування станів високої працездатності фахівця.

Метою представленого дослідження було концептуалізувати систему гнучких навичок сучасного фахівця музичного мистецтва та запропонувати їх авторську модель.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Регулятивні навички фахівця, які у деяких класифікаціях називаються ще особистісними, є тими особистісними ресурсами (рисами, властивостями), що забезпечують особистісне благополуччя, стресостійкість, резильєнтність та життєстійкість фахівця, зумовлюючи високу ефективність (результативність та надійність) професійного шляху особистості [1].

Серед регулятивних гнучких навичок цілком очевидно є провідна роль саморегуляції особистості, яка є свідомим підпорядкуванням вчинків етичним і професійним вимогам; належним

володінням собою, своїми емоціями, почуттями, прагненнями; здатністю до затримки й усунення неприємних в певних ситуаціях проявів настрою і психічних станів; усвідомленням власних домагань та адекватним самопізнанням, що передбачає адекватну самооцінку рівня своїх знань, умінь, навичок, здібностей, досягнень особистісного розвитку, суб'єктивним й професійним становленням; здійсненням завдань професійного, особистісного й суб'єктивного самовдосконалення на основі самопізнання. Саморегуляція особистості є усвідомленим процесом, спрямованим на побудову дій та поведінки, що відповідають завданням особистісного розвитку, професійного та суб'єктивного становлення у середовищі [3]. Сьогодні не існує єдиного уявлення про саморегуляцію: це поняття у його широкому розумінні розглядається як форма самоконтролю, більш вузько – як рефлексія у межах метакогнітивних процесів; як певний рід психічної активності, що характеризується індивідуальними особливостями – стилем саморегуляції – і є основою планування, висування цілей, оцінки результатів тощо у конкретних видах діяльності [1]. Стильові особливості саморегуляції забезпечують успішність професійної діяльності викладача музичного мистецтва: здатність до планування діяльності уможливорює інтеграцію різних видів педагогічної роботи: підготовку до занять, реалізацію індивідуального підходу на практичних заняттях, проведення концертних виступів, підготовку студентів до конкурсів тощо; здатності до програмування та моделювання діяльності дозволяє правильно розставити пріоритету у педагогічній діяльності, легко перемикається з одного виду роботи на інший, враховувати мінливість педагогічних ситуацій у роботі зі студентами; здатність до оцінки результатів уможливорює адекватне формування критеріїв успішності власної педагогічної діяльності та результатів навчання студентів.

Самоорганізація – це важлива для ефективної діяльності здатність особистості, яка проявляється в діяльності особистості щодо впорядкованості власної життєдіяльності, у здатності, умінні організувати себе [1]. Міра розвитку здатності до самоорганізації зумовлює здатність впроваджувати у життєдіяльності психотехнології тайм-менеджменту. Тайм-менеджмент є сукупністю методик та принципів оптимальної організації часу для виконання поточних задач, робочих проєктів та календарних подій; це система методологічних засад самоорганізації та часового простору людини [10]. Здатність організувати власну діяльність та вміння ефективно використовувати робочий час є важливими регулятивними навичками викладача музичного мистецтва.

Рефлексивність розглядається як найважливіша людська властивість, що забезпечує процеси самовдосконалення та самоактуалізації

особистості, забезпечуючи єдність механізмів інтерпретації та контролю для точної та повної самоідентифікації індивіда, де рефлексивне уявлення про себе задається зовнішньою позицією щодо «Я» (розототожнення); є результатом міжіндивідуальної соціально-психологічної рефлексії, а в аутокомунікації – особистісної рефлексії [4]. Рефлексивність, забезпечуючи функціонування рефлексії особистості, уможливорює самоконструювання, саморозвиток, самодетермінацію особистості фахівця [4]. Рефлексивність викладача музичного мистецтва забезпечує можливість актуалізації естетичних здібностей та використання власного досвіду виконання творів музичного мистецтва у педагогічній діяльності.

Емоційний інтелект є здатністю людини до розуміння емоцій та управління ними [5] і розуміється нами як здатність вирішувати завдання та проблеми життєдіяльності завдяки емпатії, розумінню власних і чужих емоцій та вмінню регулювати їх. Емоційний інтелект нами віднесено у модель регулятивних гнучких навичок, адже ця здатність забезпечує викладачеві музичного мистецтва розуміти емоційний зміст музичного твору, а також розуміти емоційний стан слухача та виконавця, зумовлений певною музикою.

Погоджуючись з визначенням мотивації досягнення, запропонованим К. Фоменко [10], а саме як вмотивованості на досягнення успіху, позитивної мети, що передбачає активне включення в її реалізацію, вибір засобів, спрямованих на досягнення цієї мети, доцільно визначити її як важливу регулятивну гнучку навичку сучасного фахівця музичного мистецтва. Спрямованість на досягнення успіху, постановку та досягнення складних цілей професійної діяльності (наприклад, підготовку майбутніх лауреатів музичних конкурсів) є важливою регулятивною детермінантою успішності професійної діяльності викладача музичного мистецтва.

Імплицитні теорії нарощування здібностей також розглядаються нами як важливі регулятивні навички, виступаючи як уявлення людини щодо потенційної можливості розвивати власні когнітивні здібності [1]. Саме уявлення та переконання про те, що власні здібності та професійні навички можна розвинути виступають значущим фактором успішності у професії [12]. Доведено взаємозв'язки певних імплицитних теорій інтелекту, що репрезентують можливості розвитку інтелекту та особистості у навчанні, з іншими інтелектуально-особистісними факторами та академічними досягненнями студентів: імплицитна теорія нарощування інтелекту і самооцінка навчання позитивно пов'язані з рівнем усвідомленої саморегуляції, а прийняття цілей навчання – з гнучкістю контролю [1]. Усвідомлення власного потенціалу у саморозвитку та можливість вдосконалювати власні здібності, у тому числі

професійно-музичні та педагогічні, на нашу думку, є запорукою успішної реалізації музично-педагогічної діяльності викладача.

Готовність до ризику є властивістю, яка зумовлює стан очікування значущого зовнішнього стимулу, викликаного зовнішньою змістовною мотивацією, та визначає розгортання певної програми, якій відповідає розвинуте вміння приймати рішення та успішно діяти в умовах невизначеності та потенційної загрози [2]. Готовність до ризику поряд із мотивацією досягнення є важливими регулятивними гнучкими навичками, що зумовлюють високі досягнення та успішність у будь-якій діяльності та забезпечують здатність до реалізації творчої діяльності, інноваційності розв'язання педагогічних завдань, що постають у діяльності викладача музичного мистецтва.

М. Я. Басовим було показано, що вольова регуляція – це опосередковане цілями та мотивами створення оптимальної змобілізованості, оптимального режиму активності та правильного напрямку цієї активності. Воля посідає центральне місце в ядрі особистості, через свободу «Я» керує мисленням, емоціями, уявленням, бажаннями та іншими психічними процесами [1]. Перелік вольових якостей, які нами визначено гнучкими навичками, був сформований згідно уявленню С. Л. Рубінштейна про взаємозв'язок фаз вольового акту та вольових якостей особистості. На етапі цілепокладання актуалізується ініціативність, що забезпечує позитивний імідж викладача, уможливорює постановку творчих завдань, сприяє розкриттю творчих здібностей, креативності. На етапі обговорення та боротьби мотивів у структурі вольового акту актуалізується самостійність, на етапі ухвалення рішення – рішучість, на етапі виконання – енергійність поведінки, що реалізується у наполегливості, завзятості, відповідальності, надійності та дисциплінованості. Усі зазначені нами вольові якості ми розглядаємо як нагальні регулятивні гнучкі навички викладача музичного мистецтва.

Майндфулнес – це практична навичка усвідомленості, яка, як було встановлено, приносить користь як психологічному, так і фізичному здоров'ю. Її змістом є посилене усвідомлення думок, почуттів і відчуттів у поточний момент. Майндфулнес забезпечує усвідомлення простору між помічанням переживань і реакцією на них, дозволяючи сповільнити та спостерігати за процесами свого розуму. Метою навички усвідомленості є те, щоб індивід міг використати цей простір для прийняття більш обдуманих рішень – прокинутися від життя на автопілоті, заснованого на непродуктивних звичках розуму [1].

Оптимізм традиційно розглядають з двох позицій: як позитивне очікування від майбутнього (надія на успішне розв'язання завдань та життєвих ситуацій) та як пояснення різних життєвих ситуацій (успі-

хів і невдач у діяльності). Перший підхід передбачає аналіз диспозиційного оптимізму, що тісно пов'язаний з емоційною сферою особистості і емоційно забарвленими уявленнями суб'єкта, другий ракурс на оптимізм через атрибутивний стиль розглядає закономірності когнітивної активності особистості, специфіку того, як вона робить припущення і висновки про причини подій [1]. Розгляд оптимізму як регулятивної гнучкої навички пояснюється тим, що здатність особистості пояснювати успіхи та невдачі внутрішньо-контрольованими стабільними та генералізованими причинами та актуалізація надії на подальших успіх розкриває високий рівень саморегуляції особистості. Оптимізм є важливою якістю сучасного фахівця, у тому числі викладача музичного мистецтва.

Самоефективність є уявленням про власні здатності до засвоєння або виконання певної діяльності, здійснення певної поведінки на наміченому рівні, а також як переконання у здатності регулювати власне функціонування і відчувати контроль над подіями, які впливають на життя [11]. Самоефективність є суттєвим фактором як для досягнень в різних видах діяльності, так і для фізичного і психологічного благополуччя [1]. Самоефективність викладача музичного мистецтва як сукупність його уявлень та переконань про високу результативність його музично-педагогічної діяльності є підґрунтям для розвитку

самоповаги та асертивності, а також зумовлює розвиток вміння ефективно виконувати професійно-педагогічну діяльність.

Успішність здійснення педагогічної діяльності викладача вишу обумовлена рівнем розвитку у нього комплексу метакогнітивних здатностей, а саме: метамнемічні здатності (мнемічна обізнаність та мнемічна рефлексія), метамислення (обізнаність в загальних та індивідуальних особливостях мисленнєвого процесу та його рефлексія), металінгвістичні здібності (обізнаність в особливостях процесів інтерпретації, репродукції, продукції та трансформації текстової інформації і рефлексія перебігу цих процесів), метакреативність (абнотивність як обізнаність в перебігу творчого процесу та його рефлексія) [4]. Отже, саморегуляція когнітивних процесів дозволяє майбутньому викладачеві музичного мистецтва оволодівати професійними знаннями та навичками, управляти власною увагою, пам'яттю, мисленням, уявою задля досягнення академічної успішності та оволодіння професійною компетентністю. За результатами аналізу регулятивних гнучких навичок нами було розроблено їх теоретичну модель, представлену на рис. 1.

На рис. 2 показано функції регулятивних навичок у викладанні музичного мистецтва у закладі вищої освіти.

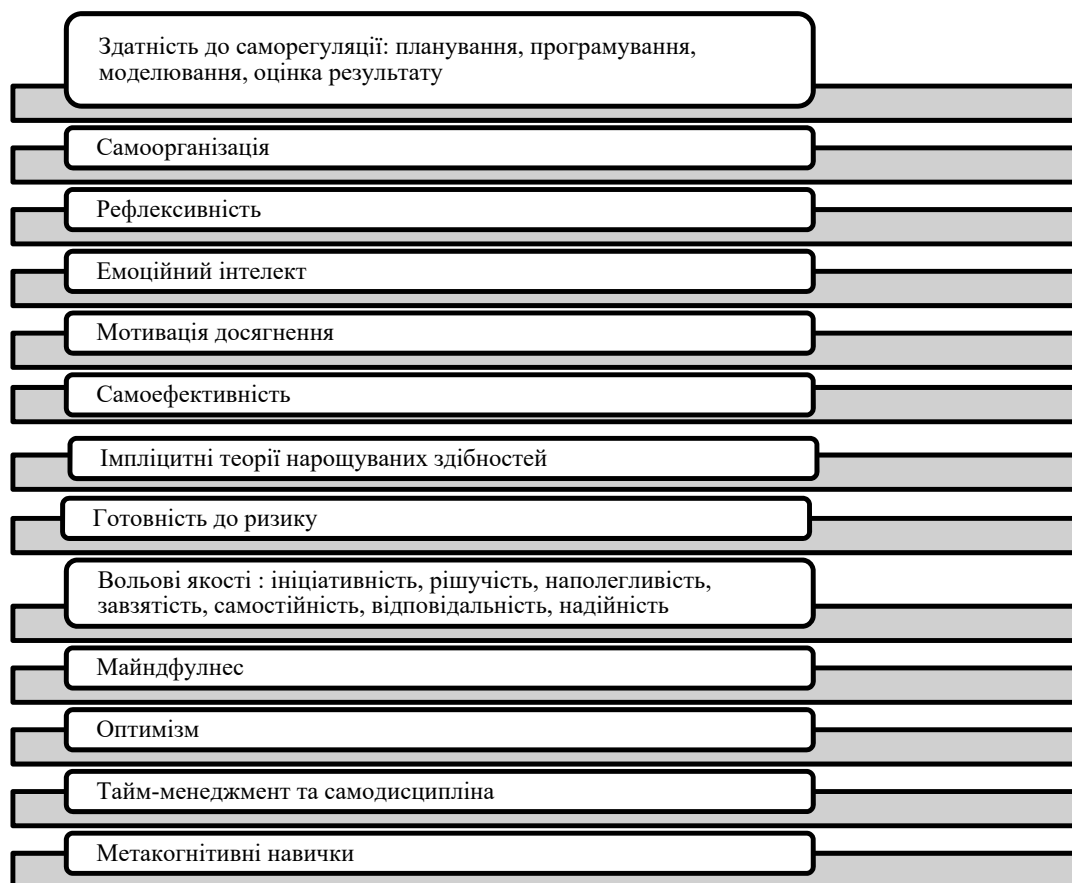


Рис. 1. Модель регулятивних гнучких навичок сучасного фахівця



Рис. 2. Модель регулятивних гнучких навичок викладача музичного мистецтва

Представлена модель регулятивних гнучких навичок передбачає операціоналізацію критеріїв її функціонування, що виступає перспективною наших подальших наукових розвідок.

Висновки. У представленому дослідженні показано авторську модель регулятивних гнучких навичок викладача музичного мистецтва. Серед проаналізованих підходів ті в яких гнучкі навички розглядаються як сукупність особистісних якостей та здатностей, що забезпечують саморегуляцію професійної діяльності. У представленому дослідженні показано модель регулятивних гнучких навичок фахівця та їх роль у професійній діяльності викладача музичного мистецтва. До низки регулятивних гнучких навичок відповідно до нашої авторської моделі було віднесено здатність до саморегуляції та самоорганізації, навички

тайм-менеджменту, само ефективність, мотивацію досягнення та готовність до ризику, імпліцитні теорії нарощуваних здібностей та оптимізм, навички майндфулнес та метакогнітивні навички.

Список використаної літератури:

1. Богдан Ж. Теоретичне обґрунтування моделі гнучких навичок особистості сучасного фахівця. *Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки.* № 1. 2023. С. 20–30.
2. Вдовіченко О. В. Психологія ризику особистості : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 2019. 456 с.
3. Денис О. Саморегуляція особистості як психолого-педагогічна проблема. *Наука і освіта.* 2020. Вип. 4. С. 5–9. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-4-1>

4. Доцевич Т. І. Компетентність суб'єкта педагогічної діяльності : метакогнітивний аспект : монографія. Харків : Вид-во «Діса плюс», 2015. 346 с.
5. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 436 с.
6. Кузнецова О. А. Використання праксеологічних ідей музичного просвітництва на сучасному етапі розвитку мистецької освіти в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. 2018. № 60. Т. 1. С. 108–112.
7. Повстин О. В., Козяр М. М. Значення «soft skills» у формуванні управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини. *Вісник ЛДУБЖ*. 2019. С. 122–127. DOI: 10.32447/20784643.20.2019.19
8. Смагіна Т. М. Зміщення акцентів з hard skills на soft skills в підвищенні професійної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти. *Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону : збірник матеріалів конференції / за ред. О. В. Пастовенського*. Житомир, 2017. С. 21.
9. Смагіна Т. М., Шуневич О. М. Умови розвитку гнучких навичок (soft skills) педагогів у процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 2. С. 73–80. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-2-73-80>
10. Фоменко К. І. Психологія успіху : навч.-метод. посіб. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. 229 с.
11. Bandura A. Self-efficacy. The exercise of control. New York : Freeman and Co. 1997. 604 p.
12. Dweck C. S., Leggett E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 1988, 95(2). P. 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>

Kuznetsova O., Xiabing Liu. Theoretical model of regulatory soft skills of a music teacher

The relevance of the presented research presented in the article is determined by the lack of meaningful classifications of regulatory soft skills of a modern specialist teacher of music of music. The purpose of the article is to conceptualize the phenomenon of regulatory soft skills and substantiation of the author's classification of regulatory soft skills of a teacher of music teachers.

The article uses theoretical methods (analysis, synthesis, comparison, abstraction, generalization, systematization scientific literature on the study of the features of regulatory soft skills) study of the problem of flexible skills of a music teacher.

The article analyzes the characteristics of regulatory soft skills. The author's model of regulatory soft skills of a music teacher is presented. of music teachers: volitional qualities (initiative, determination, responsibility, perseverance, independence, perseverance, reliability), optimism, self-efficacy, implicit theories of increasing abilities, motivation achievement and risk-taking, emotional intelligence, self-regulation, self-organization and time management.

The presented study shows the author's model of regulatory soft skills of a music teacher. Among the analyzed approaches are those in which flexible skills are considered as a set of personal qualities and abilities that ensure self-regulation of professional activity. The presented study shows a model of regulatory soft skills of a specialist and their role in the professional activity of a music teacher. According to our author's model, a number of regulatory soft skills include the ability to self-regulation and self-organization, time management skills, self-efficacy, achievement motivation and risk taking, implicit theories of increasing abilities and optimism, mindfulness skills and metacognitive skills.

Key words: soft skills, regulatory skills, music teacher, self-efficacy, optimism, self-regulation, implicit theories, volitional qualities, risk taking, emotional intelligence, achievement motivation, time management, self-organization, mindfulness.

УДК 378:373

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.18>**В. М. Лучко**кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри диференційних рівнянь
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича**М. Ф. Бирка**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, психології та теорії
управління освітою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області**О. М. Ленюк**кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри диференційних рівнянь
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ПРОЕКТ СТАНДАРТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ БАКАЛАВРСЬКОГО РІВНЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «014. СЕРЕДНЯ ОСВІТА»: ІНТЕГРУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті на прикладі предметних спеціальностей «014.04 Математика» та «014.09 Інформатика» досліджується можливість інтегрування предметних спеціальностей бакалаврату відповідно до проекту Стандарту вищої освіти зі спеціальності «014. Середня освіта».

У результаті проведеного аналізу чинних вимог до розробки освітньої програми вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня визначено, що Проект Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня галузі знань «01. Освіта/Педагогіка», спеціальності «014 Середня освіта» (за предметними спеціальностями) у разі поєднання предметних спеціальностей висуває до змісту освітньої програми наступні вимоги: щонайменше 50% обсягу освітньої програми має бути спрямовано на забезпечення формування загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, визначених даним Стандартом; мінімальний обсяг навчальних і виробничих практик має становити не менше 5% загального обсягу освітньої програми (12 кредитів ЄКТС); кількість кредитів ЄКТС на додаткову спеціальність має бути достатньою для формування компетентностей відповідних предметних спеціальностей.

Для визначення можливості створення освітньо-професійної програми, яка поєднує дві спеціальності бакалаврату відповідно до проекту Стандарту вищої освіти зі спеціальності «014. Середня освіта» нами здійснено співставлення визначених у розділі 6 цього проекту Стандарту програмних результатів навчання для предметної спеціальності (ПРН) та компетентностей предметної спеціальності (ПК) для предметних спеціальностей «014.04 Математика» та «014.09 Інформатика». Співставлення програмних результатів навчання виявило не більше 5–10% спільних точок, а співставлення предметних компетентностей – в тільки 10–15% перетину. Проте такі спільні точки швидше за все пов'язане з загальною інформатизацією всієї системи освіти та зумовлені тим, що обидві спеціальності передбачають педагогічну діяльність бакалавра.

Таким чином, незважаючи на спорідненість предметних компетентностей спеціальностей середньої освіти «014.04 Математика» та «014.09 Інформатика», їх поєднання в одній професійній програмі, відповідно до проаналізованого проекту Стандарту вищої освіти, на наш погляд неможливе, адже для успішного поєднання збіг у переліку предметних компетентностей має становити не менше 80%.

Ключові слова: проект Стандарту вищої освіти, спеціальність «014. Середня освіта», спеціальність «014.04 Математика», спеціальність «014.09 Інформатика», інтегровані спеціальності бакалаврату.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Професійна підготовка фахівців першого (бакалаврського) рівня галузі знань 01 Освіта/Педагогіка – майбутніх вчителів, як частина національної системи освіти України,

нині зазнає реформування, спрямованого на забезпечення її стандартизації.

Наразі розроблений та обговорюється проект Стандарту вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 014 Середня освіта (за

предметними спеціальностями) [6]. Пропонований проект Стандарту вищої освіти, відповідно до «Переліку предметних спеціальностей» [4], визначає особливості професійної підготовки майбутніх вчителів за наступними предметними спеціальностями: 014.01 «Українська мова і література»; 014.02 «Мова та зарубіжна література (із зазначенням мови)»; 014.03 «Історія»; 014.04 «Математика»; 014.05 «Біологія та здоров'я людини»; 014.06 «Хімія»; 014.07 «Географія»; 014.08 «Фізика та астрономія»; 014.09 «Інформатика»; 014.10 «Трудове навчання та технології»; 014.11 «Фізична культура»; 014.12 «Образотворче мистецтво»; 014.13 «Музичне мистецтво»; 014.15 «Природничі науки» та 014.16 «Захист України». Зазначений нормативний акт включає перелік компетентностей випускника, узгоджений із наведеними у Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» загальними та професійними компетентностями вчителя [9]. Винятково важливим є те, що цей документ визначає спільні для всіх українських закладів вищої освіти концептуальні і нормативні засади побудови освітньої програми для відповідної спеціальності.

Проте затвердження зазначеного Стандарту вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень з галузі знань «01. Освіта/Педагогіка», спеціальності «014. Середня освіта (за предметними спеціальностями)», може мати й окремі негативні наслідки, які зокрема стосуються впровадження закладами вищої освіти України освітніх програм з інтегрованих предметних спеціальностей. Хоча така можливість передбачено Законом України «Про вищу освіту» [3], адже дає змогу ЗВО отримати більшу автономію у сфері освітньої політики, а також розширює їх можливості та диверсифікує шляхи отримання кваліфікаційного рівня бакалавра для майбутніх вчителів.

У контексті вище викладеного особливої важливості набуває аналіз зазначеного проекту Стандарту з метою визначення потенційної можливості створення програм інтегрованих спеціальностей бакалаврату за предметними спеціальностями середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом проектування освітніх і професійних стандартів досліджено у працях багатьох українських та зарубіжних науковців.

Зокрема, Т. Вакалюк вивчала особливості та специфіку підготовки бакалаврів інформатики [1]; Н. Ваніна розглядала модернізацію стандартів професійної освіти на сучасному етапі [2];

Н. Горішна та Г. Слозанська аналізували досвід США та Великобританії з розробки програм подвійних спеціальностей у сфері соціальної роботи [3]; Т. Ковалюк досліджувала шляхи узгодження вимог професійних та освітніх ІТ-стандартів до компетентностей випускників ІТ-спеціальностей ВНЗ [5]; П. Лузан, Т. Пашенко, Н. Ваніна та Н. Колісник вивчали питання стандартизації професійної освіти на основі компетентнісного підходу [6]; Л. Пуховська, А. Ворначев, С. Мельник та Ю. Кравець охарактеризували професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою [11]; А. Камільєрі здійснено аналіз характеристики, практичних прикладів та національних відмінностей професійної вищої освіти в Європі [12].

Проте, питання визначення потенційної можливості створення освітньо-професійних програм інтегрованих спеціальностей бакалаврату за предметними спеціальностями середньої освіти на основі проекту Стандарту вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень з галузі знань «01. Освіта/Педагогіка», спеціальності «014. Середня освіта (за предметними спеціальностями)» ще не стали предметом цілеспрямованих наукових розвідок, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження – визначення можливості створення інтегрованої освітньо-професійної програми, яка поєднує дві спеціальності бакалаврату відповідно до проекту Стандарту вищої освіти зі спеціальності «014. Середня освіта» (на прикладі предметних спеціальностей «014.04 Математика» та «014.09 Інформатика»).

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети здійснимо аналіз чинних вимог до розробки освітньої програми вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня.

Так, *загальні вимоги до структури та змісту освітньої програми*, побудованої на основі стандарту вищої освіти, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [8], охоплюють розкриття наступної інформації:

- обсяг кредитів ЕКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
- перелік компетентностей випускника;
- нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
- форми атестації здобувачів вищої освіти;
- вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;
- вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності) [8].

Проект Стандарту вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень, галузь знань «01. Освіта/Педагогіка», спеціальність «014. Середня освіта» (за предметними спеціальностями) [9], деталізу-

ючи обсяг кредитів необхідних для здобуття ступеня «бакалавр» на основі повної загальної середньої освіти у кількості 240 кредитів ЄКТС, *висуває до змісту освітньої програми* такі вимоги як-от:

– щонайменше 50% обсягу освітньої програми має бути спрямовано на забезпечення формування загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, визначених даним Стандартом;

– мінімальний обсяг навчальних і виробничих практик має становити не менше 5% загального обсягу освітньої програми (12 кредитів ЄКТС);

– якщо освітня програма передбачає *поєднання предметних спеціальностей*, то **кількість кредитів ЄКТС на додаткову спеціальність має бути достатньою для формування компетентностей відповідних предметних спеціальностей** [9].

Отже, необхідно оцінити чи *достатньою є кількість кредитів ЄКТС* для формування компетентностей двох предметних спеціальностей «014.04 Математика» та «014.09 Інформатика».

У Проекті Стандарту вищої освіти для спеціальності «014. Середня освіта» [9] загальними характеристиками для всіх предметних спеціальностей визначено: «Інтегральну компетентність», «Загальні компетентності» (ЗК), «Фахові

компетентності, спільні для всіх предметних спеціальностей» (ФК) та «Програмні результати навчання (РН), спільні для всіх предметних спеціальностей».

При цьому у розділі 6. «Перелік обов'язкових компетентностей випускника», підрозділи «Компетентності предметної спеціальності» (ПК) та «Програмні результати навчання для предметної спеціальності» (ПРН) деталізовані для кожної предметної спеціальності [9].

Відтак, здійснимо співставлення цих двох характеристик у вищезгаданому Проекті Стандарту вищої освіти для спеціальності «014. Середня освіта» за предметними спеціальностями «014.04 Середня освіта (Математика)» та «014.09 Середня освіта (Інформатика)» [9].

Отож, насамперед *зіставимо програмні результати навчання* спеціальностей середньої освіти «014.04 Математика» та «014.09 Інформатика» [9].

Співставлення програмних результатів навчання спеціальностей «014.04 Математика» та «014.09 Інформатика» (табл. 1) дало змогу констатувати, що точок перетину у програмних результатах навчання є не більше 5–10%. Зокрема, спільними поняттями і категоріями, спільними для обох

Таблиця 1

Співставлення програмних результатів навчання спеціальностей середньої освіти 014.04 «Математика» та 014.09 «Інформатика»

№	Програмний результат навчання (ПРН)	
	Середня освіта (Математика)	Середня освіта (Інформатика)
1	ПРН1. <i>Пояснює</i> основні етапи історичного розвитку математичних знань і парадигм, <i>описує</i> сучасні тенденції в математиці.	ПРН1. <i>Визначає</i> структуру предметної галузі інформатики, її місце в системі наук, <i>пояснює</i> перспективи розвитку інформатики та інформаційних технологій, їхнє суспільне значення.
2	ПРН2. <i>Демонструє</i> знання фундаментальної математики на рівні теоретичних основ і <i>застосовує</i> методи алгебри, математичного аналізу, аналітичної та диференціальної геометрії, топології, функціонального аналізу й теорії диференціальних рівнянь, теорії ймовірностей і математичної статистики, теорії функцій комплексної змінної для досягнення інших результатів освітньої програми.	ПРН2. <i>Знає та розуміє</i> фізичні, логічні та математичні основи інформаційних технологій; <i>пояснює та застосовує</i> способи двійкового кодування текстової, числової, графічної, звукової та відеоінформації.
3	ПРН3. <i>Називає</i> принципи modus ponens (правило виведення логічних висловлювань) та modus tollens (доведення від супротивного) і <i>використовує</i> умови, формулювання, висновки, доведення та наслідки математичних тверджень.	ПРН3. <i>Використовує</i> інформаційно-комунікаційні технології для подання, редагування, збереження та перетворення текстової, числової, графічної, звукової та відеоінформації.
4	ПРН4. <i>Демонструє навички</i> розв'язувати конкретні математичні задачі, які сформульовано у формалізованому вигляді; <i>виконує</i> базові перетворення для специфічних ситуацій, <i>застосовує</i> навички управління інформацією і комп'ютерних засобів статистичного аналізу даних.	ПРН4. <i>Знає та розуміє</i> принципи функціонування та основи архітектури комп'ютерних систем та мереж; <i>обґрунтовує</i> необхідність та <i>використовує</i> апаратне та програмне забезпечення для налагодження та адміністрування локальної мережі.
5	ПРН5. <i>Використовує</i> спеціалізовані програмні засоби комп'ютерної та прикладної математики і <i>інтернет-ресурси</i> .	ПРН5. <i>Визначає та застосовує</i> методи розроблення та дослідження алгоритмів розв'язування задач з інформатики, <i>описує і застосовує</i> методи оцінювання ефективності алгоритмів.
6	ПРН6. <i>Називає і описує</i> суть методів математичного моделювання природничих та/або соціальних процесів.	ПРН6. <i>Знає та розуміє</i> етико-правові засади використання інформаційно-комунікаційних технологій; <i>застосовує</i> засоби й методи захисту інформації та безпеки в мережі Інтернет.

Продовження таблиці 1

№	Програмний результат навчання (ПРН)	
	Середня освіта (Математика)	Середня освіта (Інформатика)
7	ПРН7. Демонструє навички розв'язувати типові задачі математичного аналізу, алгебри, диференціальних та інтегральних рівнянь, оптимізації за допомогою чисельних методів.	ПРН7. Аналізує та здатний розкривати дидактичний потенціал електронних засобів навчання, приймає участь в організації дистанційного навчання з використанням систем його підтримки та електронних (цифрових) освітніх ресурсів.
8	ПРН8. Називає, класифікує і аналізує задачі шкільного курсу математики різних рівнів складності, демонструє здатність їх розв'язувати.	ПРН8. Створює інформаційні моделі, реалізує їх засобами інформаційно-комунікаційних технологій, здійснює дослідження, інтерпретує, аналізує та узагальнює його результати.
9	ПРН9. Знаходить потрібну науково-технічну інформацію у спеціальній науковій і методичній літературі, <u>базах даних</u> та інших джерелах інформації, зокрема іноземною мовою.	ПРН9. Уміє реалізувати алгоритми розв'язання задач мовами програмування, вибрати й застосовувати інформаційно-комунікаційні технології; розв'язує задачі шкільного курсу інформатики різного рівня складності.
10	ПРН10. Вибирає математичні методи розв'язування задач, враховує умови виконання математичних тверджень, коректно проектує умови та твердження на нові класи об'єктів, аналізує і упорядковує відповідності між поставленою задачею й відомими <u>моделями</u> .	ПРН10. Розуміє і реалізує сучасні методики й освітні технології навчання інформатики для виконання освітньої програми в базовій середній школі, <u>застосовує інформаційно-комунікаційні технології</u> на уроках і в позакласній роботі.
11	ПРН11. Показує здатність формувати ціннісний аспект математичного знання, координувати його емоційне сприйняття учнями, розробляти і пропонувати різні форми та види виховання позитивного ставлення до математики та мотивації учнів до засвоєння її основ та методів.	
12	ПРН12. Генерує в учнів розуміння основ математичного моделювання, готовність до застосування <u>моделювання</u> для розв'язування задач, формування математичних компетентностей учнів.	

спеціальностей є: математичні основи, навички управління інформацією, комп'ютерні засоби, спеціалізовані програмні засоби, інтернет-ресурси, моделі, моделювання та бази даних. Проте таке згадування в описі цих результатів для спеціальності «014.04 Математика», швидше за все пов'язане з загальною інформатизацією всієї системи освіти, а спільні згадування для обох спеціальностей поняття моделі і моделювання зумовлене роллю цих категорій у пізнанні людиною оточуючого світу.

Далі зіставимо предметні компетентності для спеціальностей «014.04 Математика» та «014.09 Інформатика» [9], адже вони значно деталізують опис вимог до здобувачів ступеню бакалавра, відтак потенційно можна виявити більше місць перетину між зазначеними спеціальностями.

Співставлення предметних компетентностей спеціальностей середньої освіти «014.04 Математика» та «014.09 Інформатика» (табл. 2) дало змогу виявити тільки 10–15% перетину. Зокрема, у переліку предметних компетентностей для обох спеціальностей згадуються такі результати навчання бакалаврів середньої освіти як-от: володіння методами інформаційного моделювання; використання сучасних методів розробки та дослідження алгоритмів розв'язування задач у моделюванні об'єктів і процесів; здатність

використовувати програмні засоби загального та спеціального призначення в освітньому процесі та в позакласній роботі; здатність застосовувати мови програмування та пакети прикладних програм; здатність розв'язувати задачі шкільного курсу; здатність діяти за заданими алгоритмами. Проте наявність такого збігу у переліку визначених компетентностей зумовлено тим, що обидві спеціальності передбачають педагогічну діяльність бакалавра.

Разом з тим, вважаємо за доцільне виділити окремі недоліки, наявні в аналізованому проекті Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність «014. Середня освіта (за предметними спеціальностями)» [9]. Зокрема, у переліку «Програмні результати навчання» для предметних спеціальностей (ПРН) Середня «014.09 Інформатика» визначено десять програмних результатів навчання (ПРН10), а у Таблиці 2.1. «Матриця відповідності предметних результатів навчання та компетентностей, визначених Стандартом для спеціальностей» таких результатів визначено одинадцять.

Сподіваємось, що зазначений недолік буде врахований розробниками Стандарту при його подальшому розгляді.

Висновки. Таким чином, в результаті проведеного аналізу чинних вимог до розробки освітньої

Таблиця 2

**Співставлення предметних компетентностей спеціальностей середньої освіти 014.04
«Математика» та 014.09 «Інформатика»**

№	Предметні компетентності (ПК)	
	Середня освіта (Математика)	Середня освіта (Інформатика)
1	ПК1. Здатність формулювати проблеми математично та в символічній формі з метою спрощення їхнього аналізу й розв'язання.	ПК1. Здатність використовувати знання наукових фактів, концепцій, теорій, принципів і методів сучасної інформатики у практиці навчання інформатики.
2	ПК2. Здатність подавати математичні міркування та висновки з них у формі, придатній для цільової аудиторії, а також аналізувати та обговорювати математичні міркування інших осіб, залучених до розв'язання тієї самої задачі.	ПК2. Володіння методами інформаційного моделювання; здатність реалізовувати інформаційну модель засобами інформаційно-комунікаційних технологій; проводити комп'ютерний експеримент, інтерпретувати, аналізувати та узагальнювати його результати.
3	ПК3. Здатність здійснювати міркування та виокремлювати ланцюжки міркувань у математичних доведеннях на базі аксіоматичного підходу, а також розташовувати їх у логічну послідовність, у тому числі відрізняти основні ідеї від деталей і технічних викладок; здатність конструювати формальні доведення з аксіом та постулатів і відрізняти правдоподібні аргументи від формально бездоганих.	ПК3. Здатність до використання сучасних методів розробки та дослідження алгоритмів розв'язування задач у моделюванні об'єктів і процесів та реалізації цих алгоритмів сучасними мовами програмування.
4	ПК4. Здатність до кількісного мислення, розробки і дослідження математичних моделей явищ, процесів та систем, використання обчислювальних інструментів для чисельних і символічних розрахунків; здатність застосовувати спеціалізовані мови програмування та пакети прикладних програм.	ПК4. Здатність використовувати програмні засоби загального та спеціального призначення для розв'язання прикладних задач з інформатики.
5	ПК5. Здатність до аналізу математичних структур, у тому числі до оцінювання обґрунтованості й ефективності використовуваних математичних підходів.	ПК5. Володіння технологіями налагодження, обслуговування та експлуатації комп'ютерної мережі; здатність реалізовувати комплекс заходів, спрямованих на забезпечення захищеності інформації, здатність формувати вміння безпечної роботи школярів у комп'ютерній мережі.
6	ПК6. Здатність розв'язувати задачі шкільного курсу математики базової середньої школи різного рівня складності і пояснювати їх розв'язання учням.	ПК6. Здатність розв'язувати задачі шкільного курсу інформатики різного рівня складності, аналізувати та оцінювати ефективність розв'язку та формувати відповідні вміння в учнів.
7	ПК7. Здатність діяти за заданими базовими математичними алгоритмами, здійснювати їх вибір і застосування; набувати поглиблені когнітивні та практичні уміння і навички необхідні для конструювання алгоритмів, описання способів розв'язання математичних задач у вигляді алгоритмічного припису.	ПК7. Здатність добирати та використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі та в позакласній роботі, аналізувати й оцінювати доцільність й ефективність їх застосування.
8	ПК8. Здатність до застосування ефективних педагогічних методик й освітніх технологій для забезпечення та оцінки якості навчання математики у закладах середньої освіти, до формування в учнів ключових і предметних компетентностей з математики.	ПК8. Здатність до цифрового подання та обробки текстової, числової, графічної, звукової та відеоінформації.
9		ПК9. Здатність до створення концептуальної, логічної та фізичної моделей проектування систем керування базами даних.

програми вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня визначено, що Проект Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня галузі знань «01. Освіта/Педагогіка», спеціальності «014 Середня освіта» (за предметними спеціальностями) висуває до змісту освітньої програми, яка передбачає поєднання предметних спеціальностей, наступні вимоги: щонайменше 50% обсягу освітньої програми має бути спрямовано на забезпечення формування загальних і спеціальних (фахових) компетентностей,

визначених даним Стандартом; мінімальний обсяг навчальних і виробничих практик має становити не менше 5% загального обсягу освітньої програми (12 кредитів ЄКТС); кількість кредитів ЄКТС на додаткову спеціальність має бути достатньою для формування компетентностей відповідних предметних спеціальностей.

Для визначення можливості створення освітньо-професійної програми, яка поєднує дві спеціальності бакалаврату відповідно до проекту Стандарту вищої освіти зі спеціальності «014.

Середня освіта» нами здійснено співставлення визначених у розділі 6 цього проекту Стандарту програмних результатів навчання для предметної спеціальності (ПРН) та компетентностей предметної спеціальності (ПК) для предметних спеціальностей «014.04 Математика» та «014.09 Інформатика». Співставлення програмних результатів навчання виявило не більше 5–10% спільних точок, а співставлення предметних компетентностей – в тільки 10–15% перетину. Проте такі спільні точки швидше за все пов'язане з загальною інформатизацією всієї системи освіти та зумовлені тим, що обидві спеціальності передбачають педагогічну діяльність бакалавра.

Таким чином, незважаючи на спорідненість предметних компетентностей спеціальностей середньої освіти «014.04 Математика» та «014.09 Інформатика», їх поєднання в одній професійній програмі, відповідно до проаналізованого проекту Стандарту вищої освіти, на наш погляд неможлива, адже для успішного поєднання збіг у переліку предметних компетентностей має становити не менше 80%.

Серед перспективних напрямів подальших наукових розвідок визначимо такий як підготовку майбутніх бакалаврів зі спеціальності середньої освіти «014.09 Інформатика» до реалізації реформи Нова українська школа в середній освіті.

Список використаних джерел:

1. Вакалюк Т. Особливості та специфіка підготовки бакалаврів інформатики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. Вип. 16. С. 28–35. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4914.16.2017.163470>.
2. Ваніна Н. М. Модернізація стандартів професійної освіти на сучасному етапі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2 (1). С. 52–59.
3. Горішна Н., Слозанська Г. Програми подвійних спеціальностей у сфері соціальної роботи: аналіз досвіду США та Великобританії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 1. С. 97–100.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37-38. С. 2004.
5. Ковалюк Т. В. Узгодження вимог професійних та освітніх ІТ-стандартів до компетентностей випускників ІТ-спеціальностей ВНЗ. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Інформаційні системи та мережі. 2017. № 872. С. 229–240.
6. Лузан П. Г., Пашенко Т. М., Ваніна Н. М., Колісник Н. В. Стандартизація професійної освіти на основі компетентнісного підходу. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2018. № 5. С. 32–35.
7. Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 (останні зміни від 01.02.2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text>.
8. Про вищу освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII (останні зміни від 25.09.2020). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
9. Проект Стандарту вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dogromadskogo-obgovorennya-proyekt-standartu-vishoyi-osviti-zi-specialnosti-014-serednya-osvita-na-pershomu-bakalavrskomu-rivni-vishoyi-osviti>.
10. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736-20 від 23 грудня 2020 р. URL: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=22daac6a-f0db-4de0-8d49-47aa6b2ecb99>.
11. Пуховська Л. П., Ворначев А. О., Мельник С. В., Кравець Ю. І. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою. К.: «НВП Поліграфсервіс», 2014. 176 с.
12. Camilleri A. F. et al. (2014). Professional higher education in Europe: characteristics, practice examples and national differences. Malta: Knowledge Innovation Centre. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561268.pdf>.

Luchko V., Byrka M., Lenyuk O. Draft of the Standard of Higher Education (bachelor level) of the speciality “014. secondary education”: integration of subject specialties

The article examines the possibility of integrating undergraduate subject specialties in accordance with the Draft of the Standard of Higher Education in the speciality “014. Secondary education” (on the example of subject specialties “014.04 Mathematics” and “014.09 Informatics”).

As a result of the analysis of the current requirements for the development of an educational program of higher education for the first (bachelor) level, it was determined that the Draft of the Standard of Higher Education of Ukraine for the first (bachelor) level of the field of knowledge “01. Education/Pedagogy”, speciality

“014 Secondary education” (by subject specialties) in the case of a combination of subject specialties, sets the following requirements for the content of the educational program: at least 50% of the volume of the educational program must be aimed at ensuring the formation of general and special (professional) competencies, defined by the Standard; the minimum volume of educational and industrial practices should be at least 5% of the total volume of the educational program (12 ECTS credits); the number of ECTS credits for an additional speciality must be sufficient for the formation of competencies in the relevant subject specialties.

To determine the possibility of creating an educational and professional program that combines two bachelor's majors in accordance with the Draft of the Standard of Higher Education in the major “014. Secondary education” we compared the program learning outcomes for the subject specialty and the subject specialty competencies for the subject specialties “014.04 Mathematics” and “014.09 Informatics” defined in section 6 of the Draft of the Standard. The comparison of program learning results revealed no more than 5–10% of common points, and the comparison of subject competencies – in only 10–15% of the intersection. However, such common points are most likely related to the general informatization of the entire education system and are caused by the fact that both specialties involve the pedagogical activity of a bachelor.

The article found that despite the relatedness of the subject competencies of secondary education specialties “014.04 Mathematics” and “014.09 Informatics”, their combination in one professional program, according to the analyzed the Draft of the Standard of Higher Education, in our opinion, is impossible, because for a successful combination, the overlap in the list of subject competencies should be no less than 80%.

Key words: *draft of the Standard of Higher Education, speciality “014. Secondary education, speciality “014.04 Mathematics”, speciality “014.09 Informatics”, simultaneous study, integrated undergraduate bachelor majors.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.19>

Н. А. Несторук

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методики викладання
Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»

А. А. Шарко

старший викладач,
старший викладач кафедри германської філології
Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ У СФЕРІ ОСВІТИ: КОНЦЕПЦІЯ БЕЗКОНФЛІКТНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Студіювання освітнього процесу закладів освіти виявило необхідність пошуку достатньо коректних та науково обґрунтованих методів та інструментарію безконфліктного педагогічного менеджменту.

Доведено, що конфлікти між учасниками освітнього процесу можуть негативно впливати на якість освіти в цілому, і розв'язання конфліктних ситуацій вбачаємо в їх профілактиці; мінімальному втручанні до них; прямій розмові між сторонами конфлікту; умінні слухати позицію іншої сторони; контролі емоцій; прагненні до компромісу; застосуванні методу емпатії, тобто звернення до третьої сторони, що зможе допомогти сторонам зрозуміти один одного і знайти рішення, яке буде прийнятним для всіх.

Аналізуючи аспекти педагогічного спілкування визначено, що педагогічний такт та етика в професійній діяльності педагогічного менеджера можуть виступати як коректні та науково обґрунтовані методи впливу на суб'єктів навчально-виховного процесу.

Визначивши можливості та потенціал використання позитивної психології на заняттях з іноземних мов, з'ясовано, що її впровадження сприяє збільшенню мотивації здобувачів освіти. Цей підхід допомагає знайти позитивні сторони навчання мови, надихає на досягнення успіху та створює стимул для активізації навчальної діяльності. Другий важливий аспект – це покращення самооцінки. Позитивна психологія сприяє розвитку позитивного сприйняття себе, допомагаючи здобувачам освіти розкрити свій потенціал і розуміти власні досягнення. Крім того, позитивна психологія також допомагає зменшити стрес, який може виникати під час навчання, особливо перед важливими іспитами. Не менш важливий аспект – це розвиток соціальних навичок та співпраці. Наголошується на тому, що впровадження позитивної психології сприяє покращенню взаємин між учасниками освітнього процесу, створюючи позитивну атмосферу сприяючи розвитку спільної роботи.

Автором обґрунтовано: тільки той сучасний та креативний педагогічний менеджер може стати гарним взірцем для наслідування, який любить та з повагою відноситься до кожного здобувача освіти. Крім цього, саме гарна співпраця між учасниками освітнього процесу, дружнє партнерство на занятті та спільний процес вивчення чогось нового є великим успіхом в навчально-виховному процесі закладу освіти.

Ключові слова: здобувачі освіти, педагогічний менеджер, конфлікт, позитивна психологія, педагогічне спілкування.

Постановка проблеми. Натепер дуже багато розмов про сучасну освіту, але треба зауважити на тому, що гарантія успіху навчально-виховної діяльності закладу освіти буде завдяки сучасному та креативному освітньому менеджеру. Сучасна освіта ставить перед собою завдання не тільки передати знання здобувачам освіти, але й сприяти їхньому розвитку та психологічному самопочуттю. В цьому контексті позитивна психологія, яка вивчає фактори, що сприяють щасливому та задоволеному життю, набуває все більшої акту-

альності в освітній сфері, що є особливо актуальним завданням в умовах війни. Проблеми у спілкуванні між учасниками освітнього процесу зумовлені постійною взаємодією двох різних ментальних світів, а саме: світу викладача/науково-педагогічного працівника (досвід, знання, переконання, ціннісні орієнтири свого покоління тощо) і світу здобувача освіти (проблеми і протиріччя, зростання, розвиток особистості, бажання вчитися і спробувати все тощо). Питання освітньої етики й такту в сучасних умовах є також актуаль-

ними, оскільки етичні правила спеціальності дають підказку – в якому напрямку роботи педагогічного менеджера реалізовувати його власні плани. Але практична діяльність викладачів не завжди відповідає нормам професійного такту [12] та етики [7; 14]. Це пов'язано зі складністю та суперечливістю освітньої практики. Для цього потрібні достатньо коректні та науково обґрунтовані методи [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Одним з перших словосполучення «позитивна психологія» став використовувати А. Маслоу, коли створював психологічний портрет особистості, що само актуалізується [16]. Наприкінці 90-х років XX століття в працях М. Селігамана, К. Петерсона, Е. Дінера та М. Чиксентмігаї почали активно досліджуватись позитивні аспекти психології, такі як щастя, задоволення життям, оптимізм, радість та інші. Так, М. Селігман, вважав, що вона вивчає чинники оптимального функціонування і благополуччя людини та людських співтовариств [17, с. 13]. І. Бонівел відмічає, що «позитивна психологія – це наука про позитивні аспекти людського життя, такі як щастя, благополуччя і процвітання» [5, с. 148]. Психологію ділового спілкування тлумачила Л. Змієвська, психологію спілкування Л. Шрагіна [15], управління Л. Карамушка, тактику спілкування Н. Бутенко [1], особливості комунікативної поведінки в процесі спілкування В. Каплінський [3], фасилітацію В. Dignen [18] й інші. Але, як показав аналіз літературних джерел, з'явилась необхідність пошуку достатньо коректних та науково обґрунтованих методів та інструментарію безконфліктного педагогічного менеджменту.

Метою статті є презентація коректних та науково обґрунтованих методів та інструментарію безконфліктного педагогічного менеджменту.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Вивчення іноземних мов є важливим аспектом освіти, оскільки це відкриває доступ до глобальної спільноти та можливостей міжнародного спілкування. Проте, навчання може бути важким і викликати стрес у тих, кого навчаємо, коли навантаження зростає і ставляться вимоги до успіху на ЗНО та ДПА. Використання позитивної психології може допомогти здобувачам освіти більш ефективно навчатися, краще впоратися зі стресом, підвищити мотивацію та знайти радість у навчанні. Одним із пріоритетних напрямків застосування позитивної психології є її використання в старшій школі, в період, коли підлітки стикаються з одними із найбільш складних викликів – фізіологічними, психологічними і соціальними змінами, що супроводжують перехід від дитинства до дорослості. Даний перехід, в свою чергу, часто викликає стрес, невизначеність, внутрішні та зовнішні конфлікти, які є невід'ємною частиною людського життя. Вони виникають у всіх сферах нашої діяльності, зокрема

і в освітньому середовищі. Конфлікти між здобувачами освіти та педагогами можуть негативно вплинути на навчально-виховний процес, що в свою чергу може спричинити спадання рівня якості освіти, виникнення стресів, погіршення психологічної атмосфери, відчуття незадоволеності собою і оточуючими, а також можливе і відрахування із освітнього закладу. Проблеми, які постійно постають під час навчання, викликані напруженістю відносин між головними суб'єктами цієї сфери – здобувачами освіти, педагогічними менеджерами, родиною та керівництвом навчального закладу. Віддалення та маніпуляції здобувачів освіти з боку викладачів створює джерело напруги та конфлікту, оскільки діяльність вчителя полягає в безперервних стосунках з молоддю, і якщо ці стосунки формалізовані та маніпулятивні, то з боку вчителя виникне неприйняття та опір учня, а отже, навчально-виховний процес стає деструктивним. В основі будь-якого конфлікту знаходиться певна ситуація, яка переходить у конфлікт [1, с. 374; 7, с. 5; 3, с. 68] лише за наявності певних вчинків або дій обох сторін. В закладах освіти всі конфліктні ситуації, що виникають між викладачами та здобувачами освіти, можна поділити на прості та складні. Прості конфлікти розв'язуються тим, що вчитель організовує поведінку здобувачів освіти без їхнього опору (наприклад, припиняє бійку). До складних освітніх конфліктів належать: конфлікти навчальної діяльності; конфлікти поведінки або вчинків; конфлікти взаємин; мотиваційні конфлікти; конфлікти «учитель – учень» тощо. Для подолання конфліктних ситуацій, щоб уникнути негативних наслідків, які можуть виникати під час освітнього процесу, так щоб кожен індивід не залишився ображеним та перебував у комфортному психологічному стані (середовищі), потрібно постійно знаходити шляхи вирішення або розв'язання конфліктних ситуацій між здобувачами освіти та педагогічними менеджерами. Основні правила вирішення або розв'язання конфліктних ситуацій між учасниками освітнього процесу [8]:

– Профілактика конфліктів. Конфлікти можуть бути деструктивними, якщо вони не врегульовані належним чином. Вони можуть призвести до ворожнечі, насильства та навіть втрати інтересу до навчання. Тому профілактика конфліктів в освітньому процесі є важливою складовою забезпечення сприятливого освітнього середовища для здобувачів освіти та педагогічних менеджерів.

– Мінімальне втручання. У деяких випадках конфлікт можна вирішити, просто не реагуючи на нього. Це можливо, якщо конфлікт є незначним і не викликає негативних наслідків;

– Пряма розмова. Якщо конфлікт є серйозним, необхідно провести пряму розмову між сторонами. Метою розмови є розуміння позиції кожної сторони і знаходження компромісного рішення.

– Уміння слухати. Перш ніж говорити, необхідно уважно вислухати позицію іншої сторони. Це допоможе зрозуміти її точку зору і знайти спільну мову.

– Контроль емоцій. Необхідно стримувати негативні емоції, такі як гнів, агресія. Це допоможе уникнути конфлікту і знайти конструктивне рішення.

– Прагнення до компромісу. Не завжди можна повністю задовольнити вимоги кожної сторони. Тому необхідно прагнути до компромісу, який буде прийнятним для всіх.

– Метод емпатії. Це психологічний метод, який використовується для розуміння та співпереживання емоцій іншої людини. Він ґрунтується на здатності людини поставити себе на місце іншої людини та зрозуміти її точку зору, тобто цей метод дозволяє сторонам конфлікту відчувати співчуття один до одного і знайти спільну мову.

– Звернення до третьої сторони. Якщо конфлікт не вдалося вирішити самостійно, можна звернутися до третьої сторони, наприклад, до психолога, соціального педагога або іншого педагога. Третя сторона може допомогти сторонам зрозуміти один одного і знайти рішення, яке буде прийнятним для всіх.

Концепцією позитивної психології є переконання, що психічне здоров'я та щастя людини не обмежується відсутністю психічних розладів, а включає в себе позитивні аспекти, такі як сенс життя, самореалізація, задоволення від досягнень та позитивні взаємовідносини. Позитивна психологія дала поштовх для розвитку нових методів та інструментів, спрямованих на підвищення життєвого задоволення та психічного благополуччя. Ці інтервенції використовуються в практиці психологічної допомоги, освіти, бізнесі та інших сферах. Згідно з думкою Іванова С. та Іванової Л., в умовах зростання в Україні рівня депресійного стану населення, зокрема, молоді, особливого значення набуває психологічна робота з підлітками у напрямку формування позитивного світосприйняття. Основою для подібної діяльності в сучасній школі може слугувати саме позитивна психологія, ключовим конструктом якої є конструкт «щасливе життя», тобто, «отримання істинного задоволення, реалізуючи власні індивідуальні гідності, незалежно від того, чим людина займається» [2, с. 86]. Відповідно, головною метою цих занять є навчити молодь, як будувати та підтримувати позитивні стосунки з іншими людьми. Зважаючи на розвиток сучасної освітньої парадигми та важливість психологічного благополуччя здобувачів освіти, впровадження позитивної психології на заняттях з іноземних мов стає актуальною і багатообіцяючою ініціативою, яка може вигідно вплинути на психологічний стан тих, кого навчаємо, та педагогічне спілкування.

Педагогічне спілкування – це спілкування педагога з вихованцями в педагогічних цілях [1, с. 376]. Педагогічна етика – це розділ етичної науки, який вивчає особливості педагогічної моралі, знаходить конкретні шляхи реалізації загальних принципів моралі у сфері педагогічної діяльності, визначає її функції, конкретний зміст принципів і етичних категорій. Перед педагогічною етикою стоїть низка актуальних завдань, таких як дослідження методологічних питань, з'ясування структури та вивчення процесу формування моральних потреб педагогів, конкретна розробка морального виміру педагогічної праці, визначення пропонованих вимог до морального вигляду вчителя, педагогічну майстерність тощо. Сьогодні про педагогічну майстерність [7; 9] часто говорять, по-перше, як про таку, що ґрунтується на світогляді та ідейних переконаннях вчителя. По-друге, педагогічна майстерність передбачає досконале володіння предметом і знання фактичного матеріалу. По-третє, необхідно знати, як навчати і виховувати. Педагогічні менеджери повинні вміти комунікувати свої знання, тобто трансформувати їх і зробити цікавими, зрозумілими і доступними для здобувачів освіти. Четвертою рисою педагогічної майстерності можна вважати педагогічну винахідливість. Неможливо набути педагогічної винахідливості, не володіючи педагогічною майстерністю. Педагогічна винахідливість не набувається через запам'ятовування, пам'ять чи тренування. Вона є результатом творчості педагогічного менеджера і показником гнучкості його розуму. Педагогічний такт – це аж ніяк не стереотип. Педагогічний такт найбільше потрібен у конфліктних ситуаціях, але його основне призначення – запобігати виникненню таких утруднень. Викладачі повинні постійно запитувати себе, чи відповідають вони вимогам сучасної освіти? Педагогічний такт необхідний як для викладання, так і для навчання. Однак у навчанні його роль особлива. Оригінальність у навчанні виявляється в умінні педагогічного менеджера встановлювати професійні та емоційні зв'язки з тими, кого навчає, з мінімальними витратами фізичних та розумових зусиль. Це також вимагає вміння регулювати поведінку та діяльність тих, кого навчають, і задавати їм відповідний мажорний тон діяльності. Вміння забезпечити відповідний тон є необхідним. Основними характеристиками педагогічного такту є належність до моральної культури особистості педагога. Такт є моральним регулятором навчально-виховного процесу і ґрунтується на морально-психологічних якостях педагога. Характерними рисами тактовної людини є оптимістичність, вона і надає здобувачам

освіти бадьорості та впевненості. У процесі аналізу того, яким бачать педагогічного менеджера здобувачі освіти, було з'ясовано, що, окрім базових функцій викладача...ті, кого навчаємо, хочуть бачити в ньому особу з почуттям гумору, що має активну соціальну позицію і є носієм загальнолюдських цінностей, є ерудованою, обізнаною у сфері освіти, терплячою до помилок у процесі навчання, доцільно вимогливою, простою і толерантною у спілкуванні, порядною у ставленні до них, справедливою, чесною, доброю, чуйною, сучасною, тактовною, товариською, об'єктивною, дбайливою й емпатійною [10, с. 150]. Освітній менеджер грає велику роль в житті підростаючого покоління, адже для того, щоб дитина стала освіченою людиною, чесним громадянином та професіоналом в своїй справі, яка не боїться впроваджувати нові ідеї, вона повинна мати гарний взірєць для наслідування. Тобто, викладач для кожного зі здобувачів освіти повинен стати другом, фасилітатором [18, с. 50], який не критикуватиме неправильно виконану роботу, а навпаки пояснить проблему та допоможе її вирішити разом. Такий підхід буде спонукати не боятися своїх помилок та не кидати все так як є, а завжди вирішувати проблему, йти далі, не зупиняючись [4]. Педагогічні менеджери не повинні підпорядковуватись тому плану навчання, який був притаманний при традиційних формах навчання, а це означає, що саме такий сучасний підхід в освіті дасть змогу кожному з педагогів презентувати свої знання, ефективність та професійну компетентність, що визначає рівень оволодіння людиною системою знань і умінь, необхідних для ефективного виконання нею завдань та функцій професійної діяльності [13, с. 49]. До того ж і здобувачам освіти буде більш цікаво навчатися з тим сучасним фахівцем, який не має певний застарілий план навчання та нудні способи вивчення шкільних матеріалів, постійно імпровізує, задає мажорний тон діяльності, що підвищить цікавість підростаючого покоління до навчання та швидкість розуміння й запам'ятовування навчального матеріалу. Ефективне навчання неможливе без активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей [11].

Презентованими вище питаннями опікуються здобувачі вищої освіти другого (магістерського) рівня Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», які вже мають практику викладання в закладах освіти, що оприлюднювались на прийдешній Міжнародній науково-практичній конференції «Література, психологія, педагогіка у ракурсах взаємодії», яка проводилась 9 листопада 2023 року. Науковий захід був присвяче-

ний 75-річчю Горлівського інституту іноземних мов, нагальні питання управління у сфері освіти обговорювались на секційних засіданнях. Так на 10 секції «Проблеми використання інноваційних технологій в психолого-педагогічних дослідженнях і освітньому процесі» виступили зі своїми доповідями: Урядова Маргарита «Сучасний та креативний педагогічний менеджер – гарантія успіху освітнього процесу», Верцанова Наталія «Менеджмент у сфері освіти: конфлікт у педагогічному спілкуванні», Щербина Юлія «Комунікативний менеджмент у сфері освіти: педагогічний такт та етика», Філіппова Інна «Психолого-педагогічні аспекти позитивної психології на уроках англійської мови в старшій школі», що проходила в дистанційному онлайн-форматі. Матеріали конференції розташовано на платформі відкритого рецензування Peers.International, яка розроблена та підтримується в межах проекту «Відкриті практики, прозорість та доброчесність для сучасної вищої школи» (OPTIMA): <https://peers.international/uk/lpp>.

Висновки. Резюмуючи викладене, можемо зробити висновок про те, що конфлікти між учасниками освітнього процесу можуть негативно впливати на якість освіти в цілому, і розв'язання конфліктних ситуацій вбачаємо в їх профілактиці; мінімальному втручанні до них; прямій розмові між сторонами конфлікту; умінні слухати позицію іншої сторони; контролі емоцій; прагненні до компромісу; застосуванні методу емпатії, тобто звернення до третьої сторони, що зможе допомогти сторонам зрозуміти один одного і знайти рішення, яке буде прийнятним для всіх. Аналізуючи аспекти педагогічного спілкування робимо наголос на тому, що педагогічний такт та етика в професійній діяльності педагогічного менеджера можуть виступати як коректні та науково обґрунтовані методи впливу на суб'єктів навчально-виховного процесу. Визначивши можливості та потенціал використання позитивної психології на заняттях з іноземних мов, ми з'ясували, що її впровадження сприяє покращенню взаємин між учасниками освітнього процесу, створюючи позитивну атмосферу. Отже, саме гарна співпраця між учасниками освітнього процесу, дружнє партнерство на занятті та спільний процес вивчення чогось нового є великим успіхом в навчально-виховному процесі закладу освіти.

Список використаної літератури:

1. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник. Київ : КНЕУ, 2004. 383 с.
2. Іванов С., Іванова Л. Чи потрібна позитивна психологія українській школі? *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2015. Т. 1. № 7. С. 81–87.

3. Каплінський В. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 224 с.
4. Креативний вчитель – креативний учень. URL : https://sacina.at.ua/load/tvorchia_laboratoriya_zastupnika/kreativnij_vchitel_kreativnij_uchen/15-1-0-125 (дата звернення 05.10.2023).
5. Кузнецова М. М. Оптимізм в системі понять позитивної психології. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 56. С. 146–158.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. 2-ге вид., стер. Київ : Знання, 2011. 486 с.
7. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. Київ : Знання, 2007. 447 с.
8. Малахов В. А. Етика : курс лекцій. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. 214 с. URL: https://lib.oa.edu.ua/files/funds/vudavnutstvo/Etyka_Malakhov.pdf (дата звернення : 13.10.2023).
9. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 5-те вид., доп. і перероб. Київ, 2007. 656 с.
10. Несторук Н. А., Врюкало В. М. Альтернативна диспозиція концепції вимог до викладачів вишів. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. Дрогобич. Випуск 12 (44). 2021. С. 146–150.
11. Опис досвіду : Вчитель початкових класів Васківська Г. П. URL: <https://vchitel-pochatkovikh-klasiv83.webnode.com.ua/pro-nas/> (дата звернення 07.10.2023).
12. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
13. Пономарьов О. С., Середа Н. В., Чеботарьов М. К. Моделювання діяльності фахівця : навч.-метод. посібник. Харків : НТУ «ХПІ», 2015. 58 с.
14. Рацун А. Б., Довга Т. Я., Рацун А. В. Педагогіка : інформативний виклад : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : КТН, 2015. 320 с.
15. Шрагіна Л. І. Основи організаційної психології : методичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів. Одеса : Видавництво : Бартенєва, 2014. 40 с.
16. Abraham Harold Maslow, Robert, Ph.D. Frager and James Fadiman. *Motivation & personality*. TBS, 1987. 290 p.
17. Seligman M. E. *Learned optimism : how to change your mind and your life*. Vintage, 2006. 336 p.
18. Dignen B. *Facilitation : Bringing out the best*. Business Spotlight. 2008. № 1. P. 50–56.

Nestoruk N., Sharko A. Current Aspects of Management in the Field of Education: the Concept of Conflict-free Pedagogical Management

Studying the educational process of educational institutions revealed the need to search for sufficiently correct and scientifically based methods and tools for conflict-free pedagogical management.

It is proved that conflicts between participants in the educational process can negatively affect the quality of education in general, and the resolution of conflict situations is seen in their prevention; minimal intervention in them; direct conversation between the parties to the conflict; the ability to listen to the position of the other party; control of emotions; the desire for compromise; the use of the method of empathy, that is, addressing a third party that can help the parties understand each other and find a solution that will be acceptable to all.

Analyzing the aspects of pedagogical communication, it is determined that pedagogical tact and Ethics in the professional activity of a pedagogical manager can act as correct and scientifically based methods of influencing the subjects of the educational process.

Having identified the possibilities and potential of using positive psychology in foreign language classes, it was found that its introduction helps to increase the motivation of educational applicants. This approach helps to find the positive aspects of language learning, inspires success and creates an incentive to activate learning activities. The second important aspect is improving self – esteem. Positive psychology promotes the development of a positive self-perception, helping educational applicants reach their potential and understand their own achievements. In addition, Positive Psychology also helps reduce the stress that can occur during training, especially before important exams. An equally important aspect is the development of social skills and cooperation. It is noted that the introduction of positive psychology helps to improve relationships between participants in the educational process, creating a positive atmosphere contributing to the development of joint work.

The author justifies that only a modern and creative pedagogical manager can become a good role model who loves and respects every applicant for education. In addition, it is good cooperation between participants in the educational process, friendly partnership in the classroom and the joint process of learning something new that is a great success in the educational process of an educational institution.

Key words: *applicants for education, teacher manager, conflict, positive psychology, pedagogical communication.*

Д. І. Просянаасистент кафедри загальної математики
Запорізького національного університету

ОНЛАЙН-ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЧЕРЕЗ ІНТЕРАКТИВНІ ІГРИ

Актуальність дослідження використання онлайн-інструментів для розвитку інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх вчителів через інтерактивні ігри полягає у визнанні значення інтеграції цифрових технологій у педагогічний процес, що є відповіддю на сучасні освітні виклики та потреби. З огляду на стрімкий розвиток інформаційних технологій та їх всепроникнення в усі сфери життя, важливо вивчати та адаптувати новітні цифрові платформи для забезпечення ефективного навчального процесу. Інтерактивні ігри, як один із засобів онлайн-освіти, забезпечують активізацію пізнавальної діяльності студентів, сприяють розвитку критичного мислення та аналітичних навичок, що є ключовими компонентами сучасної освіти. Особливо актуальним це стає у контексті формування професійних компетенцій майбутніх вчителів, які повинні бути здатні не лише ефективно використовувати цифрові ресурси у своїй роботі, але й навчати цьому молоде покоління. Таким чином, дослідження потенціалу онлайн-інструментів, зокрема інтерактивних ігор, для розвитку інформаційно-аналітичної компетентності вчителів стає нагальним і перспективним напрямком у сфері педагогічної освіти.

Метою даної статті є комплексне дослідження впливу застосування сучасних онлайн-інструментів на ефективність розвитку інформаційно-аналітичної компетентності в рамках професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, що є актуальним з огляду на динаміку цифровізації освітнього процесу. Особлива увага в статті приділяється аналізу ефективності використання інтерактивних онлайн-ігор та інших цифрових ресурсів як засобів активізації навчальної діяльності та стимулювання розвитку критичного мислення та аналітичних здібностей здобувачів освіти.

Ключові слова: онлайн-сервіси, інтерактивні технології, інформаційно-аналітична компетентність, професійна підготовка, майбутні вчителі початкової школи.

Постановка проблеми. В умовах тривалого дистанційного навчання, що стали наслідком карантинних обмежень та військових дій в Україні, набуває особливої актуальності питання підготовки майбутніх вчителів початкових класів до використання ІКТ-технологій, адже сучасна освіта вимагає від вчителів не лише володіння базовими цифровими навичками, але й здатності ефективно інтегрувати ці технології у навчальний процес.

Важливою складовою цього процесу є використання інтерактивних онлайн-ігор під час освітнього процесу молодших школярів, які адаптовані до потреб та інтересів учнів та сприяють не лише засвоєнню навчального матеріалу, але й дозволяє учням розвивати критичне мислення, аналітичні здібності та навички роботи з інформацією.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У численних наукових роботах було проведено дослідження, спрямовані на вивчення процесу формування інформаційно-аналітичної компетентності. Ключові аспекти цієї дефініції висвітлені у працях таких вчених, як Н. Яковенко, І. Комова, Л. Петренко, В. Ягупов, І. Савченко, В. Омельченко та А. Трофименко.

Щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у освітньому процесі, значний внесок у цю сферу внесли такі дослідники, як В. Баженов, І. Бех, В. Білик, В. Биков, П. Венгурський, Л. Гаврілова, Н. Лісова, О. Сисоєва та Я. Топольник. Їхні роботи обґрунтовують теоретичні та методичні підходи до використання ІКТ у освітньому контексті.

Проте, незважаючи на значну кількість досліджень у даній сфері, питання застосування онлайн-інструментів для розвитку інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у рамках їх професійної підготовки залишається недостатньо дослідженим та актуальним. Відтак, ця проблематика потребує подальшого аналізу та систематичного дослідження.

Мета статті. Дослідити вплив застосування онлайн-інструментів на розвиток інформаційно-аналітичної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Активне впровадження цифрових технологій у освітній процес стає ключовим фактором у формуванні інформаційно-аналітичної компетентності

майбутніх вчителів початкових класів. Це суттєво впливає на якість інформаційного обміну та взаємодії між учасниками освітнього процесу, зокрема між вчителем і учнями, особливу увагу в цьому контексті заслуговує розвиток навичок критичного мислення та аналітичного підходу до обробки інформації.

Використання цифрових інструментів дозволяє майбутнім вчителям адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб та можливостей кожного учня, що є надзвичайно важливим у початковій школі. Проте це вимагає від вчителів не тільки володіння цифровими технологіями, але й здатності аналізувати та інтерпретувати інформацію, ефективно використовувати її в навчальному процесі.

В умовах реформування освітньої системи України, особливо в рамках концепції Нової української школи, стає важливим акцент на впровадженні інтерактивних технологій у освітній процес. Ці технології сприяють розвитку ініціативи, самостійності та самореалізації учнів, що робить їх використання надзвичайно важливим і актуальним у сучасному освітньому контексті [3].

Концепція «інтерактиву» в освіті відноситься до здатності встановлювати двосторонній обмін інформацією або взаємодію, як з технічними засобами, наприклад, з комп'ютерною технікою, так і з іншими людьми, у формі бесіди чи діалогу. Основою інтерактивного навчання є діалоговий підхід, де ключовим є взаємодія між викладачем та учнем, перетворюючи стандартні методи навчання на процес, що ґрунтується на взаєморозумінні та співпраці [1].

Важливим аспектом є те, що використання інтерактивних технологій в освітньому процесі значно сприяє розвитку інформаційно-аналітичних компетенцій майбутніх вчителів початкових класів. Це досягається завдяки стимулюванню критичного мислення, поглибленню аналітичних здібностей та розвитку здатності до самостійного вирішення проблем. Інтерактивні технології забезпечують більш активне залучення учнів у навчальний процес, що дозволяє їм не лише пасивно сприймати інформацію, а й активно її аналізувати, обговорювати та застосовувати на практиці, тим самим підвищуючи якість освітнього процесу.

Для ефективного застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі, вчителю необхідно здійснювати ретельне планування своєї роботи. По-перше, важливим є вибір методів, які б відповідали віковим особливостям учнів та їхньому досвіду роботи з інтерактивними методами. Це забезпечує краще засвоєння матеріалу та підтримку інтересу до навчання. По-друге, необхідно задавати завдання для попередньої підготовки, такі як читання, роздуми, виконання самостійних підготовчих вправ, що сприяє кра-

щому розумінню та активізації учнів під час заняття [2].

У контексті сучасного освітнього процесу, інтерактивні онлайн-ігри виокремлюються як значущий інструмент, що сприяє інтенсифікації навчального процесу та ефективному розвитку інформаційно-аналітичної компетентності, зокрема у сфері підготовки майбутніх вчителів початкових класів, відкриваючи перед ними перспективи для інтеграції інноваційних технологічних рішень у освітній процес. Ефективність дидактичних ігор в освітньому процесі полягає не тільки у залученні учнів та підтримці їхнього інтересу до навчання, але й у стимулюванні розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та творчих навичок, що є надзвичайно важливим у контексті формування повноцінного сучасного освітнього середовища. Особливу увагу в цьому процесі слід приділити вибору та застосуванню відповідних платформ та інструментів для створення освітніх ігор, які б забезпечували не тільки технічну можливість реалізації ігрових задумів, але й відповідали б освітнім цілям та методологічним вимогам, ставлячи перед майбутніми педагогами завдання вмілого та критичного підходу до використання цифрових ресурсів у навчальному процесі.

У рамках сучасного освітнього дискурсу, розгляд та аналіз різноманітних онлайн-сервісів, призначених для створення інтерактивних онлайн-ігор, відіграє фундаментальну роль у забезпеченні майбутніх вчителів початкових класів необхідними інструментами для ефективною інтеграції цифрових технологій у навчальний процес. Оскільки інтерактивні онлайн-ігри стають важливим засобом для розвитку інформаційно-аналітичної компетентності учнів, глибоке розуміння та вміння застосовувати відповідні сервіси для їх створення стає ключовим фактором у професійній підготовці вчителів. Тому, детальний огляд та оцінка цих платформ, з огляду на їх функціональні можливості, зручність використання, адаптивність до освітніх потреб та відповідність сучасним педагогічним методологіям, є невід'ємною частиною професійного розвитку майбутніх педагогів, спрямованого на створення інноваційного та інтерактивного навчального середовища.

У цьому контексті актуальним є проведення аналізу найбільш популярних онлайн-інструментів, які використовуються для організації інтерактивного навчання, що дозволить визначити їхні переваги, можливості та способи застосування у педагогічній практиці.

Розглянемо конкретні приклади використання онлайн-інструментів для створення інтерактивних ігор під час професійної підготовки здобувачами спеціальності 013 Початкова освіта в процесі професійної підготовки.

Таблиця 1

Огляд онлайн-ресурсів для створення інтерактивних ігор

	WordWall	EducaPlay	Bookwidgets	Storyboard That	ToonyTool	Canva
 ТИП КОНТЕНТУ	Ігри, вікторини	Ігри, тести	Інтерактивні завдання	Комікси, сценарії	Комікси, мультфільми	Дизайн, презентації
 ІНТЕРАКТИВНІСТЬ	Висока	Висока	Середня	Висока	Низька	Середня
 ЛЕГКІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ	Простий	Середній	Середній	Простий	Простий	Середній
 ЦІЛЬОВА АУДИТОРІЯ	Учні початкової школи	Учні різного віку	Учні та вчителі	Учні та вчителі	Учні та вчителі	Учні та вчителі
 ОСОБЛИВОСТІ	Гнучкі шаблони	Багатомовність	Адаптивність до уроку	Творчий підхід	Легкість створення коміксів	Професійний дизайн

WordWall, як інноваційний онлайн-сервіс для створення інтерактивних освітніх ігор, відкриває перед майбутніми вчителями початкових класів великі можливості для розробки індивідуалізованих та захоплюючих ігрових досліджень, сприяючи не лише поглибленню знань, але й розвитку критичного мислення та аналітичних здібностей серед учнів. Цей сервіс надає широкий спектр інструментів та шаблонів для створення навчальних ігор, таких як вікторини, кросворди, пазли, що відіграють ключову роль у формуванні інтерактивного навчального середовища, яке спонукає учнів до активної участі та самостійного дослідження. Платформа WordWall, з її інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом та гнучкістю в реалізації ігрових сценаріїв, забезпечує вчителям можливість адап-

тувати ігровий контент до конкретних освітніх потреб та вікових особливостей учнів, що є надзвичайно важливим для підтримання мотивації та зацікавленості молодших школярів. Таким чином, WordWall стає незамінним інструментом у руках майбутніх педагогів, дозволяючи їм реалізувати інноваційні педагогічні підходи та вносити свіжий подих у традиційний освітній процес.

Bookwidgets є високоінноваційним конструктором інтерактивних вправ, який набуває особливої значимості в контексті сучасних освітніх вимог, пропонуючи вчителям гнучкі та ефективні засоби для створення комплексних інтерактивних навчальних посібників. Ця платформа дозволяє розробляти широкий спектр інтерактивних вправ та дидактичних ігор, що є ідеальним рішенням

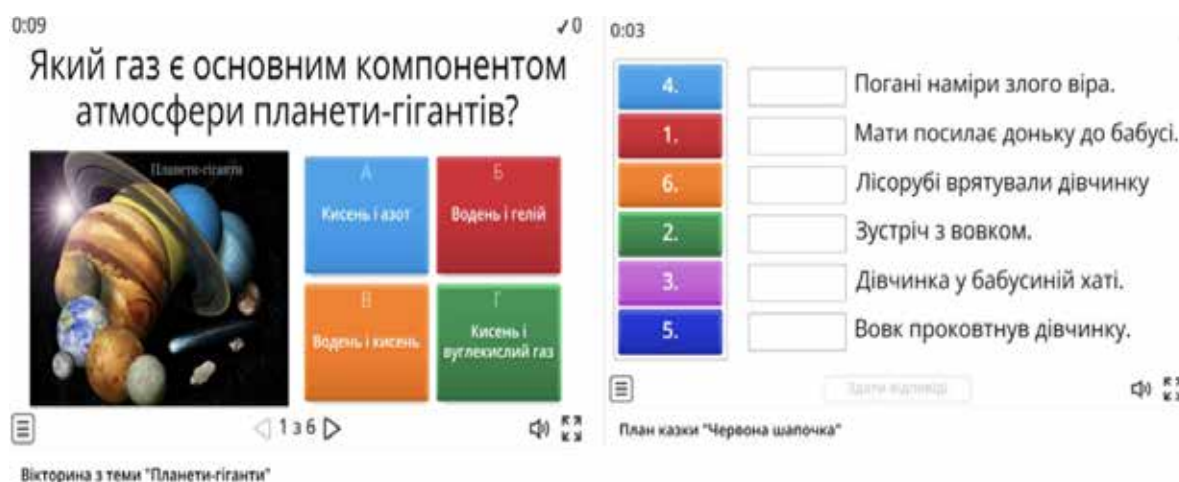


Рис. 1. Можливості онлайн-сервісу WordWall для створення інтерактивних ігор

для індивідуальної роботи учнів, особливо в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Використання Bookwidgets дає змогу кожному учню працювати в індивідуальному темпі, що сприяє створенню гнучкого навчального середовища, адаптованого до особливостей кожного учня. Водночас, учитель має можливість фіксувати всі навчальні завдання учнів, що значно полегшує процес відстеження прогресу та оцінювання результатів. Головна робота вчителя полягає у підготовці так званих «віджетів» – інтерактивних елементів, які можуть бути використані для створення вправ, тестів, опитувань та інших освітніх інструментів, забезпечуючи багатогранний та інтерактивний підхід до навчання.

ToonyTool як онлайн-конструктор для створення коміксів, є цінним інструментом у сфері освітньої інновації, надаючи педагогам та учням засоби для візуалізації навчального матеріалу через привабливий та інтерактивний формат коміксів. Платформа ToonyTool відрізняється своїм простим та інтуїтивним інтерфейсом, що дозволяє користувачам швидко та ефективно створювати комікси, використовуючи широкий спектр персонажів, фонів, предметів та різноманітних текстових блоків.

Ця платформа надзвичайно корисна для вчителів, які прагнуть розробляти креативні та інтерактивні навчальні матеріали. Використання коміксів у навчанні може підвищити мотивацію учнів, оскільки вони залучені в процес візуалізації та історієрозповідання. Комікси, створені за допомогою ToonyTool, можуть використовуватися для ілюстрування ключових концепцій, історій, діалогів або навіть для роз'яснення складних тем в легко зрозумілому форматі.

Крім того, ToonyTool може служити засобом для розвитку творчих навичок учнів, оскільки вони можуть самостійно створювати комікси, розвиваючи свої навички розповіді, візуального мислення

та критичного аналізу. Педагоги можуть використовувати цю платформу для розробки індивідуальних та групових завдань, стимулюючи учнів до активної участі у навчальному процесі та колаборації.

ToonyTool також дозволяє швидко поділитися створеними коміксами в онлайн-форматі, що є важливим для дистанційного навчання або змішаних навчальних моделей. Це сприяє забезпеченню неперервності освітнього процесу та забезпеченню доступу до навчальних матеріалів для широкого кола учнів. Таким чином, ToonyTool виступає як потужний інструмент у руках сучасного вчителя, що дозволяє створювати захоплюючі, ефективні та візуально привабливі навчальні ресурси, сприяючи інноваційному підходу до освіти.

Genially є потужним інструментом, який надає широкі можливості для створення інтерактивного освітнього контенту. Завдяки його гнучкості та різноманітності функціоналу, викладачі можуть розробляти захоплюючі навчальні матеріали, що включають анімації, відео, звукові ефекти, та інші інтерактивні елементи. Це не тільки підвищує залученість учнів у навчальний процес, але й сприяє кращому засвоєнню матеріалу через візуалізацію та інтерактивність.

Окремо слід виділити можливості Genially у сфері створення інтерактивних ігор. Використовуючи цей інструмент, педагоги можуть розробляти навчальні ігри, які сприяють активному засвоєнню знань. Ігри можуть містити елементи квестів, головоломок, а також інші форми взаємодії, що робить навчання більш захоплюючим та ефективним. Інтерактивні ігри, створені в Genially, дозволяють учням застосовувати отримані знання в ігровій формі, що сприяє розвитку критичного мислення та творчих здібностей.

Крім того, Genially пропонує унікальні можливості для створення ігрових веб-квестів. Веб-



Рис. 2. Можливості онлайн-сервісу Bookwidgets для створення інтерактивних ігор



Рис. 3. Можливості онлайн-сервісу ToonyTool для створення коміксів

квести в Genially можуть включати інтерактивні карти, гіперпосилання, відео- та аудіоматеріали, які разом утворюють захоплюючий освітній досвід. Такий формат дозволяє учням зануритися в навчальний процес, виконуючи завдання, що вимагають дослідницьких навичок, аналітичного мислення та креативного підходу. Веб-квести сти-

мулюють самостійне вивчення та дослідження тем, роблячи освітній процес більш інтерактивним та захоплюючим.

Таким чином ресурс полегшує розробку візуально привабливих навчальних матеріалів та дозволяє створювати інтерактивні ігри та веб-квести, які значно підвищують активність і мотивацію



Рис. 4. Можливості онлайн-сервісу Genially для створення онлайн-ігор



Рис. 5. Можливості онлайн-сервісу Genially для створення веб-квестів та екскурсій

учнів у процесі навчання. Застосування таких інноваційних підходів сприяє розвитку критичного мислення, дослідницьких навичок та креативності серед учнів, роблячи освітній процес більш ефективним та сучасним.

В рамках дослідження протягом 2022–2023 років було проведено опитування 67 здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта з метою визначення ставлення до застосування онлайн-сервісів в процесі професійної підготовки. Аналіз результатів показав, що 80,6% (54 особи із 67) респондентів оцінили сервіс WordWall як нескладний у використанні, в той час як 14,9% (10 осіб із 67) вважали його дуже простим у користуванні. Щодо сервісу EducaPlay, 62% (42 особи із 67) студентів знаходять його зручним, в той час як 8% (5 осіб із 67) відчують певні складнощі. При оцінці Bookwidgets, 58% (39 осіб із 67) учасників опитування позитивно відгукнулися про простоту його використання, проте 34% (23 особи із 67) визначили середню складність. Для сервісу StoryboardThat, 50% (34 особи із 67) респондентів відзначили його інтуїтивну простоту, 40% (27 осіб із 67) зазнали певних труднощів у застосуванні, а 10% (6 осіб із 67) відчують значні труднощі. ToonyTool отримав від 47% (32 особи із 67) учасників позитивні відгуки про легкість використання, в той час як 15% (9 осіб із 67) відчували труднощі. Сервіс Canva був високо оцінений 76% (51 особа із 67) студентів за простоту використання, 18% (12 осіб із 67) визнали як середньої складності. Ресурс Genially оцінили як досить простий 55% (37 осіб із 67) респондентів, проте 35% (24 особи із 67) визначили як середньої складності та 10% (6 осіб із 67) вважають складним. Ці дані свідчать про високу адаптацію та задоволеність студентів від використання цифрових освітніх інструментів в їх навчальному процесі.

Висновки та пропозиції. Здійснене дослідження дозволяє дійти висновку про позитивний вплив застосування визначених ресурсів на розвиток інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. Використання

інструментів, таких як WordWall, EducaPlay, Bookwidgets, Canva, StoryboardThat, та ToonyTool, сприяє розвитку критичного мислення, креативності, візуального сприйняття та інтерактивності. Це важливо для формування сучасних педагогічних підходів і забезпечення високої якості освіти. Усе це підтверджує ефективність інтеграції цифрових ресурсів у процес професійної підготовки майбутніх вчителів. Крім того, застосування онлайн-ресурсів сприяє розвитку візуального сприйняття та креативності, дозволяючи учням створювати власні сценарії та комікси, що є ефективним засобом для розвитку навичок сторітеллінгу та комунікації. У цілому, вибір платформи для інтеграції в освітній процес повинен базуватися на конкретних освітніх цілях, вікових особливостях учнів та особливостях навчальної програми.

Список використаної літератури:

1. Бондар Ю. В. Використання інтерактивних технологій кооперативного навчання на уроках математики в початковій школі. *Інноваційна педагогіка*, 2020. Вип. 21. С. 95–99. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-20>
2. Жаркова І. І. Використання технологій інтерактивного навчання під час підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні*: зб. тез наук. роб. учасн. Міжнар. наук.-практ. конф. Львів. 2016.
3. Нова українська школа. URL: <https://osvita.vmr.gov.ua/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 28.10.2023).
4. Demchenko, O., Bondar, Y., Shykyrynska, O., Komarivska, N., Lyubchak, L., Stakhova, I., & Dabizha, L. Development of youth's creative abilities schoolchildren by BYOD technology. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference May 27th-28th. I volume. 2022*. P. 341–350. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6892>

Prosiana D. Online instruments for the development of information and analytical competence of future teachers through interactive games

The relevance of the study of the use of online tools for the development of information and analytical competence of future teachers through interactive games is to recognize the importance of integrating digital technologies into the pedagogical process, which is a response to modern educational challenges and needs. Given the rapid development of information technology and its pervasiveness in all spheres of life, it is important to study and adapt the latest digital platforms to ensure an effective learning process. Interactive games, as one of the tools of online education, provide activation of students' cognitive activity, promote the development of critical thinking and analytical skills, which are key components of modern education. This is especially relevant in the context of developing the professional competencies of future teachers, who should be able not only to effectively use digital resources in their work, but also to teach this to the younger generation. Thus, the study of the potential of online tools, in particular interactive games, for the development of teachers' information and analytical competence is becoming an urgent and promising area in the field of teacher education.

The purpose of this article is a comprehensive study of the impact of the use of modern online tools on the effectiveness of the development of information and analytical competence in the professional training of future primary school teachers, which is relevant in view of the dynamics of digitalization of the educational process. The article pays special attention to the analysis of the effectiveness of using interactive online games and other digital resources as a means of enhancing learning activities and stimulating the development of critical thinking and analytical abilities of students.

The study used empirical methods and conducted a survey among students majoring in 013 Primary Education, which allows us to obtain an objective assessment of the impact of online tools on the level of readiness to use digital technologies in professional activities. A holistic approach to the study of this issue also involves an analysis of scientific literature on the role of information technology in teacher education, as well as consideration of the practical aspects of introducing digital tools into the educational process.

The study opens up new perspectives in understanding the importance of using innovative online tools in the process of training future primary school teachers, demonstrating a significant positive impact of these resources on the development of their information and analytical competence. The use of such tools as WordWall, EducaPlay, Bookwidgets, Canva, StoryboardThat, and ToonyTool proved to be particularly effective in shaping and improving students' critical thinking skills, creativity, and visual perception and interactivity. These tools not only enrich and broaden students' learning experience, but also effectively implement modern educational approaches that emphasize the need to integrate digital technologies into the educational process.

Key words: online services, interactive technologies, information and analytical competence, professional training, future primary school teachers.

УДК 377:8:011

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.21>

Л. А. Руденко

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри практичної психології та педагогіки
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Р. Б. Лашта

старший викладач кафедри поведінкових наук та військового лідерства
Національної академії сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Стаття присвячена пошуку шляхів вирішення актуальної психолого-педагогічної проблеми формування професійної рефлексії у майбутніх офіцерів Збройних сил України в процесі здобуття військово-професійної освіти у вищих військових навчальних закладах.

Визначено, що професійна рефлексія є однією з важливих професійних якостей особистості, належний рівень сформованості якої передбачає осмислення офіцером мотивів власної діяльності та причинно-наслідкового характеру одержаних результатів, усвідомлення потреби своєчасного її корегування, наслідком чого є готовність офіцера до ухвалення самостійних та обґрунтованих управлінських рішень як повноцінних суб'єктів військово-професійної діяльності та його самоактуалізація як військового професіонала.

З'ясовано, що професійна рефлексія офіцера майбутнього офіцера перебуває у безпосередній залежності від змісту та результатів професійної діяльності, сприяє виробленню критеріїв її успішності, результатом чого є зміна моделі поведінки та професійної діяльності. Вона має прояв у сукупності його цілей як офіцера, визначення яких передбачає чітке усвідомлення умов та особливостей професійної діяльності, її змісту, способів виконання службових та бойових завдань, тобто є основним механізмом саморозвитку та самовдосконалення його особистості.

Встановлено, що здійснення офіцером системного аналізу одержаних результатів дає змогу своєчасно скорегувати цілі та завдання професійної діяльності, конкретизувати їх, вибудовувати індивідуальний шлях професійного зростання, наслідком чого є самореалізація офіцера у професії. Водночас, відсутність у офіцера належного рівня сформованості професійної рефлексії є передумовою нівелювання ним досвіду професійної діяльності, що призводить до багаторазового вирішення однотипних проблемних ситуацій в майбутньому.

Визначено, що формування та розвиток професійної рефлексії майбутнього офіцера відбувається у спеціально створеному рефлексивному освітньому просторі вищого військового навчального закладу, що забезпечує умови формування культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу та розвиток рефлексивної культури курсантів.

Акцентовано увагу на необхідності пошуку шляхів підвищення результативності процесу формування професійної рефлексії у майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах. Здійснено узагальнення поглядів науковців на виокремлення педагогічних умов формування особистісних та професійних якостей фахівців та майбутніх офіцерів зокрема.

Ключові слова: курсант, майбутній офіцер, умова, педагогічна умова, освітньо-виховний процес, вищий військовий навчальний заклад.

Постановка проблеми. Професійна діяльність військовослужбовців та офіцерів Збройних сил України зокрема відповідно до функціональних обов'язків передбачає усвідомлене прийняття ними відповідальності за життя і здоров'я підпорядкованого особового складу, необхідність ухвалення виваженого управлінського рішення в умовах впливу психотравмувальних чинників під час виконання завдань за призначенням, що потребує належного рівня сформованості у офіцерів професійної рефлексії.

Формування професійної рефлексії майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах є важливим завданням держави та системи військової освіти зокрема, оскільки від рівня підготовки офіцера, сформованості його професійних якостей значною мірою залежить успішність виконання завдання із відбиття збройної агресії, забезпечення територіальної цілісності та недоторканості країни. Належний рівень сформованості професійної рефлексії як професійної якості особистості офіцера є передумо-

мовою його успішної діяльності як управлінця та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності, подальшої творчої самореалізації та досягнення високого рівня професійної майстерності.

Одним із оптимальних варіантів розв'язання окресленої проблеми є обґрунтування педагогічних умов формування професійної рефлексії у майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах з урахуванням об'єктивних потреб держави у високопрофесійних офіцерах під час відбиття збройної агресії та специфічних умов їхньої військово-професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання професійної підготовки офіцерів перебували у сфері наукових інтересів низки дослідників, увага яких була спрямована на дослідження: теоретичних та методичних засад військової освіти (Г. Артюшин, М. Варій, О. Діденко, А. Зельницький, А. Каленський, М. Нецадим, Ю. Приходько, В. Ягупов та ін.); професійної підготовки майбутніх офіцерів (О. Бойко, Г. Васянович, Н. Вербин, А. Дьомін, М. Д'яченко, О. Капінус, Л. Карамушка, М. Коваль, М. Козяр, Г. Костюк, Т. Мацевко, В. Моляко, М. Нецадим, Д. Погребняк, Л. Руденко, Р. Сірко, Р. Торчевський, В. Шемчук та ін.).

Окремі аспекти питання навчання і виховання майбутніх офіцерів, формування їхніх професійних та особистих якостей досліджували: організацію психолого-педагогічного забезпечення професійної діяльності офіцерів (В. Алещенко, С. Василенко, Г. Васянович, О. Караяні, С. Миронець, Г. Ржевський та ін.); оптимізацію соціально-психологічних умов, що впливають на професійну успішність офіцерів як суб'єктів спільної діяльності (А. Анцупов, Г. Грибенюк, В. Ковальов, О. Макаревич, Є. Потапчук та ін.); виявлення психолого-педагогічних особливостей різних видів професійної діяльності офіцерів та обґрунтування чинників її ефективності (С. Кандибович, Г. Ложкін, О. Матеюк, В. Осьодло, О. Сафін, В. Ягупов, С. Яковенко та ін.).

Проблема формування та розвитку професійної рефлексії була предметом досліджень низки науковців (Е. Берн, А. Карпова, Н. Кузьміна, С. Максименко, О. Матеюк, Ю. Овчаренко, Є. Потапчук, О. Сафін, М. Томчук, В. Ягупов та ін.), рефлексивні процеси щодо готовності фахівців до самореалізації та подальшого самовдосконалення (Г. Бізяєва, Я. Бугерко, Ю. Кулюткін, Л. Рибалко, В. Розін, Г. Сухобська та ін.); роль рефлексії у становленні й розвитку особистості фахівця (І. Бех, Т. Плачинда, Є. Романова, М. Савчин, В. Семиченко, І. Цибулько та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Об'єктивна потреба пошуку шляхів підвищення результативності професійної

підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах актуалізує потребу обґрунтування педагогічних умов формування професійної рефлексії майбутніх офіцерів з урахуванням специфічних умов їхньої професійної підготовки.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної рефлексії у майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Вирішення проблеми підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх офіцерів та формування професійної рефлексії під час навчання у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) зокрема значною мірою залежить від наукового обґрунтування та визначення конкретних шляхів реалізації педагогічних умов як підґрунтя оптимізації навчально-виховного процесу закладу освіти та усіх його компонентів.

Обґрунтування педагогічних умов формування професійної рефлексії у майбутніх офіцерів під час навчання у ВВНЗ потребує аналізу поглядів дослідників на поняття «умови», «педагогічні умови» та наявного досвіду їх обґрунтування. Згідно з визначенням у Новому тлумачному словнику української мови, «умова – це середовище, у якому перебувають і без якого не можуть існувати предмети та явища» [7]. Подібне трактування знаходимо у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, відповідно до якого «умова» – це «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь», «обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь» [1].

З огляду на необхідність тлумачення дефініції «умова» з позицій педагогіки, спільним для науковців є визнання цього поняття як сукупності процесів, обставин та чинників, інтеграція яких створює дієві передумови управління освітньо-виховним процесом навчального закладу, результатом чого є формування особистості, навчання, виховання та всебічний розвиток здобувачів освіти.

Щодо трактування дефініції «педагогічні умови», то єдиного погляду науковців в сучасній педагогічній науці не існує. Так, Л. Зозуліна під педагогічними умовами розуміє «ті фактори (обставини), від яких залежить продуктивність, цілісність педагогічного процесу щодо підготовки майбутніх фахівців» [3]. Я. Галета пропонує розглядати педагогічні умови як систему, складовими якої є певні чинники, ситуації, методи, що об'єктивно склалися та є необхідними для вирішення певного педагогічного завдання, та як середовище, в якому компоненти освітнього процесу представлені в найкращій взаємодії, що дає викладачеві змогу результативно та якісно організувати

навчальний процес та керувати ним, а здобувачам освіти – успішно працювати [2]. На думку Л. Семенець, педагогічні умови – це умови, що відповідають закономірностям функціонування освітньої системи; обставини, котрі відповідно до поставлених цілей і сформульованих завдань забезпечують реалізацію структурних і функціональних компонентів цієї системи [8, с. 43].

Багатоаспектність трактування дефініції «педагогічна умова» відображена в результатах наукових пошуків значної кількості дослідників, що, своєю чергою, породжує різні її трактування, як от: взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [6].

Узагальнюючи, можемо зазначити, що переважна кількість трактувань педагогічних умов однозначно вказує на відсутність у сучасному науковому дискурсі загальноприйнятого визначення цього поняття.

Із урахуванням специфічних особливостей професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ, необхідності врахування умов одночасного навчання та виконання обов'язків військової служби курсантами, у трактуванні поняття «педагогічні умови» ми опираємось на авторитетний погляд професора А. Литвина, який зазначає, що педагогічні умови – «комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників, що забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють усебічному гармонійному розвитку особистості та створюють придатні можливості для виявлення її задатків, урахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій» [5, с. 28–29], що повною мірою враховує особливості підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ.

Із урахуванням теоретичного узагальнення психолого-педагогічних джерел, наукової літератури та підходів науковців до поняття «педагогічні умови» та проблеми формування професійної рефлексії фахівців загалом, її мети, принципів, особливостей, умов та наявного досвіду професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ, ми висунули припущення, що ефективність формування професійної рефлексії майбутніх офіцерів забезпечить реалізація таких педагогічних умов:

- 1) формування рефлексивного освітньо-виховного середовища ВВНЗ;
- 2) запровадження освітніх програм розвитку професійної рефлексії та активних рефлексив-

но-діяльнісних технологій навчання майбутніх офіцерів;

- 3) налагодження та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ.

Перша педагогічна умова, а саме формування рефлексивного освітньо-виховного середовища ВВНЗ, передбачає створення в освітньому просторі ВВНЗ навчально-виховного середовища, яке сприятиме формуванню професійної рефлексії майбутніх офіцерів.

З урахуванням специфічних особливостей професійної підготовки майбутніх офіцерів, до ключових особливостей рефлексивного освітньо-виховного середовища ВВНЗ відносимо такі:

створення умов для формування у курсанта усвідомленої потреби у рефлексії процесу та результатів навчальної та квазіпрофесійної діяльності;

– наявність потреби у рефлексії одержаних результатів формування професійної рефлексії іншими суб'єктами ВВНЗ – адміністративно-командним складом та науково-педагогічними працівниками;

– використання потенціалу контекстного навчання до стимулювання суб'єктів освітньо-виховного середовища ВВНЗ до корегування діяльності за результатами її аналізу та переосмислення;

– суб'єктність адміністративно-командного складу ВВНЗ, науково-педагогічних працівників та майбутніх офіцерів.

Формування рефлексивного освітньо-виховного середовища, на наше переконання, відбувається відповідно до визначеної мети, принципів формування, з урахуванням функцій, реалізація яких передбачається після забезпечення умов його належного функціонування. Метою створення рефлексивного середовища ВВНЗ є створення умов формування, розвитку та прояву професійної рефлексії майбутніх офіцерів у спільній діяльності та взаємодії із іншими суб'єктами освітньо-виховної діяльності – адміністративно-командним складом та науково-педагогічними працівниками через рефлексивний аналіз теоретичних знань із одержаними під час виконання обов'язків військової служби та квазіпрофесійної діяльності результатами.

Наслідком створення рефлексивного освітньо-виховного середовища ВВНЗ є формування у майбутнього офіцера особистісної позиції у процесі ухвалення рішень, усвідомленої потреби рефлексії протиріч між стереотипними підходами до вирішення проблемних ситуацій професійної діяльності та власними варіантами, співвідношення власного досвіду з теоретичними підходами та усталеними, шаблонними моделями поведінки.

Другою педагогічною умовою формування професійної рефлексії є запровадження освітніх про-

грам розвитку професійної рефлексії та активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання майбутніх офіцерів. Одним із визначальних чинників формування професійної рефлексії майбутнього офіцера, на нашу думку, є організація освітнього процесу у ВВНЗ із урахуванням потреби оновлення змістового наповнення освіти та включенням аналітичного осмислення свого професійного досвіду та досвіду інших суб'єктів освітньо-виховного процесу як обов'язкового через запровадження активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання майбутніх офіцерів. Це передбачає опанування майбутніми офіцерами знань щодо сутності та структури професійної рефлексії, ефективних способів її формування та розвитку, розроблення та впровадження інноваційних навчальних та навчально-методичних посібників, що передбачають створення умов для здійснення курсантами самоконтролю та рефлексії освітніх результатів під час самостійної роботи над навчально-методичною літературою.

Крім того, оновлення змісту освіти курсантів передбачає насичення навчальних дисциплін ситуаційними завданнями з використанням досвіду виконання обов'язків військової служби, які потребують рефлексивних дій через спеціально сформульовані питання, обов'язкового включення алгоритмів аналізу та на його основі вироблення альтернативних варіантів вирішення проблемних ситуацій.

Третьою педагогічною умовою формування професійної рефлексії майбутніх офіцерів є налагодження та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ. Налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньо-виховному процесі ВВНЗ між його суб'єктами – адміністративно-командним складом, науково-педагогічними працівниками та майбутніми офіцерами є сукупністю взаємозв'язків між ними через обмін цінностями та способами діяльності з використанням діалогових форм роботи, що зумовлюється рівністю суб'єктних позицій та має на меті розвиток та самовдосконалення суб'єктів через її корегування на основі рефлексії освітньої та квазіпрофесійної діяльності, спрямування професійної підготовки на формування актуальних професійно значущих особистісних якостей майбутніх офіцерів.

Академік В. Кремень характеризує суб'єкт-суб'єктні відносини як «міжособистісну педагогічну взаємодію, що реалізує базову потребу дитини в залученні її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем (викладачем), характеризує готовність суб'єктів виховання до взаєморозуміння і взаємоповаги у процесі спілкування і діяльності» [4, с. 883]. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія визначається активною участю майбутнього офіцера в освітньо-ви-

ховному процесі, коли засвоєння інформації відбувається під час співпраці з викладачем та ініціативної діяльності, можливістю внесення курсантом коректив у процес навчання та виконання обов'язків військової служби. Крім сформованості суб'єктної позиції, налагоджена суб'єкт-суб'єктна взаємодія сприяє розкриттю потенціалу курсанта та його індивідуального ресурсу, особистісному та професійному самовизначенню та самоактуалізації, що є однією із визначальних передумов професійного розвитку майбутнього офіцера.

Узагальнюючи, зазначимо, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ, є найвищим рівнем взаємодії адміністративно-командного складу, науково-педагогічних працівників та курсантів, їхнє взаємне сприйняття та визнання себе та інших як повноцінних суб'єктів навчальної та військово-професійної діяльності, в результаті чого через комунікацію, співпрацю та спільну діяльність відбувається взаємообмін смислами, формування та корегування професійного світогляду.

Висновки і пропозиції. Реалізація в освітньо-виховному процесі ВВНЗ запропонованих педагогічних умов, а саме: формування рефлексивного освітньо-виховного середовища ВВНЗ; запровадження освітніх програм розвитку професійної рефлексії та активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання майбутніх офіцерів; налагодження та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ, сприятиме підвищенню ефективності формування професійної рефлексії майбутніх офіцерів.

Формування рефлексивного освітньо-виховного середовища ВВНЗ сприятиме активізації потреби використання професійної рефлексії під час освітньої та квазіпрофесійної діяльності через зіставлення очікуваних результатів з реально одержаними. Запровадження освітніх програм розвитку професійної рефлексії та активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання передбачає усвідомлення курсантами сутності, змісту, форми, видів, потенціалу та специфічних особливостей професійної рефлексії, засвоєння базових понять сприяє зануренню майбутніх офіцерів в активну рефлексивну діяльність. Налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ забезпечує належний рівень сформованості суб'єктної позиції курсанта як майбутнього військового професіонала.

Подальші перспективи дослідження полягають у розробленні методики формування професійної рефлексії у майбутніх офіцерів під час навчання у ВВНЗ.

Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов.) / уклад. і голов. ред.

- В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ, «Перун», 2009. 1736 с.
2. Галета Я. Інформаційно-освітнє середовище як засіб навчання. URL: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/socgum/Nzp/2012106/Statti/15.pdf> (дата звернення: 01.12.2023).
3. Зазуліна Л. В. Розробка акметектонічної моделі моніторингу в системі післядипломної педагогічної освіти: теоретичний концепт. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_8.
4. Кремень В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*; головний ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 883.
5. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів: СПОЛОМ, 2014. 76 с.
6. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійнопізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
7. Новий тлумачний словник української мови. Т. 3. Київ, 2008. 862 с.
8. Семенець Л. М. Педагогічні умови формування професійно-педагогічної готовності до реалізації розвивальної функції навчання. *Вісник Черкаського ун-ту. Серія Педагогічні науки*. 2014. № 26(319). С. 42–49.

Rudenko L., Lashta R. Pedagogical conditions for the formation of professional reflection among future officers of the Armed Forces of Ukraine

The article is devoted to finding ways to solve the current psychological and pedagogical problem of forming professional reflection in future officers of the Armed Forces of Ukraine in the process of obtaining military professional education in higher military educational institutions.

It was determined that professional reflection is one of the important professional qualities of an individual, the proper level of which requires an officer's understanding of the motives of his own activity and the cause-and-effect nature of the results obtained, awareness of the need for its timely correction, the consequence of which is the officer's readiness to make independent and well-founded management decisions as full subjects of military professional activity and his self-actualization as a military professional.

It was found that the professional reflection of the officer of the future officer is directly dependent on the content and results of professional activity, contributes to the development of criteria for its success, the result of which is a change in the model of behavior and professional activity. It is manifested in the totality of his goals as an officer, the definition of which involves a clear awareness of the conditions and features of professional activity, its content, ways of performing official and combat tasks, that is, it is the main mechanism of self-development and self-improvement of his personality.

It was established that the officer's systematic analysis of the obtained results allows timely adjustment of the goals and tasks of professional activity, specifying them, building an individual path of professional growth, the result of which is the officer's self-realization in the profession. At the same time, the officer's lack of a proper level of professional reflection formation is a prerequisite for his leveling of experience in professional activity, which has the consequence of repeatedly solving the same type of problem situations in the future.

It was determined that the formation and development of the professional reflection of the future officer takes place in a specially created reflective educational space of a higher military educational institution, which provides the conditions for the formation of a culture of subject-subject interaction of the subjects of the educational process and the development of the reflective culture of cadets.

Attention is focused on the need to find ways to increase the effectiveness of the process of forming professional reflection among future officers during their studies at higher military educational institutions. A generalization of the views of scientists on the identification of pedagogical conditions for the formation of personal and professional qualities of specialists and future officers in particular has been carried out.

Key words: cadet, future officer, condition, pedagogical condition, educational process, higher military educational institution.

УДК 378.44.061

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.22>**І. М. Смирнова**

доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з науково-педагогічної роботи
Дунайського інституту
Національного університету «Одеська морська академія»

О. І. Стадник

кандидат технічних наук, капітан II рангу,
заступник начальника центру,
начальник навчально-методичної групи
Навчальний центр морської охорони/Регіональне управління морської охорони/ м. Ізмаїл

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ОХОРОНИ КОРДОНУ

У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти застосування дистанційного навчання в умовах професійної підготовки фахівців з охорони кордону; описані сучасні тенденції при використанні технологій у освітньому процесі та їх вплив на підготовку фахівців з охорони кордону. Зазначено, що технології дистанційного навчання є перспективним напрямом розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців, вони мають ряд переваг, які дозволяють підвищити якість та ефективність навчання. Однак, для успішної реалізації дистанційного навчання необхідно враховувати його особливості та розробити ефективні підходи для реалізації. На основі аналізу теоретичних засад дистанційного навчання визначено його основні особливості та можливості застосування в освітньому процесі. Методологія дослідження включала в себе аналітичний метод, який використовувався для дослідження теоретичних засад дистанційного навчання, його особливостей та можливостей застосування в освіті. Визначено, що серед сучасних педагогічних технологій в процесі навчання майбутніх фахівців з охорони кордону найбільший інтерес представляють ті технології, що орієнтовані на групову роботу майбутніх фахівців, навчання у співробітництві, активний пізнавальний процес, роботу з різними джерелами інформації. У системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників широко використовують спеціалізовані електронні освітні ресурси (ЕОР) з обмеженим доступом, а також професійно-орієнтовані навчальні платформи для підвищення рівня кваліфікації прикордонників. Авторами встановлено, що освітній процес майбутніх фахівців-прикордонників повинен бути спрямований на формування у них таких цінностей, як: вірність українському народу та державі; справедливість та законність; гуманістичні цінності; солідарність та співпраця; прагнення до знань та самовдосконалення. Основна увага приділена аналізу ефективності технологій дистанційного навчання як засобу отримання необхідних знань та навичок для майбутніх фахівців з охорони кордону.

Ключові слова: Державна прикордонна служба України, інформаційно-комунікаційні технології, дистанційні технології, курсанти, цифровізація.

Постановка питання в загальному вигляді.

Актуальність вирішення наукового завдання щодо поліпшення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони кордону обумовлена рядом чинників. Основними з них є зобов'язання України виконувати вимоги Угоди про асоціацію з Європейським Союзом, необхідність підготовки прикордонників за стандартами європейських прикордонних служб, посилення співпраці з країнами НАТО щодо створення дієвої системи запобігання та протидії загрозам національній безпеці [2]. Дистанційне навчання в умовах професійної підготовки фахівців з охорони кордону має низку переваг, які дозволяють ефективно забезпечувати якість навчання та відповідність знань та навичок сучасним вимогам та стандартам. До таких

переваг належать: ефективність навчання, адже дистанційне навчання дозволяє ефективно використовувати час та ресурси, а також забезпечити індивідуальний підхід до кожного майбутнього фахівця з охорони кордону; економічність, через заощадження коштів на організацію навчання, зокрема на оплату праці викладачів, оренду приміщень, забезпечення матеріально-технічною базою тощо; широкий доступ до навчання, а саме можливість навчатися в будь-якому місці та в будь-яку годину, що є особливо важливим для фахівців з охорони кордону.

Аналіз досліджень. Використання технологій дистанційного навчання, а також технічні, педагогічні, технологічні та організаційні особливості його реалізації можна знайти в працях Спіріна О.,

Бикова В., Морзе Н., Сисоевої С., Гуржія А., Діденка О., Кухаренка В., Шульги О., Макаренко Л., Пригодія М., Войтовича І., Манако А., Морзе Н. та ін.

Використання технологій дистанційного навчання у професійній підготовці фахівців-прикордонників є важливим і необхідним елементом в умовах сьогодення. Дистанційне навчання дозволяє ефективно забезпечити якість професійної підготовки фахівців-прикордонників та гарантувати відповідність їх знань і вмінь сучасним вимогам і стандартам. Однак, незважаючи на увагу науковців до цієї проблеми, на сьогодні є невелика кількість публікацій, в яких представлено досвід використання технологій дистанційного навчання у професійній підготовці фахівців-прикордонників, серед яких можна зазначити Ісламову О., Андросук О., Блажук О., Псьол С., Комарницьку О., Янковець А., Купрієнко Д., Балендра А. та ін. Так, наприклад професор Балендр А. обґрунтував особливості створення дистанційного навчального курсу для прикордонників за галузевою рамкою кваліфікацій на базі платформи Virtual Aula, а Блажук О. описав досвід організації дистанційного навчання майбутніх офіцерів-прикордонників з використанням інформаційних технологій [1].

Мета статті проаналізувати особливості організації дистанційного навчання в умовах професійної підготовки фахівців з охорони кордону.

Основний виклад матеріалу. Застосування технологій дистанційного навчання у професійній підготовці фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу є важливим елементом відповіді на виклики сучасного світу. Дистанційне навчання дозволяє використовувати сучасні технології, які можуть створювати інтерактивні та динамічні навчальні курси, а також забезпечувати дистанційне спілкування викладачів та здобувачів та дозволяє оперативно оновлювати навчальні матеріали відповідно до сучасних вимог та стандартів. Разом з тим, варто зазначити, що дистанційне навчання має і ряд недоліків, які необхідно враховувати при його організації:

- Необхідність самодисципліни: дистанційне навчання вимагає від здобувачі високої самодисципліни та самостійності в організації свого освітнього процесу.

- Відсутність безпосереднього контакту з викладачем: дистанційне навчання не дозволяє здобувачам отримати безпосередній зворотний зв'язок від викладача та скористатися його консультаціями.

- Необхідність технічного забезпечення: для ефективного дистанційного навчання необхідно мати відповідне технічне забезпечення, зокрема комп'ютер, доступ до Інтернету тощо.

Проаналізувавши роботи науковців [4, 3, 1], автори відзначають, що для ефективного вико-

ристання дистанційного навчання у професійній підготовці фахівців з охорони кордону необхідно забезпечити такі умови:

Навчальний контент повинен бути якісним, актуальним та відповідати вимогам професійної підготовки фахівців з охорони кордону.

Освітній процес повинен бути інтерактивним, що сприятиме розвитку у здобувачів навичок взаємодії та співпраці в команді.

Викладачі повинні бути готові надавати здобувачам консультації та підтримку у процесі навчання.

В Україні дистанційне навчання у професійній підготовці фахівців з охорони кордону застосовується досить широко. Зокрема, дистанційні курси різних дисциплін пропонуються Національною академією Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, а також іншими закладами освіти, які здійснюють підготовку фахівців з охорони кордону. Дистанційне навчання має значний потенціал для підвищення ефективності професійної підготовки фахівців з охорони кордону. Проте, як зазначалося вище, для ефективного використання дистанційного навчання необхідно забезпечити якість освітнього контенту, інтерактивність освітнього процесу та підтримку викладачів.

Так, у Навчальному центрі морської охорони (м. Ізмаїл), який є закладом освіти Державної прикордонної служби України, здійснюється професійно-технічна підготовка за 4-ма профільюючими професіями: «Матрос» II класу, «Моторист (машиніст)» II класу, «Водолаз» III класу, судноводій малотоннажного судна. Зокрема, при організації дистанційного навчання використовуються інформаційні технології, які характеризуються широким застосуванням комп'ютерних навчальних програм та електронних підручників, доступних слухачеві за допомогою глобальної (Інтернет) і локальних (Інтранет) комп'ютерних мереж. Ефективність дистанційних технологій навчання заснована на тому, що слухачі самі відчують потребу в подальшому здобуванні знань. Усі навчальні матеріали розміщені на сервері та доступні для самостійного вивчення, а послідовне виконання контрольних-діагностичних завдань і підсумкової роботи, а також підтримка в усіх питаннях з боку викладача забезпечує планомірне засвоєння програми дисциплін циклу підготовки фахівців морської охорони (рис. 1).

Всі заняття в рамках дистанційного навчання проводяться науково-педагогічним складом циклу підготовки фахівців морської охорони на базі платформи Zoom – сервісу для проведення відео конференцій, онлайн-зустрічей і створення групових чатів [4]. Матеріально-технічна база центру включає: навчально-лабораторну базу (лабораторне устаткування та обладнання, вимірювальна

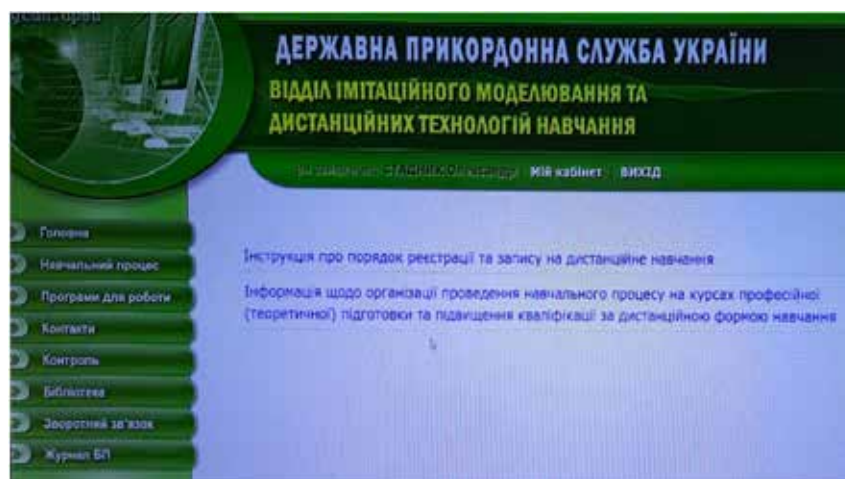


Рис. 1. Розміщення навчальних матеріалів Навчального центру морської охорони (м. Ізмаїл) в загальній системі Державної прикордонної служби України

та обчислювальна техніка, технічні засоби навчання і контролю, наочне приладдя); 13 навчальних кабінетів, лабораторію двигунів внутрішнього згорання, тренажер по відпрацюванню боротьби з водою надводного корабля, навчальну бібліотеку, методичний кабінет (викладацька), інші навчальні та навчально-допоміжні приміщення; озброєння та техніку; такелажну майстерню; польову навчальну базу; підручники та навчальні посібники, наукову та довідкову літературу, статуті, порадики, технічні описи, інші нормативні документи і навчально-методичні матеріали; спортивну залу, спортивні споруди (майданчики), навчальні містечка; інтерактивний мультимедійний лазерний тир; інші матеріальні й технічні засоби, будівлі та споруди [6].

Окремо слід зупинитись на педагогічних технологіях під час дистанційного навчання для майбутніх фахівців з охорони кордону. Серед сучасних педагогічних технологій найбільший інтерес представляють ті технології, що орієнтовані на групову роботу майбутніх фахівців з охорони кордону, навчання у співробітництві, активний пізнавальний процес, роботу з різними джерелами інформації. Саме ці технології передбачають широке використання дослідницьких, проблемних методів застосування отриманих знань у спільній або індивідуальній діяльності, розвиток не тільки самостійного критичного мислення, а й культури спілкування, уміння виконувати різні соціальні ролі у спільній діяльності [4].

У системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників широко використовують спеціалізовані електронні освітні ресурси (ЕОР) з обмеженим доступом, а також професійно-орієнтовані навчальні платформи для підвищення рівня кваліфікації прикордонників. Спеціалізовані ЕОР з обмеженим доступом містять у собі навчальний контент, який є необхідним для професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників [7].

З урахуванням вимог європейського простору вищої освіти, освітній процес майбутніх офіцерів-прикордонників повинен бути акцентований на формуванні компетентностей, які забезпечують їх професійну успішність в умовах сучасного світу [2]. Ці компетентності варто об'єднати в такі групи:

1. Ключові (фахові) компетентності, які є необхідними для успішної діяльності в будь-якій сфері, включаючи прикордонну службу. До них належать:

- Компетентність у спілкуванні та діалозі: здатність ефективно спілкуватися та співпрацювати з іншими людьми;
- Здобуття стратегічного рівня військової освіти офіцерським складом складових сил оборони та сил безпеки;
- Проходження спеціальних курсів у військових частинах (заходи фахової теоретичної і практичної підготовки військовослужбовців за програмою бойової підготовки до проходження військової служби на конкретній посаді з використанням штатного озброєння, військової та спеціальної техніки);
- Уміння критично мислити: здатність аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення;
- Підвищувати курсову підготовку (підвищення кваліфікації) сержантського і старшинського складу на посади інструкторів навчальних підрозділів та штабних сержантів;
- Уміння вирішувати проблеми: здатність знаходити ефективні рішення проблем;
- Уміння творчо мислити: здатність генерувати нові ідеї та підходи до вирішення проблем;
- Уміння працювати в команді: здатність ефективно працювати в групі з іншими людьми;
- Уміння діяти самостійно: здатність самостійно приймати рішення та діяти в умовах невідомості.

2. Спеціальні компетентності, які необхідні для виконання професійних обов'язків прикордонника. До них належать:

- Знання та розуміння законодавства України та міжнародного права у сфері прикордонної безпеки;
- Знання та розуміння основ воєнного мистецтва та ведення прикордонного конфлікту;
- Знання та розуміння основ психології та соціології;
- Знання та розуміння основ фізичної підготовки та спорту;
- Вміння використовувати сучасні інформаційні та телекомунікаційні технології;
- Вміння вести переговори та домовлятися з іншими людьми;
- Вміння застосовувати силу та засоби примусу відповідно до закону.

3. Комунікативні компетентності, які забезпечують ефективну комунікацію з іншими людьми в різних сферах діяльності. До них належать:

- Вміння спілкуватися іноземними мовами;
- Вміння використовувати різні засоби комунікації, зокрема комп'ютерні технології;
- Вміння виступати публічно та вести переговори.

4. Соціальні компетентності, які забезпечують ефективну взаємодію з іншими людьми в різних соціальних групах. До них належать:

- Вміння працювати з людьми з різними культурними цінностями;
- Вміння розуміти та приймати різні точки зору;
- Вміння співпрацювати з людьми з різними соціальними статусами.

5. Професіоналізм, який включає в себе такі якості, як:

- Відповідальність та дисципліна;
- Честь та гідність;
- Готовність до самопожертви;
- Вміння долати труднощі та стреси.

Зважаючи на викладене, можна стверджувати, що формування цих компетентностей має відбуватися в рамках єдиного освітнього процесу, який включає в себе теоретичне навчання, практичну підготовку та особистісно-розвивальні заходи. Теоретичне навчання має забезпечити майбутніх офіцерів-прикордонників необхідними знаннями та навичками, а практична підготовка має дати їм можливість застосувати ці знання та навички в реальних умовах. Особистісно-розвивальні заходи мають сприяти розвитку особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

З урахуванням зазначеного, освітній процес майбутніх фахівців-прикордонників повинен бути спрямований на формування у них таких цінностей, як:

- Вірність українському народу та державі;
- Справедливість та законність;
- Гуманістичні цінності;
- Солідарність та співпраця;

- Прагнення до знань та самовдосконалення.

Вищезазначені цінності є основою професійної етики прикордонника та забезпечують його професійну успішність.

Дистанційні технології постійно розвиваються та вдосконалюються, демонструючи можливості сучасного технічного прогресу. Упровадження інтерактивної панелі у процес дистанційного навчання військово-спеціальних дисциплін майбутніх офіцерів-прикордонників дає змогу підвищити ефективність навчально-пізнавальної діяльності та створити інтерактивну взаємодію учасників освітнього процесу, сприяє розширенню їх компетентностей та можливостей до навчання. Інтерактивні панелі дозволяють залучити всіх учасників освітнього процесу до освітнього процесу, що сприяє розвитку їхніх творчих здібностей і критичного мислення.

Висновки і пропозиції. Використання технологій дистанційного навчання у професійній підготовці фахівців з охорони кордону в Україні є важливим елементом реагування на виклики сучасності, адже дистанційне навчання дозволяє забезпечити якість професійної підготовки фахівців прикордонної служби та гарантувати відповідність їхніх знань і навичок сучасним вимогам і стандартам. Прикордонники повинні бути готові до реагування на нові загрози та виклики, які виникають у цій динамічній обстановці, а технології дистанційного навчання дозволяють швидко і ефективно оновлювати знання та навички прикордонників, відповідно до останніх тенденцій у сфері прикордонної безпеки. Результати проведеного дослідження дають можливість дійти висновку, що впровадження технологій дистанційного навчання у систему професійної підготовки фахівців з охорони кордону в Україні є важливим кроком на шляху до створення сучасної та ефективної системи підготовки прикордонників, яка відповідає викликам сучасного світу. Питання щодо поліпшення якості професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі дистанційного навчання шляхом розроблення моделі дистанційного навчання при вивченні певних дисциплін потребують подальших досліджень.

Список використаної літератури:

1. Блажук О. Інформаційні технології у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2014. Вип. 33, с. 26–29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_33_9.
2. Діденко О. В., Андрощук О. С., Маслій О. М., Балендр А. В. та Білявець С. Я. Електронні навчальні ресурси для підготовки майбутніх офіцерів прикордонних підрозділів. ITLT, 2020. вип. 80, вип. 6, с. 39–57.

3. Лазаренко О., Тактичне прикордонне навчання як інноваційний вид підготовки курсантів прикордонників. Збірник наукових праць НАДПСУ. № I, С. 166–177, 2017.
4. Мисик А., Залож В., Морозов І. Методичний бюлетень передового педагогічного досвіду. 2020. URL: <https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/01/byuleten-peredovogo-dosvidu-kafedra-nacziionalnoyi-bezpeky-ta-upravlinnya-2020r..pdf>
5. Морзе Н., Глазунова О. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. Інформаційні технології і засоби навчання. 2008. № 2 (6), с. 134–148.
6. Навчальний центр Морської охорони (м.Ізмаїл). URL: <https://dpsu.gov.ua/ua/structure/regionalne-upravlinnya-morskoi-ohoroni/navchalniy-centr-morskoi-ohoroni/>
7. Псьол С.В., Цвяк Л.В. Дистанційне навчання в системі професійної підготовки прикордонників: досвід і перспективи розвитку. Збірник наукових праць. Серія «Педагогічні та психологічні науки». Хмельницький : Вид-во НАДПСУ. 2010. № 56. С. 101–104.
8. Смирнова І., Загородня Ю., Максимов С. Особливості підготовки морських фахівців України в умовах пандемії: реалії дистанційного навчання. Розвиток методів управління та господарювання на транспорті. 2021. 2(75), 108–120. <https://doi.org/10.31375/2226-1915-2021-2-108-120>

Smyrнова І., Stadnyk О. Distance Learning In The Context Of Professional Training Of Border Protection Specialists

The article discusses the theoretical and practical aspects of the use of distance learning in the context of professional training of border guard specialists; describes current trends in the use of technology in the educational process and their impact on the training of border guard specialists. It is noted that distance learning technologies are a promising direction for the development of professional training of future specialists, they have a number of advantages that allow improving the quality and efficiency of training. However, for the successful implementation of distance learning, it is necessary to take into account its features and develop effective approaches for implementation. Based on the analysis of the theoretical foundations of distance learning, the article identifies its main features and possibilities of application in the educational process. The research methodology included an analytical method used to study the theoretical foundations of distance learning, its features and possibilities of application in education. It has been determined that among modern pedagogical technologies in the process of training future border protection specialists, the most interesting are those technologies that are focused on group work of future specialists, cooperative learning, active cognitive process, work with various sources of information. The system of professional training of future border guard officers widely uses specialized electronic educational resources (EER) with limited access, as well as professionally oriented learning platforms to improve the skills of border guards. The authors have established that the educational process of future border guard specialists should be aimed at forming such values as: loyalty to the Ukrainian people and the State; justice and legality; humanistic values; solidarity and cooperation; and the pursuit of knowledge and self-improvement. The main attention is paid to the analysis of the effectiveness of distance learning technologies as a means of obtaining the necessary knowledge and skills for future border protection specialists.

Key words: State Border Guard Service of Ukraine, information and communication technologies, distance technologies, cadets, digitalization.

А. В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики
фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

А. С. Садикіна

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

СТРУКТУРА, ЗМІСТ ТА КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО БАКАЛАВРА ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті визначено та схарактеризовано структуру, зміст та критерії готовності майбутнього бакалавра психології до просвітницької діяльності. Показано, що в якості критеріїв оцінювання досліджуваної готовності доцільне використати визначені структурні компоненти готовності майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності, а саме: інформаційний, цифровий, морально-етичний, мотиваційно-вольовий та само-презентаційний.

Обґрунтовано, що інформаційний критерій містить в собі знання та вміння здобувати психологічну інформацію з різних джерел; знання та вміння розробляти варіанти використання інформації для психологічного просвітництва; знання та вміння представляти психологічну інформацію у зрозумілому вигляді.

Показано, що інформаційний критерій складається з таких показників як-от: знання та вміння використовувати у просвітницькій діяльності психолога мультимедійних засобів навчання, онлайн-сервісів, онлайн-платформ, онлайн-спільнот та веб-ресурсів; медіа-грамотність та дотримання рекомендацій кібербезпеки. Морально-етичний критерій містить в собі гнучкість і тактовність у поведінці та спілкуванні; розуміння та дотримання етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

Акцентовано, що мотиваційно-вольовий критерій – це інтерес майбутнього бакалавра психології до просвітницької діяльності; прагнення оволодіти сучасними формами, методами, засобами і технологіями психологічної просвіти; сукупність вольових якостей (цілеспрямованість, самоконтроль, наполегливість, ініціативність, рішучість, емоційна стійкість, самостійність та самокритичність);

Обґрунтовано, що само-презентаційний критерій містить усвідомлення необхідності здійснення самопрезентації на всіх етапах діяльності; знання форм, методів, особливостей та умов самопрезентації; вміння виступати перед аудиторією; вміння здійснювати планування і прогнозування процесу самопрезентації; вміння створити візуальний канал самоподачі (зовнішній вигляд, імідж); вміння коригувати процес самопрезентації відповідно до результатів діагностики і контролю.

Ключові слова: майбутній психолог, критерії готовності, професійна підготовка, зміст та структура, просвітницька діяльність.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В сучасних умовах зростає роль фасилітативної та просвітницької функції професійних психологів – осіб, які обрали своєю життєвою місією допомогу іншій людині у побудові щасливого та продуктивного життя на користь ієрархічно більш вищих систем природи та соціуму. Проте на ринку просвітництва з'являються та успішно розвиваються в економічному плані числені псевдонаукові «популяризатори», що можуть нашкодити та спаллювати зусилля дійсних професіоналів.

Результати аналізу наукових праць, нормативно-правових засад професійної підготовки майбутніх бакалаврів психології та особливостей просвітницької діяльності сучасного психолога дали можливість виявити суперечність між підвищенням суспільного попиту на психологічні знання

та наявністю суттєвих теоретико-методичних прогалин у розумінні структури готовності майбутніх психологів до просвітницької діяльності.

Очевидно, що оцінка ефективності процесу підготовки майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності потребує детермінування відповідних критеріїв готовності до такої діяльності, що й стало **метою даної статті**.

Результати власних досліджень. Досягнення означеної мети потребує перш за все більш точного розуміння ключових дефініцій обраного об'єкту дослідження з огляду на основний зміст психологічного просвітництва. В широкому розумінні під ним виступають психологічні знання, вироблені психологічною наукою, які потенційно володіють практичною здатністю допомогти суб'єкту просвітництва: виробити адекватну систему поглядів на життя; тран-

сформувати систему його ціннісних орієнтацій та морально-етичних настанов відповідно до суспільних традицій і норм поведінки; відновити та зберегти особисте психологічне здоров'я, а також сформувати толерантне ставлення до інших.

Науковці О. Кудерміна та В. Корольчук *метою просвітницької діяльності психолога* вважають популяризацію серед населення гуманістичних засад збереження психічного здоров'я та психологічного благополуччя [5, с. 64–65]. Не менш важливим, на думку Т. Дуткевич та О. Савицької є ознайомлення людей-нефахівців із специфікою професійної діяльності практичного психолога, її методами та можливостями з метою формування в них адекватного уявлення про великий потенціал психологічних знань та реальність психологічної допомоги [3, с. 152–156.]. Таке визначення мети просвітницької діяльності психолога суголосне з нашим баченням.

На основі аналізу праць сучасних теоретиків та практиків просвітницької діяльності [2]; [3]; [4]; [5]; [10] та [13] формулюємо **основні завдання психологічної просвітницької роботи** на різних рівнях представлення:

1) *на рівні суспільства (серед широких верств населення):*

- підвищення рівня психологічної компетентності різних верств населення, а також формування психологічної культури суспільства в цілому;

- формування в громадян розуміння цілей, завдань та можливостей психологічної науки, функцій психологічної служби, а також усвідомлення можливості вирішення за допомогою психолога певних психологічних проблем та досягнення психологічного благополуччя;

- популяризація серед населення психологічних знань з формування здатності самостійно розв'язувати певні психологічні проблеми чи конфлікти, які потенційно виникають у повсякденному житті особистості та її професійної діяльності;

2) *на рівні колективу, організації, закладу:*

- системне інформування членів колективу, організації, закладу щодо новітніх досягнень сучасної психологічної науки, наявних практичних психологічних технологій та їх потенціалу для особистісного і професійного розвитку тощо;

- формування в членів колективу, організації, закладу розуміння того факту, що ефективна міжособистісна взаємодія, а також конструктивне спілкування неможливе без ідентифікації та врахування найважливіших психологічних чинників, які нівелюють або підсилюють ці процеси;

3) *на рівні окремої особистості:*

- подолання стереотипів та викривленої думки щодо ролі психології та впливу психологічної служби організації на особистість;

- підвищення рівня психологічної компетентності з метою формування здатності до самостій-

ного вирішення психологічних проблем, труднощів й конфліктів, які виникають в особистому житті, суспільній та професійній діяльності;

- формування в особистості позитивного й адекватного уявлення про себе, а також впевненості у собі та власних силах і потенціях.

Відмітимо, що в залежності від галузі професійної діяльності психолога, мети та завдань *форми просвітницької діяльності* конкретизуються для кожного рівня представлення.

Таким чином, просвітницька діяльність психолога – це процес, спрямований на формування в об'єкті просвітництва довіри до досягнень психологічної науки, роботи психологічної служби та реальності психологічної допомоги; популяризації серед населення психологічних знань, які можуть їм допомогти самостійно вирішувати різного виду психологічні проблеми; спонукування особистості до самопізнання, саморозвитку та активізації власного творчого потенціалу.

Винятково важливим для уточнення особливостей просвітницької діяльності сучасного психолога є **Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти»**, затверджений Наказом Міністерства економіки України від 24.11.2020 № 2425 [7], який регламентує професійну діяльність практичного психолога закладу освіти.

Основною метою діяльності практичного психолога цим професійним Стандартом визначено: психологічне забезпечення освітнього процесу відповідно до цілей та завдань освітньої діяльності та визначення результатів навчання, сприяння створенню психолого-педагогічних умов, ефективної роботи педагогічних працівників закладу освіти, сприяння всебічному особистісному розвитку здобувачів освіти, реалізація їхніх можливостей та захист психологічного здоров'я під час навчання [7].

У контексті нашого дослідження найбільш важливою є *трудова функція Б. «Здійснення психологічної просвіти щодо психологічного благополуччя та психічного здоров'я»*, яка розкривається через чотири професійні компетентності, а саме: Б1. «Здатність визначати актуальні напрями і завдання психологічної просвіти з урахуванням моніторингу та аналізу соціально-психологічної ситуації в закладі освіти відповідно до визначених завдань, потреб, особливостей розвитку та вікових особливостей цільової аудиторії», Б2. «Здатність планувати, організовувати та визначати ключові показники ефективності психологічної просвіти відповідно до визначених завдань, потреб, особливостей розвитку та вікових особливостей цільової аудиторії», Б3. «Здатність обирати та практично застосовувати інструменти (методи, методики, процедури), види, форми та змістове наповнення психологічної просвіти відповідно до

визначених напрямів та завдань, потреб, особливостей розвитку та вікових особливостей цільової аудиторії» та Б4. «Здатність оцінити ефективність психологічної просвіти відповідно до визначених завдань» [7].

Відмітимо, що Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти» є чинним до 2025 року, отже ми можемо керуватись ним у ході визначення структури, критеріїв та показників готовності майбутнього бакалавра психології до просвітницької діяльності.

Одним із перспективних напрямів професійної діяльності сучасного психолога є здійснення психологічного просвітництва шляхом *використання онлайн ресурсів та сервісів глобальної мережі Інтернет*, що дає змогу фахівцю не тільки охопити значно більшу аудиторію, а й зробити це легко і швидко.

Так, Т. Пономаренко виокремлює три основні напрями роботи психолога в Інтернет-просторі: просвітництво, просування (реклама) власних продуктів і послуг та індивідуальне консультування. При цьому, на думку дослідниці, просвітництво займає близько 80% усієї професійної діяльності фахівця-психолога [9].

Підтвердження цьому, знаходимо у працях українських та зарубіжних науковців, які зазначають, що психологічна просвіта в медіа-просторі Інтернету у цей час здійснюється за допомогою *соціальних мереж* (Facebook, Instagram, Twitter, YouTube та ін.) у формі коротких пізнавальних відео, цікавих дописів, корисних сторіс, прямих трансляцій, «лайфхаків» тощо, тобто як контент розважального характеру [1]; [11]; [12]; [15]. Крім цього, за допомогою *месенджерів* Skype, Viber, Telegram, WhatsApp та email-розсилки, сучасні психологи можуть дуже швидко проінформувати об'єкт просвітництва про перспективні вебінари чи онлайн конференції, які також проводять через Інтернет [6]; [16].

Узагальнюючи дослідження науковців, враховуючи особливості просвітницької діяльності бакалавра психології, а також вимоги професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти» [7, с. 12–15] та «Етичного кодексу психолога» [8, с. 337] нами визначено наступні **компоненти готовності майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності**: *інформаційний, цифровий, морально-етичний, мотиваційно-вольовий та само-презентаційний*

Так, *інформаційний компонент* відтворює здатність майбутнього бакалавра психології ефективно опрацьовувати психологічну інформацію (шукати, вибирати, аналізувати й оцінювати, систематизувати) та представляти її у зручній та доступній для об'єкта просвітництва формі; *цифровий компонент* – це здатність майбутнього бакалавра психології ефективно використовувати

інформаційно-комп'ютерні технології, онлайн-сервіси, онлайн-платформи, онлайн-спільноти та веб-ресурси мережі Інтернет для обробки і подання інформації об'єкту просвітництва; *морально-етичний компонент* полягає у здатності майбутнього бакалавра психології здійснювати просвітницьку діяльність на основі морально-етичних норм й цінностей українського суспільства; *мотиваційно-вольовий компонент* – це сукупність інтересів, прагнень, мотивів та вольових якостей, які забезпечують зацікавленість майбутнього бакалавра психології до просвітницької діяльності; *само-презентаційний компонент* визначається через здатність майбутнього бакалавра психології до самопрезентації та презентації результатів своєї професійної діяльності в медіа-просторі.

Наступним кроком у нашому дослідженні є **визначення критеріїв** готовності майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності.

Аналіз довідникових джерел, дає нам змогу розуміти поняття «критерій» як наперед визначену ознаку (міру) готовності майбутнього бакалавра психології до просвітницької діяльності на підставі якої відбувається оцінювання результативності процесу відповідної підготовки.

Таким чином, сукупність «критеріїв» як наперед визначених ознак (мір) готовності майбутнього бакалавра психології до просвітницької діяльності слугує не тільки підставою для оцінювання результативності досліджуваного процесу, але й виступає ідеальним зразком, що відтворює найвищий рівень сформованості досліджуваної готовності і може відповідати її структурі.

Висновки:

1. Беручи до уваги результати проведеного аналізу наукових досліджень, вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв та власні уявлення про змістовні характеристики і специфічні особливості просвітницької діяльності майбутніх бакалаврів психології, в якості **критеріїв оцінювання досліджуваної готовності** вважаємо за доцільне використати визначені нами вище структурні компоненти готовності майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності, а саме: *інформаційний, цифровий, морально-етичний, мотиваційно-вольовий та само-презентаційний*.

2. В результаті проведеного аналізу узагальнено характеристики кожного з виділених критеріїв готовності майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності:

– *інформаційний*: знання та вміння здобувати психологічну інформацію з різних джерел; знання та вміння аналізу, формалізації, порівняння, узагальнення та синтезу психологічної інформації з наявним досвідом; знання та вміння розробляти варіанти використання інформації для психологічного просвітництва; знання та вміння представляти психологічну інформацію у зрозумілому вигляді;

– *цифровий*: знання та вміння використовувати у просвітницькій діяльності психолога мультимедійних засобів навчання, онлайн-сервісів, онлайн-платформ, онлайн-спільнот та веб-ресурсів; медіа-грамотність та дотримання рекомендацій кібербезпеки;

– *морально-етичний*: усвідомлення і дотримання правил і норм «Етичного кодексу психолога», а особливо розділу «Кваліфікована пропаганда психології»; уміння користуватись ними в різних професійних ситуаціях; гнучкість і тактовність у поведінці та спілкуванні; розуміння та дотримання етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо);

– *мотиваційно-вольовий*: інтерес майбутнього бакалавра психології до просвітницької діяльності; прагнення оволодіти сучасними формами, методами, засобами і технологіями психологічної просвіти; сукупність вольових якостей (цілеспрямованість, самоконтроль, наполегливість, ініціативність, рішучість, емоційна стійкість, самостійність та самокритичність);

– *само-презентаційний*: розуміння концепції самопрезентації, її ролі та місця в просвітницькій діяльності психолога; усвідомлення необхідності здійснення самопрезентації на всіх етапах діяльності; знання форм, методів, особливостей та умов самопрезентації; вміння виступати перед аудиторією; вміння здійснювати планування і прогнозування процесу самопрезентації; вміння створити візуальний канал самоподачі (зовнішній вигляд, імідж); вміння коригувати процес самопрезентації відповідно до результатів діагностики і контролю.

Слід зазначити, що визначені критерії готовності майбутнього бакалавра психології до просвітницької діяльності взаємозумовлені та взаємопов'язані, і, тому тільки в комплексі забезпечують об'єктивність оцінювання досліджуваної готовності.

Список використаних джерел:

- Бондаренко О. І. Аналіз загроз безпеці розвитку країн кризь призму кіберзлочинності. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2018. № 2 (375). С. 54–65.
- Бурлачук Л. Ф., Шебанова В. І. Локус каузальності як фактор трансформації внутрішньої картини життєдіяльності особистості з розладами харчової поведінки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2015. № 1. С. 53–66.
- Дуткевич Т. В., Савицька О. В. Практична психологія. Вступ у спеціальність: навч. посіб. Київ, 2007. 320 с.
- Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Грubi Т. В. Методики дослідження перфекціонізму, трудоголізму та прокрастинації особистості. Кам'янець-Подільський: ПП «Аксіома», 2019. 80 с.
- Кудерміна О. І. Корольчук В. В. Детермінанти підготовки психологів у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання. *Актуальні питання психологічного забезпечення діяльності Національної поліції та закладів вищої освіти МВС України*: мат. II міжвідом. наук.-практ. круглого столу (Київ, 23 квіт. 2020 р.). Київ, 2020. С. 63–66.
- Найдюнова Л. А. Медіа психологія: основи рефлексивного підходу: підручник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 244 с.
- Наказ Міністерства економіки України «Про затвердження професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти» від 24.11.2020 № 2425. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/12/Standart_Praktychnyy_psykholoh.pdf.
- Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку: [монографія]. Чернівці: Технодрук, 2010. 486 с.
- Пономаренко Т. І. Просвітництво як напрямки діяльності психолога в медіапросторі. *II Всеукраїнський Конгрес із соціальної психології «Соціальна психологія сьогодні: здобутки і перспективи»*: тези доп. учасн. конгресу (Київ, 2019). С. 299–302.
- Розвадовська Т. В. Просвітницька робота як важлива фахова складова у діяльності соціального педагога. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 161–168.
- Смольсон М. Л. Інтелектуальний саморозвиток у віртуальному освітньому середовищі: зміна парадигми. *Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання*. 2009. Т. 8. Вип. 6. С. 250–259.
- Татенко В. О. Соціальна психологія впливу: Монографія. К.: Міленіум, 2008. 216 с.
- Феднова І. М. Розвиток готовності вихователів до просвітницько-консультативної діяльності з батьками у системі методичної роботи закладу дошкільної освіти: дис. ... д-ра філ. 01 Освіта/Педагогіка, 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Дніпро, 2021. 323 с.
- Dunn D. S., Saville B. K., Baker S. C., Marek P. Evidence-based teaching: Tools and techniques that promote learning in the psychology classroom. *Australian Journal of Psychology*. 2013. Vol. 65. Pp. 5–13. doi: 10.1111/ajpy.12004.
- Rickheit G., Srohner H. Handbook of Communicative Competence. Gottingen: Hubert & Co., 2008. 561 p.
- Wallace P. The psychology of the Internet. Maryland: Cambridge University Press, 2015. 404 с.

Sushchenko A., Sadykina A. The structure, content, and criteria of readiness of future psychology bachelor's degree holders for enlightening activities

The article identifies and characterizes the structure, content, and criteria for the readiness of future psychology bachelor's degree holders for enlightening activities. It is shown that as criteria for assessing the researched readiness, it is appropriate to use the defined structural components of the readiness of future psychology bachelor's degree holders for enlightening activities, namely: informational, digital, moral-ethical, motivational-volitional, and self-presentation.

It is argued that the informational criterion encompasses knowledge and skills to acquire psychological information from various sources; knowledge and skills to develop ways of using information for psychological enlightenment; knowledge and skills to present psychological information in an understandable manner. It is shown that the informational criterion consists of indicators such as knowledge and skills to use multimedia teaching aids, online services, online platforms, online communities, and web resources in enlightening activities; media literacy and adherence to cybersecurity recommendations.

The moral-ethical criterion includes flexibility and tactfulness in behavior and communication; understanding and adherence to ethics in information work (copyright, intellectual property, etc.).

It is emphasized that the motivational-volitional criterion is the interest of future psychology bachelor's degree holders in enlightening activities; the desire to master modern forms, methods, means, and technologies of psychological enlightenment; a set of volitional qualities (purposefulness, self-control, perseverance, initiative, decisiveness, emotional stability, independence, and self-criticism).

It is argued that the self-presentation criterion includes awareness of the need for self-presentation at all stages of activity; knowledge of forms, methods, features, and conditions of self-presentation; ability to speak in front of an audience; ability to plan and forecast the process of self-presentation; ability to create a visual channel of self-presentation (appearance, image); ability to adjust the process of self-presentation according to diagnostics and control results.

Key words: future psychologist, readiness criteria, professional training, content and structure, enlightening activity.

УДК 378:002

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.24>**А. В. Сущенко**

доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики
фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури
Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка

Г. П. Дудчак

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В статті визначено та схарактеризовано теоретичні аспекти професійно-управлінської підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Показано, що ключовими завданнями викладача ЗВО у процесі управління змінами є: виявлення потреби у проведенні змін на основі аналізу змісту навчальних дисциплін, методичного забезпечення навчального процесу, ознайомлення з новітніми педагогічними та інформаційними технологіями; розроблення плану (послідовності етапів) запровадження необхідних змін та обрання методів оцінювання результативності реалізації кожного етапу; мотивація студентів до позитивного сприйняття змін навчального процесу.

Доведено, що виконання зазначених завдань передбачає наявність у майбутніх викладачів ЗВО навичок застосування аналітичних методик, як-то: технологія SMART (формулювання цілей запровадження змін із забезпеченням їх конкретності, вимірності, досяжності, важливості, обмеженості у часі); методи коефіцієнтного аналізу (визначення коефіцієнту автоматизації функцій управління навчальним процесом, розрахунок рейтингових балів успішності студентів, визначення рівня задоволення слухачів навчальною програмою); модель Блума або «таксономія Блума» (оцінювання ефективності досягнення навчальних цілей); кваліметричні факторно-критеріальні моделі.

Представлений аналіз наукових публікацій українських дослідників, проблематика яких пов'язана з питаннями теорії і практики підготовки магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, показав, що найбільш численними є дослідження напрямів, прийомів і методів підвищення професійної майстерності майбутніх викладачів. Поза увагою дослідників залишається проблематика, пов'язана з необхідністю набуття майбутніми викладачами навичок з управління якістю вищої освіти та опанування ними управлінських технологій, володіння якими з метою стимулювання інтелектуального і творчого пошуку майбутніх фахівців, оцінювання освітніх результатів, застосування SMART технології, організації самостійної діяльності студентів є незадовільними.

Ключові слова: освіта, професійна підготовка, викладач закладу вищої освіти, управлінські технології.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Об'єктивна потреба у виконанні викладачем функцій «управлінського циклу» під час виконання професійних обов'язків, розвиток і поширення проєктних технологій навчання, необхідність запровадження змін освітнього процесу для забезпечення студентоцентрованого навчання, підвищення конкурентоспроможності закладу вищої освіти, перманентного підвищення якості освітніх послуг обумовлюють актуальність формування у здобувачів вищої освіти зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки знань і умінь із застосування сучасних управлінських технологій. Володіння зазначеними технологіями забезпечує раціональний розподіл управлінських операцій між виконавцями з урахуванням витрат часу і рівня їхньої кваліфікації.

Підвищення вимог до професійної майстерності викладачів закладів вищої освіти, яка передбачає здатність до розв'язання різноманітних педагогічних завдань, високий рівень організації навчально-виховного процесу відповідно до актуальних потреб споживачів освітніх послуг породжує комплекс суперечностей, які потребують негайного вирішення, зокрема:

— між ствердженням того, що викладач є менеджером освітнього процесу і недостатнім розумінням розробників ОПП сутності професійних функцій майбутніх викладачів вищої школи та їх безпосереднього зв'язку з управлінськими функціями;

— між необхідністю досягнення закладом вищої освіти стратегічних цілей розвитку в умовах стрімкого технологічного розвитку, діджиталізації сус-

пільного життя, поширення глобалізаційних процесів і відсутністю запровадження відповідних змін у процеси навчання;

– між розвитком проєктних технологій навчання і поверхневим уявленням викладачів про сутність та характерні ознаки проєкту, недостатнім володінням технологіями проєктного планування, обмеженим володінням методичним інструментарієм оцінювання результатів проєкту;

Необхідність розв'язання зазначених суперечностей, а також недостатня розробленість у теорії й методиці професійної освіти проблеми розвитку практичних умінь майбутніх педагогів закладів вищої освіти із застосування управлінських технологій зумовили вибір теми даної статті.

Мета статті полягає в з'ясуванні стану розробленості проблеми формування у здобувачів вищої освіти зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки знань і умінь щодо застосування сучасних управлінських технологій.

Результати власних досліджень.

Застосуванню сучасних управлінських технологій у будь-якій сфері соціально-економічного життя приділяють увагу представники різних галузей науки, наукових шкіл та течій. Значна кількість наукових пошуків фахівців освітньої галузі спрямована саме на аналіз і визначення актуального для освітніх закладів теоретичного змісту і передового досвіду управління, формування й імплементацію відповідної сучасним вимогам управлінської парадигми, урахування викликів і потреб управлінської практики, наукове обґрунтування удосконалення теоретичного і практичного потенціалу управлінської діяльності.

В багатьох закладах вищої освіти України здійснюється підготовка майбутніх керівників навчальних закладів на рівні магістратури, що значно впливає на підвищення рівня професійної підготовки педагога до виконання ним керівних функцій в освітньому процесі. Однак виникає питання – чи є управлінські знання і уміння затребуваними лише серед освітян, які планують власну управлінську кар'єру?

На думку А. Семеза реалізація освітнього процесу наразі не можлива без послідовних та взаємопов'язаних управлінських дій викладача, серед яких: педагогічний аналіз, цілепокладання, планування, організація, контроль та регулювання [5, с. 263]. Науковець А. Рева переконаний, що викладач є менеджером освітнього процесу на відповідному управлінському рівні, оскільки в діяльності педагога присутні управлінські функції за умов здійснення педагогічного процесу на основі особистісно-орієнтованої парадигми [4].

Попри це, ознайомлення зі змістом Освітньо-професійних програм (ОПП) зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки дев'ятнадцяти українських ЗВО показало, що не всі програми мають за

мету підготовку фахівців до організаційно-управлінської діяльності в системі вищої освіти. Так, лише чотири ЗВО, серед яких Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини [1], Університет імені Альфреда Нобеля [2], Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького [3], зазначають набуття здобувачами вищої освіти управлінських компетенцій як складову загальної мети освітньої програми. ОПП інших закладів вищої освіти не мають за мету опанування майбутніми викладачами ЗВО управлінських навичок, хоча в навчальних планах деяких з них управлінські дисципліни присутні.

Таким чином, можна констатувати, що існує недостатнє розуміння розробників ОПП сутності професійних функцій майбутніх викладачів вищої школи та їх безпосереднього зв'язку з управлінськими функціями. Якщо звернутися до Професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», затвердженого 23.03.2021 року, то між знаннями, уміннями та навичками викладача, перелік яких складено відповідно до його трудових функцій, та функціями управління відстежується пряма відповідність. Тобто в основі викладацької діяльності педагога знаходяться функції, що становлять так званий управлінський цикл: планування, організація, мотивація та контроль.

Існує загальноновживана думка про те, що ефективне управління освітнім процесом можливе за таких обставин: наявність цілей освіти, аналізу його вихідного рівня, моделювання педагогічної та організаційної діяльності, яка передбачає основні перехідні етапи педагогічного процесу, отримання інформації про якість процесу, інструментів переробки даної інформації тощо.

Таким чином, який би вид діяльності не здійснював викладач ЗВО (навчальну, виховну, науково-дослідну, профорієнтаційну, організаційно-методичну), він стикається з необхідністю її планувати, організовувати, мотивувати студентів та контролювати її результати. Таким чином, набуття майбутніми викладачами закладів вищої освіти навичок з менеджменту є актуальним і доцільним. Але, на нашу думку, формування зазначених навичок доцільно здійснювати на рівні бакалаврату, рівень магістратури повинен забезпечувати набуття здобувачами вищої освіти навичок застосування сучасних управлінських технологій.

Все більше уваги в останні роки науковці галузі освіти приділяють розвитку й запровадженню проєктних технологій навчання, які застосовуються в практиці іноземних освітніх закладів вже понад сто років. Однак на території пострадянських країн ці технології з 1931 року були заборонені відповідним рішенням ЦК ВКП(б), що обу-

мовило суттєве відставання української освіти за цим напрямом. Наслідками такого відставання є поверхневе уявлення викладачів про сутність та характерні ознаки проекту, недостатнє володіння технологіями проектного планування, обмежене володіння методичним (аналітичним) інструментарієм оцінювання кінцевого результату проекту.

Так, відсутня однаковість щодо виокремлення основних етапів реалізації проекту. Так, на думку С. Лікучої [6, с. 48] основними етапами виконання проектного завдання є: проектування (вивчення сутності питання, аналіз теоретичних положень і емпіричних фактів, розроблення гіпотези дослідження); моделювання (створення моделі процесу навчання, певного заняття, психічних або особистісних якостей студентів); конструювання (визначення цілей, обрання форм і методів навчання, змісту навчального матеріалу та інших педагогічних засобів); емпіричне дослідження (проведення експерименту, отримання емпіричних даних, оцінка та інтерпретація результатів дослідження); оформлення результатів (реферат, звіт про виконання проекту, навчальний посібник, рекомендації, курсова робота, дипломна робота тощо); захист проекту (виступ керівника групи на засіданні кафедри, захист курсової чи дипломної роботи та ін.); рефлексія (самоаналіз роботи над проектом з метою виявлення помилок та їх причин).

Автори практичного посібника «Проектна діяльність у системі професійної (професійно-технічної) освіти» [7, с. 131] пропонують такий перелік етапів виконання проекту: ідентифікація (виявлення проблеми, її ресурсомісткості та шляхів її вирішення); дослідження (ознайомлення з досвідом розв'язання аналогічних проблем за допомогою бенчмаркінгу, обрання відповідного інформаційно-аналітичного забезпечення для вирішення конкретної проблеми); концептуалізація проекту (створення ідеї проекту); операціоналізація проекту (формулювання мети, визначення завдань, обрання показників результативності, планування робіт, визначення складу проектної команди, організація її роботи тощо); формалізація проекту (укладання договорів, підготовка проектної заявки, технічної документації тощо); виконання завдань проекту, моніторинг його ефективності та результативності.

Укладач методичних рекомендацій «Особливості застосування індивідуальних освітніх проектів у профільних класах» С. Генкал [8, с. 20] пропонує таку послідовність етапів виконання учнями індивідуальних освітніх проектів: пошуковий етап (визначення теми, проблеми, мети, завдань проекту); проектний етап (добір джерел інформації, визначення критеріїв оцінювання, формування структури проекту, визначення термінів реалізації кожного з етапів); дослідниць-

кий етап (опрацювання інформації, виконання завдань, формулювання гіпотези, складання звіту про виконання); аналітично-корекційний етап (складання цілісної уяви про проблему, формулювання висновків, визначення готовності проекту); презентаційний етап (обрання форми представлення результатів, обґрунтування доцільності і значущості проекту, захист); рефлексивний етап (оцінка якості проекту, пошук нових проблем, вибір нової теми).

На наш погляд, таке розмаїття підходів до структуризації проектів лише ускладнює розуміння сутності дій з їх виконання. Найбільш доцільним є виділення трьох етапів: підготовчого (вибір проблеми, опрацювання літературних джерел, збирання й аналіз вихідної інформації, визначення мети і завдань, планування робіт, створення й регламентація роботи членів команди), основного (безпосередня реалізація проекту) і заключного (підбиття підсумків, презентація й оцінювання результатів). При цьому зміст кожного етапу реалізації проекту повинен враховувати його специфіку і тематичне спрямування.

Зрозуміло, що найбільш складним і довготривалим є підготовчий етап, який потребує застосування різних аналітичних методів та інструментів, серед яких можна зазначити: технологію SMART (формулювання цілей проекту із забезпеченням їх конкретності, вимірності, досяжності, важливості, обмеженості у часі); PEST та SWOT-аналіз (виявлення чинників, що впливають на проект та генерують певні ризики для його реалізації); принцип Парето та ABC-аналіз (визначення ключових завдань, виконання яких забезпечить отримання бажаного результату); інтелект-карти (візуалізація інформації для більш ефективної її структуризації та оброблення); сітьові графіки та діаграму Ганта (визначення послідовності і тривалості окремих робіт, оптимізація часу виконання завдань); систему ключових показників результативності (вимірювання змін при досягненні цілей проекту).

Зазначені методики належать до управлінського інструментарію, хоча їх розробленням займалися науковці з економіки, маркетингу, психології, що відповідає міждисциплінарному практичному спрямуванню досліджень в галузі управління. Таким чином, застосування сучасних управлінських технологій під час організації проектного навчання є актуальним і цілком виправданим та таким, що створює необхідні умови для підвищення якості освітніх послуг.

Сучасну систему гарантування і забезпечення якості вищої освіти в Україні наразі складають: відповідна законодавча база (Закони України «Про освіту» [9] та «Про вищу освіту» [10]), діяльність Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, внутрішньо університетські системи управління та моніторингу якості освіти, зовнішнє

незалежне оцінювання та міжнародна сертифікація якості у сфері освіти. Проте, ключова роль у забезпеченні якості вищої освіти, на нашу думку, належить професорсько-викладацькому складу ЗВО.

Так, реалізація восьми з десяти стандартів внутрішнього забезпечення якості, наведених у «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» [11, с. 9], передбачає безпосередню відповідну активність викладачів ЗВО.

Управління якістю вищої освіти передбачає: розроблення, обґрунтування та розвиток відповідного теоретичного підґрунтя; розроблення й затвердження на основі міжнародних стандартів ISO-9001-2015 державних освітніх стандартів і систем управління якістю; розвиток механізмів ліцензування, акредитації та атестації ЗВО; проведення теоретико-методологічних досліджень у сфері оцінювання якості освіти. При цьому, оцінюванню рівня якості освітніх послуг, на думку А. Василюк та співавторів, належить провідна роль у розбудові систем управління якістю вищої освіти [12, с. 45], що, з огляду на активне залучення викладачів ЗВО до зазначеного процесу, передбачає необхідність формування у здобувачів вищої освіти навичок володіння відповідними методиками.

Найбільш широке застосування для оцінювання якості освітніх послуг наразі має кваліметричний підхід. Енциклопедія сучасної України визначає кваліметрію як «науковий напрям, який вивчає методологію та проблематику комплексного кількісного оцінювання якості будь-яких об'єктів – предметів, явищ або процесів» та складову квалітології – науки про якість [13].

Ознайомлення здобувачів вищої освіти з основами кваліметрії відбувається, здебільшого, під час вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» в межах модулю «Забезпечення якості вищої освіти» або окремої дисципліни, присвяченій проблемам забезпечення якості, що є, безсумнівно, логічним. Але недостатній рівень розвитку практичних навичок випускників ЗВО щодо застосування кваліметричного підходу під час виконання професійних завдань дає підстави для пошуку більш ефективних форм і методів навчання. На наш погляд доречним є віднесення навчального матеріалу, що стосується управління системою якості вищої освіти до сукупності сучасних управлінських технологій, володіння якими надає можливість майбутньому викладачу ЗВО забезпечувати ефективне управління освітнім процесом з метою створення умов для розвитку, саморозвитку і реалізації студента і як особистості, і як фахівця.

Проте, досягнення стратегічних цілей розвитку закладу вищої освіти в умовах стрімкого техноло-

гічного розвитку, діджиталізації суспільного життя, поширення глобалізаційних процесів не можливе без запровадження відповідних змін у процеси навчання. Можливими напрямками змін освітнього процесу, на думку О. Васильєва [14, с. 30], можуть бути:

- зміни цінностей, цілей і результатів навчання
- від засвоєння знань до формування базових компетенцій;
- зміни у змісті освіти – від абстрактної теоретичної інформації до формування системи практичних навичок, необхідних для виконання посадових обов'язків;
- зміни у педагогічній діяльності – від монологічного викладання навчального матеріалу до творчого співробітництва викладача і студента;
- зміни у навчальній діяльності студентів – від пасивного запам'ятовування навчальної інформації до активної творчості;
- зміни у технологічному забезпеченні освітнього процесу – від традиційних методів до інноваційних педагогічних технологій.

Більшість з наведених напрямів змін освітнього процесу співзвучні з ідеєю персоналізації, яка визначає людину центральним елементом буття, і може бути застосована як в управлінні педагогічним колективом (створення певних умов для самоактуалізації та самовдосконалення викладачів ЗВО), так і для управління навчальним процесом (студентоцентроване навчання). Результативність змін та частота їх запровадження мають суттєвий вплив на темпи розвитку навчального закладу та його конкурентоспроможність, оскільки забезпечують найбільш повне та своєчасне задоволення потреб здобувачів вищої освіти в отриманні актуальних знань, умінь і навичок.

Висновки:

1. Виявлені ключові завдання викладача закладу вищої освіти у процесі управління змінами передбачає наявність у майбутніх викладачів ЗВО навичок застосування аналітичних методик, як-то: технологія SMART (формулювання цілей запровадження змін із забезпеченням їх конкретності, вимірності, досяжності, важливості, обмеженості у часі); методи коефіцієнтного аналізу (визначення коефіцієнту автоматизації функцій управління навчальним процесом, розрахунок рейтингових балів успішності студентів, визначення рівня задоволення слухачів навчальною програмою); модель Блума або «таксономія Блума» (оцінювання ефективності досягнення навчальних цілей); кваліметричні факторно-критеріальні моделі (визначення результативності змін на основі оцінок студентами таких параметрів: відповідність змісту навчання очікуванням і потребам; рівень застосування активних методів навчання; рівень застосування новітніх засобів навчання; якість роздаткового матеріалу; рівень

організації навчальних занять; рівень кваліфікації викладацького складу).

2. Оскільки застосування кожної з зазначених вище управлінських технологій передбачає наявність у здобувачів вищої освіти практичних навичок використання аналітично-розрахункових методик, доцільно розпочати ознайомлення слухачів з характерними ознаками сучасних управлінських технологій саме з цієї теми. При цьому форма навчальних занять повинна передбачати виключно практичне спрямування, а розв'язання завдань – використання методу аналізу конкретних ситуацій (кейс-методу), який забезпечує формування не тільки розрахункових навичок, але й навичок визначення інформаційної бази для розрахунків та умінь формулювати висновки на основі отриманих розрахункових результатів.

3. Актуальність формування у здобувачів вищої освіти зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки знань і навичок щодо застосування сучасних управлінських технологій на основі таких характерних ознак галузі вищої освіти: запровадження особистісно-орієнтованого навчання, сутність якого полягає в послідовному ставленні педагога до вихованця як до самостійного суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховного впливу; виконання викладачем функцій педагогічного аналізу, цілепокладання, планування, організації, контролю та регулювання під час здійснення професійних обов'язків; набуття технологією проєктного навчання все більшої популярності, що передбачає наявність у викладачів ЗВО навичок формулювання цілей проєкту, планування етапів його виконання, контролю й оцінювання його результатів; необхідності постійного підвищення якості освітніх послуг, що передбачає володіння педагогічними працівниками відповідними методиками оцінювання її рівня; необхідності розроблення й запровадження змін до освітнього процесу, яка обумовлена постійним підвищенням вимог споживачів до якості освітніх послуг у зв'язку зі стрімким технологічним розвитком, діджиталізацією суспільного життя, поширенням глобалізаційних процесів.

4. Аналіз наукових публікацій українських дослідників, проблематика яких пов'язана з питаннями теорії і практики підготовки магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, показав, що найбільш численними є дослідження напрямів, прийомів і методів підвищення професійної майстерності майбутніх викладачів. При цьому, автори зосереджують увагу на таких складових професійної майстерності як професійна компетентність (зокрема отримання цифрових компетенцій фахівцями для роботи в системі дистанційного навчання), педагогічна творчість, педагогічний такт та педагогічна техніка. Загалом така тематика наукових робіт відповідає сучасним

зовнішніми і внутрішніми викликам, що постають перед галуззю вищої освіти. Однак, поза увагою дослідників залишається проблематика, пов'язана з необхідністю набуття майбутніми викладачами навичок з управління якістю вищої освіти та опанування ними управлінських технологій, володіння якими з метою стимулювання інтелектуального і творчого пошуку майбутніх фахівців, оцінювання освітніх результатів, застосування SMART технології, організації самостійної діяльності студентів є незадовільними.

Список використаної літератури:

1. Освітньо-наукова програма «Освітні, педагогічні науки» (Педагогіка вищої школи) другого рівня вищої освіти. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2020. 35 с. URL: [https://udpu.edu.ua/documents/educational-programs/32234/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0%20%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96,%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8%20\(%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0%20%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%BE%D1%97%20%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8\)%20.pdf](https://udpu.edu.ua/documents/educational-programs/32234/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0%20%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96,%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8%20(%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0%20%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%BE%D1%97%20%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8)%20.pdf) (дата звернення 19.01.2022).
2. Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» другого (магістерського) рівня за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2021. 16 с. URL: https://duan.edu.ua/images/head/Quality_Edu/OPP_drafts/2021/Final/OPP_High_school_pedagogy_mah.pdf (дата звернення 19.01.2022).
3. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». Львів: Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького, 2019. 16 с. URL: https://lvet.edu.ua/images/doc/navchalna_robota/osvitniPogramu/2019/2/%D0%9E%D0%9F%D0%9F_%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0_-_D0%BC%D0%B0%D0%B3%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8019.pdf (дата звернення 19.01.2022).
4. Рева А. О. Педагогічний менеджмент як особливий вид управлінської діяльності викладача в сучасній системі вищої освіти. URL:

- http://www.rusnauka.com/29_DWS_2009/Pedagogica/53539.doc.htm (дата звернення 21.01.2022).
5. Семез А. А. Теоретичні та технологічні аспекти моделювання діяльності менеджера освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2011. № 101. С. 261–271. URL: <http://dspace.cuspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1549/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D1%82%D0%B0%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%20%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8E%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D1%80%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf> (дата звернення 21.01.2022).
 6. Лікунова С. А. Застосування методу проєктів у навчанні студентів ЗВО. *Наукові праці. Педагогіка*. Випуск 314. Том 326. С. 47–49. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2019/326-314-8.pdf> (дата звернення 19.01.2022).
 7. Проектна діяльність у системі професійної (професійно-технічної) освіти: практичний посібник / В. О. Радкевич, О. В. Бородієнко, Л. П. Пуховська, О. А. Самойленко, О. П. Радкевич, Н. В. Базелюк. Житомир: Полісся, 2020. 236 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/724042/1/%D0%9F%D1%83%D1%85%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%9B%D0%9F_%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%BD%D0%B0%20%D0%B4-%D1%81%D1%82%D1%8C.pdf (дата звернення 25.01.2022).
 8. Генкал С. Е. Особливості застосування індивідуальних освітніх проєктів у профільних класах: методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. 40 с. URL: <https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/98.pdf> (дата звернення 25.01.2022).
 9. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 26.01.2022).
 10. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 26.01.2022).
 11. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ: ТОВ «ЦС», 2015. 32 с. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (дата звернення 26.01.2022).
 12. Якість вищої освіти: теорія і практика: навчально-методичний посібник / за наук. ред. А. Василюк, М. Дей; кол. авторів: А. Василюк, М. Дей, В. Базелюк та ін. Київ: Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717657/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%8F%D0%BA%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C%20%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%BE%D1%97%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf (дата звернення 26.01.2022).
 13. Шушківський А. І. Кваліметрія. Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [онлайн] / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2012. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=11519 (дата звернення 26.01.2022).
 14. Васильєв О. Сучасні тенденції управління змінами в системі вищої військової освіти. *Військова освіта*. 2020. № 2 (42). С. 27–38. URL: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/216952> (дата звернення 28.01.2022).

Sushchenko A., Dudchak G. Theoretical aspects of professional management training for future higher education instructors

The article identifies and characterizes the theoretical aspects of professional management training for future instructors in higher education institutions. It is shown that the key tasks of a higher education institution instructor in the process of change management include: identifying the need for changes based on the analysis of the content of academic disciplines, methodological support of the educational process, familiarization with innovative pedagogical and informational technologies; developing a plan (sequence of stages) for implementing necessary changes and selecting methods for evaluating the effectiveness of each stage; motivating students to positively perceive changes in the educational process.

It is proven that fulfilling these tasks requires future higher education institution instructors to have skills in applying analytical techniques, such as: the SMART technology (formulating change implementation goals ensuring their specificity, measurability, achievability, relevance, time-bound nature); coefficient analysis methods (determining the coefficient of automation of management functions in the educational process, calculating students' performance rating scores, determining the level of satisfaction of learners with the

educational program); Bloom's taxonomy model (evaluating the effectiveness of achieving educational objectives); qualimetric factor-criteria models.

The analysis of scientific publications by Ukrainian researchers, whose issues are related to the theory and practice of preparing master's students in the field of Education, Pedagogical Sciences (specialty 011), has shown that the most numerous studies focus on the directions, methods, and techniques for enhancing the professional skills of future instructors. However, researchers often overlook the issues associated with the necessity for future instructors to acquire skills in managing the quality of higher education and mastering management technologies. Neglecting these skills, which aim to stimulate intellectual and creative exploration among future professionals, evaluate educational outcomes, apply SMART technology, and organize students' independent activities, is unsatisfactory.

Key words: education, professional training, higher education institution instructor, management technologies.

УДК 378.147:54:615.014

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.25>

С. І. Ткачов

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Харківської державної академії фізичної культури

Н. О. Ткачова

доктор педагогічних наук, професор,
в. о. завідувачки кафедри профільної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного
університету імені В. Н. Каразіна

А. С. Ткачов

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

Я. О. Чирва

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри профільної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного
університету імені В. Н. Каразіна

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ХІМІКІВ У СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті констатовано суттєве зростання ролі хімії в житті людства. За висновками представників Американського хімічного товариства, хімія відіграє провідну роль у вирішенні таких глобальних проблем: ліквідація голоду серед бідних верств населення; забезпечення доброго здоров'я та благополуччя людей; гарантування їхнього доступу до чистої води та дотримання норм санітарії; продукування доступної й чистої енергії; сприяння інтенсивному розвитку промисловості, інновацій та інфраструктури; забезпечення відповідального споживання та виробництва; попередження негативного впливу людей на клімат. У свою чергу, це зумовило підвищення вимог до формування професійної компетентності хіміків. Мета статті – проаналізувати підходи науковців до визначення поняття професійної компетентності хіміків у сучасній науковій літературі, на цій основі уточнити власне тлумачення цього поняття.

Як з'ясовано в процесі дослідження, у науковій літературі пропонуються різні підходи до визначення поняття «професійна компетентність», зокрема як: інтегрованої сукупності необхідних для успішного виконання професійної діяльності знань та вмінь; динамічної властивості фахівця, що інтегрує в собі професійні знання й уміння, практичний досвід, розвинене професійне мислення і почуття відповідальності, активну соціально-громадянську позицію, готовність до перманентного самовдосконалення та здатність до реалізації поставлених завдань в умовах невизначеності ситуації або обмеженості інформації тощо. З урахуванням різних точок зору науковців у представленій статті під професійною компетентністю фахівця в галузі хімії розуміється особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання професійної діяльності в окресленій галузі. Ця компетентність інтегрує в собі професійно необхідні знання, уміння, навички, ціннісні ставлення до роботи, професійно-особистісні якості. У публікації конкретизовано, що підготовка майбутніх хіміків здійснюється за такими хімічними спеціальностями: 102 Хімія, 161 Хімічна технологія та інженерія, 014.06 Середня освіта (Хімія).

У світлі цього формування професійної компетентності майбутніх хіміків у вищій школі здійснюється зокрема відповідно до змісту таких Стандартів вищої освіти України: першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів, галузь знань 10 Природничі науки, спеціальності 102 Хімія; першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів, галузь знань 16 Хімічна та біоінженерія, спеціальність 161 Хімічні технології та інженерія.

Ключові слова: професійна компетентність, бакалавр, магістр, хімія, хімік, природнича галузь.

Постановка проблеми. За останні десятиріччя роль хімії як фундаментальної науки про склад речовин та їх властивості значно зросла. Сьогодні без використання сучасних хімічних технологій не може функціонувати жодне матеріальне виробництво. Так, хімія забезпечує сировиною практично всі існуючі галузі промисловості (будівельна, автомобільна, харчова, косметична, фармацевтична, електроенергетична, чорна та кольорова металургія, паливна тощо) та сільське господарство.

Як наголошується представниками Американського хімічного товариства (ACS – American Chemical Society), хімія як фундаментальна наука відіграє провідну роль у вирішенні глобальних цілей, визначених ООН на період із 2015 до 2030 року. Серед цих цілей провідне місце займають такі:

1. *Ліквідація голоду серед бідних верств населення.* Це досягається шляхом кращого захисту рослин від нашествя шкідників, покращення виробництва харчових продуктів і каналів їх збуту, збільшення терміну придатності харчових продуктів, підтримки їх якості й безпеки вживання.

2. *Забезпечення доброго здоров'я та благополуччя людей.* У цьому плані слід зауважити, що активний розвиток медичних технологій відбувається завдяки прогресу в хімії, яка відіграє вирішальну роль у здійсненні медичної діагностики та розробці ліків, дозволяючи людям жити довше та бути більш здоровими. Хімія також створює інструменти для екологічного хімічного виробництва, допомагає усунути або зменшити небезпечне забруднення оточуючого середовища.

3. *Гарантування доступу людей до чистої води та дотримання норм санітарії.* Участь хіміків у реалізації цього завдання проявляється у створенні більш ефективних способів очищення води, сприянні здешевлення процесів опріснення солоної води та мінімізації використання води в промисловості, а як наслідок – надання широкого доступу людей до безпечної та недорогої питної води. Якість води можна також покращити шляхом упровадження більш екологічніших технологій та стратегій запобігання забрудненню, створення високоефективних способів видалення з води металів і мікрозабруднювачів.

4. *Продуктування доступної й чистої енергії.* Внесок хіміків у розв'язання цієї проблеми забезпечується шляхом розробки нових матеріалів для відновлюваної енергетики, підвищення енергоефективності в хімічній промисловості та впровадження екологічно чистих технологій палива, використання безпечних матеріалів для перетворення сонячної й вітрової енергії, розробки суперконденсаторів для зберігання енергії тощо.

5. *Сприяння інтенсивному розвитку промисловості, інновацій та інфраструктури.*

Спільнота хіміків робить свій внесок у вирішення цієї проблеми шляхом впровадження своїх доробок у різні галузі промисловості, модернізацію інфраструктури, зокрема через проєктування й виготовлення інноваційних матеріалів та видів покриття, а також заохочення хімічних досліджень до створення різних інновацій з можливістю їх комерційного застосування.

6. *Забезпечення відповідального споживання та виробництва.* Так, продукція хімії дає змогу підвищити якість та ефективність виробничих процесів у багатьох галузях промисловості, сприяти економії води та досягненню енергоефективності. Хімічна промисловість дозволяє також удосконалити та зменшити цикл споживання, починаючи від упаковки харчових продуктів і добавок до запобігання витрат харчових продуктів, реалізації інновацій у системах управління переробки та знищення відходів, а в майбутньому взагалі забезпечити перехід до економіки замкнутого циклу.

7. *Попередження негативного впливу людей на клімат.* У цьому плані досягнення хімії допомагає краще розуміти причини глобальних змін клімату, своєчасно та правильно передбачати їх ступінь і наслідки, а також пом'якшувати процеси кліматичних змін й адаптації до них. Зокрема, сучасні матеріали для створення відновлюваних джерел енергії, покращених засобів лікування хвороб, нових добрив для збільшення виробництва продуктів харчування допоможуть боротися зі зміною клімату. Хімічні дослідження й інновації сприяють також переходу промисловості до циклічного використання сировини з низьким рівнем викидів вуглецю, а також дозволяють підвищити стійкість людей до ризиків, пов'язаних із кліматом [1].

Безумовно, підвищення ролі хімії в усіх сферах життєдіяльності сучасної людини зумовлює зростання вимог до рівня професійної компетентності майбутніх хіміків, а це вимагає пошук ефективних шляхів вирішення цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як визначено на основі аналізу педагогічної літератури, ученими розкрито такі питання, пов'язані з проблемою формування професійної компетентності майбутніх хіміків:

– засоби узагальнення й інтеграції знань з циклу природничо-наукових дисциплін (Н. Головка, С. Кобернік, Ю. Краснобокий, І. Ткаченко та ін.);

– зміст вищої хімічної освіти та методики навчання хімії (Н. Буринська, В. Варгалюк, О. Габрієлян, В. Зайцев, Ж. Кормош, Є. Кузнецова, Н. Лукашова, В. Сомов, В. Староста В. Толмачова та ін.);

– розвиток особистості в процесі навчання хімії (О. Волкова, Н. Носова, Т. Ратанова, С. Шаповаленко, Г. Чернобельська, Н. Чуприкова та ін.);

– застосування інноваційних технологій в освітньому процесі, зокрема в навчанні хімії (О. Ахлебінін, М. Ахметов, Л. Величко, Є. Гетьман, О. Полупаненко та ін.);

окремі аспекти формування професійної компетентності майбутніх хіміків (О. Авдєєва, О. Анікіна, О. Євдоченко, Л. Романишина, М. Чайка та ін.).

Як з'ясовано, ученими зроблено значущий внесок у дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх хіміків. Проте загалом аналіз наукової літератури та практики їхньої підготовки у вищій школі свідчить про недостатній рівень теоретичної та практичної розробленості зазначеної проблеми, а також про низьку сформованість професійної компетентності у випускників хімічних факультетів. Для визначення ефективних шляхів до вирішення порушеної проблеми доцільно спочатку уточнити сутність самого поняття «професійна компетентність», що зумовило вибір теми для наукової публікації.

Мета статті – проаналізувати підходи науковців до визначення поняття професійної компетентності хіміків у сучасній науковій літературі, на цій основі уточнити власне тлумачення зазначеного поняття.

Виклад основного матеріалу. Як встановлено в процесі наукових розвідок, ученими пропонуються різні визначення поняття «професійна компетентність». Так, деякі автори тлумачать зазначене поняття як певну якість, властивість фахівця. Наприклад, С. Гончаренко стверджував, що професійна компетентність являє собою інтегровану сукупність необхідних для успішного виконання професійної діяльності знань та вмінь [7, с. 78]. С. Чупахін визначає професійну компетентність як динамічну властивість фахівця, що інтегрує в собі професійні знання й уміння, практичний досвід, розвинене професійне мислення і почуття відповідальності, активну соціально-громадянську позицію, готовність до перманентного самовдосконалення на основі регулярного здійснення свідомого самоаналізу та здатність до реалізації поставлених завдань в умовах невизначеності ситуації або обмеженості інформації [14, с. 51]. С. Скаковська й О. Котик стверджують, що професійна компетентність являє собою інтегративну якість особистості, яка поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, ціннісного ставлення до праці, готовності людини діяти в складних ситуаціях, здатності успішно виконувати фахові завдання з високим ступенем невизначеності та досягати очікуваного результату праці [9, с. 350].

Прихильники іншої точки зору сприймають професійну компетентність фахівця як систему відповідних складників. Наприклад, за поглядами О. Раковець і С. Раковця, професійна компетент-

ність фахівця являє собою сукупність професійно-особистісних характеристик, що забезпечує ефективне виконання ним поставлених завдань і фахових обов'язків та є основним показником професійної придатності людини [9, с. 50]. І. Бахов наголошує, що професійна компетентність – це сукупність знань, умінь, навичок, професійно необхідних якостей та властивостей фахівця, що забезпечують ефективне виконання ним професійної діяльності [3, с. 57].

Прибічники третьої позиції визначають професійну компетентність як результат засвоєння відповідних компетенцій. Зокрема, А. Клочко сприймає цю компетентність як володіння фахівцем визначених професійних компетенцій [6, с. 94].

У дослідженні особливий інтерес викликали наукові праці, автори яких висловлюють свої погляди на визначення сутності професійної компетентності саме хіміків. Так, О. Євдоченко сприймає зазначену компетентність як інтегровану сукупність професійно значущих знань, умінь, навичок, цінностей, мотивів, професійної спрямованості, оцінок власної діяльності, що реалізується в спеціально створених умовах та забезпечує набуття студентами первинного професійного досвіду в процесі навчання [5, с. 32]. М. Гриньова зазначає, що професійна компетентність хіміка – це здатність майбутнього фахівця оперативно оволодівати необхідними для професійної діяльності знаннями, уміннями, навичками, якостями під час навчання хімічних дисциплін [4, с. 69].

Як конкретизується в науковій літературі, підготовка майбутніх хіміків здійснюється за такими хімічними спеціальностями: 102 Хімія, 161 Хімічна технологія та інженерія, 014.06 Середня освіта (Хімія), які передбачають виконання випускниками фахових обов'язків, які безпосередньо пов'язані з використанням хімічних речовин, а також їх аналізом і синтезом [2, с. 93]. Важливо відзначити, що формування професійної компетентності майбутніх хіміків у вищій школі здійснюється зокрема відповідно до змісту Стандартів вищої освіти України: першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів, галузь знань 10 Природничі науки, спеціальності 102 Хімія [11; 13], першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів, галузь знань 16 Хімічна та біоінженерія, спеціальність 161 Хімічні технології та інженерія [10; 12].

Про сформованість професійної компетентності у випускників бакалаврату й магістратури свідчить оволодіння ними визначеними відповідно у вищевказаних стандартах інтегральними, загальними й фаховими компетентностями. Зокрема, у випускників магістратури, які навчалися за спеціальністю 102 Хімія, мають бути сформовані такі обов'язкові «спеціальні (фахові, предметні) компетентності:

1) здатність використовувати закони, теорії та концепції хімії у поєднанні із відповідними математичними інструментами для опису природних явищ;

2) здатність будувати адекватні моделі хімічних явищ, досліджувати їх для отримання нових висновків та поглиблення розуміння природи, у тому числі з використанням методів молекулярного, математичного і комп'ютерного моделювання;

3) здатність організовувати, планувати та реалізовувати хімічний експеримент;

4) здатність інтерпретувати, об'єктивно оцінювати і презентувати результати свого дослідження;

5) здатність застосовувати методи комп'ютерного моделювання для вирішення наукових, хіміко-технологічних проблем та проблем хімічного матеріалознавства;

6) здатність здобувати нові знання в галузі хімії та інтегрувати їх із уже наявними;

7) здатність дотримуватися етичних стандартів досліджень і професійної діяльності в галузі хімії (академічна доброчесність, ризики для людей і довкілля тощо)» [11].

У зазначеному стандарті також указується, що сформованість професійної компетентності в майбутніх магістрантів забезпечує успішність їхньої діяльності «у галузі хімічних досліджень; хімічного аналізу, контролю та синтезу; хімічних, фармацевтичних, нафтогазових, харчових та агрохімічних технологій; біотехнологій; хімічної екології та контролю оточуючого середовища, криміналістики» [там само].

Висновки і пропозиції. З урахуванням різних точок зору науковців у представленій статті під професійною компетентністю фахівця в галузі хімії розуміється особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання людиною професійної діяльності в окресленій галузі. Ця компетентність інтегрує в собі професійно необхідні знання, уміння, навички, ціннісні ставлення до роботи, важливі професійно-особистісні якості. Визначено, що в процесі формування зазначеної компетентності в майбутніх хіміків важливо керуватися насамперед нормативними вимогами до результатів цього процесу, визначених у державному стандарті за відповідною спеціальністю.

Список використаної літератури:

- Chemistry & Sustainable Development Goals. URL: <https://www.acs.org/sustainability/chemistry-sustainable-development-goals.html>.
- Анічкіна О. В., Камінський О. М., Євдоченко О. С. Актуальні питання професійної підготовки майбутніх фахівців: хімічний аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип.1 (64). С. 92–95.
- Бахов І. С. Проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка*. 2009. Вип. 47. С. 56–60.
- Гриньова М. Формування професійної компетентності студентів у процесі вивчення хімічних дисциплін Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Вип. 25. С. 68–73.
- Євдоченко О. С. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх хіміків у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти: дис. ... док-ра філософії. Житомир, 2023. 335 с.
- Клочко А. О. Теоретичні аспекти формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2013. Вип. 26. С. 93–95.
- Професійна освіта: Словник: навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. К.: Вища шк., 2000. 380 с.
- Раковець О., Раковець С. Компетентність педагога як основа його професійної майстерності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. №1 (105). С. 50–59.
- Скаковська С. С., Котик О. В. Особливості формування професійної компетентності фінансистів у ЗВО. *Вісник Національного університету водного господарства та природокористування. Економічні науки*. 2020. Вип. 4. С. 348–357.
- Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень вищої освіти, галузь знань 16 Хімічна та біоінженерія, спеціальність 161 Хімічні технології та інженерія (Затверджено і введено в дію Наказом Міністерства освіти і науки України від 04.08.2020 р. № 1004). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/08/05/161-khimichni-tekhnologii-ta-inzheneriya-magistr.pdf>.
- Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 10 Природничі науки, спеціальність 102 Хімія (Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 04.03.2020 р. № 381). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/102-ximia-M.pdf>.
- Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, галузь знань 16 Хімічна та біоінженерія, спеціальність 161 Хімічні технології та інженерія (Затверджено і введено в дію Наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2020 р. № 807). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/>

- standarty/2020/06/17/161-Khim.tekhn.ta.inzh.bakalavr-10.12.pdf.
13. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 10 Природничі науки, спеціальність 102 Хімія (Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 563).
- URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/26/102-himiya-bakalavr-1.pdf>
14. Чупахін С. А. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-зв'язківців в процесі вивчення спеціальних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 252 с.

Tkachov S., Tkachova N., Tkachov A., Baidala V. Definition of the concept of professional competence of chemists in modern scientific literature

The article states a significant increase in the role of chemistry in human life. According to representatives of the American Chemical Society, chemistry plays a leading role in solving the following global problems: eliminating hunger among the poor; ensuring good health and well-being of people; guaranteeing people's access to clean water and compliance with sanitation standards; producing affordable and clean energy; promoting intensive development of industry, innovation and infrastructure; ensuring responsible consumption and production; preventing the negative impact of people on the climate. In turn, this has led to increased requirements for the formation of professional competence of chemists. The purpose of the article is to analyse the approaches of scientists to the definition of the professional competence of chemists in the modern scientific literature, and on this basis to clarify their interpretation of this concept.

As it was found out in the research, the scientific literature offers different approaches to the definition of the concept of "professional competence", in particular as: an integrated set of knowledge and skills necessary for the successful performance of professional activities; a dynamic property of a specialist that integrates professional knowledge and skills, practical experience, developed professional thinking and a sense of responsibility, an active social and civic position, readiness for continuous self-improvement and the ability to implement tasks in conditions of uncertainty or limited information, etc. Taking into account different points of view of scientists, the professional competence of a specialist in the field of chemistry is understood as a personal formation that ensures the successful performance of professional activities in the specified field. This competence integrates professionally necessary knowledge, skills, abilities, values, professional and personal traits. The publication specifies that future chemists are trained in the following chemical specialties: 102 Chemistry, 161 Chemical Technology and Engineering, 014.06 Secondary Education (Chemistry).

In this context, the formation of professional competence of future chemists in higher education is carried out, in particular, under the content of the following Higher Education Standards of Ukraine: first (bachelor's) and second (master's) level, field of study 10 Natural Sciences, speciality 102 Chemistry; first (bachelor's) and second (master's) level, field of study 16 Chemical and Bioengineering, speciality 161 Chemical Technology and Engineering.

Key words: professional competence, bachelor's degree, master's degree, chemistry, chemist, natural science, natural science education.

УДК 37.014-027.232 (477.43)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.26>**І. М. Шоробура**доктор педагогічних наук, професор, ректор
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ОСВІТА ХМЕЛЬНИЧЧИНИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

В статті розкрито особливості розвитку освіти Хмельниччини в умовах воєнного стану, показано основні її виклики. Зокрема, це потенційна загроза життю та здоров'ю учасників освітнього процесу, обмежений доступ до базових потреб людини; масштабні руйнування освітньої інфраструктури; вимушене масштабне переміщення учасників освітнього процесу в межах України; видатки на розвиток освіти у воєнний час.

Відзначено, що Хмельниччина була першою в Україні, де відкрито Освітній хаб. Зокрема, адміністрація, викладачі та студенти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії активно залучилися до проведення заходів в умовах воєнного стану, які проводяться у рамках «Освітнього хабу Хмельниччини». Підкреслено, що демографічна та воєнна ситуація вплинула на формування оптимальної мережі навчальних закладів у Хмельницькій області. У 2022 році в Україні частину закладів освіти релокували, частину реорганізували, окремі – створили для забезпечення надання в них якісних освітніх послуг і утворення безпечних умов для навчання.

Акцентовано, що ключовим питанням є створення безпечних умов навчання. На Хмельниччині й надалі працюють над облаштуванням укриттів, створенням «Класів безпеки» у закладах освіти, оновленням матеріально-технічної бази кабінетів «Захисту України». Поряд з цим показано необхідність максимально використання технологій дистанційного навчання.

З'ясовано, що спостерігається криза якості наукової діяльності в умовах воєнного стану. Це проблеми проведення наукових експериментів; не видаються збірники наукових праць тимчасово переміщених закладів вищої освіти; у зв'язку з тимчасовим відімкненням електроенергії та нестійким Інтернетом виникають проблеми у роботі спеціалізованої вченої ради; немає можливості виїхати за кордон з метою участі у міжнародних наукових заходах, проходження стажування.

В статті також розкрито стратегію інтернаціоналізації Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, участь у міжнародних проєктах.

Ключові слова: освіта Хмельниччини, сучасні виклики, воєнний стан, освітній хаб, заклади освіти, здобувачі освіти, педагогічні кадри.

Постановка проблеми. Освіта є могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил суспільства. Ця гуманітарна сфера спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійної підготовки особистості, формування інтелектуального потенціалу нації і всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства [1].

24 лютого 2022 року страшним лихом і незагойними ранами увірвалася у наше життя війна. Сфера освіти Хмельниччини, як і всі сфери життя суспільства, зазнала суттєвих змін в умовах воєнного стану. Усі ми продовжуємо вчитися жити в цих нових умовах.

Через війну, розпочату росією, продовжуються пошкодження та руйнування освітніх закладів – таких наразі 3170. З-поміж них майже 1500 закладів середньої освіти, 909 – дошкільної, 528 – вищої. Щодня всі учасники освітнього процесу мають долати виклики війни.

Повномасштабна війна в Україні погіршила доступ до освіти, негативно вплинула на якість освітнього процесу, відобразилася на психоемоційному стані здобувачів освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню питань, пов'язаних із державною освітньою політикою та управлінням освітою, присвячена ціла низка праць таких науковців, як В. Андрущенко, В. Астахов, Г. Атаманчук, В. Бакуменко, С. Барабанова, Р. Валєєв, В. Жураківський, О. Зигало, І. Іванюк, І. Каленюк, В. Клепка та ін. Проблеми вищої освіти розкрито у наукових доробках В. Кременя, В. Лугового, С. Ніколаєнка, В. Огаренко, Л. Пшеничної, Ю. Фролова, Н. Шульги та ін. Освіту Хмельниччини в умовах воєнного стану досліджували Д. Басюк, І. Шоробура та ін. [3].

Мета статті – розкрити особливості розвитку освіти Хмельниччини в умовах воєнного стану, показати її сучасні виклики та стратегії.

Виклад основного матеріалу дослідження. 24 лютого 2022 року життя в нашій країні змінилося повністю.

Причиною змін стала неоголошена війна рф проти України. У швидкий проміжок часу українське суспільство було змушене перелаштуватися на абсолютно інший формат свого повсякденного життя, додавши до нього вимоги воєнного стану.

Змін зазнала і освіта, яка зустрілася з такими викликами:

- потенційна загроза життю та здоров'ю учасників освітнього процесу, обмежений доступ до базових потреб людини;

- масштабні руйнування освітньої інфраструктури;

- вимушене масштабне переміщення учасників освітнього процесу в межах України та за кордон, що призводить до голоду «соціального капіталу та ресурсу»;

- загострення проблеми забезпечення доступу до освіти українськими студентами, порушення процесу безперервності освітнього процесу;

- втрата управлінського контролю на територіях, що потрапили під тимчасову окупацію або перебувають у зоні активних військових дій.

- видатки на розвиток освіти в умовах війни;

- загроза енергетичної кризи.

У короткий час на території м. Хмельницького та області були організовані різноманітні хаби для надання допомоги особам, які полишали зони бойових дій. Ми дуже вдячні іноземним країнам, що вони зуміли прихистити наших учасників освітнього процесу.

Важливими викликами сьогодення є впорядкування бомбосховищ, найпростіших укриттів, створення безпекового середовища. Це ті заходи, що організовуються з метою повноцінного проведення освітнього процесу.

Чимало закладів освіти перемістилися на територію підконтрольну Україні, що порушує проблему надання якісних освітніх послуг. На Хмельниччину прибуло понад 130 тис. внутрішньо переміщених осіб. Приступило до навчання на різних рівнях освіти понад 7 тис. осіб.

Водночас на Хмельниччину релоковано п'ять закладів освіти:

- Харківський національний університет внутрішніх справ;

- Херсонський національний технічний університет;

- Державний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус» імені І. Г. Харитоненка Державної прикордонної служби України;

- Комунальний заклад «Бахмутський фаховий коледж культури і мистецтв імені Івана Карабиця»;

- Маріупольський будівельний фаховий коледж.

Підготовка якісних фахівців різних сфер є пріоритетом України.

До Хмельницької області також релоковано 56 підприємств.

Попри великі потреби української держави в коштах для фронту, вона знаходить можливість фінансувати навчання в умовах воєнного стану, бо розуміє – після нашої Перемоги країні будуть потрібні розумні люди, за ними майбутнє. Тому наш фронт пролягає через студентську аудито-

рію. Тож тут, в тилу, ми маємо бути відповідальними громадянами й отримувати власні перемоги над ворогом [5].

Для забезпечення емоційної підтримки, профорієнтації та якісного процесу навчання під час війни у найкоротший термін відкрили Освітні хаби не тільки в Україні, але і в інших країнах.

Хмельниччина була першою в Україні, де відкрито Освітній хаб. Зокрема, адміністрація, викладачі та студенти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії активно залучилися до проведення заходів в умовах воєнного стану, які проводяться у рамках «Освітнього хабу Хмельниччини». На сьогодні ми працюємо над проведенням навчально-виховних, культурно-просвітницьких заходів із дітьми та учнівською молоддю внутрішньо переміщених осіб. В академії визначено ряд локацій для проведення різноманітних заходів.

«Психологія в дії». Викладачі кафедри психології і студенти спеціальності «Психологія» здійснюють активну волонтерську діяльність в умовах воєнного стану.

Працюють локації «Щира зустріч – гарний настрій», «Вивчаємо разом українську мову».

«Свята в Україні та англomовних країнах». «Тренування з баскетболу та футболу», які проводяться на базі Хмельницької соціально-спортивної школи Фонду Реал Мадрид.

«Медіабезпека та інтернет-грамотність». «Мистецтво і туризм».

Демографічна та воєнна ситуація вплинула на формування оптимальної мережі навчальних закладів у Хмельницькій області. У 2022 році частину закладів освіти реорганізували, окремі – створили для забезпечення надання в них якісних освітніх послуг і утворення безпечних умов для навчання.

Упродовж останніх п'яти років народжуваність в області зменшилася майже на 3 000 дітей. На листопад 2022 року за межі України з області виїхало 7 196 дітей, а з тимчасово окупованих територій на Хмельниччину перемістилося 6 227 дітей. Майже всі учні, які виїхали за кордон, продовжують навчатися у закладах освіти Хмельниччини з використанням дистанційних технологій.

Наразі в області функціонує 683 закладів дошкільної освіти (комунальні – 675, державні – 1, приватні – 7). Тут виховується 37 387 дітей, працює 4 500 педагогічних та близько 5 000 технічних працівників.

Діє 561 заклад загальної середньої освіти (21 початкова школа, 212 гімназій та 328 ліцеїв). В них навчається 140 271 учень, працює 15 588 педагогічних та 8 000 технічних працівників [5].

Зменшення кількості дітей шкільного віку у сільській місцевості призвело до закриття у цьому році 13 закладів освіти, 2 реорганізовано у філії, через відсутність учнів призупинено навчальний процес

у 5, ще 30 реорганізовано з пониженням ступеня. У 2 закладах відновлено юридичний статус.

Також функціонує 14 закладів освіти з цілодобовим перебуванням дітей (5 ліцеїв, 5 спеціальних шкіл, 3 навчально-реабілітаційні центри для дітей зі складними порушеннями та дитячий будинок). Наразі в них є 2 802 дитини (88% від проєктної потужності). При цьому передбачено збереження Кам'янець-Подільського ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою та перехід ліцеїв загальної середньої освіти до 2027 року на здобуття профільної освіти та перепрофілювання їх на спеціалізовані заклади.

Для забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами утворено 27 інклюзивно-ресурсних центрів. Існує потреба у ще 3-х (2 – м. Хмельницький, 1 – м. Кам'янець-Подільський).

Середня наповнюваність класів в області цього річ становить 19 учнів: найбільша у Хмельницькій міській тергромаді – 29 учнів, найнижча у Китайгородській сільській тергромаді – 8.

У 64-х закладах позашкільної освіти займається 33 850 дітей віком від 6 до 17 років.

Крім того, в області діє: 41 опорний заклад освіти; 23 заклади професійної (професійно-технічної) освіти та 3 навчальні центри при установах виконання покарань, в яких навчаються 9 289 здобувачів; 20 закладів освіти фахової передвищої та 13 вищої освіти, 4 таких заклади переїхали з тимчасово окупованих територій. На I курс навчання у 2022/2023 навчальному році нараховувалось 5 933 студенти, а це – лише 42% до ліцензованого обсягу.

Підвіз учнів та педпрацівників здійснюють 345 шкільних автобусів. Відзначимо, що 82 таких транспортних засоби передано для потреб Збройних Сил України. 13 автобусів були в користуванні місцевих комісаріатів, до початку навчального року їх повернули. Тож заплановано придбати та передати громадам 18 шкільних автобусів, за кошти місцевих бюджетів уже придбано 3.

Альтернативою державним/комунальним закладам освіти в умовах сьогодення, можуть стати приватні школи. На сьогодні в області функціонує 6 таких закладів [2].

Ключовим питанням є створення безпечних умов навчання. На Хмельниччині й надалі працюють над облаштуванням укриттів, створенням «Класів безпеки» у закладах освіти, оновленням матеріально-технічної бази кабінетів «Захисту України». Поряд з цим необхідно максимально використовувати технології дистанційного навчання.

Одним із викликів сьогодення є педагогічні кадри. Частина педагогічних і науково-педагогічних працівників, була мобілізована, окремі пішли до лав Територіальної Оборони. Інші з метою

збереження життя свого і своїх близьких, змушені були в короткий термін виїхати за кордон. Зрозуміло, що перебуваючи за кордоном, вони змушені шукати засоби для свого існування, адже тих ресурсів, які надаються як благодійна допомога, не вистачає. А це означає, що вони почали влаштовуватися на роботу у тих країнах, куди виїхали. Працюючи у часових межах країни перебування, вони не завжди можуть долучитися до повноцінного викладання у рідному закладі освіти.

Варто відмітити, що в перші дні війни та оголошення мобілізації, частина педагогічних, науково-педагогічних працівників, студентів були призвані до лав Збройних Сил України, окремі з них, хто не проходив службу в армії, пішли до лав Територіальної Оборони. Заклади освіти використовуються для потреб військових та вимушено переміщених осіб.

Значна частина студентів виїхала за кордон, більшість з них не повернувся. Крім цього, вони також змушені шукати там засоби для існування, а тому, зрозуміло, вони націлені більше не на отримання якісних послуг, а на забезпечення виживання. Ще однією проблемою є те, що в цьому році велика кількість випускників обирали не вітчизняні ЗВО для вступу, а закордонні, звісно, що мотиви їх зрозумілі.

Освіта області перемістилася з офлайн режиму в онлайн, що також ускладнило процес надання якісних освітніх послуг. Зокрема, незважаючи на те, що навчальні заклади працювали в умовах онлайн формату під час пандемії, ми не зустрічалися з перериванням освітнього процесу сигналами «Повітряна тривога», а з часом і призупиненням діяльності електромереж та «віяловими» відключеннями. Зрозуміло, що такі умови не сприяють наданню якісних освітніх послуг. Але незважаючи на це, в освітан свій фронт, умовою якого є розвиток освіти. Освітянами були розроблені курси, методичні матеріали, підібрана доступна джерельна база тощо, тобто створені такі умови, що здобувач освіти, не прив'язуючись до часових меж, може самостійно готуватися, а викладачі, у такій ситуації, надають лише консультативну допомогу. Звичайно, викладачеві, за таких обставин, стало важче працювати, адже він забезпечує надання освітніх послуг у час проведення занять, а якщо є перерви, він працює понаднормово, з кожним здобувачем окремо. Всі ці зусилля спрямовані на забезпечення освітнього процесу і недопущення його зупинки [5]. Сьогодні ми працюємо в офлайн режимі і безпечно середовище – пріоритет.

Система освіти області працює, учасники освітнього процесу шукають різноманітні можливості аби надавати якісні освітні послуги.

У цьому контексті звернено увагу на проблеми адаптації та стресові ситуації. Здобувачам, які

вступили в цьому році до закладів освіти важко адаптуватися до нових реалій, а тут ще і перебої з інтернетом, тощо. У зв'язку із цією ситуацією до роботи підключаються психологи.

Не менш важливою проблемою для менеджменту освіти є здійснення контролю за організацією освітнього процесу, адже при сучасній навантаженості важко здійснювати офлайн комунікацію. І щоб подолати цей виклик, в освітніх закладах області використовуються досягнення науки в сфері ІКТ, а також необхідно вдаватися до постійного моніторингу. Саме так можна виявити та ліквідувати ті проблеми, що виникають в сучасних умовах надання освітніх послуг.

Сьогодні в умовах воєнного стану усе спрямовано на перемогу, але також налагоджено формування бюджету і фінансування освіти, коли незважаючи на такі важкі часи, усі учасники освітнього процесу отримують стипендії та заробітну плату.

Ще однією важливою проблемою є енергетична криза. Адже планові відключення впливають на навчальні заняття.

Зважаючи на це, маючи свободу, проявляючи творчість, викладачі у будь-який доступний спосіб намагаються надавати освітні послуги не лише читанням лекцій, а й консультуванням, рекомендацією джерел і їх надсилання через різні засоби комунікації. Часто замість 8 годин, сьогодні освітяни працюють по 12–16 годин на добу, відбувається психологічне виснаження. Щоб уникнути цих та інших явищ, заклади освіти встановлюють динамічні розклади, індивідуально підходять до викладання дисциплін, тем і окремих питань.

Сьогодні спостерігається криза якості наукової діяльності. В умовах агресії росії ця криза зумовлена:

- проблемами проведення наукових експериментів;
- не видаються збірники наукових праць тимчасово переміщених закладів вищої освіти;
- у зв'язку з тимчасовим відімкненням електроенергії та нестійким інтернетом виникають проблеми у роботі спеціалізованої вченої ради щодо захисту дисертаційних робіт.
- немає можливості виїхати за кордон з метою участі у міжнародних наукових заходах, проходження стажування.

Незважаючи на складні умови сьогодення, розроблено стратегію інтернаціоналізації Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. У період 2022–2023 рр. науково-педагогічні працівники академії пройшли міжнародні стажування у закладах вищої освіти та наукових установах: Туреччини, Польщі, Словенії, Італії, Словаччини, Франції, Канади, Литви, Фінляндії тощо.

Взяли участь у міжнародних проєктах: ILA Німеччина; Італія; Туреччина; Польща тощо. А також у міжнародних програмах: ООН, ЮНІСЕФ,

Фундації Центральної європейської академії Наук та Сертифікації (Польща – Німеччина – Франція – Фінляндія) тощо.

Здобувачі вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії навчалися у ЗВО Європи (по програмі міжнародної академічної мобільності Erasmus+ Muş Alparslan Üniversitesi; магістерська програма паралельного диплому в Інституті Європейської Культури у Гнезно, Польща) (2):

Викладачі кафедри іноземних мов підтримують зв'язки із волонтерами міжнародної організації «Корпус Миру», Британською Радою, Goethe-Institut, командою національного Еразмус офісу в Україні та ін. Є можливості створювати інтегровані спільні освітні програми з країнами Європейського Союзу.

Також в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії сплели понад 1500 сіток, пекли щоденно до 2000 пирогів, 700 внутрішньо переміщених осіб проживало в гуртожитку. Заклад активно працює на перемогу, проводили Молитовні сніданки, благодійні концерти, аукціони, зібрано на благодійному заході «З Україною в серці» 300 тис. грн.

Висновки і пропозиції. Отже, зазначені вище виклики, з якими зустрілася освіта України та Хмельниччини зокрема, призводять лише до тимчасових кризових явищ, коли освітяни через свою невідповідність не знають як діяти. З часом, в хаосі вибудовується певний порядок, який створить абсолютно нову освіту, а учасників освітнього процесу загартує і підготує до адекватного і швидкого реагування на ті чи інші проблеми.

Кожен педагог на своєму фронті щодня наближає нашу велику Перемогу: волонтерить, донатить кошти та забезпечує наших захисників, допомагає ВПО, підтримує українську економіку, розвиває нашу культуру та навіть в умовах війни – розбудовує рідну країну.

Перспективи щодо розвитку освіти Хмельниччини в умовах сьогодення ми вбачаємо у вивченні досвіду використання сучасних інформаційних технологій, особливостей дистанційного навчання, розробці індивідуальної траєкторії здобувачів освіти в умовах воєнного стану.

Список використаної літератури:

1. Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи: збірник тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20 квітня 2021 року, м. Запоріжжя) / за заг. ред. О. В. Пономаренко, Л. О. Суценко. Запоріжжя : АА Тандем, 2021. 191 с.
2. Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення: Матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної кон-

- ференції (Хмельницький, 28 лютого 2017 року). Хмельницький: ХГПА, 2017. 333 с.
3. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 31 березня – 2 квітня 2021 р.). У 2 томах / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : «Мітра», 2021. Т. 1. 313 с.
 4. Гільберг Т. Г., Шоробура І. М., Долинська О. О. Рідний край – Хмельниччина. Хмельницький : Видавець ФОП Цюпак А. А., 2013. 178 с.
 5. Освіта Хмельниччини 2023 р. <https://www/facebook.com/100068098517679/posts/pfbid0bgXwcDgYjqkV2eBuJd7Bp3uEyBLRN3A4cRDgVGZVc2Gvh7zVd9UA5ZfZaPGQSRtKI/>

Shorobura I. Education of Khmelnytskyi Region: Modern Challenges

The article reveals the peculiarities of the development of education in Khmelnytskyi under the conditions of martial law, and shows its main challenges.

In particular, it is a threat to the life and health of participants in the educational process, limited access to basic human needs; large-scale destruction of educational infrastructure; forced large-scale relocation of participants in the educational process within Ukraine; reduction of expenses for the development of education.

It should be noted that Khmelnytskyi was the first in Ukraine to open an Educational Hub. In particular, the administration, teachers and students of the Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy were actively involved in conducting events under martial law, which are held within the framework of the «Educational Hub of Khmelnytskyi Region».

It is emphasized that the demographic and military situation influenced the formation of an optimal network of educational institutions in the Khmelnytskyi region. In 2022, some educational institutions were closed, some were reorganized, some were created to ensure the provision of quality educational services and the creation of safe conditions for learning.

It was emphasized that the key issue is the creation of safe learning conditions. In Khmelnytskyi region, they continue to work on arranging shelters, creating “Safety Classes” in educational institutions, and updating the material and technical base of the Defense of Ukraine offices.

Along with this, the necessity of maximum use of distance learning technologies is shown. It was found that there is a crisis in the quality of scientific activity in the region under martial law.

These are the problems of conducting scientific experiments; collections of scientific works of temporarily relocated institutions of higher education are not published; in connection with the temporary disconnection of electricity and unstable Internet, there are problems in the work of the specialized scientific council; there is no possibility to go abroad for the purpose of participation in international scientific events, internship.

The article also reveals the internationalization strategy of the Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy, participation in international projects.

Key words: education of Khmelnytskyi, modern challenges, martial law, educational hub, educational institutions, education seekers, teaching staff.

Т. О. Ясинська

старший викладач кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики, аспірант кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Статтю присвячено використанню інтерактивних технологій та застосуванню мобільних додатків під час навчання іноземної мови. Актуалізація проблеми зумовлена удосконаленням та гуманізацією освітнього процесу, інтенсивним розвитком інформаційних технологій та міжнародною інтеграцією України, яка передбачає зростання комунікації і стрімкий розвиток засобів спілкування. Таким чином, з'являється потреба в удосконаленні педагогічної системи, яка повинна враховувати сучасні технології спілкування. Правильно сформована під час навчання культура комунікації – вагомий частини професійної компетенції, яка у подальшому дає можливість кар'єрного зростання. Комунікативна компетентність, як і комунікативна культура, є важливою складовою взаємодії та невід'ємною частиною підготовки студентів. У статті розглянуто основні види інтерактивних технологій, які використовуються під час професійної підготовки майбутніх перекладачів, їх особливості та переваги. Інтерактивне навчання – найефективніша технологія для вивчення іноземних мов, тому що головна мета навчання – розвиток навичок спілкування, але не можна недооцінювати значення самостійної роботи студентів, де студенти під час навчання взаємодіють не з людиною, а з комп'ютером або іншим засобом. Різноманітні гаджети займають важливе місце у житті молоді, що дає ще одну можливість для навчання. Тому студентам було запропоновано протестувати найбільш популярні мобільні додатки для вивчення іноземної мови – Brainscape, Kahoot, Quizlet, Memoword, Duocards, Аплі з метою виявлення їх недоліків та переваг. Результати порівняльного аналізу та думка користувачів знайшла своє відображення у статті, але також зазначається, що використання додатків – це лише частина навчання яка може тільки доповнювати інші методи. Для ефективного виконання професійних обов'язків перекладач має повною мірою володіти технікою і навичками спілкування, як за допомогою комп'ютера, так і інших пристроїв. Застосування різних типів інтеракцій під час планування занять дає можливість викладачу якісно підготувати майбутніх перекладачів до професійної діяльності, а використання інтерактивних технологій максимально наближує навчальний процес до робочих умов.

Ключові слова: інтерактивне навчання, інтерактивні технології, професійна підготовка перекладачів, мобільні додатки, комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. Глобалізація та стрімке поширення інформаційно-комунікаційних технологій призвели до підвищення вимог до професії перекладача, що знайшло своє відображення у зміні змісту освіти та навчально-виховного процесу. Розвиток сучасних теоретико-методологічних підходів до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, насамперед, спрямовано на формування професійних компетенцій. Одним із шляхів к формуванню компетенцій майбутніх перекладачів є використання у навчальному процесі інтерактивних методів навчання, які у поєднанні з неаудиторною роботою, є найбільш ефективним засобом, що сприяє підвищенню якості підготовки професіоналів з перекладу. Таким чином, застосування технологій інтерактивного навчання, з одного боку, дає майбутнім спеціалістам необхідні для роботи навички, з іншого – впли-

ває на весь процес навчання, оскільки на перше місце виходить міжособистісна взаємодія між учасниками освітнього процесу.

Аналіз останніх джерел і публікацій.

Проблематиці інтерактивного навчання присвячено достатню кількість публікацій, у яких розглядаються обґрунтування та ефективність використання інтерактивних технологій у вищій школі та досвід їх впровадження. У цьому напрямі працюють І.П. Підласий [1], О.І. Пометун [2], Т.В. Сердюк [3], К. Галацин [4], І.Г. Луцик [5], та інші. Результатом наукових пошуків стали «Енциклопедія інтерактивного навчання», інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти, тлумачення основних понять і методів інтерактивного навчання.

Вперше термін «інтерактивна педагогіка» запровадив німецький дослідник Г. Фріц

у 1975 році, позначивши головною метою інтерактивного процесу навчання зміну поведінки всіх його учасників. Згодом з'явилися нові терміни, які стосуються інтерактивного процесу – інтерактивна технологія, інтерактивні засоби, інтерактивна педагогіка, інтерактивне навчання, інтерактивний метод тощо. Всі ці терміни наголошують, що в основі такої системи лежить інформаційний обмін. Слід зазначити, що в даному випадку різниця у визначенні «інтерактивний метод» та «інтерактивна технологія» дуже невелика, хоча поняття «технологія» ширше і передбачає наявність кількох методів у межах однієї технології. Т. Пометун вважає, що інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання та організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб між собою і до широкої співпраці багатьох. Таким чином, можна сказати, що інтерактивне навчання – це процес навчання та взаємонавчання так як і студент, і викладач є рівноправними учасниками освітнього процесу [2, с. 25].

Мета статті. Головна мета цієї роботи – розглянути технології інтерактивного навчання, їх класифікацію та види інтеракції і оцінити застосування мобільних додатків у навчанні, як один із видів інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Технологія (від грец. *τεχνολογία*, що походить від грец. *τεχνολογος*; грец. *τεχνη* – майстерність, техніка; грец. *λογος* – (тут) передавати) – наука («корпус знань») про способи (набір і послідовність операцій, їх режими) забезпечення потреб людства за допомогою (шляхом застосування) технічних засобів (знарядь праці). Зазначимо, що поняття «технологія» визначається як сукупність форм, методів, прийомів та засобів передачі соціального досвіду, а також технічне оснащення певного процесу [6].

Український педагогічний словник трактує «технологію навчання» як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Ця галузь орієнтована в більшій мірі на того, хто навчається, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання [7, с. 331]. З урахуванням стрімкого розвитку сфери ІТ, сучасні засоби навчання та різноманітні джерела інформації складають одну з головних особливостей сучасних технологій навчання. Слід зазначити, що під час створення той, чи іншої технології, потрібно

враховувати особливості дисципліни, до якої розробляється технологія. Таким чином, для вивчення іноземних мов та підготовки перекладачів, інтерактивні технології навчання підходять як найкраще тому, що у основі процесу навчання лежить принцип комунікативності, що передбачає створення реальних комунікаційних ситуацій під час навчання. У той же час, Розумна [8, с. 265]. зазначає, що інтерактивна технологія передбачає таку організацію пізнавальної діяльності студентів, за якої створюються комфортні умови навчання, коли кожна особистість відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, а викладач при цьому стає консультантом. Види взаємодії при інтерактивному навчанні нерівнозначні за рівнем залучення учасників процесу, таким чином, можна розділити навчання на активне та пасивне. Словник Merriam-Webster [9]. дає визначення слова «interaction» як «дія чи вплив людей, груп чи речей друг на друга». що відображає сутність інтерактивного навчання, в основі якого лежить взаємодія у різних варіантах:

- група – викладач;
- група – група;
- студент – група;
- студент – машина;
- студент – викладач;
- студент – студент.

Сутність такої моделі навчання полягає в тому, що всі учасники освітнього процесу тією чи іншою мірою залучені до процесу навчання, який, у свою чергу, можливий лише за активної взаємодії всіх учасників, тобто за інтеракції.

На сьогодні існує велика кількість інтерактивних технологій і кожний викладач має можливість обрати саме те, що необхідне його студентам. Автор інтерактивного навчання О. Пометун [10, с. 33] розподіляє інтерактивні технології на кооперативне навчання, ситуативне моделювання, опрацювання дискусійних питань та колективно-групове навчання:

– *кооперативне навчання* – парна та групова робота, передбачає співпрацю та часто поєднується з традиційними формами та методами навчання;

– *ситуативне моделювання* – це відтворення ситуації, пов'язаних з професійної діяльністю, під час яких студенти навчаються правильно поводитися та швидко приймати рішення;

– під час опрацювання *дискусійних питань* головну роль відіграє викладач, але приймаючи участь у дискусії, студенти розвивають навички критичного мислення, відстоюють власну думку та поглиблюють знання навчального матеріалу;

– *колективно-групове навчання* передбачає виявлення та обговорення різних думок чи позицій.

Використання методів інтерактивного навчання при підготовці перекладачів насамперед служить

розвитку комунікативних навичок, розвитку реакції та нестандартного мислення, індивідуальної та групової взаємодії. Також, це можливість трансформувати отримані у процесі навчання знання на практичні навички та вміння. Робота в парах, групах, а також самостійна робота із засобами мобільного навчання служать цілям, які необхідно досягти у підготовці фахівця у галузі перекладу – розвиток творчого потенціалу, уміння раціонально організовувати своє навчання та інші, пов'язані з ним, види діяльності, зростання професійної компетентності, вміння працювати з інформацією та джерелами інформації.

Особливу увагу слід приділити розвитку навичок роботи у сфері ІТ-технологій. На жаль, не всі вищі навчальні заклади укомплектовані комп'ютерними аудиторіями з необхідним програмним забезпеченням та доступом до Інтернету. Частково це питання можна вирішити за допомогою різних гаджетів та мобільних додатків, але це не вирішує проблеми з отриманням навичок роботи з системами машинного перекладу (Machine Translation, MT), системами автоматизованого перекладу (Computer Aided or Computer Assisted Translation, CAT). Студенти в цілому не знайомі з поняттям «автоматизоване робоче місце перекладача» (Translator's Workstation), яке передбачає наявність необхідного для роботи інструментарію перекладача. За відсутності доступу та досвіду роботи з подібними системами, студенти не набувають навичок використання систем пам'яті перекладів (Translation Memory, TM), перекладацьких редакторів, програм управління термінологією, що, у свою чергу, значно знижує ефективність формування професійної компетентності сучасного перекладача. Н. Соболев [11], враховуючи результати досліджень Х. Брогейри, виокремлює групи навичок, необхідні перекладачу для роботи з системами автоматизованого перекладу:

1) навички лінгвістичного, а точніше перекладацького характеру, що передбачають використання спелчекерів, тезауруса і частково електронних словників;

2) комунікативні навички, пов'язані з прийомом та передачею інформації (отримання і відправка повідомлень електронною поштою, передача файлів, участь у роботі форумів та конференцій);

3) навички ведення інформаційного пошуку за допомогою електронних словників, енциклопедій, пошукових систем у мережі Інтернет, віртуальних бібліотек та архівів, термінологічних банків, тощо;

4) навички, необхідні для підвищення продуктивності й ефективності роботи – сканер, інтерактивне голосове меню, текстовий редактор тощо.

Також необхідно враховувати, що сфера ІТ-технологій розвивається дуже швидко і, відповідно, програмне забезпечення втрачає свою актуальність, але основним завданням є форму-

вання інформаційно-технологічної компетенції, яка в перспективі дасть змогу самостійно вивчити нові програмні продукти.

Таким чином, неможливо залишити без уваги комп'ютерно орієнтовані та мобільні засоби навчання. На разі є великий вибір застосунків для вивчення іноземних мов, але ми зупинимось на тих, що допомагають у вивченні лексики та розширюванні словникового запасу та мають найбільш високий рейтинг. Останнім часом з'явилась велика кількість мобільних додатків для вивчення іноземних мов, але вони нерівнозначні – деякі мають очевидні недоліки – низький рівень матеріалу, некоректний переклад, недоліки у вимові, тощо. Проте, є і такі, які цілком можливо використовувати у навчанні. Нами було обрано найбільш популярні, які були запропоновані для тестування студентам, що навчаються зі спеціальності «035. Філологія. Переклад включно». Результати тестування з урахуванням усіх особливостей мобільних додатків викладено у таблицю (Таблиця 1).

Слід зазначити, що усі застосунки, які було розглянуто, мають преміум-підписку, що додає додаткові можливості та знімає обмежене використання деяких функцій.

У цілому, студенти задоволені такою формою навчання та відзначають наступне:

«*Memoword*» – доволі зручний у використанні. Має достатньо функцій для вивчення нових слів, але без преміум-підписки багато функцій залишаються недосяжними.

«*Quizlet*» – безперечно, має суттєву низку переваг, серед них велика кількість форматів для запам'ятовування, зрозумілий інтерфейс, інтернаціональну спрямованість. Нажаль, неможливо двічі повторювати вже вивчене та проходити тести.

Серед переваг застосунку «*Brainscape*» можна виділити можливість бачити статистику навчання у вигляді схеми та відмітка скільки відсотків теми ви вже вивчили, багато матеріалів з точних наук та медицини.

«*Kahoot!*». Ключове, що відрізняє цей застосунок – гейміфікація. Рахунок балів, таймери та змагання, можливість створювати вікторини з різним рівнем складності, участь команд – все це сприяє співпраці та взаємодії, а так звані «лідерборди», де учасники можуть отримати нагороди або визнання за досягнення, мотивують на навчання, але цей застосунок більш підходить для школярів та перших курсів.

«*Duocards*» – це один з небагатьох застосунків, що дозволяє вивчати кілька мов одночасно, причому з різних рівнів. У ньому також присутні елементи гейміфікації, зручна система підказок за допомогою асистента, але слід зауважити, що цей застосунок не дає глибокого вивчення мови, особливо на високому рівні.

Таблиця 1

Порівняння мобільних додатків для вивчення іноземних мов

	категорії	можливості	Brainscape	Kahoot	Quizlet	Memoword	Duocards	Anki
1	дизайн та зручність	зручний		+	+	+		
		налаштування та персоніфікація	+	+	+	+		
		інструкція з використання				+		+
2	функції	створення власної колоди карток;	+	+	+	+		+
		можливість додавати вже створенні колоди	+	+	+	+	+	+
		наявність бібліотеки	+	+	+	+	+	+
		можливість формування сетів за темами або модулями			+	+		+
		можливість ділитися колодами карток з іншими	+	+	+	+	+	+
		зміна варіантів показу карток			+			
		режим самоперевірки	+	+		+	+	
		можливість редагування карток		+	+			+
		відстеження поточного результату, виконання плану та перегляд карток	+			+		
		наявність аудіо до карток	+	+	+	+	+	+
		наявність письмових завдань		+	+			
		вибір складності	+		+			
		гейміфікація		+	+		+	
		можливість слідкувати за прогресом учнів	+	+				
3	виклад матеріалу	тільки у вигляді карток	+	+	+	+	+	+
		колоди карток за темами	+	+	+	+	+	+
		тексти та аудіо за темами		+				
4	доступ	доступний на платформах Android	+	+	+	+	+	+
		доступний на платформах iOS	+	+	+	+	+	+
		сайт в мережі Інтернет		+	+	+		+

Однак, при використанні мобільних додатків для вивчення іноземних мов, викладач повинен усвідомлювати, що більшість з них не надає можливості розмовної практики та індивідуальних підходів до навчання, тому це потрібно враховувати під час планування занять та доповняти використання додатків з іншими методами навчання для розширювання мовних навичок.

Висновки і пропозиції. Таким чином, перспективність застосування інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх перекладачів є очевидною, оскільки в їх основі вже заложено комунікативність та взаємодію між викладачем та студентом та між студентами у групі, що, у свою чергу, слугує розвитку навичок роботи у парах та групах, сприяє продуктивному спілкуванню та співробітництву. У процесі навчання студенти отримують навички комунікації, формують критичне мислення, навчаються ставити цілі та виділяти головне, планувати та досягати результатів. Використання мобільних додатків стимулює розвиток мислення і творчу діяльність, уміння організувати своє навчання та відповідальність

за результат. Впровадження інтерактивних технологій у процес підготовки майбутніх перекладачів зможе забезпечити максимальне наближення навчання до професійної діяльності та сприяти розвитку необхідних навичок та компетенцій.

Список використаної літератури:

1. Підласий, І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
2. Пометун, О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ. 2007. 144 с.
3. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг. 2010. 20 с.
4. Галацін К., Хом'як А. Інтерактивні технології формування комунікативної культури майбутніх фахівців у процесі вивчення англійської мови : навч.-метод. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 160 с.

5. Луцик І. Г. Дидактичні умови інтерактивного навчання предметів суспільно-гуманітарного циклу в педагогічних коледжах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг. 2011. 20 с.
6. Прокопенко І. Ф., Євдокімов В. І. Педагогічні технології : навч. посіб. Харків : Колегіум. 2005. 224 с.
7. Український педагогічний словник / за ред. С. У. Гончаренко. Київ : Либідь. 1997. 376 с.
8. Розумна Т. С. Формування комунікативної компетентності і інтер-активному навчанні іншомовного спілкування. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. № 1 (9). Дніпропетровськ. 2015. С. 263–268.
9. "Interaction". Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster, URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/interaction> (Дата звернення 06.11.2023)
10. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2006. 192 с.
11. Соболев Н. М. Інтерактивні технології навчання у підготовці перекладачів у вищих навчальних закладах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. №5. Хмельницький. 2012. С. 120–130.

Yasynska T. Interactive technologies and using mobile applications in the context of professional training of future translators

The article is dedicated to the use of interactive technologies and mobile applications in foreign language learning. The mainstreaming of the issue is driven by the improvement and humanization of the educational process, the intensive development of information technology, and Ukraine's international integration, which entails increasing communication and rapid development of communication tools. Thus, there is a need to improve the pedagogical system, which should take into account modern communication technologies. A well-developed communication culture during education is a significant part of professional competence, which subsequently enables career advancement. Communicative competence, as well as communication culture, is an important component of interaction and an integral part of student preparation. The article discusses the main types of interactive technologies used in the professional training of future translators, their characteristics and advantages. Interactive learning is the most effective technology for learning foreign languages because the main goal of education is the development of communication skills. However, the importance of students' self-work should not be underestimated, where the student during the learning process interacts not with a person but with a computer or another tool. A variety of gadgets play an important role in the lives of young people, providing another opportunity for learning. Therefore, students were offered to test the most popular mobile apps for learning foreign languages – Brainscape, Kahoot, Quizlet, Memoword, Duocards, Anki in order to identify their disadvantages and advantages. The results of the comparative analysis and users' opinions are reflected in the article, but it is also noted that the use of apps is only a part of learning and can only add other methods. For effective carrying out of professional duties, a translator must fully control both computer technology and communication skills, using various types of interactions during lesson planning allows the tutor to prepare future translators for professional activity efficiently and the use of interactive technologies brings the learning process as close as possible to actual working conditions.

Key words: interactive learning, interactive technologies, professional training of future translators, mobile applications, communicative competence.