

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2025 р., № 98

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, професор

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;

Попадич О. – доктор 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», 2025. Вип. 98. 182 с.

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:

Рішення Національної ради України з питань
телебачення і радіомовлення № 1543 від 09.05.2024 року
(ідентифікатор медіа – R30-04417)

Мови розповсюдження: українська, англійська, польська,
німецька, французька, болгарська, румунська



Видавництво і друкарня –
Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 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: А1 – Освітні науки, А2 – Дошкільна
освіта, А3 – Початкова освіта, А4 – Середня
освіта (за предметними спеціальностями),
А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями),
А6 – Спеціальна освіта (за спеціалізаціями))
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 № 7 від 27 березня 2025 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, 706.
Телефони/факс: +38 050 17 95 916.

Здано до набору 17.03.2025.

Підписано до друку 28.03.2025.

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

ISSN 1992-5786

© Класичний приватний університет, 2025

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

М. А. Кошляк

ПОНЯТТЯ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»

У ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВИХ РЕФЛЕКСІЯХ.....8

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

О. О. Базилевська, Л. Г. Гарнюк, К. І. Буханець

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС УЧНІВ
З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ.....13

М. В. Букша

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗАКЛАДІВ
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....18

Н. О. Комарівська, К. А. Колеснік, Н. Л. Франчук, І. А. Стахова

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ РІЗНИХ ЖАНРІВ
ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО
Й МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....26

*О. В. Марков, В. В. Афанасьєв, І. М. Бовсунівський, В. А. Євтушок,
Ю. К. Белошенко*

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ
ДО ЗАСТОСУВАННЯ СТРІЛЕЦЬКОЇ ЗБРОЇ
У ВОДНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....31

О. В. Хацаюк, М. С. Волков, Р. В. Анацький

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ
ДО ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ
ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....39

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

Т. П. Гуркова

ЦИФРОВІ НАВИЧКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ:
УСПІШНА АДАПТАЦІЯ В СУЧАСНОМУ СВІТІ.....46

І. Д. Істинюк

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....53

О. М. Мельник

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АГЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....59

ВИЩА ШКОЛА

М. Ф. Бирка, А. В. Сущенко, В. М. Лучко, Г. М. Перун, В. С. Лучко

КОНЦЕПТИ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ
В СПОСТЕРЕЖУВАНИХ І ВИМІРЮВАНИХ ПОКАЗНИКАХ.....65

<i>Н. О. Венцева, М. В. Оверченко, А. О. Вергун</i> АНАЛІЗ БАР'ЄРІВ ВСТУПУ УЧНІВ З ТИМЧАСОВО ОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЙ ДО ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	73
<i>В. В. Гавриленко, В. І. Меняйло</i> ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ В ЕСТОНСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ.....	78
<i>Є. В. Денисенко</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНОГО ТЕРОРИЗМУ НА КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: СПОСОБИ БОРОТЬБИ.....	84
<i>О. В. Заїка</i> РОЛЬ ТА МІСЦЕ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК.....	92
<i>Л. В. Зданевич, Т. М. Цегельник, О. М. Новак</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗДОБУТТЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ.....	97
<i>Л. Д. Зеленська, О. М. Солошенко</i> ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ.....	103
<i>Л. Г. Кайдалова, Н. О. Ткачова, С. С. Махновський</i> ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	109
<i>М. М. Козяр, О. М. Маслій, Н. М. Маланюк</i> СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ СЕРЖАНТСЬКОГО І РЯДОВОГО СКЛАДУ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	114
<i>Т. М. Конькова</i> ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	119
<i>О. В. Крекотень</i> ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВЖИВАННЯ ТА АНАЛІЗУ ІНШОМОВНИХ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТЕКСТІВ У КУРСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	126
<i>С. А. Кушнірук, Т. О. Белкова, С. А. Седова</i> МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	132
<i>М. О. Медве, Д. Й. Коврей, І. К. Орбан, А. Д. Візавер</i> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	138

<i>Н. В. Михальченко</i> СКЛАДОВІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	143
<i>Н. V. Prystai</i> THE ROLE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN DEVELOPING ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE ENGLISH TEACHERS.....	148
<i>А. П. Савицька, В. С. Савицька, К. М. Борисенко</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ ЗАКЛАДІ.....	154
<i>С. Є. Трегуб</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН ДО ІСПИТУ КРОК 1 З АНГЛІЙСЬКОГО СУБТЕСТУ.....	160
<i>Є. В. Тягнирядно</i> ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПРАВознавців.....	165
<i>О. В. Цехмістро, М. Л. Колеснікова, Є. Л. Башевський</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ТА ДИРИГЕНТСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	171
<i>І. М. Шоробура</i> ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ.....	177

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Koshliak M.</i> THE CONCEPT OF "PHYSICAL EDUCATION" IN DOMESTIC SCIENTIFIC REFLECTIONS.....	8
--	---

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Bazulevska O., Garnyuk L., Bukhanets K.</i> INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT.....	13
<i>Buksha M.</i> THE PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS.....	18
<i>Komarivska N., Kolesnik K., Franchuk N., Stakhova I.</i> LITERARY CRITICAL BASIS OF THE STUDY OF WORKS OF VARIOUS GENRES BY CHILDREN OF ELDERLY PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE.....	26
<i>Markov O., Afanasiev V., Bovsunivskyi I., Yevtushok V., Beloshenko Yu.</i> PREREQUISITES FOR PREPARING FUTURE OFFICERS FOR THE USE OF SMALL ARMS IN AN AQUATIC ENVIRONMENT.....	31
<i>Khatsaiuk O., Volkov M., Anatskyi R.</i> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE RESERVE OFFICERS FOR MILITARY PROFESSIONAL ACTIVITY BY MEANS OF SPECIAL PHYSICAL TRAINING.....	39

SCHOOL

<i>Hurkova T.</i> THE DIGITAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: A CASE STUDY OF SUCCESSFUL ADAPTATION IN THE MODERN WORLD.....	46
<i>Istyniuk I.</i> DEVELOPING ENTREPRENEURIAL THINKING IN YOUNG SCHOOLCHILDREN THROUGH PROJECT-BASED TECHNOLOGIES.....	53
<i>Melnyk O.</i> ENSURING THE AGENCY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	59

HIGH SCHOOL

<i>Byrka M., Sushchenko A., Luchko V., Perun G., Luchko V.</i> STRUCTURE AND CONTENT OF ALGORITHMIC THINKING CONTENT IN OBSERVABLE AND MEASURABLE STATEMENTS	65
--	----

<i>Vientseva N., Overchenko M., Verhun A.</i> ANALYSIS OF THE BARRIERS TO ADMISSION FOR STUDENTS FROM TEMPORARILY OCCUPIED TERRITORIES TO HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE.....	73
<i>Gavrilenko V., Meniailo V.</i> EXPERIENCE IN TRAINING OF SOFTWARE ENGINEER IN THE REPUBLIC OF ESTONIA.....	78
<i>Denysenko Ye.</i> THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE IMPACT OF INFORMATION TERRORISM ON CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS: WAYS TO COMBAT.....	84
<i>Zaika O.</i> THE ROLE AND PLACE OF HIGHER MATHEMATICS IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE SCIENCE TEACHER.....	92
<i>Zdanevych L., Tsehelnyk T., Novak O.</i> PREPARING OF FUTURE EDUCATORS TO PROVIDE PRESCHOOL EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: CURRENT CHALLENGES.....	97
<i>Zelenska L., Soloshenko O.</i> FORMATION OF CIVIC COMPETENCE OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION STUDENTS: FROM THEORY TO PRACTICE.....	103
<i>Kaidalova L., Tkachova N., Makhnovskyi S.</i> DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS AS A FACTOR OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS.....	109
<i>Koziar M., Maslii O., Malaniuk N.</i> MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF NON-COMMISSIONED OFFICERS AND PRIVATES OF ENGINEERING TROOPS.....	114
<i>Konjkova T.</i> FORMATION OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF INDIVIDUALISATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....	119
<i>Krekoten O.</i> DIDACTIC ASPECTS OF USING AND ANALYZING MULTIMODAL TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES	126
<i>Kushniruk S., Bielkova T., Sedova N.</i> MODEL OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL REHABILITATION FOR THE FORMATION OF A HEALTH-PRESERVING EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	132
<i>Medve M., Kovrei D., Orban I., Vizaver A.</i> HEALTH-PRESERVING COMPETENCE AS A BASIS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS.....	138

Mykhalchenko N.

COMPONENTS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' READINESS
TO DEVELOP REFLECTION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....143

Prystai H.

THE ROLE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS
IN DEVELOPING ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN FUTURE ENGLISH TEACHERS.....148

Savytska A., Savytska V., Borysenko K.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF SELF-GUIDED WORK WHILE FORMING
FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....154

Trehub S.

PECULIARITIES OF PREPARING DENTAL FOREIGN STUDENTS
FOR THE LICENSING EXAM STEP 1 FROM ENGLISH SUBTEST.....160

Tiahnyriadno Ye.

FORMATION OF LAW STUDENTS' RHETORICAL COMPETENCE.....165

Tsekhmistro O., Kolesnikova M., Bashevskyi Ye.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE
OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS
OF VOCAL-CHORAL AND CONDUCTING MASTERY.....171

Shorobura I.

TENDENCIES IN THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE APPROACHES
IN THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION
IN THE CONDITIONS OF CRISIS SITUATIONS.....177

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 796. 011(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.1>

М. А. Кошляк

кандидат педагогічних наук,
Президент Федерації дзюдо України

ПОНЯТТЯ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» У ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВИХ РЕФЛЕКСІЯХ

У статті здійснено історіографічний огляд досліджень, в яких розкрито сутнісні характеристики поняття «фізичне виховання», виокремлено ключові аспекти вивчення проблем у теорії наукового знання.

Встановлено, що вітчизняна теорія фізичного виховання впродовж другої половини XIX – початку XX ст. пройшла складний еволюційний шлях розвитку від повного нерозуміння суспільством значущості фізичного виховання для формування гармонійно розвиненої особистості до суспільного визнання, від обстоювання ідеї про взаємозв'язок фізичного, розумового та морального виховання до гострої полеміки з питань створення національної системи фізичного виховання на принципах гуманізму, природовідповідності, науковості, індивідуальності та культуровідповідності. Заслугою вітчизняних учених цього періоду є наукове обґрунтування завдань і змісту фізичного виховання особистості; чітке визначення тріади засобів (фізичних вправ, природних сил та гігієнічних факторів); методів із урахуванням специфіки фізичного виховання; теоретична розробка і практичне запровадження системи організаційних форм.

Теоретичний аналіз еволюції поняття «фізичне виховання» показує зміну її концептуально-методологічних основ. Починаючи з 1970 р. по даний час розуміння змісту поняття «фізичне виховання» пройшло шлях: від «сукупності досягнень суспільства» ... у зв'язку з фізичним удосконаленням народу, взаємозв'язку його з «результативною і діяльнісною сторін», більш глибокого розкриття його «діяльничної сторони», з виходом на розкриття її функціонально-ціннісного змісту, аж до розробки поняття «фізичне виховання особистості». На початкових етапах її розуміння (70-і роки XX ст.) це поняття базувалося переважно на медико-біологічних і педагогічних аспектах знання, пов'язаних з фізичним розвитком і фізкультурною освітою людини засобами фізичних вправ.

Представниками сучасної вітчизняної педагогічної думки запропоновано нові підходи до вирішення проблеми фізичного виховання. У сучасних наукових рефлексіях вітчизняних учених поняття «фізичне виховання» визначається як система заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я людини; педагогічний процес, спрямований на фізичне і духовне вдосконалення людини; складник загального виховання, спрямований на зміцнення здоров'я й загартування організму; процес, що забезпечує спрямоване формування рухових навичок і розвиток фізичних якостей людини; спеціально організований процес всебічного розвитку фізичних і морально-вольових здібностей, формування й розвитку життєво важливих рухових навичок та умінь людини; невід'ємна складова освіти, яка забезпечує можливість набуття кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я і засоби його зміцнення; сукупність дій вихователя і вихованця, спрямованих на розвиток організму, укріплення здоров'я, забезпечення гармонії фізичного розвитку.

Ключові слова: фізичне виховання, зміцнення здоров'я, фізичний розвиток, розвитку вітчизняні наукові рефлексії.

Постановка проблеми. У сучасному суспільному житті країни проблеми фізичної культури і спорту, фізичного виховання набули актуальності й гостроти. Це об'єктивно зумовлено, з одного боку – вагомістю здоров'я, необхідного фізичного розвитку, фізкультурної освіченості та вихованості особистості як для неї самої, так і суспільства, з іншого – тими проблемами і недоліками, які характеризують стан фізичної культури і спорту, процес фізичного виховання у школі.

Важливим аспектом педагогічної науки, спрямованої на формування теоретичних і практичних засад національного виховання школярів, є вивчення й узагальнення вітчизняного педагогічного досвіду фізичного виховання дітей і молоді, оскільки наукове вирішення сучасних освітніх проблем неможливе без знання педагогічної спадщини минулого [10, с. 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні науковці все частіше звертаються до

історичного досвіду, педагогічної спадщини минулого задля переосмислення і творчого втілення ідей видатних педагогів у практику сучасного фізичного виховання дітей та молоді.

Аналіз джерел засвідчує певну увагу сучасних дослідників до різних аспектів фізичного виховання молоді. Значний внесок у вивчення історії фізичного виховання в Україні, його змісту, форм, методів, підготовки педагогічних кадрів фізичного виховання, управління фізкультурно-масовою роботою з молоддю зробили українські вчені-педагоги (Е. Вільчковський [3], І. Іваній [5], Т. Круцевич [7], С. Марчук [10], О. Худолій [13], Ю. Черпак [15], Б. Шиян [16] та ін.).

Однак ґене́за поняття «фізичне виховання» у вітчизняних наукових рефлексіях ще не була предметом комплексного дослідження, у якому висвітлені як загальні проблеми становлення та розвитку фізичного виховання, так і особливості його розвитку. Водночас у цьому процесі були певні досягнення, які не втратили своєї наукової і практичної значущості та актуальності. Попри значну увагу вчених до означеної проблеми, потребують подальшого дослідження ключові аспекти вивчення проблем у теорії наукового знання. З цієї позиції доцільно виокремити ключові аспекти вивчення проблем у теорії наукового знання та виявити системний потенціал у практичному розв'язанні поставленої проблеми, зміну її концептуально-методологічних засад на різних етапах історичного розвитку.

Мета статті полягає в історіографічному огляді досліджень, в яких розкрито сутнісні характеристики поняття «фізичне виховання».

Виклад основного матеріалу. В сучасній Україні відбуваються активні процеси реформування освітньої, соціокультурної сфери, в тому числі галузі фізичного виховання; спостерігається чималий інтерес до історичного минулого, до культурнопедагогічної спадщини українського народу, чимала частка якої тривалий час замовчувалася й залишалася недостатньо вивченою на науковому рівні. Все це проходить на тлі переорієнтації суспільства впливаючи на розвиток творчої особистості, її можливостей і якостей. Фізична виховання в цьому аспекті є яскравим прикладом [6].

Саме знання історії є своєрідним підґрунтям, фундаментом для розуміння цього, вони допоможуть глибше пізнати процеси, які проходять у фізкультурному русі на сучасному етапі, зорієнтуватись у його проблемах в Україні та за її межами, передбачити тенденції розвитку фізичного виховання та прогнозувати її майбутнє [2].

Вітчизняна теорія фізичного виховання протягом другої половини XIX – початку XX ст. «пройшла складний еволюційний шлях розвитку від повного нерозуміння суспільством значущості фізичного виховання для формування гармонійно

розвиненої особистості до суспільного визнання, від обстоювання ідеї про взаємозв'язок фізичного, розумового та морального виховання до гострої полеміки з питань створення національної системи фізичного виховання на принципах гуманізму, природовідповідності, науковості, індивідуальності та культуровідповідності», пише С. Марчук [10, с. 36].

Заслугою вітчизняних учених цього періоду є наукове обґрунтування завдань і змісту фізичного виховання особистості; чітке визначення тріади засобів (фізичних вправ, природних сил та гігієнічних факторів); методів із урахуванням специфіки фізичного виховання; теоретична розробка і практичне запровадження системи організаційних форм. У реалізації завдань фізичного виховання в шкільній і позашкільній практиці другої половини XIX – початку XX ст. чітко виділено два напрямки: урядовий і громадський, які принципово відрізнялися запроваджуваними методами та прийомами [10, с. 36].

Досліджуючи історико-педагогічні аспекти розвитку вітчизняного фізичного виховання (остання чверть XIX – початок XX ст.) Ю. Черпак констатує, що на початку XX ст. на тлі теоретичних суперечок про призначення системи фізичного виховання і добору ефективних форм його здійснення поступово відбувалося становлення й розвиток вітчизняної теорії й системи фізичного виховання, які увібрали й елементи зарубіжних гімнастичних авторських систем, й кращі методики та теоретико-методичні напрацювання вітчизняних авторів [6, с. 256].

У 1900–1917 рр. формуються такі нові напрями позанавчальної роботи, як спортивно-масовий рух та екскурсійна робота. У цей період виявляється низка тенденцій: надання позанавчальній роботі з фізичного виховання масового характеру; використання можливостей дитячих організацій для її здійснення. Провідними тенденціями стають збільшення інтересу до фізичного виховання і спорту серед усіх прошарків населення України, посилення ролі державної політики як чинника розвитку спортивних організацій, товариств і гуртків, перетворення діяльності спортивних організацій та товариств на самостійний напрям громадського життя півдня України [10, с. 14].

У статті Ю. Черпак на основі широкого текстологічного матеріалу здійснено аналіз історико-педагогічних аспектів розвитку вітчизняного фізичного виховання у другій половині XIX – на початку XX ст. Зокрема, розкрито погляди на фізичне виховання П. Лєсафта, його прихильників О. Анохіна та О. Бутовського. Виявлено методи фізичного виховання, розроблені вітчизняними вченими у розглядуваний період. Відзначено, що в цей час поступово відбувалося становлення й розвиток вітчизняної теорії й системи фізичного виховання,

які увібрали й елементи зарубіжних гімнастичних авторських систем, й кращі методики та теоретико-методичні напрацювання вітчизняних авторів [16].

У публікації М. Крука «Шкільна фізична культура в Україні (20–30-ті рр. XX ст.)» проаналізовано завдання та зміст уроків фізичної культури у навчальних планах та програмах з фізичного виховання в окреслений період, виявлено тенденції та протиріччя становлення та розвитку уроку фізичної культури як основної форми фізичного виховання в українських закладах освіти у 20–80-ті рр. минулого сторіччя. Дослідник констатує, що «певна система фізичного виховання у школах була створена в Україні за радянських часів, основною формою якої був урок фізичної культури. Вивчення процесу становлення і розвитку уроку фізичної культури, аналіз навчальних планів і програм, вміле використання даного досвіду дозволить, на нашу думку, суттєво вплинути на наукові розробки у галузі фізичного виховання. Досліджування здійснювалось на матеріалах теоретичних, методичних праць та досвіду роботи загальноосвітніх шкіл колишньої УРСР» [6].

Досліджуючи ґенезу ідей формування здорового способу життя особистості у вітчизняній педагогічній думці А. Бандурка та С. Воронько приходять до висновку, що «проблема виховання фізичної культури, здоров'язбереження учнів постійно розвивалася у контексті фізичного виховання, становлячи неперервний процес збагачення вітчизняної педагогічної думки» [1, с. 5].

Теоретичний аналіз еволюції поняття «фізичне виховання» показує зміну її концептуально-методологічних основ. Починаючи з 1970 р. по даний час розуміння змісту поняття «фізичне виховання» пройшло значний шлях: від «сукупності досягнень суспільства» ... у зв'язку з фізичним удосконаленням народу, взаємозв'язку його з «результативною і діяльнісною сторін», більш глибокого розкриття його «діяльнісної сторони», з виходом на розкриття її функціонально-ціннісного змісту, аж до розробки поняття «фізичне виховання особистості». На початкових етапах її розуміння (70-і роки XX ст.) це поняття базувалося переважно на медико-біологічних і педагогічних аспектах знання, пов'язаних з фізичним розвитком і фізкультурною освітою людини засобами фізичних вправ (тобто виховання фізичного у неї відбувалося від «частин до цілого», «знизу вгору») [6].

Представниками сучасної вітчизняної педагогічної думки запропоновано нові підходи до вирішення проблеми фізичного виховання і формування здорового способу життя [5].

Досліджуючи історичні аспекти розвитку фізичної культури і спорту в Україні Н. Міцкевич зазначає, що «національна система фізичного виховання українців, як складова загальної куль-

тури, формувалась під впливом багатьох факторів. Система фізичного виховання – динамічна структура. Процес її становлення та характерні особливості існування взаємозалежні та пов'язані з економічними, політичними й соціальними особливостями розвитку держави» [11].

У словнику С. Гончаренко поняття «фізичне виховання» трактується як «складова загального виховання; соціально-педагогічний процес, спрямований на зміцнення здоров'я і загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво важливих рухових навичок і вмінь» [4].

О. Худолій термін «фізичне виховання» визначає як «спеціально організований процес всебічного розвитку фізичних та морально-вольових здібностей, формування і розвитку життєво важливих рухових навичок і умінь людини» [13].

Е. Вільчковський розглядає поняття «фізичне виховання» як «організований педагогічний процес, спрямований на морфологічне і функціональне вдосконалення організму людини, формування і поліпшення її основних життєво важливих рухових умінь, навичок і пов'язаних з ними знань, виховання моральних та вольових якостей; в школі відбувається як цілеспрямований педагогічний процес на уроках, під час позакласних та позашкільних (секційних) занять» [3].

Т. Круцевич аналізує поняття «фізичне виховання» як «спеціалізований педагогічний процес цілеспрямованої систематичної дії на людину фізичними вправами, силами природи, гігієнічними факторами з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних якостей, удосконалення морфологічних і функціональних спроможностей, формування й покращення основних життєво важливих рухових навичок, умінь та пов'язаних із ними знань, забезпечення готовності людини до активної участі у суспільному, виробничому й культурному житті» [7, с. 10].

А. Цьось обґрунтовує фізичне виховання у контексті шкільної практики: «фізичне виховання в сучасній школі – це складник навчально-виховного процесу учнів із першого по випускний класи, де основною формою роботи виступає класно-урочна система» [14].

Б. Шиян трактує поняття «фізичне виховання» як соціально-педагогічний процес, спрямований на зміцнення здоров'я, гармонійного розвитку форм і функцій організму людини [16, с. 172]. Воно здійснюється за допомогою таких засобів як заняття фізичними вправами, опанування знаннями чи вміннями у галузі фізичної культури, загартування організму та ін.

Н. Маковецька вважає, що поняття «фізичне виховання» є процесом, спрямованим не тільки на навчання рухів, виховання фізичних якостей, але й на оволодіння спеціальними знаннями, роз-

виток усвідомленої потреби в заняттях фізичними вправами [9, с. 35].

Досліджуючи фізичний розвиток учнів як педагогічну проблему О. Філоненко вказує, що «фізичне виховання стратегічно спрямоване на збереження, зміцнення і формування здоров'я комплексом дієвих засобів фізичного виховання, що впливають на якість життєдіяльності» [12, с. 124].

Загальне призначення системи фізичного виховання, як інших систем, що функціонують в суспільстві, на думку Б. Шиян, є задоволення певних людських потреб. «Адже поки людина жива, вона є носієм потреб. Усвідомлення цих потреб та забезпечення належних умов їх задоволення є гарантом формування правильної мети. Якщо мета не відповідає потребам окремої людини чи суспільства в цілому, або якщо для її реалізації не створені належні умови, то така мета не буде досягнута, бо поставлена неправильно» [16].

Поняття «фізичне виховання» трактується С. Марчуком «як педагогічний процес, що забезпечує можливість набуття кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я і засоби його зміцнення через спеціально організовану співпрацю вихователя і вихованця, у результаті якої створюються умови для вдосконалення фізичних можливостей особистості, формування у неї життєво важливих рухових навичок, умінь та забезпечення гармонійного фізичного розвитку» [10, с. 17].

На основі проаналізованих джерел С. Марчук узагальнює погляди вчених щодо дефініції «фізичне виховання», що визначає основні аспекти визначення поняття:

1. Система заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я людини.

2. Педагогічний процес, спрямований на фізичне і духовне вдосконалення людини.

3. Складник загального виховання, спрямований на зміцнення здоров'я й загартування організму.

4. Процес, що забезпечує цілеспрямований розвиток рухових навичок і фізичних якостей людини.

5. Спеціально організований процес всебічного розвитку фізичних і морально-вольових здібностей, формування й розвитку життєво важливих рухових навичок та умінь людини.

6. Невід'ємна складова освіти, яка забезпечує можливість набуття кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я і засоби його зміцнення.

7. Сукупність дій вихователя і вихованця, спрямованих на розвиток організму, укріплення здоров'я, забезпечення гармонії фізичного розвитку [10, с. 17].

Висновки і пропозиції. Отже, теоретичний аналіз еволюції поняття «фізичне виховання» показує зміну її концептуально-методологічних основ. Представниками сучасної вітчизняної педагогічної думки запропоновано нові підходи до вирішення проблеми фізичного виховання і формування здорового способу життя. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті поглядів вчених на особливості фізичного виховання майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Бандурка А. В., Воронько С. О. Генеза ідей формування здорового способу життя особистості у вітчизняній педагогічній думці радянської доби. *Проблеми та перспективи розвитку фізичного виховання, спорту і здоров'я людини* : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. (23-24 квітня 2020 р.). Полтава : Сімон, 2020. С. 3–7.
2. Винничук О. Проблеми вивчення курсу «Історії фізичної культури» у вищих навчальних закладах України та його місце в системі наук. *Зб. наук. праць: Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. Луцьк, 2002. № 1. С. 38–39.
3. Вільчковський Е. С., Козленко М. П., Цвек С. Ф. Система фізичного виховання молодших школярів : навч.- метод. посіб. для викладачів та студ. вузів I-II рівня акредитації. Київ : ІЗМН, 1998. 230 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Іваній І.В. Фізична культура особистості фахівця фізичного виховання та спорту: навч.-методич. Посібник. Суми: Університетська книга, 2014. 96 с.
6. Крук М. З. Шкільна фізична культура в Україні (20–30-ті рр. XX ст.): навч.- метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 218 с.
7. Круцевич Т. Ю. Теорія и методика фізичного виховання: посіб.: в 2-х т. Київ, 2003. Т. 1. 424 с.
8. Лапшина Г., Дмитрів Р. Історичні аспекти розвитку фізичного виховання в Україні в кінці XIX – на початку XX ст. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць. 2013. № 1 (21). URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/2648/1/Lapwyna.pdf>
9. Маковецька Н. Особливості залучення дошкільників до фізичної культури: теоретичний аспект проблеми. Вісник Запорізького національного університету. Серія : фізичне виховання та спорт. 2010. № 2(4). С. 28–37.
10. Марчук С. С. Ідеї фізичного виховання школярів у педагогічній спадщині К. Д. Ушинського: дис. ... канд.пед.н.: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Луцьк, 2015. 264 с.

11. Міцкевич Н. І. Історичні аспекти розвитку фізичної культури і спорту в Україні. Фізичне виховання та спорт у контексті держної програми розвитку фізичної культури в Україні: досвід, проблеми, перспективи. 2015. С. 118–120.
12. Філоненко О. В. Фізичний розвиток учнів як педагогічна проблема. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький, 2023. Вип. 209. С. 123–128.
13. Худолій О. М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання : навч. посіб. 2-ге вид., випр. Харків : ОВС, 2008. 406 с.
14. Цюсь А. В. Закономірності розвитку фізичної культури. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2009. № 3. С. 19–23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs_2009_3_7.
15. Черпак Ю. В. Історико-педагогічні аспекти розвитку вітчизняного фізичного виховання (остання чверть XIX – початок XX ст.). Освітлогічний дискурс. 2015. № 4. С. 249–261. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_4_27
16. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 272 с.

Koshliak M. The concept of “physical education” in domestic scientific reflections

The purpose provides a historiographical review of studies that reveal the essential characteristics of the concept of «physical education», and highlights key aspects of studying problems in the theory of scientific knowledge. It is established that the domestic theory of physical education during the second half of the 19th – early 20th centuries. has undergone a complex evolutionary path of development from a complete lack of understanding by society of the significance of physical education for the formation of a harmoniously developed personality to public recognition, from defending the idea of the interrelationship of physical, mental and moral education to a sharp polemic on the issues of creating a national system of physical education on the principles of humanism, nature-relatedness, scientificity, individuality and cultural-relatedness. The merit of domestic scientists of this period is the scientific substantiation of the tasks and content of physical education of the individual; a clear definition of the triad of means (physical exercises, natural forces and hygienic factors); methods taking into account the specifics of physical education; theoretical development and practical implementation of a system of organizational forms.

Theoretical analysis of the evolution of the concept of «physical education» shows a change in its conceptual and methodological foundations. Starting from 1970 to the present, the understanding of the content of the concept of «physical education» has gone through the following stages: from «the totality of achievements of society» ... in connection with the physical improvement of the people, its interconnection with the «resultative and activity sides», a deeper disclosure of its «activity side», with an exit to the disclosure of its functional and value content, up to the development of the concept of «physical education of the individual». At the initial stages of its understanding (the 70s of the twentieth century), this concept was based mainly on the medical-biological and pedagogical aspects of knowledge related to the physical development and physical education of a person by means of physical exercises.

Representatives of modern domestic pedagogical thought have proposed new approaches to solving the problem of physical education. In modern scientific reflections of domestic scientists, the concept of «physical education» is defined as a system of measures aimed at strengthening human health; a pedagogical process aimed at the physical and spiritual improvement of a person; a component of general education aimed at strengthening health and hardening the body; a process that ensures the directed formation of motor skills and the development of a person's physical qualities; a specially organized process of comprehensive development of physical and moral-volitional abilities, the formation and development of vital motor skills and human abilities; an integral component of education that provides the opportunity for each person to acquire the necessary scientifically based knowledge about health and means of strengthening it; a set of actions of the educator and the pupil aimed at developing the body, strengthening health, ensuring harmony of physical development.

Key words: physical education, strengthening health, physical development, development domestic scientific reflections.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 376-056.236

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.2>**О. О. Базилевська**

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та спеціальної педагогіки
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради
<https://orcid.org/0000-0002-8977-5456>

Л. Г. Гарнюк

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної та спеціальної педагогіки
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради
<https://orcid.org/0009-0006-3040-3531>

К. І. Буханець

вихователь
КЗО «Спеціальна школа № 10» ДОР»
<https://orcid.org/0009-0007-9041-4037>

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Стаття присвячена одній із актуальних проблем інтеграції цифрових технологій у навчальний процес учнів з порушенням слуху. Розкривається використання спеціалізованих цифрових інструментів, які дозволяють компенсувати ці обмеження, сприяючи розвитку мовлення та слухового сприйняття, а також полегшуючи соціальну інтеграцію таких учнів. Визначено основні цифрові інструменти, які сприяють покращенню освітнього процесу учнів з порушенням слуху. Аналізуються можливості використання слухових апаратів, інтерактивних програм і додатків для розвитку слухового сприйняття, а також програм для навчання жестової мови. Особливу увагу приділено ролі мультимедійних інструментів у підвищенні мотивації учнів до навчання. Висвітлюються мультимедійні засоби навчання, такі як інтерактивні дошки, відео уроки з субтитрами та візуальні презентації, що суттєво покращують процес навчання для дітей з порушенням слуху, а також використання візуальних засобів, який дозволяє краще засвоювати матеріал завдяки зоровому сприйняттю. Зокрема висвітлюються спеціалізовані програми, які створюють інтерактивному середовищу для вивчення жестів, полегшуючи навчальний процес як для учнів, так і для батьків та педагогів. Акцентовано увагу на інтерактивні програми та додатки для розвитку слуху та мовлення, які стали важливим інструментом у роботі з дітьми з порушенням слуху, використання яких надає дітям можливість розвивати слухове сприйняття, мовленнєві навички та когнітивні процеси через ігрові механізми та інтерактивні завдання. Розкривається використання відеоматеріалів з субтитрами та адаптованих навчальних відеофільмів, які відіграють особливу роль у навчанні дітей з порушенням слуху, що дозволяє учням не лише сприймати інформацію візуально, але й тренувати навички читання. Зазначається також, що реалізація використання цифрових технологій у роботі з учнями з порушеннями слуху передбачає комплексний підхід, що включає навчальні програми для фахівців та батьків інтеграцію цифрових ресурсів у структуру занять, співпрацю з розробниками та систематичний моніторинг отриманих результатів. Висвітлюється адаптація технологій до індивідуальних потреб учнів, яка є невід'ємною частиною освітнього процесу: кожен інструмент, від програм для слухового тренування до додатків для вивчення жестової мови, повинен відповідати рівню розвитку і потребам дитини.

Ключові слова: цифрові технології, інклюзивна освіта, учні з порушенням слуху, слухові апарати, жестова мова, інтерактивні додатки.

Постановка проблеми. Інтеграція цифрових технологій у навчальний процес є важливою складовою сучасної інклюзивної освіти. Діти з пору-

шенням слуху стикаються з численними викликами у сприйнятті мовної інформації, що обмежує їхню участь у навчальному процесі. Використання

спеціалізованих цифрових інструментів дозволяє компенсувати ці обмеження, сприяючи розвитку мовлення та слухового сприйняття, а також полегшуючи соціальну інтеграцію таких учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес дітей з особливими освітніми потребами широко досліджуються іноземними вченими та практиками. Дослідники M. Turner-Smichal та S. Aitken виявили три потенційно ефективні методи, які слід використовувати для подолання цифрової нерівності та поширення ІКТ-засобів як ефективного інструменту в навчанні дітей з особливими освітніми потребами [15]. Науковець C. N. Greene надала методичні рекомендації щодо створення програм навчання з інформаційно-комунікаційних технологій для учнів з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти [16]. У працях українських дослідників. Зокрема, Л. Борисенко [1] акцентується увага на важливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення ефективності інклюзивної освіти. Дослідження Ю. Запорожченка [2] підтверджують позитивний вплив цифрових інструментів на мотивацію учнів із сенсорними порушеннями. Т. Мотуз [7] розглядає можливості використання мультимедійних додатків для розвитку мовленнєвих навичок.

Мета статті полягає в розгляді важливості та переваг інтеграції цифрових технологій у навчальний процес учнів з порушенням слуху з метою поліпшення їх навчання та розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Учні із сенсорними порушеннями – це учні, які мають дефіцити у сенсорній обробці інформації, що обмежує їхні можливості повноцінно сприймати та взаємодіяти із зовнішнім середовищем через такі канали, як слух, зір, дотик, смак та нюх. Сенсорні порушення впливають на спроможність дитини обробляти сенсорні стимули, що може викликати труднощі у розвитку мовленнєвих навичок, соціальної взаємодії та навчання [10].

Основні категорії дітей із сенсорними порушеннями:

Діти з порушеннями слуху: включають дітей з частковою або повною втратою слуху. Такі діти можуть мати труднощі у сприйнятті та відтворенні мовлення через дефіцит аудіальних стимулів. Це негативно впливає на їхню здатність до комунікації та соціальної інтеграції. Дослідження свідчать, що слухові порушення можуть призводити до труднощів у розвитку мовленнєвих навичок та зниження рівня соціальної активності дітей [10].

Діти з порушеннями зору зіштовхуються з труднощами у сприйнятті візуальних сигналів, що впливає на розвиток невербальної комуніка-

ції та орієнтації у просторі. Втрата зору значно обмежує можливості дітей брати участь у групових іграх і навчанні, а також впливає на їхню незалежність та мобільність [11].

Діти з порушеннями сенсорної інтеграції мають проблеми з інтеграцією сенсорної інформації, що може проявлятися у вигляді гіперчутливості або гіпочутливості до сенсорних стимулів. Це порушує здатність дитини адаптуватися до середовища та ускладнює розвиток мовлення і соціальної взаємодії [12].

Сенсорні порушення негативно впливають на розвиток мовлення та когнітивні здібності дітей. Такі діти потребують спеціальних методів навчання, адаптованого освітнього середовища, спеціального обладнання та допоміжних засобів, індивідуального підходу та постійного супроводу фахівців.

Використання цифрових технологій значно розширює можливості для комунікації, навчання, аналізу інформації та інтерактивної взаємодії в різних сферах, включаючи освіту, медицину, науку та корекційну роботу [13].

Цифрові технології – це сукупність технічних засобів, інструментів та методів, що використовують цифрову інформацію для створення, зберігання, обробки, передачі та представлення даних. До цифрових технологій належать різноманітні пристрої та програмні засоби, такі як комп'ютери, мобільні телефони, програми для роботи з даними, інтернет, віртуальна та доповнена реальність, сенсорні пристрої, мультимедійні додатки тощо. Цифрові технології для дітей з порушеннями слуху охоплюють широкий спектр інструментів, від апаратних рішень для покращення слухового сприйняття до інтерактивних навчальних платформ і додатків. Використання таких технологій допомагає створювати адаптоване освітнє середовище, покращує розвиток мовлення та сприяє соціальній інтеграції учнів.

Кожна технологія відіграє свою роль у розвитку слухового сприйняття, комунікативних та мовленнєвих навичок. У відповідності до означеного огляду акцентуємо увагу на технологіях, які ми вважаємо одними з найефективніших у своїй категорії.

Засоби для покращення слухового сприйняття. Кохлеарні імпланти та слухові апарати є основними технологіями, які допомагають учням із порушенням слуху покращити слухове сприйняття. Обидва пристрої призначені для різних рівнів втрати слуху, та працюють за різними принципами. Слухові апарати підсилюють звукові сигнали і передають їх у внутрішнє вухо для подальшої обробки слуховою системою. Вони допомагають компенсувати втрату слуху, підсилюючи звуки, що сприймаються залишковими функціями слухового апарату. Вони використовуються для дітей з лег-

ким або середнім рівнем втрати слуху. Основна мета – зробити звуки доступними для дитини, щоб вона могла розвивати свої мовленнєві та комунікативні навички [3].

Кохлеарні імпланти призначені для дітей з глибокою втратою слуху. Цей пристрій не просто підсилює звук, а повністю обходить пошкоджені ділянки внутрішнього вуха та передає електричні імпульси безпосередньо до слухового нерва. Кохлеарні імпланти можуть бути встановлені дітям починаючи з 9 місяців, що дозволяє їм у ранньому віці розвивати мовленнєві навички. Кохлеарні імпланти значно покращують здатність до сприйняття звуків у повсякденному житті, включаючи здатність слухати в шумних середовищах та сприймати мовлення по телефону [4].

Програми для навчання жестової мови. Жестова мова є важливим інструментом комунікації для учнів з порушенням слуху. Відіграють важливу роль у допомозі учням із порушенням слуху, які використовують жестову мову як основний засіб комунікації. Спеціалізовані програми створюють інтерактивне середовище для вивчення жестів, полегшуючи навчальний процес як для учнів, так і для батьків та педагогів.

ProDeaf – це мобільний додаток, що дозволяє перекладати текст на жестову мову і навпаки. Цей інструмент створений для людей, які використовують жестову мову, і допомагає спілкуватися з людьми, які нею не володіють. Додаток підтримує кілька мов жестової комунікації, що робить його універсальним інструментом для різних культур.

SignAll – це система, яка автоматично перекладає жестову мову на текст або мовлення, що допомагає дітям з порушенням слуху спілкуватися з іншими. Система використовує комп'ютерне бачення та алгоритми штучного інтелекту для розпізнавання жестів у реальному часі, що робить навчання жестової мови інтерактивним і ефективним [5].

Mimix3D – додаток, що використовує тривимірні анімації для перекладу тексту на жестову мову. Додаток створює віртуального аватара, який демонструє жести, полегшуючи навчання для дітей, що починають вивчати жестову мову, допомагаючи учням краще зрозуміти її структуру.

В Україні активно впроваджуються програми для вивчення української жестової мови (УЖМ), що сприяє популяризації жестової мови серед учнів та педагогів. Т. Мотуз [7] зазначає, що інтеграція таких програм у навчальний процес сприяє розвитку комунікативних навичок і полегшує соціальну адаптацію учнів із сенсорними порушеннями.

Інтерактивні програми та додатки для розвитку слуху та мовлення. Стали важливим інструментом у роботі з дітьми з порушенням

слуху. Такі додатки надають дітям можливість розвивати слухове сприйняття, мовленнєві навички та когнітивні процеси через ігрові механізми та інтерактивні завдання [14].

Angel Sound – це програма, призначена для тренування слухового сприйняття. Її можуть використовувати діти після імплантації кохлеарних імплантів або при носінні слухових апаратів для покращення здатності розрізняти звуки та мовлення в різних акустичних умовах. Додаток допомагає адаптуватися до нових слухових можливостей, тренуючи сприйняття мовлення, розрізнення фонем і загальне слухове розуміння. Він пропонує вправи на розпізнавання звуків та розрізнення мовлення в різних аудіальних умовах (наприклад, мовлення в тиші та шумі). Користувачі отримують зворотній зв'язок та адаптивне налаштування рівня складності, що допомагає краще засвоювати матеріал. Angel Sound включає модулі для розвитку фонематичного слуху, аудіальної пам'яті та когнітивних навичок [6].

Hear Builder – це платформа для розвитку фонематичних навичок, яка використовує інтерактивні ігри для тренування слухового сприйняття та розвитку мовлення. Вона надає дітям можливість працювати над розпізнаванням звуків, фонематичним сприйняттям та навичками відтворення логічної послідовності в мовленні, що допомагає дитині розуміти структуру слів, речень та зв'язного мовлення в цілому [7].

Альтернативна та додаткова комунікація (АДК). Додатки Proloquo2Go і Tobii Dynavox забезпечують альтернативні способи комунікації для учнів із серйозними мовленнєвими порушеннями. Вони дозволяють створювати повідомлення за допомогою графічних символів і синтезу мовлення, що сприяє розвитку комунікативних навичок [9]. За дослідженнями О. Димарчук [4], використання таких технологій у навчальному середовищі сприяє розвитку когнітивних і соціальних навичок дітей. Такі технології використовуються не лише для спілкування в навчальному середовищі, але й у повсякденному житті, допомагаючи дітям інтегруватися у соціум.

Використання мультимедійних технологій та інтерактивного обладнання. Мультимедійні засоби навчання, такі як інтерактивні дошки, відео уроки з субтитрами та візуальні презентації, суттєво покращують процес навчання для дітей з порушенням слуху. Використання візуальних засобів дозволяє краще засвоювати матеріал завдяки зоровому сприйняттю.

Інтерактивні дошки дають змогу вчителям адаптувати уроки під індивідуальні потреби учнів, використовуючи комбінацію тексту, графіки та відео. Такі інструменти дозволяють створювати інтерактивні тести та завдання, що робить навчальний процес більш залученим і цікавим для

учнів. За дослідженнями Л. Борисенко [1], мультимедійні технології підвищують рівень залучення учнів до навчального процесу, сприяючи розвитку їхніх пізнавальних здібностей.

Особливу роль у навчанні дітей з порушенням слуху відіграють відеоматеріали з субтитрами та адаптовані навчальні відеофільми. Це дозволяє учням не лише сприймати інформацію візуально, але й тренувати навички читання. Т. Мотуз [7] підкреслює, що використання відео уроків із жестовою мовою або субтитрами суттєво полегшує засвоєння нового матеріалу для учнів із сенсорними порушеннями.

Крім того, використання програмного забезпечення для створення візуальних презентацій (наприклад, *Prezi*, *PowerPoint*) дозволяє вчителям урізноманітнити навчальний процес, роблячи його більш доступним і зрозумілим для дітей із порушенням слуху. Ю. Запорожченко [2] зазначає, що інтеграція таких мультимедійних ресурсів у навчальний процес сприяє формуванню когнітивних навичок і підвищує ефективність навчання.

Кожна з технологій має свої унікальні властивості та функції, які, завдяки взаємному доповненню, підсилюють ефективність корекційної роботи з дітьми з порушеннями слуху. Поєднання цифрових технологій відкриває широкі можливості для досягнення позитивних результатів у розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок та дозволяє створювати адаптивне середовище для кожної дитини.

Реалізація використання цифрових технологій у роботі з учнями з порушеннями слуху передбачає комплексний підхід, що включає навчальні програми для фахівців та батьків інтеграцію цифрових ресурсів у структуру занять, співпрацю з розробниками та систематичний моніторинг отриманих результатів. Адаптація технологій до індивідуальних потреб учнів є невід'ємною частиною процесу: кожен інструмент, від програм для слухового тренування до додатків для вивчення жестової мови, повинен відповідати рівню розвитку і потребам дитини. Поетапне впровадження цифрових технологій та інтеграція їх у структуру занять, сприяє створенню контрольованого середовища, наближеного до реальних умов комунікації.

Впровадження цифрових технологій у навчання відкриває нові перспективи, однак часто виникає проблема нестачі технічних знань. Вчителям і батькам дітей з порушеннями слуху може бракувати навичок для ефективного використання нових інструментів, що обмежує потенціал таких технологій. Важливим є забезпечення технічного навчання фахівців та доступні інструкції та ресурси для адаптації технологій до індивідуальних потреб дитини.

Висновки та пропозиції. Інтеграція цифрових технологій у навчальний процес учнів з порушен-

ням слуху забезпечує нові можливості для розвитку їхніх мовленнєвих і комунікативних навичок. Використання слухових апаратів, інтерактивних додатків і програм для навчання жестової мови сприяє підвищенню мотивації до навчання та полегшує соціальну інтеграцію. Дослідження підтверджують, що впровадження цифрових технологій у навчальний процес з учнями з порушеннями слуху підвищує ефективність таких занять, дозволяючи учням активніше залучатися до процесу навчання та комунікації [17, 14, 13, 18, 2]. Завдяки таким інструментам учні можуть поступово адаптуватися до нових слухових можливостей, розвивати когнітивні навички, фонематичний слух та соціальну інтеграцію, що позитивно позначається на їх здатності до самовираження та взаємодії з людьми.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо на удосконалення цих технологій та їх адаптацію до індивідуальних потреб учнів, розширенні навчальних програм для фахівців із формування цифрової грамотності та оцінці ефективності комбінування різноманітних технологій.

Список використаної літератури:

1. Борисенко Л. Л. Використання ІКТ в інклюзивній освіті: досвід та перспективи. Інформаційні технології в освіті, 2016, №15, С. 138–145.
2. Запорожченко Ю. Г. Застосування цифрових технологій у корекційній роботі з дітьми з порушенням слуху. Інклюзивна освіта в Україні, 2013, №5, С. 172–181.
3. Кобильченко В. Зорове сприймання та його порушення в дитячому віці. Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. Т. 4, № 93. С. 46–59. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.40> (дата звернення: 10.02.2025).
4. Кривонос О., Котенко О. Використання цифрових технологій в освітньому процесі. Наука і техніка сьогодні. 2023. № 1(15). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-1\(15\)-161-175](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-1(15)-161-175) (дата звернення: 27.01.2025).
5. Куренкова А. В. Використання методів візуалізації в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Inclusion and Diversity. 2023. С. 30–33. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.spec.6> (дата звернення: 10.02.2025).
6. Михайленко О. Використання онлайн-ресурсів та мобільних додатків для корекційної роботи щодо збагачення словникового запасу та підвищення розуміння значень слів учнями з комбінованими порушеннями слуху та інтелекту (на допомогу практикам). Особлива дитина: навчання і виховання. 2022. Т. 1, № 105. С. 43–52. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v1i105.96> (дата звернення: 17.02.2025).
7. Мотуз Т. Використання мультимедійних додатків для розвитку мовлення у дітей з сенсор-

- ними порушеннями. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, 2021, №2, С. 172–181.
8. Angel Sound – Interactive listening rehabilitation and functional hearing test program. URL: <https://angelsound.tigerspeech.com/> (дата звернення: 03.02.2025).
 9. Attwell G. A., Bennin K. E., Tekinerdogan B. A Systematic review of online speech therapy systems for intervention in childhood speech communication disorders. *Sensors*. 2022. Vol. 22, no. 24. P. 9713. URL: <https://doi.org/10.3390/s22249713> (дата звернення: 28.01.2025).
 10. Chang Y.-S., Owen J.P., Pojman N.J., Thieu T., Bukshpun P., Johnston S., Mukherjee P., Sherr E.H., Nagarajan S.S. Autism and sensory processing disorders: shared white matter disruption in sensory pathways but divergent connectivity in social-emotional pathways. *Plos one*, 2014, vol. 9, no. 7, p. e103038. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103038> (дата звернення: 29.01.2025).
 11. Fook L. The impact of hearing on communication. *Postgraduate Medical Journal*. 2000. Vol. 76, no. 892. P. 92–95. URL: <https://doi.org/10.1136/pmj.76.892.92> (дата звернення: 05.02.2025).
 12. HearBuilder – Educational software. HearBuilder. URL: <https://www.hearbuilder.com/> (дата звернення: 22.01.2025).
 13. Kim Y. S., Lee J. K., Choi B. Y. Efficacy of cochlear implants in children with borderline hearing who have already achieved significant language development with hearing aids. *Plos one*. 2022. Vol. 17, no. 6. P. e0267898. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267898> (дата звернення: 19.02.2025).
 14. Li B., Lee S., Cao C. A systematic review of the audiological efficacy of cartilage conduction hearing aids and the factors influencing their clinical application. *Audiology Research*. 2023. Vol. 13, no. 4. P. 636–650. URL: <https://doi.org/10.3390/audiolres13040055> (дата звернення: 31.01.2025).
 15. M. Turner-Cmuchal, S. Aitken, «ICT as a tool for supporting inclusive learning opportunities», *International Perspectives on Inclusive Education*, p.p. 159-180, 2016 (in English).
 16. Min Wook Ok, Min Kyung Kim, Eun Young Kang, Brian R. Bryant, «How to Find Good Apps: An Evaluation Rubric for Instructional Apps for Teaching Students With Learning Disabilities», *Intervention in School and Clinic*, Issue 4, pp. 244–252, 2015 (in English).
 17. SignAll Sign Language Translation App. SignAll | AI Sign Language Translation. URL: <https://signall.world/> (дата звернення: 15.02.2025).
 18. Tobii Dynavox Global: Assistive technology for communication. Tobii Dynavox Global. URL: <https://www.tobiidynavox.com/> (дата звернення: 22.10.2024).

Bazulevska O., Garnyuk L., Bukhanets K. Integration of digital technologies into the educational process of students with hearing impairment

The article is devoted to one of the urgent problems of integrating digital technologies into the educational process of students with hearing impairment. The use of specialized digital tools is revealed, which allow to compensate for these limitations, promoting the development of speech and auditory perception, as well as facilitating the social integration of such students. The main digital tools that contribute to the improvement of the educational process of students with hearing impairment have been identified. The possibilities of using hearing aids, interactive programs and applications for the development of auditory perception, as well as programs for learning sign language are analyzed. Special attention is paid to the role of multimedia tools in increasing students' motivation to study. Multimedia teaching aids such as interactive whiteboards, video lessons with subtitles and visual presentations are highlighted, which significantly improve the learning process for children with hearing impairment, as well as the use of visual aids, which allows better learning of material through visual perception. In particular, specialized programs are highlighted that create an interactive environment for learning gestures, facilitating the learning process for both students and parents and teachers. Attention is focused on interactive programs and applications for the development of hearing and speech, which have become an important tool in working with children with hearing impairment, the use of which gives children the opportunity to develop auditory perception, speech skills and cognitive processes through game mechanisms and interactive tasks. The use of video materials with subtitles and adapted educational videos is revealed, which play a special role in teaching children with hearing impairment, which allows students not only to perceive information visually, but also to train reading skills. It is also noted that the implementation of the use of digital technologies in working with students with hearing impairment requires a comprehensive approach, which includes educational programs for specialists and parents, the integration of digital resources into the structure of classes, cooperation with developers and systematic monitoring of the results obtained. The adaptation of technology to the individual needs of students is highlighted, which is an integral part of the educational process: every tool, from programs for auditory training to applications for learning sign language, must correspond to the level of development and needs of the child.

Key words: digital technologies, inclusive education, students with hearing impairment, hearing aids, sign language, interactive applications.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.3>**М. В. Букша**аспірант кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

В статті проведено комплексне дослідження педагогічних підходів щодо цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти (ПТО) в контексті сучасних освітніх викликів та вимог цифрової економіки. На основі аналізу міжнародного досвіду та вітчизняних практик детально розглянуто практичне застосування VR/AR технологій, систем дистанційного навчання та адаптивних освітніх технологій у навчальному процесі, що дозволяє суттєво підвищити ефективність професійної підготовки та рівень практичних навичок студентів. Проведено ґрунтовний аналіз впливу інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та великих даних на підвищення якості професійної підготовки, включаючи використання цифрових двійників обладнання, симуляторів та віртуальних лабораторій, що забезпечують формування необхідних професійних компетентностей. Визначено ключові фактори формування практичних навичок у майбутніх фахівців через використання цифрових інструментів, зокрема систем адаптивного навчання, що дозволяють індивідуалізувати освітні траєкторії та оптимізувати процес засвоєння професійних знань та умінь. Обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов, які забезпечують ефективну інтеграцію цифрових технологій у навчальний процес закладів ПТО, включаючи модернізацію технічної інфраструктури, підвищення цифрової компетентності викладачів та впровадження інноваційних методів оцінювання на основі технологій штучного інтелекту та аналітики даних. Представлено результати експериментального дослідження, які демонструють значне підвищення успішності (на 15%) та рівня практичних навичок студентів (на 30%) при використанні комплексної моделі цифрової трансформації, що включає змішане навчання, адаптивні системи та технології віртуальної реальності. Запропоновано науково обґрунтовані рекомендації щодо системного впровадження цифрових технологій у професійну освіту, включаючи створення адаптивного цифрового освітнього середовища, розробку інтерактивного контенту, забезпечення психологічного комфорту учасників освітнього процесу в умовах цифровізації та розвиток партнерства з ІТ-компаніями для забезпечення актуальності професійної підготовки. Окреслено перспективні напрями подальших досліджень у сфері цифрової трансформації ПТО, зокрема щодо розробки ефективних методик цифрового навчання та систем оцінювання цифрових компетентностей.

Ключові слова: цифрова трансформація, професійно-технічна освіта (ПТО), інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), VR/AR технології, дистанційне навчання, адаптивне навчання, інноваційні методи оцінювання, персоналізація навчального процесу, штучний інтелект (AI).

Постановка проблеми. В умовах впровадження роботизації та стрімкої цифровізації всіх сфер економіки відбувається фундаментальна трансформація ринку праці. Це створює нові виклики для системи професійно-технічної освіти, яка повинна забезпечувати підготовку фахівців, здатних працювати з передовими технологіями та швидко адаптуватися до змін. Традиційні методи навчання, що базуються на передачі теоретичних знань та обмеженій практичній підготовці, вже не відповідають сучасним вимогам роботодавців та потребам цифрової економіки. Комплексний аналіз сучасного стану системи ПТО виявив низку критичних проблем, що перешкоджають ефективній цифровій трансформації. Насамперед, це стосується інфраструктурних обмежень, які проявляються у застарілій матеріально-технічній базі більшості закладів ПТО. Відсутність сучасних

комп'ютерних класів та лабораторій, обмежений доступ до високошвидкісного інтернету та недостатнє забезпечення спеціалізованим програмним забезпеченням створюють суттєві перешкоди для впровадження інноваційних освітніх технологій.

Не менш важливою проблемою є кадрове забезпечення процесу цифрової трансформації. Значна частина викладацького складу має недостатній рівень цифрової компетентності, що ускладнюється відсутністю системної підготовки педагогів до роботи з сучасними технологіями, зокрема VR/AR. Методологічні проблеми проявляються у невідповідності навчальних програм сучасним технологічним вимогам та складності адаптації практичних занять до онлайн-формату. Відсутність ефективних методик оцінювання цифрових компетентностей та недостатня інтеграція симуляційних технологій у навчальний процес

створюють додаткові виклики для системи професійно-технічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Цифрова трансформація професійно-технічної освіти є пріоритетним напрямом розвитку освітньої сфери, що визначено в низці нормативно-правових документів України [9]. Зокрема, у Концепції цифрової трансформації освіти і науки наголошується на необхідності формування цифрових компетентностей педагогічних працівників і здобувачів освіти для ефективного використання сучасних технологій у навчальному процесі [1, с. 16–17]. Відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України, цифровізація освіти спрямована на вдосконалення методів навчання, впровадження адаптивних платформ і створення єдиного освітнього цифрового простору [9]. У сучасних умовах недостатній рівень цифрової компетентності педагогів та відсутність єдиних стандартів цифрової освіти ускладнюють підготовку фахівців, здатних працювати в умовах цифрової економіки [3, с. 346–364]. Тому актуальним є дослідження педагогічних засад цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти, що відповідає міжнародним тенденціям розвитку освіти та забезпечує підготовку конкурентоспроможних спеціалістів.

Нормативно-правове забезпечення цифрової трансформації професійно-технічної освіти в Україні базується на системі взаємопов'язаних документів різного рівня. Фундаментальне значення має Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017), який визначає цифрову компетентність як одну з ключових компетентностей та встановлює правові засади використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (№ 103/98-ВР зі змінами) конкретизує ці положення, передбачаючи модернізацію освітнього процесу з використанням сучасних інформаційних технологій та визначаючи вимоги до матеріально-технічного забезпечення закладів ПТО.

Стратегічний напрям цифрової трансформації визначається Концепцією розвитку цифрової економіки та суспільства України, яка встановлює індикатори розвитку цифрових компетентностей та механізми інтеграції цифрових технологій в освітній процес. Особливу увагу варто приділити Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року, яка передбачає створення сучасного цифрового освітнього середовища та встановлює вимоги до цифрових компетентностей педагогів [17, с. 5–10].

На рівні виконавчих документів ключове значення має Наказ МОН України «Про затвердження Положення про дистанційну форму здобуття

повної загальної середньої освіти» (№ 1115 від 08.09.2020), який детально регламентує організацію дистанційного навчання та визначає вимоги до електронних освітніх ресурсів. Наказ МОН України «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси» (№ 1695 від 29.12.2017) встановлює чіткі критерії до створення та використання цифрових навчальних матеріалів.

Сучасні дослідження у сфері цифрової трансформації професійно-технічної освіти охоплюють широкий спектр питань та демонструють міждисциплінарний підхід до вирішення існуючих проблем.

Важливим кроком у розвитку цифрової компетентності стало прийняття Розпорядження КМУ «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей» (№ 167-р від 03.03.2021), яке визначає рамку цифрових компетентностей для громадян та механізми оцінювання цифрових навичок [16, с. 88–97]. Професійний стандарт «Педагог професійного навчання» (Наказ Мінекономіки № 387 від 20.06.2020) конкретизує вимоги до цифрових компетентностей педагогів та встановлює критерії їх оцінювання.

У контексті міжнародної інтеграції особливого значення набуває імплементація Рамкової програми ЄС щодо оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя (2018) та положень Паризького комюніке (2018), які визначають загальноєвропейські стандарти цифрової грамотності та механізми забезпечення якості цифрової освіти. Рамка цифрової компетентності для громадян України (2021), адаптуючи європейську рамку DigComp 2.1, встановлює національні стандарти цифрових компетентностей та рівні їх володіння.

Особливу увагу дослідники приділяють технологічним аспектам модернізації освітнього процесу. Зокрема, Власенко І.Г. та Ромашенко В.Є. у своїх працях представили комплексний аналіз використання технологій доповненої реальності у професійній підготовці технічних спеціалістів [13, с. 46–47]. Їхні експериментальні дослідження продемонстрували суттєве підвищення ефективності засвоєння практичних навичок при використанні AR-симуляцій порівняно з традиційними методами навчання.

Значний внесок у розвиток дистанційного навчання зробив Курєпін В.М., який провів ґрунтовне дослідження ефективності різних освітніх платформ у контексті професійно-технічної освіти [14, с. 180]. Науковець довів, що оптимальне поєднання можливостей Moodle, Google Classroom та Zoom дозволяє створити ефективне навчальне середовище, яке відповідає потребам сучасного професійного навчання.

Особливої уваги заслуговують дослідження Шароватової О.П. та Резніченко Г.М., які розро-

били та впровадили інноваційну модель адаптивного навчання для закладів ПТО [15, с. 156–162]. Їхній підхід базується на врахуванні індивідуальних особливостей студентів та автоматичному коригуванні навчальної програми відповідно до показників успішності та темпу засвоєння матеріалу. Результати впровадження цієї моделі показали значне зниження відсотку відрахувань та підвищення загальної успішності студентів [15, с. 158].

Аналіз міжнародного досвіду цифрової трансформації професійно-технічної освіти демонструє значну варіативність підходів, що залежать від національних особливостей та стратегічних пріоритетів [2, с. 28–33].

У країнах Європейського Союзу помітні системні ініціативи щодо цифровізації професійної освіти. Зокрема, Німеччина реалізує програму «Vocational Training 4.0», що передбачає створення цифрових навчальних фабрик Learning Factories 4.0, інтеграцію VR/AR технологій у практичну підготовку та розробку адаптивних систем оцінювання компетенцій [18, с. 125]. За даними Федерального інституту професійної освіти (BIBB), використання цифрових технологій підвищило ефективність дуальної освіти на 35% [18, с. 125]. Досвід Фінляндії, представлений програмою «Digital College Finland», орієнтований на персоналізовані цифрові траєкторії навчання, що сприяло зростанню рівня працевлаштування випускників на 28%, згідно з дослідженням Університету Тампере (2023). Основу фінської моделі становить застосування штучного інтелекту для індивідуалізації навчання, створення міжінституційних цифрових хабів і впровадження мікрокредитів для визнання цифрових компетенцій.

Азійські країни демонструють високий рівень інтеграції цифрових технологій у професійну освіту. Сінгапурська програма «SkillsFuture Digital Workplace» спрямована на підготовку випускників із передовими цифровими навичками. За даними Міністерства освіти Сінгапуру (2024), 92% випускників професійно-технічних закладів опанували необхідні цифрові компетенції. Важливими компонентами цієї моделі є створення галузевих симуляційних центрів, впровадження блокчейн-технологій для верифікації кваліфікацій і розробка системи цифрових бейджів для визнання компетенцій. У Південній Кореї реалізується концепція «Smart Training Centers», яка поєднує традиційну професійну освіту з цифровими технологіями. Дослідження Корейського інституту професійної освіти (KRIVET, 2023) засвідчує підвищення ефективності практичної підготовки на 45%. Основними характеристиками цієї системи є використання IoT у навчальних майстернях, впровадження цифрових двійників виробничого обладнання та створення мережі смарт-кампусів.

Загалом, аналіз міжнародного досвіду свідчить про те, що цифрова трансформація професійно-технічної освіти сприяє підвищенню ефективності підготовки кадрів, адаптації освітніх процесів до вимог ринку праці та розширенню можливостей професійного зростання.

Вагомий внесок у вирішення проблеми підготовки педагогічних кадрів зробив Андрусенко Н.В., запропонувавши комплексну модель підвищення цифрової компетентності викладачів ПТО. Його підхід передбачає поєднання модульного навчання з практичними воркшопами, постійною менторською підтримкою та системою професійних стажувань, що дозволяє досягти стійких результатів у формуванні цифрових навичок педагогів [16, с. 90].

В Україні одним із успішних прикладів цифрової трансформації професійної освіти є проєкт «Цифрові навички для професійної освіти» (EU4Skills), реалізований у співпраці з європейськими партнерами. Результати пілотного впровадження у семи регіонах країни свідчать про значне зростання цифрової компетентності викладачів на 45%, підвищення рівня успішності студентів на 25% та покращення показників працевлаштування випускників на 30%.

Досвід Державного навчального закладу «Київський професійний коледж з посиленою військовою та фізичною підготовкою» підтверджує ефективність комплексного підходу до цифровізації. Важливими елементами цієї моделі є створення цифрового навчального середовища на базі Moodle, впровадження симуляторів професійного обладнання та розробка системи змішаного навчання, що поєднує традиційні та цифрові методики.

Аналіз міжнародного досвіду дозволяє виокремити основні тенденції цифрової трансформації професійно-технічної освіти. Однією з ключових змін є перехід до гібридних моделей навчання, що передбачає активне використання VR/AR технологій для підвищення ефективності практичної підготовки [13, с. 45–57]. Впровадження систем штучного інтелекту забезпечує персоналізацію навчального процесу, дозволяючи адаптувати освітні траєкторії до індивідуальних потреб студентів. Розвиток мікрокредитування та цифрової сертифікації сприяє визнанню набутих компетенцій на міжнародному рівні. Значну роль відіграє створення галузевих цифрових хабів та навчальних фабрик, що забезпечують інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками. Крім того, використання технологій Інтернету речей у навчальних майстернях дозволяє оптимізувати професійну підготовку, наблизивши її до реальних умов виробництва.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій.

Впровадження ІКТ у навчальний процес закладів ПТО відбувається поетапно та охоплює різні рівні освітньої діяльності. На базовому рівні здійснюється цифровізація навчальних матеріалів та впровадження систем управління навчанням. Викладачі створюють електронні підручники, презентації та інтерактивні завдання, які розміщуються на освітніх платформах для забезпечення постійного доступу студентів до навчальних ресурсів. Професійний рівень інтеграції ІКТ характеризується впровадженням спеціалізованих симуляторів та віртуальних лабораторій [10, с. 45–48]. Ці інструменти дозволяють студентам відпрацьовувати професійні навички в безпечному середовищі, моделювати складні виробничі процеси та експериментувати з різними технологічними рішеннями. Автоматизовані системи оцінювання забезпечують об'єктивний контроль знань та навичок [4, с. 7–18]. На інноваційному рівні відбувається впровадження передових технологій, таких як доповнена реальність та штучний інтелект. Створюються цифрові двійники реального обладнання, що дозволяє проводити високоякісне практичне навчання без ризику пошкодження дорогого устаткування. Використання блокчейн-технологій забезпечує надійну верифікацію набутих компетенцій.

Педагогічні засади цифрової трансформації професійно-технічної освіти базуються на методологічних принципах, що забезпечують ефективність впровадження цифрових технологій у навчальний процес [1, с. 16–17]. Однією з основних концепцій є системність та комплексність, що передбачає інтеграцію цифрових технологій у всі компоненти освітнього процесу, встановлення взаємозв'язку між технологічними рішеннями та педагогічними цілями, а також досягнення збалансованості між традиційними та інноваційними методами навчання.

Особистісно-орієнтований підхід є важливим аспектом цифрової трансформації, оскільки враховує індивідуальні особливості здобувачів освіти, адаптує навчальний контент до різних стилів навчання та забезпечує варіативність освітніх траєкторій. Компетентнісна спрямованість передбачає формування цифрових компетенцій відповідно до галузевих стандартів, розвиток навичок самоосвіти та критичного мислення, а також інтеграцію професійних та цифрових компетентностей.

Ефективність цифрової трансформації значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов. Організаційно-педагогічні аспекти включають формування адаптивного цифрового освітнього середовища, забезпечення технічної та методичної підтримки учасників освітнього процесу, розробку системи моніторингу якості цифрового навчання та впровадження механізмів захисту цифрових освітніх ресурсів. Дидактичні умови охоплюють розробку інтерак-

тивного цифрового контенту, впровадження адаптивних систем оцінювання, забезпечення міждисциплінарних зв'язків через цифрові інструменти та створення віртуальних професійних середовищ, що імітують реальні умови роботи.

Психолого-педагогічні умови відіграють важливу роль у процесі цифрової трансформації, оскільки сприяють формуванню позитивної мотивації до використання цифрових технологій, зниженню рівня цифрового стресу та тривожності, розвитку цифрової культури та етики, а також забезпеченню психологічного комфорту в цифровому середовищі. Усі ці фактори разом створюють передумови для ефективного впровадження цифрових технологій у професійно-технічну освіту, сприяючи підвищенню її якості та відповідності сучасним вимогам ринку праці.

Розвиток цифрових компетентностей. Формування цифрових компетентностей у закладах ПТО відбувається комплексно та охоплює як викладацький склад, так і студентів. Викладачі проходять системну підготовку з використання цифрових освітніх платформ, створення мультимедійного контенту та управління віртуальними класами. Особлива увага приділяється розвитку навичок роботи з аналітичними інструментами та забезпеченню кібербезпеки навчального процесу. Студенти, окрім базової цифрової грамотності, опановують професійні цифрові навички, необхідні для їхньої майбутньої спеціальності. Важливим компонентом підготовки є розвиток навичок онлайн-комунікації, критичного мислення в цифровому середовищі та розуміння принципів цифрової етики та безпеки.

Експериментальна модель навчання. В рамках дослідження розробленої та впровадженої комплексної моделі цифрової трансформації, яка тестувалася протягом двох навчальних семестрів дослідження (Yanping Zhu, & Haiwei Zuo, & Yun Chen, 2024). Експериментальна група навчалася за змішаною моделлю з активним використанням цифрових платформ, адаптивних систем оцінювання та VR/AR технологій для практичних занять [7]. Контрольна група продовжувала навчання за традиційною методикою з мінімальним використанням цифрових технологій.

Результати експерименту продемонстрували значні переваги цифрової трансформації. Середній бал успішності в експериментальній групі підвищився на 15%, а рівень відвідуваності зріс на 20%. Особливо помітним було збільшення рівня задоволеності навчальним процесом – на 25%. Важливо відзначити покращення практичних навичок студентів на 30% та суттєве скорочення часу, необхідного для засвоєння нового матеріалу [7, с. 89–106].

Організаційно-педагогічні умови. Успішна цифрова трансформація закладів ПТО вимагає ство-

рення відповідних організаційно-педагогічних умов [17, с. 5–10]. Першочергового значення набуває модернізація технічної інфраструктури, включаючи оновлення комп'ютерних класів, створення спеціалізованих лабораторій та забезпечення надійного високошвидкісного інтернет-зв'язку. Паралельно необхідно впроваджувати сучасні системи кібербезпеки для захисту освітнього середовища.

Система взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах цифрової трансформації охоплює адміністративний, педагогічний та студентський рівні. На адміністративному рівні ключовими завданнями є формування стратегії цифрової трансформації, координація підрозділів, ресурсне забезпечення та моніторинг ефективності впровадження цифрових технологій. Педагогічний рівень зосереджений на реалізації цифрових освітніх програм, адаптації навчального контенту, онлайн-консультуванні та цифровій діагностиці навчальних досягнень. На рівні здобувачів освіти важливими аспектами є активна участь у цифровому навчанні, розвиток цифрових компетентностей, використання цифрових платформ та формування індивідуальних освітніх траєкторій.

Управління цифровою трансформацією базується на стратегічному, операційному та проектному підходах. Стратегічний рівень включає розробку цифрової стратегії закладу, політики безпеки, розвиток цифрової інфраструктури та управління змінами. Операційне управління забезпечує координацію освітніх процесів, технічну підтримку, управління ресурсами та контроль якості цифрового навчання. Проектне управління спрямоване на реалізацію цифрових освітніх ініціатив, впровадження інноваційних технологій, розвиток партнерських відносин та управління цифровими нововведеннями.

Методичне забезпечення цифрової трансформації передбачає розробку якісних цифрових навчальних матеріалів та створення банку віртуальних практичних робіт. Важливим компонентом є впровадження ефективної системи управління якістю освіти та розробка сучасних методик оцінювання цифрових компетентностей. Особлива увага приділяється розвитку партнерських відносин з IT-компаніями та виробничими підприємствами. Така співпраця забезпечує доступ до сучасних технологій, можливість стажування для викладачів та студентів, а також допомагає адаптувати навчальні програми до реальних потреб ринку праці.

Одним із прикладів успішної реалізації педагогічних засад цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти є впровадження моделі DigCompEdu [12, с. 12–19]. Вона дає можливість педагогам оцінити власний рівень цифрової компетентності та визначити напрями

для подальшого розвитку [19, с. 33–38]. У рамках цієї моделі рівні цифрових навичок педагогів співвідносяться з європейською шкалою CEFR – від A1 (початковий рівень) до C2 (піонер цифрових технологій). Так, наприклад, викладачі рівня Інтегратор (B1) активно експериментують із цифровими технологіями, але ще не мають повного розуміння їх найефективнішого застосування. Натомість Лідери (C1) систематично використовують цифрові інструменти та мотивують колег до їх інтеграції в освітній процес. Впровадження DigCompEdu у професійно-технічній освіті сприяє підвищенню цифрової грамотності педагогів, що, у свою чергу, покращує якість підготовки фахівців відповідно до вимог сучасного ринку праці.

У контексті цифрової трансформації професійно-технічних закладів освіти важливо враховувати стратегічну роль, яку відіграє впровадження цифрових технологій у навчальний процес. Фреймворк DigCompOrg для цифрово компетентних освітніх організацій надає важливу основу для інтеграції цифрових технологій у професійно-технічну освіту [2, с. 28–33]. Він включає сім ключових елементів, що охоплюють організаційні стратегії, педагогічні практики, технологічну інфраструктуру, а також підготовку викладачів і студентів до ефективного використання цифрових інструментів. Використання цього фреймворку дозволяє закладам професійно-технічної освіти оцінювати свій прогрес в інтеграції цифрових технологій, стимулюючи саморефлексію і постійне вдосконалення. Фреймворк сприяє розвитку стійких стратегій для впровадження технологій в освітній процес, що є ключовим фактором для забезпечення конкурентоспроможності та ефективності закладів на регіональному та національному рівнях в (рис. 1) [2]. Крім того, застосування таких цифрових інструментів допомагає викладачам і студентам більш глибоко занурюватися у навчання, розвиваючи не тільки технологічні, а й педагогічні та організаційні навички для успішної адаптації до сучасних вимог ринку праці.

Висновки і пропозиції. Проведене дослідження цифрової трансформації закладів професійно-технічної освіти дозволяє зробити ряд важливих висновків щодо ефективності та перспективності цього процесу. Насамперед, варто відзначити, що цифровізація суттєво підвищує якість навчального процесу та рівень підготовки фахівців. Інтеграція сучасних технологій у освітній процес створює нові можливості для персоналізації навчання, розвитку практичних навичок та підвищення мотивації студентів.

Водночас успішна цифрова трансформація вимагає значних інвестицій у модернізацію матеріально-технічної бази закладів ПТО. Необхідно не лише оновлювати комп'ютерну техніку та мережеве обладнання, але

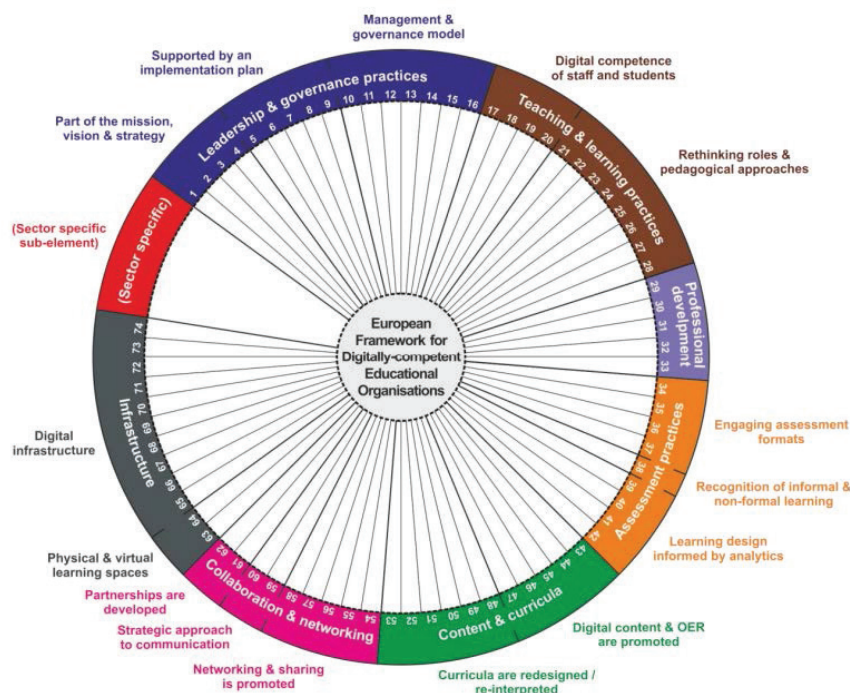


Рис. 1. European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations (DigCompOrg) (за Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J. (2015); Promoting Effective Digital-Age Learning – A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations; EUR 27599 EN; doi:10.2791/54070 [2])

й створювати спеціалізовані лабораторії з VR/AR технологіями, забезпечувати доступ до професійного програмного забезпечення та створювати умови для ефективного дистанційного навчання. Ключовим фактором успіху цифрової трансформації є системна підготовка викладацького складу до роботи в цифровому середовищі. Дослідження показало, що традиційні підходи до підвищення кваліфікації потребують суттєвого оновлення з акцентом на практичне освоєння цифрових інструментів та розвиток навичок створення інтерактивного освітнього контенту.

Фреймворк DigCompOrg, орієнтуючись на ключові елементи організаційних стратегій, педагогічних практик, технологічної інфраструктури та підготовки викладачів і студентів, дає можливість закладам професійно-технічної освіти не лише оцінювати прогрес інтеграції цифрових інструментів, а й сприяє розвитку стійких та ефективних стратегій для забезпечення їх конкурентоспроможності. Цифрова трансформація вимагає постійного вдосконалення навчальних програм, оснащення сучасними технологіями, а також підвищення кваліфікації педагогічного складу. Важливим є розвиток навичок не тільки в сфері технологій, а й педагогічних та організаційних аспектах, що забезпечують успішну адаптацію до змінюваного навчального середовища та вимог ринку праці.

Важливим аспектом цифрової трансформації є розробка нових методик оцінювання та

забезпечення якості освіти. Використання цифрових технологій дозволяє впроваджувати більш об'єктивні та різноманітні форми контролю знань, забезпечувати постійний моніторинг успішності та своєчасно виявляти проблеми у навчанні окремих студентів.

У сфері цифрової трансформації професійно-технічної освіти охоплюють декілька важливих напрямів. У технологічному аспекті необхідно зосередитись на вивченні ефективності різних цифрових платформ та розробці нових моделей змішаного навчання. Особливої уваги потребує дослідження можливостей використання технологій штучного інтелекту для персоналізації навчального процесу та прогнозування освітніх результатів.

У педагогічному аспекті актуальним залишається питання розробки ефективних методик цифрового навчання, які б враховували специфіку різних професійних напрямів. Важливо дослідити вплив цифровізації на мотивацію студентів та розробити системи оцінювання цифрових компетенцій, які б відповідали вимогам сучасного ринку праці. Не менш важливим є вивчення психологічних аспектів цифрового навчання та розробка методів подолання цифрового стресу.

Організаційні аспекти майбутніх досліджень мають зосередитися на розробці ефективних моделей управління цифровою трансформацією на рівні окремих закладів та системи професійно-технічної освіти в цілому. Необхідно провести

ґрунтовний аналіз економічної ефективності різних підходів до цифровізації та розробити рекомендації щодо оптимального використання наявних ресурсів. Особливу увагу варто приділити вивченню міжнародного досвіду цифрової трансформації професійно-технічної освіти та можливостей його адаптації до українських реалій. Важливо дослідити успішні практики різних країн у подоланні типових проблем цифровізації та розробити рекомендації щодо їх впровадження в український освітній простір.

Детальне вивчення процесу адаптації фреймворку DigCompOrg в контексті різних регіонів та специфічних умов професійно-технічних закладів. Потрібно зосередитися на розробці інструментів для вимірювання ефективності впровадження цифрових технологій, а також дослідити механізми інтеграції новітніх технологій, таких як VR/AR, у навчальні програми. Окремою задачею є вивчення впливу цифровізації на професійну підготовку студентів та коригування методик оцінювання, що дозволить удосконалити процеси навчання та забезпечити відповідність вимогам сучасних галузей.

Таким чином, цифрова трансформація закладів професійно-технічної освіти є складним багатоаспектним процесом, який потребує подальшого наукового осмислення та практичної апробації нових підходів і методик. Результати проведеного дослідження створюють підґрунтя для розробки ефективних стратегій цифровізації, які враховують як технологічні можливості, так і педагогічні потреби сучасної професійної освіти.

Список використаної літератури:

1. Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. Педагогіка і психологія. 2019. № 2. С. 16-17.
2. Kamylyis P., Punie Y., Devine J. Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. EUR 27599 EN. 2015. DOI: 10.2791/54070
3. Морзе Н.В., Базелюк О.В. Шляхи підвищення цифрової компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. № 81(1). С. 346-364.
4. Спірін О.М. Критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. № 1 (33). С. 7-18.
5. Digital Education Action Plan (2021-2027) / European Commission. Brussels, 2020.
6. Литвинова С.Г. Теоретико-методичні основи проектування хмароорієнтованого навчального середовища. Київ : Компрінт, 2021. 354 с.
7. Yanping Zhu, Haiwei Zuo, Yun Chen. Digital transformation of vocational education and training in China. Journal of Vocational Education & Training. 2024. Vol. 76(1). P. 89-106.
8. Карташова Л.А. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. № 68(6). С. 193-205.
9. Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року : Наказ МОН від 25.10.2020 р. № 1743. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/konceptsiya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproschuyemo-do-gromadskogo-obgovorennnya>
10. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців. Львів : ЛДУ БЖД, 2020. 380 с.
11. Bykov V., Spirin O., Pinchuk O. Modern tasks of digital transformation of education. UNESCO Chair Journal «Lifelong Professional Education in the XXI Century». 2020. № 1. P. 27-36.
12. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Publications Office of the EU, 2022.
13. Власенко І.Г., Ромашенко В.Є. Впровадження технологій доповненої реальності в професійну підготовку. Інформаційні технології в освіті. 2023. № 2. С. 45-57.
14. Курепін В.М. Організація дистанційного навчання у закладах професійної освіти. Науковий вісник МНУ. 2023. № 4. С. 178-186.
15. Шароватова О.П., Резніченко Г.М. Адаптивне навчання в системі професійної освіти. Педагогіка формування творчої особистості. 2023. № 80. С. 156-162.
16. Андрусенко Н.В. Розвиток цифрової компетентності викладачів закладів професійної освіти. Інформаційні технології в освіті. 2023. № 3. С. 88-97.
17. Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education. UK: Advance HE, 2023.
18. Digital Transformation Guidelines for VET Providers / CEDEFOP. Luxembourg, 2023.
19. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the EU, 2022.
20. Singh H., Reed C. A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. ASTD State of the Industry Report, 2023.

Buksha M. The pedagogical foundations of digital transformation in vocational education institutions

The article presents a comprehensive study of pedagogical approaches to the digital transformation of vocational education and training (VET) institutions in the context of contemporary educational challenges and the demands of the digital economy. Based on an analysis of international experiences and domestic practices, it examines in detail the practical application of VR/AR technologies, distance learning systems, and adaptive educational technologies in the learning process, which significantly enhance the effectiveness of professional training and the level of students' practical skills. A thorough analysis is conducted on the impact of information and communication technologies (ICT) and big data on improving the quality of professional training, including the use of digital twins of equipment, simulators, and virtual laboratories that facilitate the development of necessary professional competencies. Key factors in forming practical skills in future specialists through the use of digital tools are identified, particularly adaptive learning systems that allow for the individualization of educational trajectories and optimization of the acquisition of professional knowledge and skills. A set of organizational and pedagogical conditions is substantiated to ensure the effective integration of digital technologies into the educational process of VET institutions, including the modernization of technical infrastructure, enhancement of teachers' digital competence, and the implementation of innovative assessment methods based on artificial intelligence technologies and data analytics. The results of an experimental study are presented, demonstrating a significant increase in student performance (by 15%) and the level of practical skills (by 30%) when using a comprehensive model of digital transformation that includes blended learning, adaptive systems, and virtual reality technologies. Scientifically grounded recommendations are proposed for the systematic implementation of digital technologies in professional education, including the creation of an adaptive digital educational environment, the development of interactive content, ensuring psychological comfort for participants in the educational process in the context of digitalization, and fostering partnerships with IT companies to ensure the relevance of professional training. Prospective directions for further research in the field of VET digital transformation are outlined, particularly concerning the development of effective digital learning methodologies and systems for assessing digital competencies.

Key words: digital transformation, vocational education and training (VET), information and communication technologies (ICT), VR/AR technologies, distance learning, adaptive learning, innovative assessment methods, personalization of the learning process, artificial intelligence (AI).

УДК 373.2/3.016:82-93.09

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.4>

Н. О. Комарівська

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

К. А. Колеснік

докторка філософії, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Н. Л. Франчук

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

І. А. Стахова

докторка філософії, доцентка,
доцентка кафедри початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ РІЗНИХ ЖАНРІВ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО Й МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто літературознавчі основи вивчення творів різних жанрів дітьми старшого дошкільного й молодшого шкільного віку. Автори торкаються проблеми процесу виховання грамотного читача. Вони зауважують, що ознайомлення з основними літературними жанрами, розвиток у дітей інтересу до вибору та читання книг, а також формування потреби в читанні сприятимуть накопиченню знань, які є доступними та надзвичайно важливими для їхнього віку.

Автори вважають, що художнє слово допомагає дітям отримувати життєву інформацію, яка викликає образи в уяві й створює емоційний стан, на основі якого формуються враження від прочитаного. Процес сприймання літературного твору є результатом складної внутрішньої діяльності людини, у якій беруть участь пам'ять, свідомість, фантазія та спогади, що надають процесу творчого характеру та сприяють розвитку чуттєвої сфери того, хто сприймає слово. Ці складові надають цьому процесу творчого забарвлення та сприяють розвитку емоційної сфери читача. Зроблено акцент на складових роботі над художнім твором в закладі дошкільної освіти та початкових класах (інформаційному, практичному, творчому, емоційно-оцінному).

У статті описано різні жанри літератури: казки, легенди, оповідання, загадки, прислів'я, вірші та пісні. Дошкільники та молодші школярі повинні розуміти, що будь-який літературний твір належить до одного з цих жанрів. Виразність художньої мови літературних творів ґрунтується на використанні тропів (слів або словосполучень, ужитих у переносному значенні).

Автори зазначають, що саме художні твори виступають унікальним засобом духовно-емоційного спілкування між людьми, а читання відкриває перед дітьми нові горизонти та збагачує їхній емоційний світ. Художні твори допомагають формувати емоційну стійкість, адже діти вчаться осмислювати та переживати різноманітні почуття, такі як радість, співчуття, смуток тощо. Наголошується на важливості розвитку інтересу до літератури та здатності до емоційного відгуку, що виникає під впливом глибоких переживань під час читання та аналізу художніх творів.

У процесі роботи з художніми творами важливо акцентувати увагу на взаємозв'язку між змістом твору та життєвим досвідом дитини, що дозволяє створити умови для осмислення прочитаного та його проєкції на реальні життєві ситуації. Художня література стає потужним інструментом не лише для розвитку мовлення, а й для виховання особистості та духовного збагачення кожної дитини.

Ключові слова: літературознавство, жанри літератури, діти старшого дошкільного віку, молодші школярі.

Постановка проблеми.

Література є основним видом мистецтва, що вивчається в закладах дошкільної освіти та школі протягом усього періоду навчання. Одним із найважливіших завдань ознайомлення з художньою літературою є розкриття сили слова й відчуття його смислових відтінків, адже через слово письменник передає емоції, переживання та думки героїв. Саме тому дітей потрібно навчати бачити, як ідейно-тематичний зміст твору втілений автором у його образній формі, як оформлено цей зміст і за допомогою яких художніх засобів він виражений: жанрові особливості, композиційна структура, спосіб викладу та образотворчі прийоми поетичної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Читання є однією з основних форм здобуття знань і важливим інструментом формування та виховання особистості. Художні твори різних жанрів мають значний потенціал для розвитку та виховання дітей, що підкреслюють такі дослідники, як О. Джежелей, Г. Коваль, В. Наumenко, Н. Світловська, Н. Скрипченко та ін. Твори мистецтва слугують особливим засобом духовно-емоційного спілкування між людьми, а процес читання збагачує емоційну сферу учнів, як відзначають Н. Волошина, І. Гудзик, М. Наумчук, О. Савченко та ін.

Дослідники та вчителі-практики, зокрема А. Богуш, Н. Вітківська, Н. Гавриш, Д. Джола, М. Лещенко, Н. Миропольська, В. Сухомлинський, А. Щербо та ін., підкреслюють важливість морально-естетичного виховання через художнє слово. Вони акцентують увагу на необхідності розвитку інтересу до літератури та емоційної реакції, що виникає внаслідок глибоких переживань під час читання та аналізу художніх творів.

Мета статті – дослідити й описати літературознавчі основи вивчення творів різних жанрів дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У закладах дошкільної освіти й загальної середньої освіти література виступає потужним інструментом виховного впливу, джерелом знань і життєвого досвіду, а також є незамінним помічником педагога в навчанні та вихованні дітей, організації їхнього дозвілля та формуванні особистості майбутнього громадянина. У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що «художньо-мовленнєва компетентність – здатність відтворювати художньо-естетичні враження від сприйняття літературних і фольклорних творів засобами різних видів художньо-мовленнєвої діяльності, що засвідчує ціннісне ставлення дитини до художнього слова як культурного явища, друкованої чи електронної книжки, достатній для художньої комунікації рівень літературної обізнаності» [1, с. 20].

У Типовій освітній програмі в змістовій лінії «Читаємо» зазначено, що педагог повинен «фор-

мувати в учнів повноцінні навички читання, уміння самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого, соціального досвіду, користуватися раціональними прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді» [9, с. 6].

Літературні поняття, такі як сюжет, жанр, образ автора, не тільки доступні для розуміння дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку і не суперечать емоційному сприйняттю твору, але й відкривають дітям великі можливості для глибшого й усвідомленого пізнання літератури. Щоб дитина правильно зрозуміла художній твір, їй потрібно розібратися в його зовнішній та внутрішній структурах, освоїти певні прийоми аналізу художнього твору, що відповідають віковим можливостям. Ураховуючи основи літературознавства, педагог має сприяти емоційному сприйняттю твору, не знищуючи його природну цілісність.

Через художню мову, яка є формою мистецтва, читач учиться розуміти та оцінювати свої почуття, пояснювати їх. Художнє слово допомагає отримувати життєву інформацію, яка викликає образи в уяві й створює емоційний стан, на основі якого формуються враження від прочитаного. Таким чином, процес сприймання літературного твору є результатом складної внутрішньої діяльності людини, у якій беруть участь пам'ять, свідомість, фантазія та спогади, що надають процесу творчого характеру і сприяють розвитку чуттєвої сфери того, хто сприймає слово. Літературний твір, впливаючи на різні чуттєві зони читача через уявлення та асоціації, діє на його нервову систему, викликаючи емоційну реакцію, що залежить від емоційного ставлення читача до прочитаного, яке визначається станом, викликаним твором [8, с. 25].

Процес виховання грамотного читача має бути чітко спланованим і професійно організованим, а не стихійним. Це вимагає цілеспрямованого підходу до дитячого читання, уключаючи ознайомлення з основними літературними жанрами, формування в дітей інтересу до вибору та читання книг, а також виховання потреби в читанні, що, у свою чергу, сприятиме накопиченню необхідних знань у дошкільному та молодшому шкільному віці.

Сприймаючи художні твори, діти відкривають для себе книжковий світ, переживаючи події через емоції та почуття. Питання, як книга стає джерелом емоційних реакцій та певних почуттів, є предметом досліджень «рецептивної поетики», концепція якої була розроблена українським ученим В. Клоченком на основі праць О. Потебні та

І. Франка. Для виявлення емоційної оцінки творів дітьми важливо працювати над образністю художньої мови творів і над словом як засобом збагачення особистості, адже емоційна оцінка твору дитиною показує, наскільки вона навчилася використовувати набуті знання, уміння та навички для спілкування, як збагатилась її мова, і як розвиток словникового запасу сприяв розширенню спектру емоційних станів та почуттів. У результаті роботи над образністю художньої мови творів зростатиме рівень вихованості молодших школярів у процесі читання.

Для того, щоб дитина правильно зрозуміла твір, вона має опанувати в доступній для її віку формі основи аналізу художнього тексту, що допоможе досягнути як зовнішню, так і внутрішню структуру літературного твору. Аналіз художнього твору допомагає дітям з'ясувати, як автор поступово розгортає картини життя, визначати ключові епізоди, переказувати їх, установлювати причинно-наслідкові та часові зв'язки між подіями, а також характеризувати літературного героя, його вчинки та висловлювання.

Пропедевтична робота літературознавчого спрямування полягає в ознайомленні дітей з основними літературознавчими термінами в їх простому визначенні та найпростішій класифікації, спираючись на твори, що обрані для вивчення на заняттях або для самостійного читання вдома. Кожен вектор поступово збагачується, стає більш складним і трансформується відповідно до вікових особливостей дітей, забезпечуючи дотримання принципів сенситивності, послідовності та системності. Діти знайомляться з такими поняттями: епос (казка, легенда, міф, оповідання, повість); лірика (вірш, пісня); драма (п'єса); тропи (епітет, метафора, порівняння). У початковій школі учні повинні сприймати епос, лірику, драму як основні роди літератури. Молодші школярі мають зрозуміти, що будь-який літературний твір належить до одного з цих родів, вони дізнаються, що епічний твір – це, як правило, розповідь про події, де слово розповідає або інформує. У ліричному творі завжди відображено стан того, хто говорить, його переживання, почуття, думки. Драматичний твір створений для постановки на сцені, побудований у формі діалогу, що визначає основну комунікативну функцію слова у творі.

Особливої уваги необхідно надавати ознайомленню дітей з епітетами порівняннями, метафорами, адже часто діти зустрічаються з тропами в творах для читання й не усвідомлюють їх значення. Виразність художньої мови літературних творів базується на використанні слів або виразів, що вживаються в переносному значенні, слів, що підкреслюють особливі властивості людини, предмета або явища, тому ознайомлення дітей із тропами є необхідним.

І. Франко надавав особливого значення різноманітним жанрам усної народної творчості в роботі з дітьми. Він уважав, що дитячий фольклор сприяє розвитку літературно-творчих здібностей дітей, високо оцінював народну казку, яка містить поетичну мудрість, ідеали народу, його надії, думки, сподівання, прагнення, духовність, красу та велич. Особливість дитячого фольклору полягає в його виразному виховному напрямку, відповідності тем, образів та ідей віковим особливостям дітей, а також поєднанні словесного матеріалу з елементами гри та використанні звуконаслідування.

До складових частин народної творчості для дітей належать: твори, що перейшли з загального фольклорного фонду (наприклад, обрядові пісні, казки, загадки, прислів'я); поезія, створена дорослими спеціально для дітей (колискові пісні, пестушки, утішки, прислів'я, приказки, легенди, казки, скоромовки, небилиці); а також численні фольклорні зразки, створені самими дітьми (ігрові пісні, лічилки, дражнилки, скоромовки). Загадки, прислів'я, скоромовки інтегруються в заняття як допоміжний матеріал, урізноманітнюють методи навчання, упроваджуючи елементи гри, що є психологічно обґрунтованим для навчання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Ці жанри можуть бути використані як дидактичний матеріал для вдосконалення техніки читання та формування літературної вимови, вони є важливим засобом розвитку мовлення й мислення та ефективним інструментом виховання особистості.

Казка є одним із найважливіших жанрів літератури для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Вона виконує низку значущих функцій у формуванні особистості дитини, її моральних цінностей, світогляду та мовленнєвої культури. Казки відкривають дітям фантастичний світ, де можливе все: тварини розмовляють, герої перемагають зло, а чарівні предмети допомагають долати труднощі. Це стимулює уяву дітей, розвиває їхнє образне мислення, що є важливим для творчого розвитку. Читання та обговорення казок сприяє розвитку зв'язного мовлення, уміння висловлювати власні думки та емоції. Казкові сюжети часто розкривають взаємини між людьми, учать співчуття, дружби, взаємодопомоги. Через поведінку казкових героїв діти вчаться моделювати власну поведінку в соціумі.

Захопливий сюжет, доступна мова та яскраві персонажі казок сприяють формуванню інтересу до книги, що є основою для подальшого розвитку читацької культури. Її вплив охоплює емоційну, моральну, інтелектуальну та соціальну сфери дитячого життя, що робить її незамінною в літературній освіті дітей початкової школи.

Казка встановлює особливу близькість між учителем і учнями, сприяючи зміцненню автори-

тету педагога в очах дітей. Вона має стимулювати учнів до роздумів і відчуттів, навчити їх багатьом важливим речам [4, с. 58]. Через образи казки діти можуть зрозуміти складні людські взаємини. Те, що в казках часто добро перемагає зло, дає дітям моральне задоволення й виховує віру в силу добра.

На мовленнєвих заняттях та уроках літературного читання діти знайомляться з одним із епічних жанрів – оповіданням, яке засноване на певному випадку з життя або особливості людського характеру: «Під оповіданням в сучасному літературознавстві розуміють епічний твір, заснований на зображенні однієї події із життя героя. Однодійність вважається головною ознакою жанру оповідання» [4, с. 203].

У 3–4 класах учні знайомляться з повістю, яка має багато спільного з оповіданням. У цьому жанрі літератури розкриваються не лише доля героя, а й його взаємини з оточуючим світом. Якщо оповідання часто зосереджене на одному епізоді, то в повісті зображуються кілька подій, об'єднаних навколо головного персонажа.

Лірика – один з трьох основних родів літератури, де навколишня дійсність зображується через передачу почуттів, емоцій, настроїв ліричного героя чи автора. Особливістю ліричної поезії є те, що в ній людина виступає не лише як автор, але й як активний учасник естетичної системи твору. Для лірики важливо, щоб читач не тільки розумів прочитане, а й співпереживав з ним [3, с. 284]. Діти знайомляться з віршами, де слово особливо яскраво виражає свою естетичну функцію. Поезія звертається до почуттів і розуму людини, пробуджує уяву й фантазію. У поетичному творі важливі фізичний (звуковий) і семантичний (смысловий) аспекти слова, необхідні для створення художнього образу. Розуміння музики вірша полягає в здатності оцінити красу звукосполучень, ритміки та форми.

Ліричний жанр пісні, що має давнє походження, також є частиною вивчення художньої літератури для старших дошкільників та молодших школярів. Пісня – це вірш ліричного або ліро-епічного характеру, який відзначається мелодійністю та призначений для виконання [3, с. 297]. Її слова впливають на уяву особистості не лише через образи, але й через звукову форму та ритмічну організацію, що звертаються до слуху та серця, прямо впливаючи на почуття, подібно до музики. Пісня передається від покоління до покоління, зберігаючи найкраще з минулого, детально та всебічно відображаючи умови життя українського народу, його історію, звичаї, традиції, вірування та красу.

Під час аналізу художніх творів перед дітьми ставляться завдання не лише переказувати зміст прочитаних текстів, а й визначати основну думку твору, до якого жанру він належить, які мовні

засоби використовує автор, а також пояснювати значення окремих із них. Таким чином діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку навчаються звертати увагу не тільки на сюжет і моральні якості героїв, а й на мову твору, значення слів та образні вислови, що сприятиме зростанню естетичної реакції дітей на художнє слово.

Також важливо формувати в дітей навички використання діалогу, образних мовних висловів у спілкуванні, складання невеликих казок, оповідань і віршів за наданими початками, рядками чи словосполученнями тощо. Під час виконання таких завдань діти наближаються до слова, відкриваючи його значення, учаться виражати свої думки словами, збагачуючи свою лексику та емоційний досвід. Вони навчаються оцінювати найцікавіші моменти художнього твору та почуття, що виникають під його впливом, пояснювати, чому виникло саме таке почуття, яке їхнє ставлення до прочитаного. Після того, як діти розберуться в змісті твору та характерах його дійових осіб, важливо працювати над виразним читанням. Інтонація читця повинна відповідати характеру героя та ставленню автора до нього.

Дослідження літературознавчих основ вивчення творів різних жанрів дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку дозволило виокремити такі ключові положення: важливість жанрового розмаїття (ознайомлення дітей з літературними творами різних жанрів сприяє формуванню цілісного уявлення про літературний світ, розширенню їхнього емоційного, інтелектуального та морального досвіду); значення вікових особливостей (успішне засвоєння літературного матеріалу залежить від урахування вікових особливостей дітей. Старші дошкільники демонструють відкритість до казкових та ігрових сюжетів, тоді як молодші школярі здатні глибше аналізувати тексти, звертаючи увагу на моральні та соціальні аспекти); роль педагогічного керівництва (ефективність вивчення літератури залежить від активної участі вихователя або вчителя, який допомагає дітям розуміти зміст, структуру та ідейне наповнення творів, а також формує навички критичного мислення та емоційного співпереживання); комунікативна функція літератури (літературні твори слугують потужним інструментом для розвитку мовлення, формування вміння спілкуватися та висловлювати власні думки. Діалогічні форми в драматичних творах, оповідні структури в прозі та емоційна насиченість поезії сприяють багатосторонньому розвитку мовленнєвих здібностей дітей); інтеграція ігор та творчих завдань (для ефективного засвоєння літератури доцільно використовувати ігрові та творчі методи, які стимулюють уяву, активізують пізнавальну діяльність та сприяють глибшому зануренню в зміст творів); формування читацької культури (ознайомлення

з творами різних жанрів закладає основи для розвитку читацького смаку, естетичного сприйняття та культури читання, що є важливими компонентами загального розвитку особистості).

Висновки й пропозиції. Отже, вивчення різних жанрів літератури дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку є багатограним процесом, який вимагає комплексного підходу, що враховує жанрові особливості, вікові потреби та педагогічні завдання. Це сприяє не лише освітньому, а й духовному розвитку дітей, формуючи основи їхньої майбутньої особистості. Подальші перспективи роботи вбачаємо в розробці методичних рекомендацій для вчителів і вихователів щодо вивчення дітьми творів різних жанрів літератури.

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Наказ МОН України від 12.01.2021 № 33 «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція». URL: <http://surl.li/qjxo> (дата звернення: 20.10.2022).
2. Волошина Г.П. Особливості уроків читання та літературознавча пропедевтика у початковій школі: посібник для студентів та учителів початкових класів Умань, 2011. 126 с.
3. Галич О. Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури: підручник. 2-ге видання. Київ: Либідь, 2005. 488 с.
4. Коваль Г., Іванова Л., Суржук Т. Методика читання: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. 280 с.
5. Колеснік К., Лапшина І. Стимулювання у майбутніх педагогів інтересу до дитячої книги й читання. *Українська дитяча література: здобутки й перспективи розвитку: Збірник статей*. Упор. Лапшина І.М., Віннічук А.П. Вип. 5. Вінниця: ВДПУ, 2023. С. 7-12.
6. Комарівська Н.О., Колеснік К.А. Упровадження системи методичних прийомів формування морального виховання молодших школярів у процесі аналізу літературних творів на уроках позакласного читання. *Мова й література у вимірах сьогодення: мовознавчий та лінгводидактичний аспекти: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції педагогічних, науково-педагогічних працівників та студентів (м. Чернігів, 21-22 лютого 2024 р.)*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 181-184.
7. Миропольська Н. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. Київ, 2003. 36 с.
8. Руденко Л. Естетичне виховання учнів засобами слова. *Початкова школа*. 1996. №3. С. 25-28.
9. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас. URL: <https://bit.ly/3FEpGeK>.

Komarivska N., Kolesnik K., Franchuk N., Stakhova I. Literary critical basis of the study of works of various genres by children of elderly preschool and younger school age

The article examines the literary foundations of studying works of various genres by children of senior preschool and junior school age. The authors touch upon the problem of the process of educating a literate reader. They note that familiarization with the main literary genres, the development of children's interest in choosing and reading books, as well as the formation of a need for reading will contribute to the accumulation of knowledge that is accessible and extremely important for their age. The authors believe that the literary word helps children receive vital information that evokes images in the imagination and creates an emotional state, on the basis of which impressions of what is read are formed. The process of perceiving a literary work is the result of a complex internal activity of a person, in which memory, consciousness, fantasy and memories participate, which give the process a creative character and contribute to the development of the sensory sphere of the one who perceives the word. These components give this process a creative coloring and contribute to the development of the emotional sphere of the reader. The emphasis is placed on the components of work on a work of art in a preschool educational institution and primary grades (informational, practical, creative, emotional-evaluative).

The article describes various genres of literature: fairy tales, legends, stories, riddles, proverbs, poems and songs. Preschoolers and younger schoolchildren should understand that any literary work belongs to one of these genres. The expressiveness of the artistic language of literary works is based on the use of tropes (words or phrases used in a figurative sense).

The authors note that it is works of art that act as a unique means of spiritual and emotional communication between people, and reading opens up new horizons for children and enriches their emotional world. Works of art help to form emotional stability, because children learn to comprehend and experience various feelings, such as joy, compassion, sadness, etc. The importance of developing interest in literature and the ability to respond emotionally, which arises under the influence of deep experiences during reading and analyzing works of art, is emphasized.

In the process of working with works of art, it is important to focus on the relationship between the content of the work and the child's life experience, which allows creating conditions for understanding what has been read and its projection onto real life situations. Fiction becomes a powerful tool not only for the development of speech, but also for the upbringing of the personality and spiritual enrichment of each child.

Key words: literary studies, genres of literature, children of senior preschool age, younger schoolchildren.

УДК 355.233.2:797.2(076)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.5>**О. В. Марков**кандидат технічних наук, доцент,
заступник начальника кафедри вогневої підготовки факультету логістики
Національної академії Національної гвардії України**В. В. Афанасьєв**кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри ракетно-артилерійського озброєння факультету логістики
Національної академії Національної гвардії України**І. М. Бовсунівський**старший викладач кафедри вогневої підготовки
факультету службово-бойової діяльності НГУ
Київського інституту Національної гвардії України**В. А. Євтушок**старший викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки
Навчально-наукового інституту № 2
Харківського національного університету внутрішніх справ**Ю. К. Белошенко**викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Київського інституту Національної академії Національної гвардії України

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СТРІЛЕЦЬКОЇ ЗБРОЇ У ВОДНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування штатної стрілецької зброї у водному середовищі. Формування військово-прикладних навичок стрільби в різних умовах службово-бойової діяльності є важливим елементом бойової підготовки військовослужбовців. Запровадження сучасних методик вогневої підготовки та тренувальних програм, що імітують реальні бойові умови, є необхідним кроком для вдосконалення системи вищої військової освіти. Актуальність теми зумовлена необхідністю підвищення професійної підготовки військовослужбовців до виконання завдань за призначенням у складних (екстремальних) тактичних умовах, зокрема в умовах водного середовища, що вимагає відповідного рівня сформованості військово-прикладних навичок та ключових компетенцій.

Головною метою дослідження є визначення сутнісних характеристик формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування штатної стрілецької зброї у водному середовищі. В процесі дослідно-аналітичної роботи використані наступні методи: аналіз і синтез, порівняльний аналіз, моделювання, анкетування та опитування, методи математичної обробки даних опитувань. Крім цього, в процесі дослідно-аналітичної роботи використано досвід бойових дій та багаторічний досвід організації системи багаторічної підготовки офіцерських кадрів для потреб інституцій сектору безпеки і оборони України.

У статті визначено сутність, зміст і структуру процесу формування цієї готовності, проведено аналіз основних компонентів, що впливають на ефективність підготовки майбутніх офіцерів. Здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз наукових підходів до визначення професійної готовності військовослужбовців, розглянуто сучасні методики бойової підготовки, що застосовуються у світовій та вітчизняній військовій практиці. Встановлено, що формування готовності майбутніх офіцерів до застосування штатної (спеціально) стрілецької зброї у водному середовищі є багатокомпонентним процесом, що включає фізичну, тактичну, психологічну та вогневу підготовку. Отримані результати можуть бути використані для розробки навчальних програм і методичних рекомендацій щодо вдосконалення бойової підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України (інституцій сектору безпеки і оборони України).

Ключові слова: аналітика, водне середовище, готовність, екстремальні умови, майбутні офіцери, прикладні навички, стрілецька зброя, структура, сутнісні характеристики, теорія.

Постановка проблеми. Сучасні виклики, з якими стикається сектор безпеки та оборони України, вимагають підвищення рівня готовності військовослужбовців до виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності, зокрема у водному середовищі.

Майбутні офіцери Національної гвардії України (інституцій сектору безпеки і оборони України) повинні володіти комплексом професійних навичок, що включають фізичну, тактичну, психологічну та вогневу підготовку для ефективного застосування штатної зброї в екстремальних умовах службово-бойової діяльності (СБД). Важливість формування зазначеного виду готовності зумовлена необхідністю забезпечення високого рівня боєздатності та оперативного реагування підрозділів Національної гвардії України (НГУ) під час виконання службово-бойових завдань.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених бойовій та тактичній підготовці військовослужбовців, питання формування готовності до застосування стрілецької зброї у водному середовищі залишається недостатньо вивченим. Це пов'язано з комплексністю такого процесу, оскільки він передбачає адаптацію військовослужбовця до специфічних фізичних і психологічних навантажень, розвиток навичок орієнтації у воді, використання спеціального спорядження та оптимізацію техніки стрільби.

У зв'язку з цим постає необхідність визначення сутнісних характеристик формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (інституцій сектору безпеки і оборони України (СБОУ)) до застосування штатної стрілецької зброї у водному середовищі. Дослідження спрямоване на теоретичне обґрунтування цього процесу, виокремлення його ключових компонентів, а також розробку практичних рекомендацій щодо вдосконалення професійної підготовки представників досліджуваної категорії. Теоретичне дослідження виконано відповідно до ініціативного наукового проекту «Extreme Aquatic Environment».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В процесі дослідно-аналітичної діяльності на першому етапі теоретичного дослідження нашу увагу привернули наукові праці дослідників: О. Khatsaiuk, М. Medvid, В. Maksymchuk, О. Kurok, Р. Dziuba (та інш.) [1], V. Bondarenko, I. Okhrimenko, I. Tverdokhvalova, K. Mannapova, K. Prontenko [2], М. Medvid, О. Khatsaiuk, K. Sydorchenko, S. Vorok, A. Kernas, М. Borovuk [3] та інших учених і практиків (А. Бухун, Є. Денисенко, В. Кирпенко, Р. Любич, А. Турчинов), у яких розкриваються актуальні питання формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності. Необхідно підкреслити, що від якості підготовки офіцерського складу залежить ефективність функціонування військових підрозділів, успішність виконання

службово-бойових завдань (СБЗ) та загальний рівень обороноздатності держави. Саме тому подальші дослідження в цій сфері мають велике значення для вдосконалення системи вищої військової освіти та підготовки майбутніх захисників і захисниць України.

Цікавими за своїм змістом та сутнісними характеристиками є напрацювання учених: О. Моргунова, О. Яреценка, О. Хацаюка [4], О. Маркова, Ю. Самсонова, С. Бородіна, В. Шемчука, І. Атаманенка [5], Ю. Самсонова, О. Хацаюка, О. Літвінова, В. Вяскова, О. Смагіна, С. Шабатури [6], у яких окреслені основні напрями формування військово-прикладних навичок стрільби майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України із різних зразків стрілецької зброї. Формування військово-прикладних навичок стрільби майбутніх офіцерів є важливим у сучасних умовах гібридної війни. Сучасний офіцер повинен бути універсальним бійцем, здатним ефективно використовувати широкий спектр стрілецької зброї в будь-якій ситуації. Запровадження сучасних методик підготовки, включаючи інтенсивні тактичні тренування, моделювання бойових ситуацій та використання новітніх технологій у навчальному процесі, сприяє підвищенню боєздатності військовослужбовців Сил безпеки і оборони України і сприятиме у майбутньому якісному, ефективному та надійному виконанню завдань за призначенням.

Заслужують уваги наукові праці дослідників: В. Климовича, В. Бурхайла, К. Березяк, М. Кузнецова, Т. Людовик [7], В. Шемчука, К. Бутенка, О. Лещінського, Г. Храпача [8], В. Шемчука, Б. Кіндзера, Д. Скальські, Т. Людовик, Б. Лукіна [9], у яких вирішуються проблеми формування готовності військовослужбовців інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням у водному середовищі (екстремальних умовах службово-бойової діяльності). Формування готовності військовослужбовців сектору безпеки та оборони України до дій у водному середовищі є невід'ємною складовою їхньої професійної підготовки. Комплексний підхід до фізичної, психологічної, вогневої та тактичної підготовки дозволяє значно підвищити рівень боєздатності особового складу, забезпечуючи ефективне виконання завдань за призначенням у будь-яких умовах.

Не менш цікавими, виконаними на високому науково-методичному рівні є напрацювання учених: О. Хацаюка [10], М. Голубничого, М. Кузнецова, Н. Партико, В. Комара, А. Семенова [11], О. Бірюкова, А. Бутенка, В. Волянського, М. Супрунюк, М. Делямби, Є. Шепеля [12], у яких розкриваються особливості визначення сутнісних характеристик формування готовності індивіда до військово-професійної діяльності. Визначення

сутнісних характеристик формування готовності військовослужбовця до професійної діяльності є завданням сучасної військової науки. Комплексний підхід до формування мотиваційної, когнітивної, фізичної, психологічної та морально-етичної складової готовності дозволяє створити універсального, стійкого до викликів та ефективного військового фахівця. Враховуючи сучасні загрози та зміни у тактиці ведення бойових дій, вдосконалення підходів до підготовки військовослужбовців є вкрай необхідним для забезпечення обороноздатності України та успішного виконання завдань за призначенням.

Відповідно до результатів моніторингу науково-методичної та спеціальної (довідкової) літератури встановлено, що актуальним питанням формування готовності представників інституцій сектору безпеки і оборони України до застосування стрілецької зброї в екстремальних умовах водного середовища присвячено недостатню кількість науково-методичних праць. Це потребує додаткових досліджень і підкреслює важливість та практичне значення обраного напрямку наукової розвідки.

Мета статті. Головною метою дослідження є визначення сутнісних характеристик формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування штатної стрілецької зброї у водному середовищі.

Методи дослідження: аналіз і синтез, порівняльний аналіз, моделювання, анкетування та опитування, методи математичної обробки даних опитувань. Крім цього, в процесі дослідно-аналітичної роботи використано досвід бойових дій та багаторічний досвід організації системи багаторічної підготовки офіцерських кадрів для потреб інституцій сектору безпеки і оборони України.

Виклад основного матеріалу. В процесі подальшої дослідно-аналітичної роботи (другий етап) членів науково-дослідної групи привернули уваги наукові праці дослідників: О. Харитонова, А. Поспелова, А. Хапова, М. Корощенко [13], С. Соколюка [14] та інших учених і практиків (Г. Гапоненко, О. Демченко, О. Калініченко, Т. Павлюк, І. Соловйов), у яких розкриваються актуальні питання формування

готовності представників інституцій СБОУ (інших країн) до застосування «спеціальної» підводної зброї у водному середовищі, зокрема під водою. Сучасні бойові операції нерідко відбуваються в умовах, що передбачають застосування спеціальної тактики ведення бою у водному середовищі, включаючи операції під водою. Це стосується підрозділів спеціального призначення, морської піхоти, водолазних диверсійних груп, силових структур інституцій СБОУ, відповідальних за контрдиверсійну боротьбу та охорону стратегічних водних об'єктів. Таким чином, формування готовності військовослужбовців інституцій СБОУ до застосування спеціальної вогнепальної зброї у воді стає домінуючим аспектом бойової підготовки.

Необхідно підкреслити, що звичайна вогнепальна зброя, призначена для використання у повітряному середовищі, втрачає ефективність під водою через низку факторів, а саме: підвищений опір води, що значно знижує швидкість кулі; нестабільність траєкторії підводного пострілу; ризик гідроудару та несправності механізмів зброї. Важливим є й той факт, що для ведення бойових дій у водному середовищі розроблені спеціальні зразки стрілецької зброї (табл. 1).

Важливим є й той факт, що процес підготовки військовослужбовців до використання підводної зброї включає у себе наступні блоки:

1) спеціальна фізична підготовка (розвиток витривалості, сили та гнучкості для дій у водному середовищі; тренування затримки дихання, плавання в повному спорядженні, витривалості до перепадів тиску);

2) тактична підготовка (робота в команді під водою, відпрацювання беззвучних сигналів та комунікацій; відпрацювання методів прихованого підходу до об'єкта; використання навколишнього середовища для маскуванню та прикриття);

3) вогнева підготовка (вивчення конструкції підводної зброї, особливостей її заряджання та розряджання; тренування з прицілювання та корекції стрільби з урахуванням рефракції у водному середовищі; відпрацювання ведення вогню в різних положеннях, зокрема під час руху, у відсутності ґрунтової опори);

Таблиця 1

Підводна стрілецька зброя прийнята на озброєння інституцій СБОУ

Назва	Загальні характеристики
АПС (автомат підводний спеціальний)	автомат, який використовує стріли-патрони для стрільби під водою.
СПП-1 (пістолет підводний спеціальний)	багатозарядний пістолет, що дозволяє вести ефективний вогонь на коротких дистанціях під водою.
НК Р11	німецький підводний пістолет, що використовує електричну систему запалювання набоїв.
ADS (автомат двосередовищний спеціальний)	сучасний зразок зброї, що дозволяє вести стрільбу як у повітряному, так і водному середовищі.

4) психологічна стійкість (адаптація до бойового стресу у водному середовищі; тренування швидкої реакції на непередбачувані ситуації (поломка спорядження, нестача кисню, обмежена видимість)).

Розвиток підводних бойових можливостей Сил безпеки і оборони України може стати важливим елементом у забезпеченні національної безпеки. Формування спеціалізованих підрозділів, здатних ефективно діяти у водному середовищі, забезпечить перевагу в боротьбі з диверсійними групами, захисті морських комунікацій, стратегічних об'єктів та прибережних територій. На наш погляд, впровадження сучасних методик підготовки, зокрема використання реалістичних сценаріїв підводного бою, симуляторів та інтеграції новітніх технологій, дозволить значно підвищити ефективність підготовки військовослужбовців і їхню боєздатність у нестандартних умовах бойових дій.

У розрізі теоретичного дослідження необхідно виділити, що професійна підготовка представників досліджуваної категорії «ґрунтується на концепції безперервного навчання; підготовка до обраної професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – є результатом відповідної професійної підготовки» (І. Гавриш [15]).

Аналітичний огляд наукових праць учених: О. Моргунова, О. Яреценка, О. Хацаюка [4], В. Шемчука, К. Бутенка, О. Лещінського, Г. Храпача, Ю. Шемчука [8], В. Шемчука, Б. Кіндзера, Д. Скальського, Т. Людовик, Б. Лукіна [9], М. Голубничого, М. Кузнецова, Н. Партико, В. Комара, А. Семенова [11], С. Соколюка [14], дозволяє нам усвідомити сутність необхідних компетентностей майбутніх офіцерів, як особистісного утворення. Необхідно підкреслити, що це специфічне «новоутворення» відіграє важливу роль під час професійного становлення. Таким чином, основними домінуючими складниками організації професійної освіти майбутніх офіцерів у розрізі готовності до застосування стрілецької підводної зброї в екстремальних умовах СБД є раціональне та науково-обґрунтоване поєднання їхньої індивідуальної теоретичної та практичної складової.

Готовність майбутніх офіцерів до застосування підводної стрілецької зброї в екстремальних умовах СБД є багатокомпонентним поняттям, що об'єднує професійну підготовку, фізичну витривалість, психологічну стійкість, тактичну грамотність і мотиваційну спрямованість. Формування цієї готовності є складним і тривалим процесом, що потребує системного підходу в підготовці військових кадрів, адаптації навчальної програми та використання сучасних методик тренувань для забезпечення високої ефективності виконання завдань за призначенням. У розрізі теоретичного дослідження необхідно відзначити наукову концепцію І. Білодіда [16], який визначає поняття «готовий»

як характеристику особи, «яка здійснила виконання підготовчих дій для виконання певного завдання (перебуває у стані, що максимально наближений до виконання конкретної діяльності, попередньо осмислила, опрацювала та склала відповідний план дій, має достатній рівень знань, досвіду та сформованих навичок, що забезпечує високу ступінь професійної майстерності».

Сучасна педагогічна наука виокремлює низку підходів, що формують окрему групу методологічних засад, спрямованих на розв'язання актуальних завдань, пов'язаних із становленням та розвитком готовності особистості до професійної діяльності, а саме:

- креативний (Я. Коменський, Жан-Жак Руссо, Й. Песталоцці, М. Монтессорі, Д. Дьюї, В. Сухомлинський, Л. Виготський) – готовність до професійної діяльності відображає прагнення особистості до творчого самовираження, оскільки професійна майстерність у своїй сутності розглядається як одна з форм творчості;

- персоналістичний (К. Роджерс, А. Маслоу, Я. Корчак, С. Рубінштейн, А. Макаренко) – готовність індивіда до професійної діяльності проявляється через систему специфічних вимог, висунутих до конкретного фахівця, що визначають рівень сформованості його професійних компетентностей;

- культурологічний (П. Блонський, М. Бердяєв, Д. Лихачов, М. Гайдеґґер) – готовність особистості до професійної діяльності знаходить своє відображення у ступені розвитку її професійної культури;

- змішаний (М. Хорн, К. Крістенсен, Ч. Грем, Д. Траскотт, Г. Чан, Е. Пікерінг, А. Ганье, В. Бонк) – інтеграція різних педагогічних методик, технологій, практичних підходів та освітніх стратегій.

У ході подальшої дослідно-аналітичної роботи наша увага зосередилася на наукових концепціях низки учених, які за допомогою емпіричного методу сформулювали власне розуміння сутності поняття «готовність особистості до професійної діяльності» (див. табл. 2).

З урахуванням наведених аргументів можна стверджувати, що процес професійної підготовки майбутніх офіцерів (військовослужбовців різних категорій інституцій СБОУ) має характерні особливості. Відтак, доцільним є використання поняття «готовність майбутніх офіцерів до ефективного застосування штатної стрілецької зброї у водному середовищі».

Необхідно виділити, що низкою дослідників: О. Марковим, Ю. Самсоновим, С. Бородінім, В. Шемчуком, І. Атаманенком [5], В. Климовичем, В. Бурхайлом, К. Березяк, М. Кузнецовим, Т. Людовик [7], В. Шемчуком, Б. Кіндзером, Д. Скальським, Т. Людовик, Б. Лукінім Б.П. [9], М. Голубничим, М. Кузнецовим, Н. Партико,

Таблиця 2

Готовність особистості до професійної діяльності

№ з/п	Дослідники	Трактування поняття «готовність особистості до професійної діяльності»
1.	А. Демченко	«цілісне особистісне динамічне утворення, набуте в результаті спеціального навчання, що включає у свою структуру взаємопов'язані елементи – науково-теоретичний, практичний і психологічний».
2.	Л. Карамушка	«комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених психологічних якостей, які забезпечують ефективність професійної діяльності».
3.	Г. Кловак	«фахова компетентність, яку характеризують сукупність взаємопов'язаних сутнісних орієнтацій відповідних знань, умінь і навичок».
4.	Г. Коджаспірова	«складна динамічна система, що містить інтелектуальні, емоційні, вольові, мотиваційні сторони психіки».
5.	Л. Кузнецов	«цілісний прояв особистості, що включає знання предмету, методів роботи, професійну майстерність, комунікативні вміння, високу суспільно-політичну спрямованість, загальні та спеціальні здібності, тощо».
6.	С. Максименко, О. Пелех	«цілеспрямований прояв особистості, який включає погляди, переконання, знання, звички, уміння, ставлення, мотиви, вольові та інтелектуальні якості, почуття установки; її становлення відбувається впродовж моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки і є результатом усебічного особистісного розвитку особистості з урахуванням вимог, обумовлених особливостями професії».
7.	Н. Мілорадова, Н. Пашко	«комплекс професійних знань, умінь і навичок; обов'язкові риси особистості, які мають бути у працівника: мотивація, розвинуті аналітичні здібності, вміння діяти та виконувати завдання відповідно до специфіки професійної діяльності, готовність до змін, стресостійкість, цілеспрямованість, висока організованість і послідовність, ініціативність»
8.	Г. Непеїна	«якість особистості, в якій виражено її прихильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів, відповідного соціального досвіду і здатність використовувати цей досвід у професійній діяльності; готовність може являти собою наведену єдність елементів – мотиваційна готовність, теоретична готовність, практична готовність».
9.	Ю. Панімаш	«інтегроване особистісне утворення, яке є результатом професійної підготовки та виявляється у ступені сформованості знань, умінь, навичок, мотивів і цінностей курсантів, їх управлінських якостей (організаційних, лідерських, комунікативних, соціально значущих), що обумовлюють швидку адаптацію до виконання службових обов'язків у надзвичайних ситуаціях та успішну професійну діяльність пожежно-рятувальних підрозділів».

В. Комаром, А. Семеновим [11] та іншими фахівцями обраного напрямку наукової розвідки зосереджується увага на формуванні готовності представників досліджуваної категорії до застосування штатної стрілецької зброї, однак не в повній мірі розкриваються необхідні дієві засоби, форми, методи, організаційно-педагогічні умови (педагогічні моделі та технології) для формування військово-прикладних навичок (ключових компетентностей) необхідних для успішного виконання завдань за призначенням у водному середовищі (екстремальних умовах СБД), які передбачають застосування підводної стрілецької зброї.

Варто відзначити, що в контексті складного та динамічного процесу формування зазначеного виду «готовності» майбутніх офіцерів інституцій СБОУ особливого значення набуває науково-обґрунтований педагогічний вплив, який сприяє його ефективному розвитку та вдосконаленню. Також у розпіві теоретичного дослідження необхідно підкреслити, що формування готовності особистості до специфічного виду «професійної діяльності» можливе за умови чіткого, науково-обґрунтованого та алгоритмізованого уявлення про її сутнісні характеристики. При цьому рівень сформованих

ключових компетентностей безпосередньо відповідатиме основним вимогам цієї діяльності [5, 8, 10, 12].

Враховуючи вище викладене пропонуємо наступне визначення поняття «готовність майбутніх офіцерів до ефективного застосування штатної стрілецької зброї у водному середовищі» – це комплексна інтегративна якість особистості, що включає в себе сукупність теоретичних знань, професійних навичок, військово-прикладних навичок (компетентностей), психофізіологічної стійкості та тактико-спеціальної підготовленості, які забезпечують здатність майбутніх офіцерів Національної гвардії України (інституцій СБОУ) впевнено, результативно та безпечно виконувати завдання за призначенням зі штатної та новітньої підводної стрілецької зброї в умовах водного середовища (екстремальних умовах СБД).

Аналізуючи наукові праці дослідників: V. Bondarenko, I. Okhrimenko, I. Tverdokhvalova, K. Mannarova, K. Prontenko [2], Ю. Самсонова, О. Хацаюка, О. Літвінова, В. Вяскова, О. Смагіна, С. Шабатури [6], О. Бірюкова, А. Бутенка, В. Волянського, М. Супрунюк, М. Делямби, Є. Шепеля [15], доцільно констатувати, що струк-

тура готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ, зокрема Національної гвардії України до ефективного застосування штатної стрілецької зброї у водному середовищі включає наступні спільні компоненти:

1) когнітивний компонент (сукупність теоретичних знань про тактику ведення вогню, балістику стрілецької зброї, особливості її використання у водному середовищі та основи гідродинаміки);

2) операційно-технічний компонент (сформовані практичні вміння та навички, що забезпечують володіння штатною стрілецькою зброєю в умовах обмеженої мобільності та впливу водного середовища (утримання, ведення прицільного вогню, маневрування, перезаряджання тощо));

3) психофізіологічний компонент (рівень фізичної підготовки, витривалості, стресостійкості, координації рухів і адаптації до водного середовища, що забезпечує ефективність виконання завдань за призначенням);

4) тактико-спеціальний компонент (здатність діяти відповідно до бойової обстановки, застосовувати навички маскування, маневрування та використання місцевості у водному середовищі для досягнення поставлених завдань);

5) мотиваційно-ціннісний компонент (усвідомлення значущості професійної діяльності, сформованість відповідальності за прийняття рішень, готовність до ризику та забезпечення безпеки (виживання) підлеглого особового складу).

Ці компоненти взаємопов'язані й у комплексі формують цілісну готовність майбутніх офіцерів Національної гвардії України (інституцій СБОУ) до виконання завдань за призначенням зі штатною підводною стрілецькою зброєю у водному середовищі. Таким чином, поставлені перед нами завдання виконанні, а головну мету досягнуто.

Висновки і пропозиції. В процесі дослідно-аналітичної роботи членами науково-дослідної групи визначені сутнісні характеристики формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (інституцій сектору безпеки і оборони України) до застосування штатної стрілецької зброї у водному середовищі. На підставі аналітичного огляду спеціальної науково-методичної літератури нами окреслено специфіку військово-професійної діяльності майбутніх офіцерів НГУ у водному середовищі, яка передбачає необхідність адаптації до змінних умов бойової обстановки, дотримання заходів безпеки та ефективного застосування штатної підводної зброї в умовах підвищеної фізичної і психологічної напруги.

Крім цього, членами науково-дослідної групи сформульовано визначення поняття «готовність майбутніх офіцерів до ефективного застосування штатної стрілецької зброї у водному середовищі», яке розглядається як інтегративна професійно

значуща якість, що включає: когнітивний, операційно-технічний, психофізіологічний, тактико-спеціальний та мотиваційно-ціннісний компоненти. Також нами встановлено, що процес формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань зі спеціальною зброєю у водному середовищі вимагає комплексного підходу, який включає використання прикладних методик фізичної, тактичної та вогневої підготовки, а також психолого-педагогічного супроводу для забезпечення адаптації до екстремальних умов службово-бойової діяльності.

Доведено важливість науково-обґрунтованого педагогічного впливу у підготовці військовослужбовців інституцій сектору безпеки і оборони України, що передбачає впровадження інноваційних методів навчання, моделювання бойових ситуацій у водному середовищі, проведення практичних тренувань із застосуванням штатної зброї та психологічної адаптації до стресових умов. Запропоновано шляхи вдосконалення підготовки майбутніх офіцерів НГУ (інституцій сектору безпеки і оборони України), які включають розширення змісту навчальних програм, використання сучасних тренажерних комплексів, розвиток методичних підходів до навчання стрільби у водному середовищі та впровадження новітніх технологій у підготовчий процес.

На основі результатів теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи відпрацьовані наступні пропозиції:

1) розробити та впровадити в систему професійної освіти представників досліджуваної категорії спеціалізованих навчальних програм, які включатимуть комплексний підхід до формування когнітивного, операційно-технічного, психофізіологічного, тактико-спеціального та мотиваційно-ціннісного компонентів готовності до виконання завдань за призначенням у водному середовищі;

2) модернізувати методи фізичної, спеціальної фізичної та вогневої підготовки шляхом розширення практичних тренувань у реальних та змодельованих умовах водного середовища, що сприятиме розвитку адаптаційних механізмів майбутніх офіцерів до специфічних бойових завдань;

3) впровадити в систему вогневої підготовки майбутніх офіцерів сучасні педагогічні технології (моделі), зокрема доцільним є використання підводних та надводних тренажерних комплексів, імітаційних систем ведення бою, а також засобів доповненої та віртуальної реальності для відпрацювання тактичних сценаріїв;

4) розвивати та удосконалювати систему психологічної підготовки майбутніх офіцерів із акцентом на формування стресостійкості, швидкого прийняття рішень у складних умовах (екстремальних умовах) та забезпечення ефективного контролю за використанням підводної зброї в нестандартних умовах службово-бойової діяльності;

5) підвищити рівень міждисциплінарного підходу у підготовці, що передбачає інтеграцію знань із гідродинаміки, ергономіки бойової діяльності, медицини екстремальних ситуацій та військової психології;

6) посилити науково-методичний супровід бойової підготовки шляхом розробки інноваційних навчальних матеріалів, удосконалення нормативних документів та створення адаптивних методик оцінювання рівня готовності до виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах водного середовища;

7) організувати міжнародний обмін досвідом із підготовки військових фахівців, що спеціалізуються на виконанні бойових завдань у водному середовищі, залучати іноземних експертів до розробки навчальних програм та спільних тренувань з військовими підрозділами, що мають відповідну спеціалізацію.

Запропоновані напрями сприятимуть підвищенню ефективності підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України та інших інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням із застосування штатної підводної стрілецької зброї у водному середовищі, що у свою чергу позитивно позначиться на рівні їх бойової готовності та професійної компетентності. Окремі результати теоретичного дослідження впроваджені в систему вогневої підготовки курсантів та курсанток: Національної академії Національної гвардії України, Харківського національного університету внутрішніх справ та Київського інституту Національної академії Національної гвардії України.

Отримані результати можуть бути використані для оптимізації програм бойової підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України та інших інституцій сектору безпеки і оборони України. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку та впровадження ефективних методик навчання, що підвищать рівень професійної готовності військовослужбовців до виконання завдань у складних умовах водного середовища.

Список використаної літератури:

1. Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, B., Kurok, O., Dziuba, P., Tyurina, V., Chervonyi, P., Yevdokimova, O., Levko, M., Demchenko, I., Maliar, N., Maliar, E., & Maksymchuk, I. (2021). Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *RREM*, 13 (2), 457-475. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431%20%20>
2. Bondarenko, V., Okhrimenko, I., Tverdokhvalova, I., Mannapova, K., & Prontenko, K. (2020). Formation of the Professionally Significant Skills and Competencies of Future Police Officers during Studying at Higher Educational Institutions. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 246-267. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/320>
3. Medvid, M., Khatsaiuk, O., Sydorchenko, K., Vorok, S., Kernas, A., & Borovyk, M. (2024). Sports Pedagogy: Readiness of Cadets to Apply Physical Action in Different Conditions of Service Activity. *RREM*, 16 (2), 336-355. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.2/860>
4. Моргунов О.А., Ярещенко О.А., Хацаюк О.В. Удосконалення прикладних навичок практичної стрільби в системі професійної освіти Національної поліції України. *Честь і закон*. 2016. № 1. С. 49-56.
5. Марков О.В., Самсонов Ю.В., Бородін С.В., Шемчук В.А., Атаманенко І.О. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій сектору безпеки і оборони України в системі вогневої підготовки із використанням сучасних технічних засобів навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 32 (2). С. 60-74.
6. Самсонов Ю.В., Хацаюк О.В., Літвінов О.В., Вясков В.М., Смагін О.І., Шабатура С.О. Змістово-функціональна модель формування військово-прикладних навичок стрільби з автоматичної стрілецької зброї майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. № 11 (171). С. 162-168.
7. Климович В.Б., Бурхайло В.А., Березяк К.М., Кузнецов М.В., Людовик Т.В. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в умовах водного середовища. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 33 (1). С. 63-67.
8. Шемчук В.А., Бутенко К.В., Лещінський О.В., Храпач Г.С., Шемчук Ю.С. Конструювання педагогічної моделі формування готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в умовах водного середовища. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 34 (2). С. 141-146.
9. Шемчук В.А., Кіндзер Б.М., Скальські Д.В., Людовик Т.В., Лукін Б.П. Апробація педагогічної моделі формування готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в умовах водного середовища. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76 (3). С. 171-177.
10. Хацаюк О.В. Сутність та структура готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань

- за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 2 (65). С. 148-158.
11. Голубничий М.В., Кузнецов М.В., Партико Н.В., Комар В.П., Семенов А.А. Передумови формування готовності майбутніх офіцерів сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в умовах водного середовища. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75 (2). С. 144-155.
 12. Бірюков О.І., Бутенко А.Є., Волянський В.Г., Супрунюк М.В., Делямба М.М., Шепель Є.В. Сутність та структура формування фізичної готовності майбутніх офіцерів в системі індивідуального фізичного тренування. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. № 5 (164). С. 38-43.
 13. Харитонов О., Поспелов А., Хапов А., Корощенко М. Тактика військово-морських сил: підручн. Одеса : Інституту військово-морських Сил ВМС ЗСУ, 2017. 538 с.
 14. Соколюк С.М. Дії військово-морських сил у боротьбі з морським тероризмом і піратством. *Чорноморська безпека*. 2008. № 4 (10). С. 62-87.
 15. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 542 с.
 16. Білодід І.К. Словник української мови : словник (Т. 2). Київ : Інститут мовознавства, 2021. 148 с.

Markov O., Afanasiev V., Bovsunivskyi I., Yevtushok V., Beloshenko Yu. Prerequisites for preparing Future Officers for the use of small arms in an Aquatic Environment

The article is devoted to the study of the problem of preparing future officers of the National Guard of Ukraine for the use of standard small arms in the aquatic environment. The formation of military-applied shooting skills in various conditions of service and combat activity is an important element of combat training of military personnel. The introduction of modern fire training methods and training programs that simulate real combat conditions is a necessary step to improve the system of higher military education. The relevance of the topic is due to the need to improve the professional training of military personnel to perform assigned tasks in difficult (extreme) tactical conditions, in particular in the aquatic environment, which requires an appropriate level of military-applied skills and key competencies.

The main goal of the study is to determine the essential characteristics of the formation of readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to use standard small arms in the aquatic environment. In the process of research and analytical work, the following methods were used: analysis and synthesis, comparative analysis, modeling, questionnaires and surveys, methods of mathematical processing of survey data. In addition, in the process of research and analytical work, the experience of combat operations and many years of experience in organizing a system of long-term training of officer personnel for the needs of institutions of the security and defense sector of Ukraine were used.

The article defines the essence, content and structure of the process of forming this readiness, and analyzes the main components that affect the effectiveness of training future officers. A thorough theoretical analysis of scientific approaches to determining the professional readiness of military personnel was carried out, and modern combat training methods used in global and domestic military practice were considered. It has been established that the formation of the readiness of future officers to use regular (special) small arms in the aquatic environment is a multi-component process that includes physical, tactical, psychological and fire training. The results obtained can be used to develop training programs and methodological recommendations for improving the combat training of future officers of the National Guard of Ukraine (institutions of the security and defense sector of Ukraine).

Key words: *analytics, aquatic environment, readiness, extreme conditions, future officers, applied skills, small arms, structure, essential characteristics, theory.*

УДК 355.233(477)(047.31)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.6>

О. В. Хацяюк

заслужений тренер України,
начальник кафедри фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту – начальник фізичної підготовки і спорту
Київського інституту Національної гвардії України

М. С. Волков

старший викладач кафедри спеціальної фізичної та бойової підготовки
Національної академії Служби безпеки України

Р. В. Анацький

старший викладач кафедри фізичної підготовки та спорту
Національної академії Національної гвардії України

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ ДО ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасні виклики у сфері національної безпеки та оборони України вимагають від військовослужбовців високого рівня професійної підготовки, фізичної витривалості та психологічної стійкості. Особливе значення у цьому контексті набуває підготовка майбутніх офіцерів запасу, які повинні володіти комплексом компетентностей, необхідних для ефективного виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності.

Головною метою дослідження є розроблення експериментальних організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності засобами спеціальної фізичної підготовки в реаліях сьогодення.

Методи дослідження: аналіз і синтез, порівняльний аналіз, системний підхід, метод класифікації та узагальнення, прогностичний метод, метод моделювання, контент-аналіз. Крім цього в процесі дослідно-аналітичної роботи членами науково-дослідної групи використано особистий досвід багаторічної підготовки офіцерських кадрів для потреб інституцій сектору безпеки і оборони України, а також досвід бойових дій.

Дослідження охоплює методологічні аспекти спеціальної фізичної підготовки, визначення критеріїв та показників готовності, а також обґрунтування ефективних підходів до її формування. Одним із ключових чинників формування військово-професійної готовності є спеціальна фізична підготовка, яка не лише сприяє розвитку фізичних якостей, а й впливає на формування бойових навичок, швидкості ухвалення рішень, координації та витривалості. Військово-професійна діяльність передбачає високий рівень мобільності, адаптації до екстремальних умов, тому застосування сучасних методик фізичної підготовки має важливе значення для ефективного функціонування офіцерів запасу у військових підрозділах.

Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності включають розробку оптимальних програм навчання, використання передових технологій фізичної підготовки, а також створення мотиваційного середовища, що сприятиме підвищенню рівня особистісної та професійної готовності курсантів.

Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення системи підготовки офіцерів запасу, розробки навчальних програм та створення оптимальних умов для формування всебічно підготовлених військових фахівців.

Ключові слова: адаптація, військова служба, готовність, досвід, офіцери запасу, педагогічне моделювання, педагогічні умови, прикладні навички, резервісти, спеціальна фізична підготовка, фізична підготовка.

Постановка проблеми. В умовах сучасних викликів і загроз, що постають перед сектором безпеки й оборони України, особливого значення набуває підготовка висококваліфікованого військового резерву. Майбутні офіцери запасу

повинні мати достатній рівень професійної готовності для швидкої адаптації до виконання бойових завдань, зокрема в умовах інтенсивних фізичних і психологічних навантажень (екстремальних умовах службово-бойової діяльності). Одним із домі-

нуючих компонентів цієї підготовки є спеціальна фізична підготовка, що забезпечує розвиток необхідних фізичних якостей, витривалості, сили, координації рухів та здатності діяти в екстремальних умовах службово-бойової діяльності (СБД).

Однак аналіз науково-методичних джерел і практичного досвіду свідчить про недостатній рівень наукового обґрунтування та впровадження ефективних організаційно-педагогічних умов формування готовності офіцерів запасу засобами спеціальної фізичної підготовки (СФП). Існуючі підходи до фізичної підготовки у вищих військових навчальних закладах інституцій сектору безпеки і оборони України потребують удосконалення із урахуванням сучасних методик тренувань, оновлених нормативних вимог та специфіки військово-професійної діяльності в умовах сучасного бою. Зокрема, актуальними залишаються питання інтеграції СФП в загальну систему навчання майбутніх офіцерів запасу, оптимізації тренувальних навантажень, адаптації методик підготовки до реальних умов військової служби та впровадження сучасних технологій у навчальний процес. Недостатня увага до цих аспектів може негативно вплинути на ефективність підготовки офіцерів запасу, їхню бойову готовність та здатність діяти в екстремальних умовах СБД.

Таким чином, розроблення експериментальних організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності є надзвичайно актуальним завданням.

Це дослідження спрямоване на створення ефективної системи підготовки, яка відповідатиме сучасним викликам, забезпечуватиме високий рівень фізичної, спеціальної фізичної та бойової готовності військовослужбовців і сприятиме підвищенню обороноздатності країни. Теоретичне дослідження виконано відповідно до ініціативного наукового проекту «Multi-vector training of Reserve Officers».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В процесі дослідно-аналітичної роботи (перший етап) теоретичного дослідження нашу увагу привернули наукові праці учених: А. Дерев'янчука, О. Супруна [1], Я. Зорія [2], В. Чаплика, С. Петрука [3], В. Гуменюка, В. Чаплика, О. Гуменюка [4], у яких розкриваються актуальні питання підготовки офіцерів запасу. Підготовка офіцерів запасу для потреб інституцій сектору безпеки і оборони України в сучасних умовах набуває особливої значущості. Це зумовлено зростанням викликів у сфері національної безпеки, необхідністю швидкого поповнення та якісного зміцнення кадрового потенціалу силових структур. Домінуючими компонентами зазначеного виду підготовки є: оперативне укомплектування військових формувань; забезпечення професійної компетентності; гнучкість та адаптивність у бойових умовах; розвиток

лідерських якостей; взаємодія з цивільним сектором. Таким чином, ефективна підготовка офіцерів запасу є невід'ємною складовою зміцнення обороноздатності держави та підвищення її стійкості до сучасних викликів і загроз.

Наукові напрацювання дослідників: О. Хацаюка [5], V. Bondarenko, I. Okhrimenko, I. Tverdokhvalova, K. Mannapova, K. Prontenko [6], M. Medvid, V. Dem'yanyshyn, I. Chernichenko, V. Honchar, V. Liutyi [7], Ю. Самсонова, О. Хацаюка, О. Літвінова, В. Вяскова, О. Смагін, С. Шабатура [8], вирізняються змістовною глибиною та концептуальною значущістю, що дозволяє ґрунтовно розкрити сутність досліджуваної проблематики. Необхідно підкреслити, що система підготовки офіцерських кадрів для потреб Сил безпеки і оборони України має комплексний, багатоетапний характер і базується на сучасних вимогах воєнної науки, національної безпеки та міжнародного досвіду. Загалом система підготовки офіцерських кадрів для потреб Сил безпеки і оборони України є динамічною, адаптованою до сучасних викликів і спрямованою на формування висококваліфікованих військових лідерів, здатних ефективно діяти в умовах сучасної війни та забезпечувати національну безпеку держави.

Варто відзначити наукові праці дослідників: С. Забродського, О. Хацаюка, О. Нестерова, С. Власка, О. Большакова [9], О. Khatsaiuk, M. Medvid, B. Maksymchuk, O. Kurok, P. Dziuba (та інш.) [10], M. Medvid, O. Khatsaiuk, K. Sydorchenko, S. Vorok, A. Kernas, M. Borovuk [11], A. Мелешка, І. Орленка, С. Забродського, О. Хацаюка, В. Подрушняка, Р. Любича, С. Бугрія [12], які становлять значний інтерес та роблять вагомий внесок у розвиток системи фізичної та спеціальної фізичної майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України (СБОУ).

Моніторинг науково-методичних та спеціалізованих джерел показав, що проблема формування готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності засобами спеціальної фізичної підготовки в сучасних умовах залишається недостатньо висвітленою, а кількість присвячених їй наукових досліджень є обмеженою. Це вказує на необхідність подальших досліджень та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напрямку наукової розвідки.

Мета статті. Головною метою дослідження є розроблення експериментальних організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності засобами спеціальної фізичної підготовки в реаліях сьогодення.

Методи дослідження: аналіз і синтез, порівняльний аналіз, системний підхід, метод класифікації та узагальнення, прогностичний метод, метод моделювання, контент-аналіз. Крім цього в процесі

дослідно-аналітичної роботи членами науково-дослідної групи використано досвід бойових дій, а також особистий досвід багаторічної підготовки офіцерських кадрів для потреб інституцій сектору безпеки і оборони України.

Виклад основного матеріалу. Система підготовки офіцерів запасу в Україні є важливою складовою забезпечення обороноздатності держави та комплектування інституцій СБОУ кваліфікованими кадрами. Вона поєднує академічну освіту, військову підготовку та практичні навички, необхідні для виконання завдань за призначенням у разі мобілізації чи вступу на військову службу. Необхідно підкреслити, що підготовка офіцерів запасу регламентується: законом України «Про військовий обов'язок і військову службу», постановами Кабінету Міністрів України щодо військової підготовки громадян, наказами Міністерства оборони України, стандартами підготовки офіцерів запасу у закладах вищої освіти (ЗВО) з військовими кафедрами.

Військова підготовка за програмою офіцерів запасу (ВОПЗ) здійснюється у цивільних ЗВО, що мають військові кафедри, та у спеціалізованих військових навчальних закладах. Навчання триває 2–3 роки паралельно з основною спеціальністю. Завершується «курс» складанням державного іспиту та отриманням військового звання «молодший лейтенант запасу». Крім цього, підготовка офіцерів запасу охоплює теоретичні та практичні дисципліни, тактичну, вогневу, інженерну, фізичну та стройову підготовку.

Необхідно підкреслити, що навчання у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) для випускників цивільних ЗВО може здійснюватися на прискорених курсах підготовки для фахівців важливих спеціальностей (медиків, зв'язківців, інженерів), а також на курсах підвищення кваліфікації (перепідготовки) офіцерів запасу. Особливостями підготовки представників досліджуваної категорії в умовах військового стану та мобілізації є проходження ними спеціалізованих курсів для оперативного навчання мобілізованих осіб з вищою освітою, а також інтенсивна бойова підготовка і адаптація до умов сучасного бою.

Основними напрямками підготовки офіцерів запасу є: командна підготовка (вивчення тактики, військового управління, лідерських якостей), фізична підготовка (розвиток витривалості, бойових навичок, адаптація до польових умов), тактична медицина (надання першої допомоги в бойових умовах), вогнева підготовка (навички володіння стрілецькою зброєю, тактика бою), інженерна та спеціальна підготовка (саперна справа, зв'язок, кібербезпека). Проблемними питаннями підготовки офіцерів запасу є: недостатнє фінансування військових кафедр у цивільних ЗВО; потреба в оновленні навчальних програм відповідно до сучас-

них викликів війни; необхідність підвищення рівня практичної підготовки, включаючи міжнародні стандарти. Необхідно підкреслити, що система підготовки офіцерів запасу в Україні відіграє стратегічно важливу роль у забезпеченні обороноздатності країни. Вона потребує постійного удосконалення, адаптації до сучасних умов війни та інтеграції з міжнародними військовими стандартами [1, 3].

У свою чергу, фізична та спеціальна фізична підготовка відіграє важливу роль у формуванні боєздатності, витривалості та ефективності офіцерів запасу. Це не лише елемент військової дисципліни але й важливий компонент загальної їхньої підготовки, який впливає на їхню здатність виконувати завдання в екстремальних умовах СБД. Крім цього, фізична та спеціальна фізична підготовка є це основою військової компетентності офіцера запасу. Вона забезпечує високу боєздатність, стійкість до фізичних та психологічних навантажень, а також здатність ефективно діяти в екстремальних умовах. Систематичні фізичні тренування є запорукою успішного виконання завдань за призначенням та підтримки високого рівня професійної підготовки [10, 12].

Аналізуючи наукові праці учених: Ю. Самсонова, О. Маркова, О. Забули, О. Хацаюка (та інш.) [13], Ю. Самсонова, Ю. Белашова, О. Хацаюка, К. Задорожного, В. Толконєєва, С. Шабатури (та інш.) [14], членами науково-дослідної групи визначені особливості розроблення організаційно-педагогічних умов формування готовності кандидатів на військову службу (на офіцерських посадах) у Силах безпеки і оборони України, що передбачає використання комплексного підходу до їх підготовки. Необхідно виділити, що саме фізична та спеціальна підготовка є основою військової компетентності офіцера запасу. Вона забезпечує високу боєздатність, стійкість до фізичних та психологічних навантажень, а також здатність ефективно діяти в екстремальних умовах СБД.

У свою чергу, організаційно-педагогічні умови формування готовності кандидатів на військову службу в Силах безпеки і оборони України (з числа громадян, які проходять навчання за програмою підготовки офіцерів запасу) мають включати науковий підхід, сучасні методики та технології підготовки, що сприятиме високому рівню професійної підготовки майбутніх офіцерів.

З огляду на вище викладене, беручи до уваги наукові концепції учених: Я. Зорія [2], О. Khatsaiuk, M. Medvid, B. Maksymchuk, O. Kurok (та інш.) [10], M. Medvid, O. Khatsaiuk, K. Sydorchenko, S. Vorok, A. Kernas, M. Borovyuk [11], членами науково-дослідної групи (НДГ) розроблено експериментальні організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності засобами спеціальної фізичної підготовки в реаліях сьогодення (див. табл. 1).

Таблиця 1

Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності засобами спеціальної фізичної підготовки

Етапи (блоки) організаційно-педагогічних умов	Загальна характеристика (підходи, умови)
I. Теоретичний етап	
1.1. Теоретичні основи спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів запасу.	1.1.1. Значення фізичної підготовки у військово-професійному становленні офіцерів. 1.1.2. Види та напрями спеціальної фізичної підготовки. 1.1.3. Вплив фізичної та спеціальної фізичної підготовки на бойову ефективність військовослужбовців в реаліях сьогодення. 1.1.4. Основи педагогічного впливу на майбутніх офіцерів запасу у процесі фізичної та спеціальної фізичної підготовки. 1.1.5. Врахування індивідуальних особливостей фізичного розвитку майбутніх офіцерів. 1.1.6. Аналіз міжнародного досвіду організації фізичної та спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців. 1.1.7. Вплив спеціалізованих фізичних навантажень (фізичних вправ прикладного спрямування) на адаптаційні можливості організму військових. 1.1.8. Використання біомеханічного аналізу рухів для підвищення ефективності тренувань. 1.1.9. Психологічна підготовка та розвиток стресостійкості через значні фізичні навантаження.
II. Організаційно-коригувальний етап	
2.1. Забезпечення організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів запасу.	2.1.1. Інтеграція спеціальної фізичної підготовки в навчальний процес кафедр військової підготовки. 2.1.2. Використання сучасних методик фізичної, спеціальної фізичної та психологічної підготовки. 2.1.3. Забезпечення матеріально-технічної бази для якісного навчального процесу. 2.1.4. Відпрацювання усучасненого комплексу навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів запасу. 2.1.5. Психолого-педагогічний супровід підготовки курсантів. 2.1.6. Моніторинг та оцінювання фізичної підготовленості майбутніх офіцерів. 2.1.7. Підбір та впровадження сучасних технологій, таких як віртуальні симуляції та інтерактивні тренажери. 2.1.8. Підбір висококваліфікованих кадрів. Взаємодія із професійними спортивними інструкторами для покращення результатів підготовки. 2.1.9. Використання індивідуальних програм фізичної підготовки з урахуванням особистих фізичних можливостей курсантів. 2.1.10. Проведення теоретичних та емпіричних досліджень щодо оптимізації фізичних навантажень. 2.1.11. Використання біометричних сенсорів для контролю стану здоров'я учасників майбутнього педагогічного експерименту з перевірки розроблених експериментальних організаційно-педагогічних умов. 2.1.12. Запровадження військово-спортивних ігор та змагань для стимуляції конкурентного духу та командної взаємодії. 2.1.13. Організація психологічних тренінгів, спрямованих на формування психофізичної готовності до дій в екстремальних умовах службово-бойової діяльності.
III. Етап фізичного та спеціального фізичного розвитку	
3.1. Підбір та апробація засобів спеціальної фізичної підготовки.	3.1.1. Загальна фізична підготовка як база для спеціальної фізичної підготовки. 3.1.2. Тактико-спеціальна підготовка, зокрема подолання смуг перешкод, рукопашний бій (заходи фізичного впливу, сили), тактичні вправи. 3.1.3. Функціональні тренування, адаптовані до умов службово-бойової діяльності. 3.1.4. Використання сучасних тренажерних систем і симуляторів бойових дій. 3.1.5. Включення в програму навчання елементів спортивного орієнтування, альпінізму та квестових (ситуативних) занять по застосуванню заходів фізичного впливу (сили) в екстремальних умовах службово-бойової діяльності. 3.1.6. Проведення інтенсивних фізичних випробувань та навчальних зборів у польових умовах. 3.1.7. Використання комбінованих тренувань, що поєднують функціональні тренінги та відпрацювання тактичних нормативів (вправ). 3.1.8. Впровадження тренувань із використанням військової екіпіровки та спорядження. 3.1.9. Включення в програму кросфіт-навантажень для розвитку витривалості та сили (функціональна підготовка). 3.1.10. Проведення марш-кидків, польових виходів. 3.1.11. Вивчення технік (методів, способів) виживання та орієнтування на місцевості. 3.1.12. Використання системи періодизації навчально-тренувального процесу для поступового підвищення фізичних навантажень.
IV. Практичний етап	
4.1. Практична реалізація організаційно-педагогічних умов.	4.1.1. Розробка та впровадження комплексних навчальних програм. 4.1.2. Організація навчально-тренувальних зборів і змагань. 4.1.3. Взаємодія з різними інституціями сектору безпеки і оборони України з метою обміну досвідом (організація бінарних практичних занять зі спеціальної фізичної підготовки).

Продовження таблиці 1

	4.1.4. Використання досвіду міжнародних військових навчань (досвіду бойових дій). 4.1.5. Періодичне оновлення навчальних програм відповідно до сучасних викликів у сфері військової підготовки. 4.1.6. Впровадження індивідуальних навчальних планів для майбутніх офіцерів запасу у залежності від їхнього рівня підготовки. 4.1.7. Включення в навчальні плани модулів з екстремальної медицини, виживання в польових умовах та психологічної стійкості. 4.1.8. Використання цифрових платформ для контролю фізичних показників та ефективності тренувань. 4.1.9. Організація періодичних тестувань фізичних та психологічних характеристик майбутніх офіцерів запасу. 4.1.10. Використання спеціальних додатків та смарт-технологій для планування тренувань та контролю прогресу. 4.1.11. Запровадження системи персонального наставництва майбутніх офіцерів запасу досвідченими військовослужбовцями з числа науково-педагогічних (педагогічних) працівників.
--	---

Членами науково-дослідної групи очікується, що впровадження в систему професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу зазначених у табл. 1 організаційно-педагогічних умов сприятиме підвищенню рівня їх готовності до виконання завдань за призначенням на первинних офіцерських посадах. У свою чергу, інтеграція сучасних методик, забезпечення якісної навчально-матеріальної бази та ефективна педагогічна підтримка дозволяють підготувати висококваліфікованих та фізично підготовлених офіцерів запасу. Впровадження новітніх технологій, індивідуальний підхід до підготовки та зростаюча увага до психолого-педагогічного супроводу сприяють підвищенню загальної бойової готовності представників досліджуваної категорії. Таким чином, поставлені перед нами завдання виконанні, а головну мету досягнуто.

Висновки і пропозиції. В процесі теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи розроблено експериментальні організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності засобами спеціальної фізичної підготовки в реаліях сьогодення.

Підсумовуючи результати моніторингу спеціалізованої науково-методичної та довідкової літератури доцільно констатувати, що в умовах сучасних викликів і загроз національній безпеці України, формування готовності офіцерів запасу до виконання військово-професійних завдань набуває особливого значення. Спеціальна фізична підготовка є важливим компонентом професійної підготовки, що сприяє розвитку фізичних якостей, психологічної стійкості та адаптації до умов майбутньої службово-бойової діяльності.

Необхідно підкреслити, що запропоновані нами експериментальні організаційно-педагогічні умови передбачають: інтеграцію фізичної підготовки у загальний процес військово-професійного навчання; використання сучасних методик та інноваційних технологій навчально-тренувального процесу; моделювання ситуацій, наближених до

реальних екстремальних умов майбутньої службово-бойової діяльності; розвиток мотивації до самовдосконалення та підвищення рівня фізичної та спеціальної фізичної підготовленості.

Запропоновані підходи до організації спеціальної фізичної підготовки дозволяють підвищити рівень фізичної витривалості, психологічної стійкості та бойової готовності майбутніх офіцерів запасу. Впровадження сучасних методик сприяє оптимізації навчального процесу та забезпеченню його відповідності актуальним потребам Збройних Сил України.

Подальші дослідження можуть бути зосереджені на розробці індивідуальних програм спеціальної фізичної підготовки із урахуванням особливостей майбутньої військово-професійної діяльності представників досліджуваної категорії, а також на вдосконаленні їхніх психофізіологічних методик професійної підготовки у змодельованих екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

Список використаної літератури:

1. Дерев'янчук А.Й., Супрун О.Ф. Мотивація і стимулювання студентів кафедр військової підготовки в умовах обмежених часом і озброєнням. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 7. С. 24-27.
2. Зорій Я. Військово-професійна підготовка майбутніх офіцерів запасу у провідних країнах світу. *Освітній простір України*. 2018. № 12. С. 91-98.
3. Чаплик В., Петрук С. Оптимізація підготовки офіцерів медичної служби запасу. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи*. 2021. № 8. С. 298-304.
4. Гуменюк В.В., Чаплик В.В., Гуменюк О.М. Особливості підготовки офіцерів запасу медичної служби у процесі вивчення дисципліни «Основи організації медичного забезпечення населення і військ» у медичних ЗВО України із врахуванням сучасних реалій. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 62 (1). С. 133-136.
5. Хацаук О.В. Сутність та структура готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань

- за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 2 (65). С. 148-158.
6. Bondarenko, V., Okhrimenko, I., Tverdokhvalova, I., Mannapova, K., & Prontenko, K. (2020). Formation of the Professionally Significant Skills and Competencies of Future Police Officers during Studying at Higher Educational Institutions. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 246-267. <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/2952>
 7. Medvid, M., Dem'yanyshyn, V., Chernichenko, I., Honchar, V., Liutyi, V. The Development of Readiness for the Educational Activities in Teachers of Higher Military Educational Institutions. Proceedings of the 2020 3rd International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2020), Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2021. Volume 516, pp.416-422. DOI:<https://doi.org/10.2991/assehr.k.210120.077>
 8. Самсонов Ю.В., Хацаюк О.В., Літвінов О.В., Вясков В.М., Смагін О.І., Шабатура С.О. Змістово-функціональна модель формування військово-прикладних навичок стрільби з автоматичної стрілецької зброї майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. 2023. № 11 (171). С. 162-168.
 9. Забродський С., Хацаюк О., Нестеров О., Власко С., Большаков О. Впровадження сучасних форм фізичної підготовки у систему професійної освіти майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 2 (72). С. 47-52.
 10. Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, B., Kurok, O., Dziuba, P., Tyurina, V., Chervonyi, P., Yevdokimova, O., Levko, M., Demchenko, I., Maliar, N., Maliar, E., & Maksymchuk, I. (2021). Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *RREM*, 13 (2), 457-475. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431%20%20>
 11. Medvid, M., Khatsaiuk, O., Sydorchenko, K., Vorok, S., Kernas, A., & Borovyk, M. (2024). Sports Pedagogy: Readiness of Cadets to Apply Physical Action in Different Conditions of Service Activity. *RREM*, 16 (2), 336-355. <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/6902>
 12. Мелешко А., Орленко І., Забродський С., Хацаюк О., Подрешняк В. Любич Р., Бугрій С., Зусько Б. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України (Зі змінами, внесеними наказами МВС від 22.07.2019 № 592, від 08.04.2024 № 227, від 28.10.2024 № 725): інструк. Київ : Головне управління НГУ, 2024. 267 с.
 13. Самсонов Ю.В., Марков О.В., Забула О.Є., Хацаюк О.В., Гарбар Є.О., Магмет Т.М., Задорожний К.А., Повар О.В. Апробація педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування ПТРК «JAVELIN» із акцентованим використанням засобів спеціальної фізичної підготовки. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. 2023. № 3 (161). С. 136-141.
 14. Самсонов Ю.В., Белашов Ю.О., Хацаюк О.В., Задорожний К.А., Толокнєєв В.О., Шабатура С.О., Повар О.В., Магмет Т.М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до застосування новітніх зразків високоточної зброї із акцентованим використанням засобів спеціальної фізичної підготовки. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. 2023. № 2 (160). С. 155-161.

Khatsaiuk O., Volkov M., Anatskyi R. Organizational and pedagogical conditions for forming the readiness of future reserve officers for military professional activity by means of special physical training

Modern challenges in the field of national security and defense of Ukraine require military personnel to have a high level of professional training, physical endurance, and psychological resilience. Of particular importance in this context is the training of future reserve officers, who must possess a set of competencies necessary to effectively perform assigned tasks in various conditions of service and combat activity.

The main goal of the research is to develop experimental organizational and pedagogical conditions for forming the readiness of future reserve officers for military professional activity by means of special physical training in today's realities.

Research methods: analysis and synthesis, comparative analysis, systems approach, classification and generalization method, prognostic method, modeling method, content analysis. In addition, in the process of research and analytical work, members of the research group used their personal experience of many years of training officer personnel for the needs of the institutions of the security and defense sector of Ukraine, as well as the experience of combat operations.

The study covers methodological aspects of special physical training, determining criteria and indicators of readiness, as well as substantiating effective approaches to its formation. One of the key factors in the formation of military-professional readiness is special physical training, which not only contributes to the development of physical qualities, but also affects the formation of combat skills, speed of decision-making, coordination and endurance. Military-professional activity involves a high level of mobility and adaptation to extreme conditions, therefore the use of modern physical training methods is important for the effective functioning of reserve officers in military units.

Organizational and pedagogical conditions for preparing future reserve officers for military and professional activities include the development of optimal training programs, the use of advanced physical training technologies, and the creation of a motivational environment that will contribute to increasing the level of personal and professional readiness of cadets.

The results of the study can be used to improve the system of training reserve officers, develop training programs, and create optimal conditions for the formation of comprehensively trained military specialists.

Key words: *adaptation, military service, readiness, experience, reserve officers, pedagogical modeling, pedagogical conditions, applied skills, reservists, special physical training, physical training.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 373.3.011.3-051:[004.9:005.336.2](045)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.7>

Т. П. Гуркова

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

ЦИФРОВІ НАВИЧКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: УСПІШНА АДАПТАЦІЯ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

У статті розглянуто актуальну проблему підвищення цифрової компетентності вчителів початкових класів в умовах стрімкої цифровізації освіти. Виділено її переваги та основні аспекти. Автором досліджено теоретичні основи цифрових компетентностей, визначено цифрові компетентності згідно DigCompEdu, проаналізовано сучасний стан та виклики, з якими стикаються педагоги, а також запропоновано практичні рекомендації для розв'язання цих проблем.

На основі аналізу літератури та даних щодо опитування учасників освітнього процесу, автором визначено ключові компоненти цифрових компетентностей вчителів, такі як використання освітніх платформ, інтеграція цифрових інструментів у освітній процес, забезпечення інформаційної безпеки та розвиток навичок самоосвіти. Дослідженням виявлено значні розбіжності між необхідними й фактичними можливостями вчителів не тільки в сільській місцевості, а у містах в реаліях сьогодення.

Автором запропоновано комплексний підхід до підвищення цифрової компетентності педагогів, який включає як короткострокові тренінги, так і довгострокове навчання в рамках педагогічних закладів, зокрема в інститутах післядипломної педагогічної освіти. Окреслено важливість створення сприятливого освітнього середовища, що забезпечує доступ до сучасних технологій, підтримки з боку адміністрації та супроводу педагогів у курсовий та міжкурсний періоди.

Сконцентровано увагу на підвищенні ефективності впровадження цифрових технологій в освітній процес, необхідності здійснювати своєчасний та якісний моніторинг загроз, розробленні стратегій їх подолання та запобіганні негативним наслідкам. Рекомендовано забезпечити підготовку викладачів до роботи у цифровому середовищі, розробити нові методики навчання, знайти оптимальний баланс між цифровими й традиційними методами навчання. Цифровізація освіти є об'єктивно необхідною умовою сучасного освітнього процесу, однак вимагає системного підходу до підвищення цифрової грамотності вчителів, інтеграції нових технологій в освітній процес та забезпечення безперервного професійного розвитку педагогів.

Ця стаття є цінним внеском у дослідження цифрової трансформації освіти та може бути корисною для розробки ефективних стратегій підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Ключові слова: цифрова компетентність, вчителі початкових класів, цифрова трансформація освіти, педагогічна практика, онлайн-навчання, освітні технології.

Постановка проблеми. Сучасна епоха характеризується стрімкою цифровізацією, що змінює всі аспекти суспільного життя, зокрема освіту. Особлива роль вчителя початкових класів у вихованні цифрового покоління. Проблеми: низький рівень цифрових навичок серед педагогів, нерівномірний доступ до технологій у регіонах.

В умовах розвитку цифрового суспільства, стрімких змін технологій, нової якості соціуму сучасна освіта базується на високотехнологічних засобах навчання, характеризується значною мобільністю, універсальністю та фундаментальністю та переживає цифрову трансформацію. Світова наука потребує вчених, здатних розв'язувати глобальні наукові проблеми, розвивати

загальнонаукові теорії та володіти сучасними цифровими технологіями. Міжнародний ринок праці вимагає кваліфікованих фахівців, що володіють гнучкою та оперативною системою знань із можливостями їх застосування в суміжних галузях, здатних швидко адаптуватися до технологічних змін, готових до удосконалення та оновлення власного освітнього рівня та застосовувати цифрові інструменти. На такий виклик темпів розвитку технологій та світової інтеграції сучасна вища освіта має відповідати кардинальними змінами в освітніх процесах, зокрема змінювати зміст та технології навчання [3; 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальними для нашого дослідження стали наукові

розвідки як вітчизняних (О. Антонової, Ю. Бурцевої, В. Вашкевич, О. Гулай, Р. Шрамко, Ю. Полежаєва та ін.), так і зарубіжних науковців. Зокрема, Олена Антонова стверджує, що «цифрові ресурси збагачують традиційні методики навчання новими формами представлення навчальної інформації і способами взаємодії» [1, с. 17]. На думку Ольги Гулай та Віталія Кабака, саме під час дистанційного навчання педагоги підтвердили, що використання цифрових освітніх ресурсів надає можливість здобувачам освіти відчувати бажання кожного вчителя передати їм свої знання [2]. Зарубіжні вчені (Ірмакулада Гарсія-Мартінес, Марта Монтенегро-Рueda, Хосе Марія Фернандес-Батанеро, Хосе Фернандес-Сереро) проаналізували дані Wos та Scopus і виокремили низку питань, викликів, із якими стикаються педагоги. На думку авторів, ключовим є те, що результати констатували факт відсутності або недостатності сформованості цифрових компетентностей у вчителів [4]. Таким чином, проведений аналіз зарубіжних та вітчизняних наукових праць в реаліях сьогодення (спочатку карантинні обмеження із-за пандемії Covid-19, а далі – військові дії, окупація територій тощо) свідчать про актуальність глибокого занурення в проблему володіння цифровими компетентностями вчителями, зокрема початкових класів.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – розкрити значення цифрових навичок для професійного розвитку вчителів, окреслити ефективні рекомендації щодо адаптації педагогів у цифровому середовищі.

Відповідно до мети визначено такі завдання статті:

- здійснити наліз цифрових компетентностей вчителів;
- визначити сучасні виклики в цифровізації освіти;
- окреслити значення розвитку цифрових навичок у вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифрові компетентності (digital competences) у контексті освіти визначаються як здатність ефективно, відповідально та творчо використовувати цифрові технології для навчання, роботи й участі в суспільному житті. В рамках ініціативи DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators) та рекомендацій ЮНЕСКО, цифрові компетентності охоплюють кілька ключових аспектів, що стосуються як освітян, так і учнів. Цей європейський стандарт виділяє 6 основних напрямків цифрових компетентностей педагогів, а саме:

- професійне залучення (Professional Engagement) (для комунікації, професійного розвитку, співпраці: організація дистанційних зустрічей через платформи Zoom або Teams тощо);
- розробка та обмін цифровими ресурсами (Digital Resources) (створення, адапта-

ція, оцінка та поширення цифрового контенту: підготовка інтерактивних презентацій, використання освітніх платформ для доступу до ресурсів тощо);

- використання цифрових технологій у викладанні та навчанні (Teaching and Learning) (застосування цифрових інструментів для інтерактивного навчання, адаптація освітнього процесу відповідно до потреб учнів: інтеграція віртуальних симуляцій або гейміфікації для підвищення зацікавленості тощо);

- оцінювання та зворотний зв'язок (Assessment) (використання цифрових інструментів для оцінювання знань, відстеження прогресу та надання персоналізованого зворотного зв'язку: тестування через Google Forms тощо);

- розвиток компетенцій учнів (Learners' Competence Empowerment) (сприяння розвитку цифрової грамотності, критичного мислення та відповідального використання технологій серед учнів: навчання безпечному користуванню інтернетом тощо);

- сприяння інклюзивному навчанню (Facilitating Learners' Inclusive Learning) (адаптація цифрових технологій для забезпечення рівного доступу до освіти всім учням: створення матеріалів з альтернативними форматами (аудіо, субтитри) тощо).

Підкреслимо, що ЮНЕСКО визначає цифрову грамотність як частину глобальної компетентності XXI століття. В їхніх рекомендаціях фокус ставиться на:

- доступності технологій – забезпечення рівних можливостей для всіх груп населення;
- етичному використанні технологій – забезпечення конфіденційності даних і безпечної поведінки в онлайн-просторі;
- медіаграмотності – критична оцінка інформації, виявлення дезінформації;
- підтримці сталого розвитку – використання цифрових інструментів для вирішення суспільних викликів.

Ці рамки слугують основою для створення програм навчання та оцінювання цифрових навичок педагогів, учнів і громадян загалом.

Підвищення цифрової грамотності вчителів є важливим аспектом освітньої політики у багатьох країнах світу. Розглянемо досвід Європи та інших регіонів (табл. 1).

На основі виявлених даних було визначено загальні тенденції такі, як:

- інтеграція цифрових технологій у навчання: акцент уваги на використанні цифрових інструментів для підвищення якості навчання;
- розвиток педагогічних навичок для роботи в цифровому середовищі: отримання знань про кібербезпеку, цифрову етику та управління даними;

Таблиця 1

Європейський та міжнародний досвід цифрової освіти

Категорія/напрямок	Країна/Програма	Опис/практична складова
Європейський досвід		
Рамка цифрової компетентності:	Європейська комісія: DigCompEdu	визначає шість рівнів цифрової компетентності вчителів, служить основою для програми підготовки
Національні стратегії цифровізації:	Естонія: "ProgeTiiger"	тренінги для вчителів, розробка цифрових матеріалів, впровадження програмування в школах
	Німеччина: "DigitalPakt Schule"	фінансування обладнання шкіл цифровими технологіями та підготовки вчителів
Платформи для професійного розвитку:	eTwinning	європейська платформа для співпраці між школами, навчання цифрових навичок
	СЕЛФІ	інструмент для оцінювання цифрової компетентності шкіл і вчителів
Масові відкриті онлайн-курси (MOOCs):	European Schoolnet Academy	курси для вчителів із використанням цифрових інструментів у навчанні
Міжнародний досвід		
Програма ISTE Standards for Educators	США	стандарти інтеграції технологій в освіту, акцент на креативність і навички 21-го століття
Програми професійного розвитку	Канада	навчання роботи з цифровими платформами, хмарними технологіями, інтерактивними інструментами
SkillsFuture для освітян	Сінгапур	практичні семінари, курси та індивідуальні тренінги з цифрових технологій для вчителів
Центр цифрових технологій	Австралія	ресурси та тренінги для викладання цифрових технологій у школах

– постійне навчання: підвищення кваліфікації на курсах, тренінгах та опанування онлайн-ресурсів; створення умов для безперервного професійного розвитку.

Наведені приклади демонструють, що цифровізація освіти потребує комплексного підходу, включаючи фінансову підтримку, розробку освітніх ресурсів та навчання педагогів.

Вибудовуючи власну, українську модель цифровізації освіти варто врахувати досвід країн, які пройшли етап удосконалення системи і вже мають позитивні напрацювання. А для цього пропонуємо порівняти моделі цифрової освіти в країнах ЄС, США та України, подані в таблиці (табл. 2).

З огляду на приведені факти можемо зробити висновок, що Україна має великий потенціал у розвитку цифрової освіти, але потребує покращення фінансування, інфраструктури, системного підходу до підготовки педагогів.

Разом з тим проблема цифровізації освіти в Україні існує і є багатогранною, має системний характер. Виокремимо її ключові виклики:

– відсутність системних програм навчання педагогів (цифровізація освіти потребує від педагогів нових компетенцій, але існує недостатність системного підходу до їхнього навчання. Багато вчителів не мають доступу до якісних курсів, тренінгів чи семінарів, що охоплюють сучасні цифрові технології та методи їх впровадження в навчальний процес);

– недостатня матеріально-технічна база у школах (значна частина українських шкіл не забезпечена необхідним обладнанням: комп'юте-

рами, інтерактивними дошками, планшетами чи навіть стабільним доступом до Інтернету. Це створює бар'єри для ефективного використання цифрових технологій у навчанні);

– нерівномірний доступ до цифрових ресурсів у сільській та міській місцевостях (у міських школах ситуація з доступом до цифрових ресурсів значно краща, ніж у сільській місцевості. Учні в селах часто мають обмежений доступ до Інтернету, а самі школи можуть не мати сучасного обладнання або необхідної кількості техніки).

Для подолання цих проблем потрібен комплексний підхід, що включає розробку національної стратегії цифровізації освіти, інвестиції в інфраструктуру та навчання педагогів, а також забезпечення рівного доступу до цифрових технологій для всіх учнів, незалежно від місця проживання.

І звісно, ключовою фігурою є сам учитель. То з якими проблемами стикається педагог:

– швидкі зміни у технологіях (сучасні технології розвиваються з неймовірною швидкістю, і нові інструменти, методи та підходи з'являються щодня. Це створює складнощі для організацій та окремих осіб, які намагаються залишатися конкурентоспроможними). І як результат вчитель має: постійно оновлювати знання та навички; впроваджувати нові рішення у вже чинній системі; високі витрати на адаптацію; потребу в навчанні команди та інтеграції нових технологій тощо;

– недостатня мотивація до навчання нових технологій через брак часу (брак часу, що часто заважає людям ефективно освоювати нові технології).

Таблиця 2

Порівняння моделей цифрової освіти в країнах ЄС, США та Україні

Критерій	ЄС	США	Україна
Стратегічний підхід	Єдина стратегія цифровізації освіти (Digital Education Action Plan 2021–2027)	Децентралізований підхід: кожен штат розробляє власні програми, але є загальні стандарти ISTE	Національна стратегія розвитку цифрової освіти до 2025 року, але впровадження нерівномірне
Інфраструктура	Високий рівень забезпечення шкіл технічними засобами та інтернетом у більшості країн	Масове впровадження ноутбуків та планшетів у школах, доступ до широкосмугового інтернету	Нестача технічних засобів у сільських школах, проблеми з доступом до інтернету в регіонах
Підготовка вчителів	Регулярні курси підвищення кваліфікації за європейськими стандартами DigCompEdu	Курси ISTE для педагогів, регулярні тренінги за фінансуванням шкільних округів	Початковий рівень: тренінги нерегулярні, часто проводяться за ініціативою самих вчителів
Цифрові ресурси	Платформи (Erasmus+, eTwinning), локалізовані цифрові освітні інструменти для різних країн	Національні платформи (Khan Academy, Google Classroom), інтеграція інноваційних технологій (AR, VR)	Державна платформа «Всеукраїнська школа онлайн», недостатня кількість інтерактивних ресурсів
Інтеграція в навчання	Використання цифрових технологій інтегровано в навчальні програми на рівні шкіл і ЗВО	Цифрові технології є обов'язковою частиною освітнього процесу, велика увага STEM-дисциплінам	Поступова інтеграція, з акцентом на використання базових цифрових технологій
Фінансування	Фінансується через бюджети ЄС та національні програми	Значне фінансування з боку держави, приватних компаній (Microsoft, Google)	Нестача державного фінансування, залежність від грантів і донорської допомоги

І як результат вчитель має: високе робоче навантаження, через яке не вистачає часу на навчання; відсутність довгострокового бачення користі від впровадження нових знань; відчуття перевантаження через необхідність швидко адаптуватися до змін; брак підтримки з боку роботодавців для забезпечення навчальних ресурсів.

Першими кроками до удосконалення цифровізації має бути допомога з боку системи освіти на рівні школи, району, ОТГ, області, а саме: розробка програм короткострокового навчання з гнучким графіком; створення мотиваційної системи, що враховує винагороди за професійний розвиток; підтримка від закладів освіти/адміністрації у формі надання оплачуваних курсів чи тренінгів; використання технологій, таких як онлайн-курси або мікронавчання, для економії часу тощо.

Реалії сьогодення виокремили цифрові навички, які стали невіддільною частиною професійної діяльності вчителів. Вони забезпечують ефективність навчального процесу та відповідають сучасним освітнім трендам. Основні компоненти цифрових компетенцій подано в таблиці (табл. 3).

Тому, сучасні вчителі мають володіти цифровими компетенціями на високому рівні, щоб забезпечити ефективну організацію навчання, підтримувати інтерес учнів до навчального процесу та адаптуватися до змін у технологічному середовищі.

Аналіз стану зазначеного питання в наукових джерелах сприяв тому, що нами проведено опитування педагогів (мобільні месенджери, вайбер-групи, усні опитування слухачів курсів, тренінгів, запитання в чатах під час конференцій у реальному часі тощо) щодо з'ясування нагальних потреб розвитку професійної компетентності в умовах цифровізації. Було з'ясовано:

- 60% педагогів мають середній рівень цифрових компетентностей;
- лише 15% активно використовують цифрові інструменти на уроках;
- 25% вчителів зазначають, що їм бракує технічної підтримки.

У закладах освіти, зокрема в інституті післядипломної педагогічної освіти (КЗ ЗОІППО ЗОР) створено дві моделі підвищення цифрової компетентності вчителів: короткострокові тренінги (на основі реальних потреб вчителів, наприклад, «Дистанційне навчання та цифрові онлайн-інструменти: практичний аспект у початковій школі») та довгострокове навчання (включення модуля цифрової грамотності до ОП, наприклад, «ІКТ в предметній галузі»).

Важливим є усвідомлення значущості цифрових компетенцій учителів початкових класів, їх ключової ролі у сучасному освітньому середовищі, в успішній адаптації до викликів сьогодення. Вплив цифрових компетенцій на адаптацію вчителя подано в таблиці (табл. 4).

Таблиця 3

Основні компоненти цифрових компетенцій педагога

Сфера	Процес	Опис
1. Використання освітніх платформ	Робота з інтерфейсом	створення класів, додавання учнів, управління матеріалами
	Організація навчального процесу	Складання завдань, тестів, оцінювання результатів, надання зворотного зв'язку
	Комунікація з учнями та батьками	проведення онлайн-конференцій, обмін повідомленнями
2. Інтеграція цифрових інструментів	Інтерактивність	використання Padlet для спільного спілкування та роботи в групах
	Гейміфікація	використання Kahoot для створення ігрових елементів у навчанні
	Візуалізація та структуризація інформації	використання презентаційних програм, інтерактивних карт знань
3. Забезпечення інформаційної безпеки	Конфіденційність даних	захист персональних даних учнів та вчителів
	Кібергігієна	знання основних правил безпечного користування Інтернетом (складні паролі, уникнення фішингу)
	Захист контенту	дотримання авторських прав, уникнення плагіату
4. Використання онлайн-ресурсів для самоосвіти	Розвиток професійних навичок	участь у вебінарах, онлайн-курсах (Coursera, Prometheus)
	Стеження за трендами	ознайомлення з новими методиками викладання через блоги, форуми, професійні спільноти
	Розширення цифрового інструментарію	вивчення нових програм та сервісів для оптимізації навчального процесу

Таблиця 4

Таблиця інтеграції цифрових інструментів у навчальний процес

Категорія	Приклади	Опис
Успішна інтеграція цифрових інструментів		
Використання інтерактивних платформ	Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams	організація дистанційного навчання, створення завдань, доступ до матеріалів, оцінювання учнів
Мультимедійні ресурси та віртуальні лабораторії	Віртуальні симуляції, лабораторії для хімії чи фізики	інтерактивні інструменти для вивчення складних природничих явищ і процесів
Застосування гейміфікації	Kahoot!, Quizizz	гейміфіковане навчання для підвищення мотивації учнів і кращого засвоєння матеріалу
Адаптивне навчання через ШІ	Duolingo, Mathway	персоналізований підхід завдяки ШІ, що дозволяє учням навчатися у власному темпі
Поліпшення комунікації		
Спрощення взаємодії між учителями та учнями	Viber, Telegram	швидке передавання інформації, консультації, пояснення завдань через месенджери чи платформи
Взаємодія з батьками	"Електронний журнал", шкільні CRM	забезпечення доступу до інформації про успішність учнів, розклад, організаційні питання через цифрові щоденники та CRM-системи

Висновки і пропозиції. Підвищення цифрової грамотності вчителів є невіддільною частиною сучасної освітньої реформи. Цифрові технології стали тими інструментами навчання, які сприяють ефективній комунікації та організації освітнього процесу. Враховуючи швидкий розвиток науки в цілому, освіти зокрема, вчителі повинні володіти цифровими навичками для підняття навчання та розвитку учнів на високий рівень. Однак для цього необхідно використовувати системний підхід, який включає:

- комплексне навчання (підвищення цифрової грамотності має охоплювати не лише базові

навички роботи з технічними засобами, а й розвиток критичного мислення, вміння розв'язувати проблеми та використовувати цифрові ресурси в педагогічній практиці);

- підтримку на всіх етапах кар'єри (програми підвищення кваліфікації повинні бути доступними не лише для нових учителів, а й для досвідчених педагогів, з урахуванням їхніх спеціальних потреб, індивідуальних можливостей та професійного контексту);

- інтеграцію цифрових технологій в освітню програму (необхідно створити умови для інтеграції цифрових інструментів у навчальні програми,

що забезпечить безперервний розвиток професійної компетентності вчителів);

- мотивацію та підтримку (важливо, щоб вчителі мали мотивацію до освоєння нових технологій, а також підтримку від адміністрації та держави).

Перспективи майбутніх досліджень:

- аналіз ефективності програми підвищення цифрової грамотності (подальші дослідження можуть зосередитися на оцінці результативності чинних програм підвищення кваліфікації вчителів, визначаючи їх вплив на якість навчального процесу та успішність здобувачів освіти);

- індивідуалізація підходів до навчання (розвиток у напрямках досліджень персоналізованого навчання для вчителів з високим рівнем цифрової грамотності. Визначення найбільш ефективних методів для різних категорій педагогів);

- інтеграція нових технологій (дослідження показують, що впровадження інноваційних технологій, таких як штучний інтелект, вивчення даних, віртуальна реальність та інші, може покращити якість навчання і сприяти розвитку креативності та критичного мислення учнів. Завдяки інтеграції нових технологій в освітній процес, вчитель може перетворити уроки на захопливі та інтерактивні заняття, а учні можуть отримати доступ до широкого спектра знань та ресурсів, що раніше були недоступні. Крім того, нові технології можуть допомогти вчителям і студентам розробляти індивідуалізовані навчальні програми, враховуючи потреби кожного учня. У цілому, інтеграція нових технологій в освіту приводить до створення більш ефективних та зручних умов для навчання та розвитку).

Це допомагає підготувати майбутнє покоління до успішного життя в сучасному цифровому світі.

Список використаної літератури:

1. Антонова О., Фамілярська Л. Використання цифрових технологій в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Спецвип. С. 10–22. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/29851>
2. Гулай О., Кабак В. Цифрові інструменти GOOGLE як засіб удосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2023. Т. 1. No 2. С. 14–23. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.2.2>
3. Міжнародні стандарти DigCompEdu URL: <https://gptgo.ai/?query=Міжнародні+стандарти+DigCompEdu> (дата звернення 01.01.2025).
4. Фернандес-Батанеро, Дж. М., Монтенегро-Рueda, М., Фернандес-Сереро, Дж., і Гарсія-Мартінес, І. Цифрові компетентності для професійного розвитку вчителя. Систематичний огляд. *European Journal of Teacher Education*, 45 (4), 2020, С. 513–531. URL: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
5. Цифрові технології в освіті: сучасний досвід, проблеми та перспективи : монографія / за заг. ред. д-рки екон. наук, проф. Т. А. Васильєвої, д-ра екон. наук, проф. Ю. М. Петрушенка. Суми : Сумський державний університет, 2022. 150 с.

Hurkova T. The digital skills of primary school teachers: a case study of successful adaptation in the modern world

The article deals with the topical issue of improving the digital literacy of primary school teachers in the context of the rapid digitalisation of education. Its benefits and main aspects are highlighted. The author examines the theoretical foundations of digital literacy, defines digital literacy according to DigCompEdu (professional engagement, development and sharing of digital resources, use of digital technologies in teaching and learning, assessment and feedback, development of students' competencies, promotion of inclusive learning) and digital literacy according to UNESCO (ethical use of technology, support for sustainable development, media literacy, accessibility of technology), analyses the current state and challenges faced by teachers.

Based on an analysis of literature and data from a survey of participants in the educational process, the author identifies key components of teachers' digital literacy, such as the use of educational platforms, the integration of digital tools in the educational process, information security and the development of self-learning skills. The study has revealed significant discrepancies between the required and actual skills of teachers not only in rural areas, but also in urban areas in today's reality.

The author proposes an integrated approach to improving teachers' digital literacy, examining the experiences of European countries in improving digital literacy, which includes both short-term training and long-term training within pedagogical institutions, in particular postgraduate pedagogical training institutes. The importance of creating a favourable educational environment that facilitates the successful adaptation of teachers to the challenges of digitalisation: the use of digital tools, platforms, resources and artificial intelligence is outlined.

Attention is focused on improving the efficiency of digital technologies in the educational process, the need to carry out timely and high-quality monitoring of threats, develop strategies to overcome them and prevent negative consequences. It is recommended to prepare teachers to work in a digital environment, to develop new teaching methods and to find an optimal balance between digital and traditional teaching methods. The

digitalisation of education is an objectively necessary condition for the modern educational process, but it requires a systematic approach to improving teachers' digital literacy, integrating new technologies into the educational process, and ensuring the continuous professional development of teachers.

This article is a valuable contribution to the study of the digital transformation of education and can be useful in developing effective strategies for the professional development of teachers.

Key words: *digital competence, primary school teachers, digital transformation of education, pedagogical practice, online learning, educational technologies.*

І. Д. Істинюк

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто проблему формування підприємницького мислення молодших школярів засобами проєктних технологій. Узагальнено, що підприємницьке мислення – це здатність бачити можливості, розв'язувати проблеми, ухвалювати рішення та діяти в умовах невизначеності та мінливості. Це навичка, яка може допомогти дітям стати впевненішими, більш творчими та успішними в житті. Обґрунтовано, що процес формування підприємницького мислення має бути захопливим, цікавим і результативним. Саме тому ідея проєктних технологій знову стає центральною в початковій школі. Використання технології проєктного навчання в початкових класах передбачає певну послідовність залучення учнів до проєктної діяльності: від недовготривалих (1–2 уроки) однопредметних проєктів до довготривалих, міжпредметних; від індивідуальних проєктів до групових і загальнокласних.

Підсумовано, що занурюючи молодших школярів у світ підприємництва засобами проєктних технологій забезпечується розвиток творчості та інновацій; критичного мислення та навичок розв'язання проблем; підвищення стійкості та наполегливості; закладення основ фінансової грамотності; заохочення співпраці та спілкування. До проєктних технологій, що сприяють формуванню підприємницького мислення молодших школярів віднесено ігри, що стимулюють інноваційне мислення; проєктні завдання: вчимося діючи; практичні вправи з управління бюджетом; завдання та проєкти, що розвивають самостійність; приклади з реального життя; ознайомлення молодших школярів огляд найкращими програмами з розвитку підприємницьких навичок (Junior Achievement, Young Entrepreneurs Academy, Lemonade Day), соціальні проєкти. Формування підприємницького мислення молодших школярів можливе шляхом використання різних методів та активностей, що стимулюють їхню цікавість, креативність, критичне мислення та комунікацію. Основне – створити дітям сприятливе середовище для розвитку їхнього потенціалу, підтримувати інтереси та ідеї, давати свободу і відповідальність, а також бути для них натхненням і прикладом.

Ключові слова: підприємницьке мислення, підприємницька компетентність, молодші школярі, проєктні технології, проєктні завдання.

Постановка проблеми. В епоху швидких змін однією з ключових навичок стало вміння підлаштовуватися під нові умови. У ХХІ столітті питання щодо майбутньої професії для дитини поступово відходить на другий план. Набагато важливіше розвинути в дитини універсальні компетентності, які можливо застосувати до різних сфер, доповнюють основні інтереси дитини та дадуть змогу легко орієнтуватися в будь-якому середовищі. У нових реаліях саме підприємницькі навички та підприємницьке мислення є основою для розвитку самостійності, незалежності, здатності ухвалювати рішення та розвитку успішної кар'єри в майбутньому [1, с. 355]. Саме підприємницьке мислення є одним із ключових soft skills, які потрібні будь-якій людині для розвитку та просування кар'єрними сходами [2, с. 9]. Однак підприємництво як діяльність може стосуватися не лише комерційного сегменту. Так само як і бізнесмен, не обов'язково буде підприємцем. Простими словами, підприємництво можна охарактеризувати так: підприємець – це ініціатор змін у тепе-

рішньому часі. Якщо людина відчуває внутрішню потребу і здійснює певні дії – це її підприємницький хід.

Чому ж підприємницьке мислення необхідно розвивати ще з дошкільного та раннього шкільного віку? Відповідь дуже проста. Саме в цьому віці діти найактивніше вигадують ігри, легко залучають до участі своє оточення і, головне, не бояться помилок і не падають духом, якщо гра не вдалася – «не проблема, просто придумай нову». Однак, на жаль, здатність креативно мислити, вільно збирати й очолювати групи та азартно комунікувати з іншими дуже легко загубити вже в початковій школі, адже традиційна система освіти вимагає від учнів суворого дотримання правил та активного послуху [3, с. 110]. Таким чином, розвиваючи в дітях підприємницьке мислення, уможлиблюється збереження і примноження важливих здібностей, закладених від народження.

Іншим важливим чинником успішного формування підприємницького мислення, звісно ж, є розвиток універсальних компетентностей [4]. У шкіль-

ній програмі важливо спроектувати такі умови та ситуації, у яких дитина матиме змогу легко та швидко опанувати нові навички та вміння, а також soft skills, тобто ті навички, які потрібні в будь-якій сфері діяльності (керування власними ресурсами, уміння спілкуватися, домовлятися, доносити власну позицію, знаходити аргументи, не боятися помилок), – і все це в цілісному вигляді.

Важливе значення для гармонійного розвитку дитини і досягнення певного рівня розвитку відіграє її оточення і її взаємодія з дорослими. Тобто, щоб мислити як підприємець, потрібно зануритися в середовище підприємців [5]. Значним потенціалом у цьому володіють проєктні технології.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблема формування підприємницької компетентності та підприємницького мислення є досить актуальною, а тому знайшла відображення у низці наукових пошуків. Так, науковцями розглянуто питання значення підприємницької компетентності учнів (Л. Ахметова [7], А. Гуломжон [5], Н. Макарова та Т. Макаренко [1] та ін.); зарубіжний досвід формування підприємницької компетентності здобувачів загальної середньої освіти (В. Авраменко [6], Т. Завгородня [9], С. Прищепа [4] та ін.); фінансову грамотність та підприємливість учнів як ключової компетентності (А. Гельбак [2], Н. Бахмат [3] та ін.); основні виклики, інструменти і результати формування підприємницьких компетенцій (В. Жилінська [8]); формування підприємницької компетентності та підприємницького мислення з використанням інноваційних інструментів, зокрема засобами естетотерапії (Ю. Кулімова та К. Іванова [10]) та у процесі проєктної діяльності (І. Гриценко [11]). Однак, здійснений аналіз наукової літератури засвідчив, що недостатньо вивченими залишаються питання формування підприємницького мислення молодших школярів засобами проєктних технологій.

Метою статті є визначення потенціалу та можливостей проєктних технологій у формуванні підприємницького мислення молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Ми живемо в епоху швидких і глобальних змін, які вимагають адаптації, гнучкості та інновацій. Світ стає дедалі складнішим і конкурентнішим, а робота – дедалі нестабільнішою та непередбачуваною [6]. У цих умовах підприємницьке мислення є ключовим чинником успіху та щастя. Саме підприємницьке мислення дає змогу дітям розвивати такі якості та навички:

1) креативність: здатність вигадувати нові ідеї, рішення та продукти, які сприятимуть покращенню життя людей і суспільства;

2) критичне мислення: здатність аналізувати, оцінювати та критикувати інформацію, аргументи та дії, а також обґрунтовувати власні судження та вибір;

3) комунікація: здатність висловлювати власні думки, почуття та ідеї зрозуміло, переконливо та ввічливо, а також слухати й розуміти інших;

4) співпраця: здатність працювати в команді, домовлятися, ділитися, допомагати та поважати інших, а також приймати різні ролі та відповідальності;

5) лідерство: здатність надихати, мотивувати та спрямовувати інших до спільної мети, а також приймати ініціативу, ризик і відповідальність за власні дії та результати.

Ці якості та навички не лише допоможуть дітям, передусім, молодшим школярам у навчанні та кар'єрі, а й в особистому житті та громадській діяльності. Як сказав Річард Бренсон, «підприємництво – це не тільки про створення бізнесу, а й про створення себе» [12, с. 107].

Загалом формування підприємницького мислення та підприємницьких умінь відбувається вже тоді, коли учні беруть участь в учнівському самоврядуванні та дослідницькій діяльності, виконують роль організаторів шкільних справ, обирають майбутню професію, планують створення власної справи. На сучасному етапі формування підприємницького мислення та підприємницької компетентності розпочинається з початкової школи, адже в ринкових умовах молодші школярі мають ознайомитися з основами економічних істин, понять, категорій, явищ, з потребами людей. Слід зазначити, що формування підприємницького мислення пов'язане не лише з тим, як учням викладають економіку, а з усією системою навчання та виховання в школі [13].

Варто відзначити, що в початковій школі ще немає курсу економіки, тому варто формувати підприємницьке мислення на основі інтегрованих уроків: з математикою, логікою, образотворчим мистецтвом, природознавством, а також у межах своєрідних спецкурсів (наприклад, для учнів молодшого шкільного віку (2–4 класів) буде корисною програма «Цікава економіка»). Молодші школярі здатні усвідомлювати значення підприємницького мислення шляхом опанування умінь раціонально використовувати матеріал, об'єктивно оцінювати результати діяльності, чесно і сумлінно виконувати покладені на них обов'язки [14].

Усе це зумовлює необхідність пошуку інноваційних засобів та технологій, які б сприяли успішному формуванню підприємницького мислення молодших школярів. Значним потенціалом у цьому процесі володіють проєктні технології. Нині ідея проєктних технологій знову стає центральною в діяльності закладів освіти різних рівнів [15]. Дедалі більше педагогів зацікавлені в різноманітних формах і методах навчання, щоб зробити освітній процес захопливим, цікавим і результативним. Інтереси дітей постійно змінюються. Актуальною стає розробка та впро-

вадження в початкову освіту проєктних технологій.

Проєктне навчання відрізняється від проблемного тим, що діяльність учнів має характер проєктування, тобто передбачає одержання конкретного (практичного) результату і його публічної демонстрації. Технологія проєктного навчання передбачає розроблення та створення учнем під контролем вчителя нових продуктів, які мають суб'єктивну або об'єктивну новизну і практичну значущість. Серед навчальних проєктів важливо виокремити:

1) дослідницькі, які за структурою наближені до справжнього наукового дослідження: актуальність теми, визначення проблеми, предмета й об'єкта дослідження, окреслення завдань, методів, джерел інформації, висунення гіпотез, узагальнення результатів, висновки, оформлення результатів, окреслення нових проблем;

2) творчі – не мають детально опрацьованої структури, підпорядковуються жанру кінцевого результату (газета, фільм, свято), але результати оформляються в продуманій завершеній формі (сценарій фільму або свята, макет газети);

3) інформаційні – збір інформації та ознайомлення з нею зацікавлених осіб, аналіз та узагальнення фактів; подібні до дослідницьких проєктів і є їхньою складовою частиною, потребують презентації та її розробки;

4) соціально значущі – від початку чітко окреслюється результат діяльності, зорієнтований на інтереси певної групи людей; вимагають розподілу ролей учасників, плану дій, зовнішньої експертизи.

Технологія проєктного навчання може бути ефективно використана, починаючи з початкової школи, водночас, не замінюючи традиційну систему, а органічно доповнюючи, розширюючи її. Враховуючи вікові та психолого-фізіологічні особливості молодших школярів, під час організації проєктної діяльності в початковій школі теми дитячих проєктних робіт краще обирати зі змісту навчальних предметів або з близьких до них галузей. Доцільно в процесі роботи над проєктом проводити з молодшими школярами екскурсії, прогулянки-спостереження, соціальні акції. У цьому контексті актуальними є опитування, інтерв'ювання учнями окремих осіб, для яких призначений дитячий проєкт.

Досвід роботи свідчить, що у використанні технології проєктного навчання в початкових класах ефективною є така послідовність залучення учнів до проєктної діяльності: від недовготривалих (1–2 уроки) однопредметних проєктів до довготривалих, міжпредметних, від індивідуальних проєктів до групових і загальнокласних. Діти адаптовуються з початкової школи до публічних виступів. Особливої уваги в початковій школі потребує

завершальний етап проєктної діяльності – презентація (захист) проєкту.

З огляду на це, варто відзначити, що у формуванні підприємницького мислення молодших школярів проєктні технології володіють значним потенціалом, оскільки дають змогу не лише зробити процес навчання захопливим, а й ефективно стимулювати інноваційне мислення. До проєктних технологій, що сприяють формуванню підприємницького мислення молодших школярів відносимо:

1) ігри, що стимулюють інноваційне мислення. Ігри, спрямовані на розвиток креативності, дають змогу молодшим школярам виходити за межі стандартного мислення і знаходити нестандартні рішення. Наприклад, конструктори типу LEGO® дають змогу створювати унікальні моделі, стимулюючи уяву та просторове мислення. Інші ігри (наприклад, «Мозковий штурм» або «Рольові ігри»), спонукають дітей генерувати ідеї та працювати в команді, що є важливою навичкою для майбутніх підприємців. Також популярними є настільні ігри, які потребують стратегічного планування та прийняття рішень, наприклад, «Монополія» або «Каркассон», що сприяють розвитку логіки та аналітичних здібностей;

2) проєктні завдання: вчимося діючи. Проєктні завдання є практичним методом навчання, що дає змогу молодшим школярам застосовувати теоретичні знання на практиці. Створення власних проєктів чи то запуск міні-бізнесу, розробка додатка або організація шкільного заходу, допомагає дітям зрозуміти процес від ідеї до реалізації. Такі завдання розвивають навички планування, управління часом і ресурсами, а також вчать долати труднощі й адаптуватися до змін. Важливо, щоб проєкти були цікавими та відповідали віковим особливостям дітей, що підвищить їхню мотивацію та залученість у процес навчання;

3) практичні вправи з управління бюджетом. Практичні вправи відіграють ключову роль у закріпленні знань про фінанси. Одним з ефективних методів є створення особистого бюджету, де діти мають змогу планувати власні доходи та витрати, відстежувати витрати та аналізувати фінансові звички. Досить корисною вправою є накопичення коштів на конкретну мету (наприклад, купівля бажаної іграшки чи інвестиція у власний проєкт). Такі завдання вчать дисципліни, цілепокладання та терпіння, що є важливими якостями для успішного підприємця;

4) завдання та проєкти, що розвивають самостійність. Одним з ефективних способів виховання відповідальності є залучення молодших школярів до різноманітних завдань і проєктів, які потребують самостійного підходу. Такі завдання можуть передбачати:

- організацію шкільних заходів, що дає змогу молодшим школярам планувати, розподіляти обов'язки та бачити результати власної праці;

- ведення особистого проєкту – це може бути створення міні-бізнесу, розробка творчого проєкту або участь у наукових дослідженнях;

5) приклади з реального життя також можуть стати потужним інструментом для натхнення та навчання під час проєктної діяльності молодших школярів. Багато успішних підприємців починали з помилок і невдач, які стали основою їхніх подальших досягнень. Наприклад:

- Стів Джобс: Один із засновників Apple був звільнений з власної компанії, але це не зупинило його. Він заснував нову компанію NeXT і повернувся в Apple, привівши її до величчя;

- Едвард Браун: Засновник Brownie, відомої марки іграшок, зіткнувся з численними фінансовими труднощами і невдачами, перш ніж досягти успіху;

- Річард Бренсон: Засновник Virgin Group, який починав з невеликих проєктів, стикався з банкрутством і невдачами, але продовжував розширювати свій бізнес, створюючи одну з найбільших бізнес-імперій у світі.

Ці історії показують, що невдачі не є кінцем шляху, а навпаки, можуть стати потужним поштовхом до розвитку та успіху. Вони вчать дітей, що завзятість, віра в себе та здатність вчитися на помилках є ключовими чинниками на шляху до досягнення великих цілей;

6) ознайомлення молодших школярів огляд найкращими програмами з розвитку підприємницьких навичок. Існує безліч програм, розроблених спеціально для навчання дітей і підлітків основ підприємництва. Найпопулярнішими та найефективнішими серед них є:

- Junior Achievement (JA): міжнародна організація, що пропонує програми, спрямовані на розвиток підприємницьких і фінансових навичок на основі інтерактивних занять та проєктів;

- Young Entrepreneurs Academy (YEA!): програма, що дає змогу учням створити власний бізнес-план і реалізувати проєкт під керівництвом наставників;

- Lemonade Day: програма, яка вчить дітей запускати власні лимонадні стенди, надаючи практичний досвід в управлінні бізнесом;

6) соціальні проєкти. Підприємництво не завжди пов'язане лише з прибутком. Соціальні проєкти дають змогу дітям використовувати підприємницькі навички для розв'язання суспільних проблем і внесення позитивних змін у спільноту. Участь у соціальних проєктах вчить дітей відповідальності, емпатії та співпраці. Такі проєкти можуть охоплювати екологічні ініціативи, благодійні акції, освітні програми або допомогу вразливим групам населення. Робота над соціальними

проєктами допомагає розвивати навички лідерства, комунікації та організації. Безліч молодих підприємців уже досягли успіху, реалізуючи соціальні проєкти. Наприклад, школярі можуть організувати кампанію зі збору коштів для благодійності, створити екологічний клуб для очищення місцевих парків або розробити освітні програми для дітей з особливими потребами. Ці приклади демонструють, що підприємництво може бути потужним інструментом для позитивних змін у суспільстві;

Робота над проєктами допомагає дітям навчитися планувати свій час, розставляти пріоритети і долати труднощі, які виникають в процесі роботи над проєктом. Це також вчить дітей приймати рішення і нести за них відповідальність, що вкрай важливо в підприємницькій діяльності.

Важливим моментом у формуванні підприємницького мислення молодших школярів засобами проєктних технологій є заохочення ініціативи та самостійності прийняття рішень. Заохочення ініціативи та самостійності потребує уважного підходу з боку батьків і педагогів. Важливо створити умови, в яких діти відчувають підтримку, але водночас мають свободу для прийняття власних рішень. Деякими ефективними методами є:

- надання вибору – давайте дітям змогу самостійно обирати завдання або напрямки для проєктів, що стимулює їхній інтерес і мотивацію;

- зворотний зв'язок – конструктивна критика та заохочення за успішні рішення, допомога молодшим школярам вчитися на власних помилках;

- заохочення відповідальності: давайте дітям можливість брати на себе відповідальність за певні аспекти проєкту або домашні обов'язки;

- створення середовища, де молодші школярі матимуть змогу експериментувати і вчитися на власних помилках, що сприяє розвитку впевненості в собі та самостійності, адаптивності та готовності до вирішення складних завдань у майбутньому.

Варто відзначити, що використання проєктних технологій передбачає також проведення інтерактивних форм занять, на яких молодші школярі знайомляться з різноманітними аспектами підприємництва. Після закінчення кожної зустрічі важливо проводити рефлексію з використанням різних дидактичних матеріалів аналізу діяльності. Створені заходи повинні мати змістову гнучкість та відповідати конкретному освітньому замовленню. Для цього необхідне врахування індивідуальних запитів школярів щодо змістових аспектів інтерактивних форм занять. Так, на початку кожного уроку важливо проводити низку вправ, зокрема:

1) майстер-клас «Хто такий підприємець?». Розвиток здатності формулювати власну бізнес-ідею та її основну мету, ознайомлення школярів із портретом підприємця;

2) рольова гра «Майстер продажів». Розвиток здатності створювати унікальний продукт і вміння його продавати. Ігровий підхід здійснюється з метою формування та розвитку мовленнєвих навичок і вмінь учнів. Особливість цієї форми навчання полягає в тому, що кожен з учасників може змодельовувати себе в запропонованій ситуації, відчувати наслідки тих чи інших дій і ухвалити виважене рішення;

3) майстер-клас «Мій проєкт». Розвиток здатності застосовувати методи проєктування в практичному житті, публічно демонструвати результати та оцінювати характер досягнутого.

Також на уроках діти навчаються самостійно придумувати ідеї, розробляти концепцію, а педагоги допомагають вибудувати ефективну командну роботу. Кінцевий результат залежить від особистого внеску всіх учасників, що дає змогу кожній дитині відчувати себе і в ролі виконавця, і в ролі лідера проєкту. Робота в команді формує довірче середовище, а накопичений досвід дає змогу швидше адаптуватися до мінливих зовнішніх умов. Отримані під час такої проєктної діяльності навички та компетентності стануть у пригоді дітям і тепер, і в майбутньому професійному житті, незалежно від обраної спеціальності.

Занурюючи дітей у світ підприємництва, проєктні технології сприяють:

1) творчості та інноваціям. Навчання підприємництва спонукає дітей мислити нестандартно, висувати унікальні ідеї та знаходити інноваційні рішення проблем. Беручи участь у різноманітних проєктах, підприємницьких іграх і заняттях, молодші школярі мають змогу розкрити власний творчий потенціал і розвинути мислення, зорієнтоване на інновації;

2) розвитку критичного мислення та навичок розв'язання проблем. Підприємництво передбачає виявлення проблем, їхній аналіз і пошук ефективних рішень. Завдяки навчанню підприємництва молодші школярі мають змогу покращити власні здібності критичного мислення та розвинути навички розв'язання проблем, що є цінними в різних аспектах життя;

3) підвищенню стійкості та наполегливості. Підприємництво не завжди протікає гладко. Це вимагає стійкості та здатності відновлюватися після невдач. Навчання дітей підприємству сприяє формуванню в них вмінь приймати виклики, долати перешкоди та розвивати стійке мислення;

4) закладенню основ фінансової грамотності. Розуміння основ фінансів і управління грошима має вирішальне значення для дітей – молодших школярів. Навчання підприємства дає дітям можливість дізнатися про складання бюджету, заощадження, інвестування та цінності грошей. Ці навички фінансової грамотності

необхідні для їхнього особистісного та професійного життя;

5) заохоченню співпраці та спілкування. Підприємництво часто передбачає роботу в команді та співпрацю з іншими. Беручи участь у проєктах, підприємницьких іграх і заходах, молодші школярі мають змогу розвивати навички командної роботи та спілкування, навчившись ефективно співпрацювати, делегувати завдання і ділитися власними ідеями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування підприємницького мислення – важлива частина особистого розвитку школяра. Важливо пам'ятати, що сучасні діти – це майбутні учасники фінансового ринку – майбутні підприємці, платники податків, продавці, покупці, банкіри тощо. Від того, як вони діятимуть у різних економічних життєвих ситуаціях, значною мірою залежить стан економіки та економічний добробут країни. Саме тому ще з початкової школи важливим є формування підприємницького мислення молодших школярів, адже сфера фінансів зачіпає фактично всі аспекти життя сучасної людини. Однак економічні та фінансові знання складно засвоїти, тому в формуванні підприємницького мислення потрібно застосовувати цікаві ефективні прийоми та методи.

Продуктивна мисленнєва діяльність, навчально-пізнавальний інтерес в молодших школярів формуються в результаті організації активної цікавої діяльності. Таким чином, застосовуючи різні прийоми і методи навчання, зокрема й проєктні технології, у формуванні підприємницького мислення молодших школярів, варто підсумувати, що інтерактивна творчість вчителя та учнів безмежна. Важливо лише вміло спрямувати її для досягнення поставлених цілей. Застосування різних цікавих технологій навчання сприяє вихованню активного суб'єкта ринку праці, який вільно розпоряджається власними здібностями. Таким чином, системні знання поряд з навичками спільної діяльності є тим фундаментом, на якому має будуватися сучасна економічна освіта молодших школярів.

Список використаної літератури:

1. Макарова Н. А., Макаренко Т. А. Формування підприємницьких компетенцій у школярів. *Науково-методичний електронний журнал «Концепт»*. 2017. Вип. 32. С. 355–357.
2. Гельбак А. М. Формування підприємливості учня як ключової компетентності для життя: методичні рекомендації. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 24 с.
3. Бахмат Н. В. Формування основ фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики в Новій українській школі.

- Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. Вип. 31. С. 107–122.
4. Прищепа С. М. Формування підприємницької компетентності учнів у сучасній школі: зарубіжний досвід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 75 (2). С. 75–78.
 5. Гуломжон А. Н. Формування підприємницьких компетенцій у школярів. *Scientificprogress*. 2022. Вип. 3. С. 944–951.
 6. Авраменко В. Педагогічні умови формування підприємницької компетентності дітей та учнівської молоді в закладах неформальної (позашкільної) освіти: уроки європейського досвіду. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. Вип. 10 (114). С. 211–224.
 7. Ахметова Л. Ф. До питання значення підприємницької компетенції учнів. *Актуальні напрями наукових досліджень про перспективи розвитку*. 2018. Вип. 1. С. 56–58.
 8. Жилінська В. Д. Формування підприємницьких компетенцій: виклики, інструменти і результати. Орехово-Зуєво, 2021. 275 с.
 9. Завгородня Т. М. Формування підприємницької компетентності здобувачів загальної середньої освіти: зарубіжний досвід. *Гірська школа українських Карпат*. 2020. Вип. 22. С. 189–193.
 10. Кулімова Ю., Іванова К. Формування у молодших школярів підприємницької компетентності засобами естетотерапії. *Інноваційні педагогічні рішення у початковій освіті*. 2018. Вип. 2. С. 79–87.
 11. Гриценко І. Модель розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців у процесі проєктної діяльності. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Педагогічні науки*. 2021. Вип. 3. С. 141–148.
 12. Макарук О. Л. Формування в молодших школярів підприємливості в контексті вимог нової української школи. *Освітні обрії: науково-педагогічний журнал*. 2022. Вип. 1 (54). С. 105–109.
 13. Pryshchepa S. To the problem of formation of pupils' entrepreneurial competence: modern approaches. *Young scientist*. 2019. Вип. 65. С. 383–385.
 14. Яхновська А., Єрошенко К., Шпачинський І. Формування навичок підприємливості в початковій школі. Філософсько-педагогічні засади та перспективи розвитку. *Молодий вчений*. 2024. Вип. 4 (116). С. 58–63. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-4-116-11>
 15. Федорчук В. В., Аліксійчук О. С. Проєктні технології у підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. Вип. (30). С. 367–383. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-367-383>

Istyniuk I. Developing entrepreneurial thinking in young schoolchildren through project-based technologies

The article examines the issue of developing entrepreneurial thinking in young schoolchildren through project-based technologies. It is generalised that entrepreneurial thinking is the ability to identify opportunities, solve problems, make decisions, and act in conditions of uncertainty and change. This skill can help children become more confident, creative, and successful. It is substantiated that developing entrepreneurial thinking should be engaging, interesting, and compelling. This is why project-based technologies are once again becoming central in primary education. Using project-based learning technology in primary school involves a specific sequence of engaging students in project activities: from short-term (1–2 lessons) single-subject projects to long-term, interdisciplinary ones; from individual projects to group and whole-class projects.

It is concluded that immersing young schoolchildren in entrepreneurship through project-based technologies ensures the development of creativity and innovation, critical thinking and problem-solving skills, increased resilience and perseverance, the foundation of financial literacy, and the encouragement of collaboration and communication. The project-based technologies that contribute to the development of entrepreneurial thinking in young schoolchildren include games that stimulate innovative thinking; project-based tasks – learning by doing; practical exercises in budget management; tasks and projects that foster independence; real-life examples; familiarisation of young schoolchildren with the best programmes for developing entrepreneurial skills (Junior Achievement, Young Entrepreneurs Academy, Lemonade Day); and social projects. Developing entrepreneurial thinking in young schoolchildren is possible through various methods and activities that stimulate their curiosity, creativity, critical thinking, and communication. The key aspect is to create an enabling environment for children to develop their potential, support their interests and ideas, provide them with freedom and responsibility, and serve as an inspiration and role model.

Key words: entrepreneurial thinking, entrepreneurial competence, young schoolchildren, project-based technologies, project-based tasks.

УДК 373.3.091.015.3:316.42(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.9>

О. М. Мельник

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

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АГЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена висвітленню питання забезпечення агентності молодших школярів у освітньому процесі, що обумовлено запровадженням Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа». Наголошено на тому, що особливості організації освітнього процесу в умовах сьогодення потребують забезпечення суб'єктної позиції здобувачів освіти, що сприятиме їх руху за індивідуальною освітньою траєкторією, подоланню освітніх втрат, максимальному розвитку можливостей. Окреслено останні дослідження проблеми агентності, побудови сучасного освітнього процесу. Зазначено, що поняття «агентність» недостатньо досліджене у вітчизняній психолого-педагогічній науці, пов'язане із впровадженням діяльнісного підходу, передбачає зміну позиції учня у педагогічній взаємодії, формування активності, самостійності, ініціативності, здатності до вибору, відповідальності учнів. Вказано, що агентність молодших школярів реалізується шляхом впровадження сучасних підходів до освітнього процесу – особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, інтегративного, нейропсихологічного. Важливими умовами забезпечення та формування агентності учнів є реалізація принципу дитиноцентризму, педагогіки співпраці, цілеспрямована робота вчителів із формування наскрізних умінь та ключових компетентностей. З'ясовано, що реалізації агентності сприяють мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів, добір компетентнісних завдань, використання методів розвитку критичного мислення, парної, групової, командної роботи, формувальне оцінювання, раціональне поєднання синхронного та асинхронного режиму навчання, забезпечення можливості вибору навчальних завдань та способів дій, дозована допомога дорослих у освітньому процесі, врахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Ключові слова: агентність молодших школярів, освітній процес, суб'єктна позиція учнів, індивідуальна освітня траєкторія, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, інтегративний, нейропсихологічний підходи до організації освітнього процесу.

Постановка проблеми. Виклики часу, пов'язані із повномасштабним вторгненням країни-агресора зумовлюють вимушений перехід на дистанційну форму навчання, призводять до освітніх втрат і розривів, появи великої кількості дітей, що мають труднощі у навчанні, самоактуалізації, самореалізації, втрату навчальних мотивів. Освітня політика України орієнтована на забезпечення умов для руху здобувачів освіти за індивідуальною освітньою траєкторією, що дає можливість розкрити потенціал кожної дитини, сприяє усвідомленню нею своїх здібностей і можливостей. Освітній процес став особистісно орієнтованим, спрямованим на індивідуалізацію та персоналізацію, що передбачає ставлення до кожного учня не як до об'єкта впливу, а суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності. У Концепції «Нова українська школа» наголошено на суб'єктності навчання, необхідності оволодіння учнями способами навчальної діяльності, досвіді взаємодії з іншими людьми. «Найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учень/уче-

ниця, які вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином/громадянкою України» [1.13]. Виконання поставлених завдань не можливе без агентності учня, його свідомої та активної позиції в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання забезпечення агентності дитини в освітньому процесі Нової української школи у психолого-педагогічній літературі, як і в концепції НУШ, на жаль, відсутнє. Концептуальне поняття «агентність», концепт учнівської агентності та вимоги до шкільного навчального середовища для забезпечення агентності учнів досліджує В. Гуменюк [2]. Дотичними до розкриття даної проблеми є дослідження вітчизняних вчених, які висвітлюють побудову освітнього процесу в Новій українській школі. Зокрема, Державний стандарт початкової освіти передбачає організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного та компетентнісного підходів на інтегрованій основі. Акцентується увага на розвитку ключових компетентностей та наскрізних умінь, розвитку вільної особистості

шляхом підтримки самостійності, незалежного мислення, оптимізму та впевненості у собі [3]. Дитиноцентризм як особистісно зорієнтовану модель побудови педагогічної взаємодії розглядають В. Кремень, О. Квас, М. Набок. Питання впровадження діяльнісного підходу в освіті, в тому числі і в початковій школі, є предметом дослідження таких науковців: І. Андрусенко, І. Бех, О. Колеснікова, П. Копосов, І. Мартинюк, Т. Молнар, Р. Паркер, А. Січка, Б. Томсен, та ін. Поряд з поняттям «діяльнісний підхід» в науковій літературі, застосовується «особистісно-діяльнісний» (С. Безбородих, О. Бігич, І. Шумілова), «системно-діяльнісний» (О. Савченко), «інтегративно-діяльнісний» (Т. Пушкарьова, О. Топузов). Теоретичні засади інтегративного підходу та методи і технології їх впровадження розкривають М. Кірик та Л. Данілова, освітній простір учня початкової школи – А. Цимбалару. Отже, актуальними для реалізації ідей Нової української школи є орієнтація на учня, його досвід та інтереси, забезпечення активності учнів у освітньому процесі, створення сприятливого навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий і привабливий елемент життя дитини. Відповідно виникає потреба обґрунтувати шляхи і механізми забезпечення нової позиції учня в освітньому процесі.

Мета статті – розкрити шляхи та механізми забезпечення агентності молодших школярів у освітньому процесі. Відповідно до мети визначено такі завдання статті:

- проаналізувати трактування поняття «агентність»;
- охарактеризувати сучасні підходи до побудови освітнього процесу, які забезпечують агентність молодших школярів;
- розробити рекомендації для вчителів із забезпечення агентності молодших школярів у освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. В українських тлумачних словниках, словнику іншомовних слів, педагогічних словниках поняття «агентність» відсутнє. «Агент» в перекладі із латинської мови – «діючий» [4]. Стосовно освітнього процесу поняття «агентність» пов'язане, насамперед, із впровадженням діяльнісного підходу. Згідно з визначенням авторів проекту «Майбутнє освіти та вмінь. Освіта 2030», агентність передбачає «відчуття відповідальності та готовність брати участь у формуванні світу, змінювати людей, події та обставини на краще. Поняття агентності вимагає здатності формулювати далекоюсяжну мету та визначати кроки задля її досягнення» [5]. Агентність – це вміння й здатність людини до цілепокладання, рефлексії й дії для того, щоб впливати на зміни у власному житті та у світі навколо. Сутність поняття «агентність» полягає в тому, що

діти постійно живуть і розвиваються у парадигмі: «я – впливовий\-а, від мене залежить, чи відбудуться зміни на краще, зокрема зі мною». Для дитини це означає, що «я хочу, я вмію, я можу, я буду, я – відповідальний\-ий» [6.8].

У дослідженні Гарварду «Вплив викладання в школі. Поза результатами стандартизованих тестів: залученість, світогляд та агентність» поняття агентності визначається як «здатність та схильність учня проявляти цілеспрямовану ініціативу, є протилежним до безпорадності» [7].

Узагальнюючи наведені дослідження, можна зробити висновок, що концепція «агентності дитини» є актуальною і важливою для розвитку особистості дітей, відповідає меті і завданням Нової української школи. Вона акцентує увагу на здатності дітей бути активними суб'єктами, а не лише пасивними об'єктами впливу дорослих. Забезпечення агентності молодших школярів у освітньому процесі сприяє формуванню у них наскрізних умінь: можливості самостійно приймати рішення, виявляти ініціативу та брати відповідальність за свої дії, розвитку в них критичного мислення, вміння вирішувати проблеми та впевненості у собі. Впровадження агентності – це пошук балансу ініціативи у взаємодії дітей із дорослими, що співголосно із принципами педагогіки партнерства – діалогічність взаємодії, розподілене лідерство, горизонтальність зв'язків. В умовах сьогодення, агентність – необхідна умова подолання освітніх втрат, коли педагог пропонує учням вибір власного індивідуального маршруту: самостійне засвоєння навчального матеріалу чи роботу в парах, командах, цікаві виклики, що мотивують до самостійного пошуку та навчання, надають можливість пробувати, досліджувати, експериментувати, пропонувати власні рішення, реалізувати свої ідеї.

Отже, аналіз поняття «агентність», дозволяє зробити висновки, що воно є невід'ємним складником освітнього процесу Нової української школи; має такі характеристики як активність, самостійність, ініціативність, здатність до вибору, відповідальність.

Охарактеризуємо принципи та підходи до організації освітнього процесу Нової української школи, які забезпечують агентність молодших школярів. На думку О.Я. Савченко, сучасний урок характеризується дослідницьким підходом до формування умінь; конструюванням знань, а не їх відтворенням; організацією пошуку інформації з різних джерел; розвитком критичного мислення, творчості тощо. Він передбачає інтегративно-предметну основу організації освітнього процесу з пріоритетним використанням проблемно-пошукових, дослідницьких методів навчання тощо. Ця особливість зумовлює вибір таких методик, які створюють для учня ситуацію самостійного вибору, вияву

відповідальності й ініціативності, критичної оцінки й сміливості у прийнятті рішень, здатності в команді розв'язувати проблеми. Відповідно основними видами діяльності учнів мають бути дослідницька, пошукова, творча тощо. Нові підходи потребують іншого ракурсу розгляду проблеми – «як вчитися учневі», тобто в якій формі відбуватиметься його навчальна діяльність, як її організувати для досягнення особистісних результатів [8. 13–17]. Акценти доцільно ставити на суб'єктності й полісуб'єктності взаємодії учасників освітнього процесу, враховувати при доборі організаційних форм палітру індивідуалізації навчання і особистісного розвитку учня, середовищний підхід.

Агентність дитини виявляється, перш за все, при організації освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу, метою якого є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. При особистісно орієнтованому навчанні педагог бачить перспективи розвитку особистісного потенціалу дитини й уміння максимально стимулювати цей розвиток нею самою за допомогою адекватних засобів; ставиться до дитини як суб'єкта власної навчальної діяльності, як до особи, здатної вчитися не з примусу, а добровільно, за власним бажанням і вибором і виявляти власну активність; сприяє опорі на особистісні сенси й інтереси (пізнавальні і соціальні) кожної дитини в навчанні, сприяє їх отриманню і розвитку [9.16]. Вчитель не ставить за мету передати учням знання і способи дій, а сприяє освоєнню учнями суб'єктної позиції, забезпечує особистісний розвиток. На уроці присутня ситуація вибору, організація індивідуальної діяльності з осмислення і усвідомлення нових знань, самостійне опанування способів дій, опора на суб'єктний особистісний досвід учнів, схвалення оригінальності, ініціативи й активності, своєрідності пропозицій і думок учнів, їх висновків і оцінок; пріоритет діалогічних методів навчання, співпраця всіх учасників освітнього процесу. При проведенні особистісно орієнтованого уроку вчитель залучає дітей до цілепокладання (сумісного визначення особистісно значущих цілей), проектування діяльності з можливістю вибору, співпраці на етапі виконання завдань, цінування та рефлексії не лише кінцевого результату, але і процесу навчання. Отже, реалізація особистісно орієнтованого навчання забезпечує умови для вияву агентності здобувачів освіти і сприяє її розвитку.

Забезпеченню агентності молодших школярів у освітньому процесі сприяє діяльнісний підхід. Саме із впровадженням діяльнісного підходу тісно пов'язана агентність. Процес навчання є завжди навчанням діяльності – або предметно-практичним діям, чи розумовим діям; навчати діяльності – це значить робити навчання вмотивованим,

а відтак, – вчити дитину самостійно ставити перед собою цілі, знаходити шляхи їх досягнення, допомагати сформувати у себе вміння контролю та самоконтролю, оцінки та самооцінки. Учні і вчителі при діяльнісному підході – активні і зацікавлені учасники процесу навчання, і взаємодія між ними може бути різною, при тому, що учень і вчитель можуть у певний час по черзі скеровувати діяльність. На засадах діяльнісного підходу базуються активне навчання, кооперативне, проблемне, емпіричне (експериментальне) навчання, навчання через відкриття, за запитами учнів, проєктне навчання [7]. Активне навчання – це підхід, відповідно до якого учні активно залучені або зацікавлені в процесі навчання. Активна участь характеризується наявністю вибору в дитини, її автономії, як у виконанні завдання, так і щодо того, коли та в який спосіб реагувати чи відповідати. Характерними особливостями кооперативного навчання є те, що воно передбачає змістовні завдання, активну участь, спільну роботу учнів і допомогу один одному. Емпіричне навчання ставить учня в позицію активного дослідника, який збирає інформацію шляхом дослідження і пошуку, формулює на основу отриманого досвіду висновки та узагальнення. Навчання через відкриття передбачає наявність відчуття контролю над власною пізнавальною діяльністю, її організацію та коригування, що не можливо без агентності учнів. Навчання за запитами учнів характерне для організації освітнього процесу Нової української школи, бо забезпечує мотивацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, тісно пов'язане із їх потребами, інтересами, сумісним плануванням і активним засвоєнням змісту навчання. Агентність учнів повною мірою реалізується при впровадженні проблемного та проєктного навчання, бо учень шукає відповіді на проблемні питання, планує і реалізує задумане, оцінює власну діяльність та результативність співпраці з іншими. Отже, діяльнісний підхід до організації освітнього процесу передбачає активне входження учнів у пізнавальну діяльність, забезпечення суб'єктної позиції здобувачів освіти, реалізації ідей педагогіки партнерства. Принципи діяльнісного підходу у вітчизняній і світовій науці передбачають здобуття знань учнями та оволодіння новими способами дій у самостійному пошуку, дослідженні, експерименті, спілкуванні і взаємодії, стимулювання та опору на ініціативність учнів, залучення дітей до співпраці, створення атмосфери радості пізнання. З метою забезпечення агентності учнів у освітньому процесі варто використовувати діяльнісні методи навчання на різних етапах уроку – методи розвитку критичного мислення, відкриті запитання, рефлексивні практики.

Максимального наближення змісту навчального матеріалу до життєвого досвіду, потреб

дитини, забезпечення суб'єктної позиції учнів у освітньому процесі шляхом використання активних та інтерактивних методів навчання передбачає і компетентнісний підхід. Вирішення компетентнісно орієнтованих завдань через виявлення розбіжностей між новим і відомим, самостійний пошук, відкриття, авторський варіант вирішення проблеми є умовою успішного формування предметних та ключових компетентностей, предметних та наскрізних умінь.

Впровадження нейропсихологічного підходу в освітній процес Нової української початкової школи має на меті реалізацію принципу природовідповідності – врахування вікових особливостей та можливостей учнів, усвідомлення принципів вищої нервової діяльності та врахуванні їх при проектуванні та організації педагогічної взаємодії. Початкова школа має адаптаційно-ігровий цикл навчання, що ставить вимогу до використання ігрової діяльності, яка сприятиме активності учнів, орієнтації на інтереси та досвід дитини, створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини. Гра допомагає активізувати навчальний процес, розвиває пізнавальні психічні процеси, збуджує інтерес до навчання, знімає втому, гальмівні процеси мозку. Прийняття та виконання правил вимагають від першокласників свідомого керування своєю поведінкою, починає діяти механізм підпорядкування мотивів, формуються елементи довільності [10.19].

Підсумовуючи зазначимо, що впровадження сучасних підходів до організації освітнього процесу (особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, нейропсихологічного) сприяють суб'єктній позиції -агентності учнів, їх руху за індивідуальною траєкторією розвитку.

Проаналізуємо чинники та умови, які сприятимуть забезпеченню та розвитку агентності учнів у освітньому процесі. Перш за все, виділимо цілеспрямовану роботу вчителя із формування та розвитку наскрізних умінь молодших школярів – ініціативності, уміння висловлювати власну думку, здатності логічно обґрунтовувати позицію, вміння оцінювати ризики, ухвалювати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими людьми. Важливим є усвідомлення вчителем значення наскрізних умінь для побудови ефективного освітнього процесу, їх змісту, добір навчального матеріалу, стратегій, методів та прийомів, створення сприятливих умов для їх формування та розвитку. Погоджуємось із позицією А. Макліна, який поняття агентності розглядає з точки зору ефективності [11]. Адже агентність є і умовою ефективного формування наскрізних умінь і ключових компетентностей і, в свою чергу, сприяє результативності діяльності особистості в конкретній сфері шляхом реалізації наскрізних умінь та ключових

компетентностей. Приймаємо погляди В. Гуменюк, яка розглядає учнівську агентність як «конструкт персонального ресурсного рівня учня, який складається з академічних знань, компетентностей, навичок, здібностей, на розвиток яких спрямовані зусилля шкільної освіти», що підтверджує необхідність цілеспрямованої роботи вчителя із забезпечення та розвитку агентності молодших школярів [2].

Оскільки складовими агентності є здатність до власного вибору і прийняття рішення, взаємодії, то відповідно і побудова освітнього процесу повинні базуватись на засадах педагогіки партнерства. Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу – співпраці. Реалізація принципів педагогіки партнерства – поваги до особистості; доброзичливості і позитивного ставлення; довіри у відносинах; діалогу-взаємодії-взаємоповаги; розподіленого лідерства; соціального партнерства (рівність сторін, добровільність взятих зобов'язань, обов'язковість виконання обов'язків) необхідна умова впровадження і розвитку агентності школярів [1.17]. При такому підході функція вчителя – підготувати для дітей навчальне завдання, продумати в деталях хід його виконання різними групами учнів. Функція учня – на добровільних засадах прийняти запропоноване вчителем завдання і самостійно його вирішувати. У такому випадку обидва учасники освітнього процесу – вчитель і учень – рівноправні суб'єкти діяльності [10.12].

Забезпеченню агентності учня в освітньому процесі сприяє формувальне оцінювання навчальних досягнень школярів. Сумісне розроблення критеріїв і показників виконання завдань уроку, забезпечення можливості вибору, стимулюють пізнавальну діяльність школярів, дають змогу реалізувати самооцінку (рефлексію) результату і процесу діяльності, проаналізувати фактори і умови, які сприяли досягненню успіху, внести зміни і корективи. Порівняння досягнень вчорашніх і сьогоднішніх конкретного учня, аналіз його потреб і можливостей дають змогу вибудовувати разом з учителем оптимальну індивідуальну освітню траєкторію. Важливо, що у формувальному оцінюванні самооцінка передую оцінці вчителя, що сприяє суб'єктній позиції учасників освітнього процесу, діалогічності і співпраці. Залучення батьків до аналізу результатів навчання і розвитку особистості учня дає змогу узгодити єдність вимог з боку школи і сім'ї, працювати системно і послідовно, максимально індивідуалізуючи педагогічну взаємодію.

Важливою умовою, що сприяє агентності учнів у освітньому процесі є мотивація навчально-пізнавальної діяльності. Ефективними прийомами

мотивації, що стимулюють інтерес до навчальних предметів є: створення ситуацій пізнавальної новизни, зацікавленості; метод здивування, опора на життєвий досвід учнів; навчальні дискусії; пізнавальні ігри; повідомлення учням теоретичного значення навчального матеріалу; можливість застосування знань у повсякденному житті; створення проблемних ситуацій; постановка близьких і далеких перспектив у навчанні; наведення цікавих прикладів. Для забезпечення агентності учнів у освітньому процесі важливо підтримувати рівний стиль стосунків між усіма учасниками педагогічної взаємодії; підбадьорювати учнів, коли вони стикатимуться з труднощами; підтримувати позитивний зворотний зв'язок; учити чітко визначати мету, завдання діяльності; формувати почуття відповідальності, обов'язку; учити висувати вимоги насамперед до самого себе. У початковій школі навчальна діяльність всіх учнів підтримується переважно за рахунок самозадоволення, зростання самооцінки, самоповаги, усвідомлення необхідності навчання. Важливо створювати ситуацію успіху, формувати віру у власні сили, розвивати природну допитливість дитини, реалізувати ідею переможного навчання.

В умовах дистанційного формату навчання вчителю важливо мати у своєму арсеналі технології та методи, які спонукають до пошуку, самостійної пізнавальної діяльності із використанням різних платформ та сервісів. Це вікторини, квести, ребуси, інтерактивні аркуші, гейміфіковані завдання, що приваблюють учнів, дають можливість рухатись за освітньою траєкторією в особистому темпі. Навіть за дистанційної форми навчання використовувати роботу у парах, групах, командах, добирати проекти, дослідницькі та пошукові завдання для самопідготовки, що сприяють спілкуванню, взаємодії. Допомога та підтримка дорослих у організації самостійної пізнавальної діяльності повинна поступово трансформуватись: від показу, тренування, контролю, до корегування, стимулювання, створення ситуації успіху. Навчити дитину організовувати робоче місце, користуватись електронними засобами навчання, планувати свій час, режим, перевіряти результати – важливі чинники забезпечення агентності учнів. Важливо формувати впевненість кожного учня у власних силах і можливостях, бути уважним до їх запитів і потреб, висловлювати підтримку, привчати брати на себе відповідальність за процес та результати навчання. Створення позитивного інтелектуального фону, сприятливої психологічної атмосфери, використання прийомів зняття стресу, налаштування на роботу особливо значущі в умовах сьогодення. Агентність передбачає максимальну персоналізацію педагогічної взаємодії, раціональне поєднання синхронного та асинхронного режиму навчання, що забезпечить можливість учням

навчатись в індивідуальному режимі та темпі. Особливої уваги потребує організація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами з метою їх максимальної соціалізації, формування здатності до планування, постановки навчальних завдань та їх успішного виконання шляхом використання адаптації чи модифікації змісту, методів, середовища, оцінювання, навчального обладнання. Координація роботи вчителя та асистента вчителя, команди психолого-педагогічного супроводу учнів із ООП покликані сприяти суб'єктній позиції здобувачів освіти в освітньому процесі.

Висновки. Підсумовуючи, варто зазначити, що агентність школярів у освітньому процесі є його важливою характеристикою, ефективно впливає на виконання завдань Нової української школи, забезпечує суб'єктну позицію учнів, персоналізацію їх розвитку. Агентність молодших школярів у освітньому процесі реалізується шляхом впровадження сучасних підходів до освітнього процесу – особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентісного, інтегративного, нейропсихологічного. Цілеспрямована робота вчителів із формування активності, самостійності, ініціативності, здатності до вибору, відповідальності учнів – важливі чинники формування агентності. Перспективами подальших досліджень є обґрунтування алгоритму та висвітлення особливостей роботи вчителів із формування агентності школярів на різних вікових етапах.

Список використаної літератури:

1. Нова українська школа: poradnik dla vchytel'ia / za zag.reed. N.M.Bibik. Kyiv: Litera LTD, 2018. 160 s.
2. Гуменюк В. В. Агентальність: множинність визначення та операціоналізація в контексті шкільної освіти. Наукові записки НаУКМА. Соціологія. 2020. Т. 3. С. 27–36.
3. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://rozvytok-osvity.te.ua/postanova-%E2%84%96-688-vid-24-07-2019-pro-vnesennya-zmin-do-derzhavnoho-standartu-pochatkovoyi-osvity/>
4. Словник іншомовних слів. URL: <https://126.slovaronline.com/>
5. Як виховати майбутніх агентів змін. Освіторія. URL: <https://osvitoria.media/experience/yak-vyhovaty-majbutnih-agentiv-zmin/>
6. Діяльнісний підхід у базовій школі : методичний посібник із фасилітації навчальних занять у 5–6 класах базової школи /The LEGO Foundation. Запоріжжя : СТАТУС, 2024. 80 с.
7. Паркер Р., Томсон Б.С. Біла книга. Діяльнісний підхід у школі. 2019. URL: https://cms.learningthroughplay.com/media/dx1copjh/ltp-at-school_ukrainian_version.pdf

8. Організаційні форми навчання у початковій школі : посібник / О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, В. О. Мартиненко, А. Д. Цимбалару та ін. Київ: Педагогічна думка, 2017. 423 с.
9. Лукьянова М. І. Особистісно- орієнтований урок: конструювання та діагностика / М. І. Лукьянова, Н. А. Разіна, Т. М. Абдулліна та ін. Х.: Веста: «Ранок». 2007. 176 с.
10. Копосов П. Г. Нова українська школа: дидактичні особливості організації навчально-ігрової діяльності учнів 1–2 класів : навч.-метод. посіб. Харків: Вид-во «Фабула», 2021. 160 с.
11. Маклін А. Мотивуюча школа /пер. з англ., передм. та заг. редакція Т. В. Тадеєвої. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2019. 480 с.

Melnyk O. Ensuring the agency of primary school students in the educational process

The article is devoted to highlighting the issue of ensuring the agency of primary school students in the educational process as part of the introduction of the Conceptual Principles of Reforming Secondary Education of the "New Ukrainian School". It is emphasized that the peculiarities of the organization of the educational process in today's conditions require ensuring the subjective position of education seekers, which will contribute to their movement along an individual educational trajectory, overcoming educational losses, and maximizing the development of students' skills. The latest research on the problem of agency and the construction of a modern educational process is outlined. It is noted that the concept of "agency" is insufficiently researched in domestic psychological and pedagogical science, is associated with the introduction of an activity approach, and involves changing the student's position in pedagogical interaction, the formation of activity, independence, initiative, ability to choose, and responsibility of students. It is indicated that the agency of younger schoolchildren is realized through the implementation of modern approaches to the educational process – personality-oriented, activity-based, competence-based, integrative, and neuropsychological. Important conditions for ensuring and forming student agency include the implementation of the child-centeredness principle, pedagogy of cooperation, purposeful work of teachers on the formation of cross-cutting skills and key competencies of students. It was found that student agency development is facilitated by the motivation of students' educational and cognitive activities, the selection of competency tasks, the use of methods for developing critical thinking, working in pairs, groups or teams, formative assessment, a rational combination of synchronous and asynchronous learning modes, ensuring the possibility of choosing educational tasks and ways of doing the activities, dosed assistance from adults in the educational process, and taking into account the age and individual characteristics of students.

Key words: *agency of primary school students, educational process, subjective position of students, individual educational trajectory, personality-oriented, activity-based, competence-based, integrative, and neuropsychological approaches to organizing the educational process.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 37.09:004.021

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.10>**М. Ф. Бирка**

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

А. В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії й методики фізичного виховання,
адаптивної та масової фізичної культури
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

В. М. Лучко

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри диференційних рівнянь
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Г. М. Перун

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри диференційних рівнянь
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

В. С. Лучко

кандидат фізико-математичних наук,
асистент кафедри алгебри та інформатики
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

КОНЦЕПТИ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ В СПОСТЕРЕЖУВАНИХ І ВИМІРЮВАНИХ ПОКАЗНИКАХ

Алгоритмічне мислення, як ключова потреба та головна вимога технологічного суспільства, нині екстенсивно поширюється за межі ІКТ галузі та швидко набуває статусу значущого інструментарію, необхідного для ефективної реалізації інформаційної діяльності будь-якого фахівця. Адже створює нові можливості для оптимізації процесу розв'язування повторюваних проблем і завдань інформаційної діяльності фахівця освіти шляхом розробки відповідного алгоритму – чітких технологічних покрокових інструкцій, які можуть бути реалізовані як використанням ІКТ, так без них.

Попри те, що увага до алгоритмічного мислення як наукового феномену зростає, досліджень, спрямованих на визначення змісту алгоритмічного мислення в спостережуваних і вимірюваних характеристиках, ще не проводилося, а його величезний потенціал ще й досі не розкритий.

Проведене дослідження реалізовано у 4 етапи: 1) аналіз існуючих наукових джерел з проблеми алгоритмічного мислення з метою виокремлення сукупності характеристик (знань, вмінь та здатностей), які використовуються для його визначення; 2) розробка опитувальника для визначення змісту алгоритмічного мислення, який базується на основі п'яти-крокової універсальної послідовності розробки алгоритму; 3) проведення опитування серед широкого спектру фахівців галузі освіти; 4) аналіз даних з метою отримання змісту алгоритмічного мислення у спостережуваних і вимірюваних характеристиках: знання, вміння та здатності.

Опитування здійснювалось із залученням 117 експертів – фахівців освітньої галузі, а саме: 11 викладачів, які читають курси з алгоритмів та інформатики, 23 практикуючих вчителів інформатики, 35 студентів 3-4 курсів підготовки вчителів інформатики та 48 магістрів з інформатики. Експертна оцінка сукупності спостережуваних і вимірюваних характеристик змісту алгоритмічного мислення відбувалася за допомогою шкали П. Лайкерта.

В результаті дослідження отримано сто спостережуваних і вимірюваних показників змісту алгоритмічного мислення у структурній рамці «знання, вміння та здатності» (32 показники знань, 38 показників умінь та 30 показників здатностей).

Ключові слова: ІКТ, вища освіта, алгоритмічне мислення, спостережуваний і вимірюваний зміст алгоритмічного мислення, знання, вміння та здатності.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Алгоритмічне мислення – це нова вимога технологічного суспільства, яка створює безліч можливостей для оптимізації та підвищення якості інформаційної діяльності фахівцем будь-якої галузі, зокрема й освіти.

Хоча алгоритмічне мислення належить до ключових понять сфери ІКТ, воно виступає універсальним і незамінним інструментом для розробки алгоритмів, спрямованих на розв'язування інформаційних завдань, які в технологічному суспільстві виходять далеко за межі інформатики. У контексті інформаційної діяльності фахівців галузі освіти, алгоритмічне мислення, завдяки розробці і використанню ними алгоритмів уможливорює її оптимізацію завдяки виявленню більш ефективних рішень повсякденних рутинних справ і завдань як із застосуванням ІКТ, так і без них. Адже такі алгоритми розробляються з врахуванням сильних сторін фахівця, його власного бачення, а також рівня розуміння ним вимог, результатів і особливостей виконання конкретного завдання чи розв'язування конкретної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень засвідчує чималу кількість праць, спрямованих на вивчення потенціалу алгоритмічного мислення як феномену технологічного суспільства.

Зокрема, науковці дослідили наступні аспекти проблеми алгоритмічного мислення:

– важливість алгоритмічного мислення для сучасної освіти: алгоритмічне мислення як одна з ІКТ компетентностей особистості (Л. Зяко, П. Злаві) [11]; важливість удосконалення алгоритмічного мислення учнів (М. Грубий) [14]; змістові аспекти алгоритмічного мислення (М. Ковальчук) [4], компоненти ІКТ компетентності вчителів інформатики та математики (М. Бирка, А. Сущенко, Т. Лукашів) [7];

– формування та розвиток алгоритмічного мислення з використанням ІКТ: формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики (В. Вдовенко) [3], про проблему формування алгоритмічного мислення (Р. Тадевосян, О. Шевчук) [5], потенційний шлях розвитку алгоритмічного мислення (Г. Геда, Ц. Біро) [9], викладання алгоритмів для розвитку алгоритмічного мислення учнів (Д. Гонда, В. Дуріш, А. Тріпакова, Г. Павлічкова) [10], приклади алгоритмічного мислення в навчанні програмуванню (Дж. Хромпковіч,

Т. Кон, Д. Комм, Г. Серафіні) [13], алгоритмічне мислення як змістовна складова когнітивних компетентностей майбутнього інженера (М. Ковальчук, А. Воївода, Є. Прозор) [15], сценарії для вивчення і заохочення алгоритмічного мислення (Дж. Мезак, П. Папак) [17], проект: ігри для вивчення алгоритмічного мислення (Дж. Куакікое, М. Лаанпере, К. Пата, Н. Хоїч-Бозіч, Р. Робценков) [18];

– формування та розвиток алгоритмічного мислення без використання ІКТ: алгоритмічне мислення як ключова умова ефективності професійної діяльності сучасного вчителя у світі VUCA (М. Бирка) [1], перспективні напрями дослідження проблеми алгоритмічного мислення. (М. Бирка) [2], заохочення алгоритмічного мислення без комп'ютера (Б. Бертон) [6], алгоритмічне мислення як новий вимір навчання у вищій школі (М. Бирка, А. Сущенко, А. Сват'єв, В. Мазін, О. Верітов) [8], вміння алгоритмічного мислення без комп'ютера для майбутніх учителів інформатики (Ч. Гюлер) [11].

Таким чином, у сучасній педагогічній науці накопичено чималий теоретичний і практичний досвід, який імпліцитно або латентно пов'язаний з темою нашого дослідження.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак й досі не висвітленим залишається питання визначення структури і змісту алгоритмічного мислення в спостережуваних і вимірюваних показниках.

Мета дослідження – визначити, уточнити і охарактеризувати структуру і зміст алгоритмічного мислення в спостережуваних і вимірюваних показниках «знання, вміння та здатності».

Досягнення визначеної мети передбачає виконання *наступних завдань*: 1) детермінувати теоретичні основи дослідження; 2) охарактеризувати методику дослідження; 3) представити зміст алгоритмічного мислення в спостережуваних і вимірюваних показниках структурної рамки «знання, вміння та здатності».

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичними основами дослідження виступають наступні теоретичні наукові праці: «Алгоритмічне мислення як інструмент ефективної професійної діяльності сучасного вчителя у світі VUCA» (М. Бирка) [1], в якому презентовано **універсальну послідовність з розробки алгоритму**; «Алгоритмічне мислення як новий вимір навчання у вищій школі» (М. Бирка, А. Сущенко, А. Сват'єв, В. Мазін, О. Верітов) [8], яке висвітлює **модель алгоритмічного мислення**, а праці

[12, 16, 19, 20], які розкривають різні аспекти **структури «знання, вміння та здатності»** (Knowledge, Skills, and Abilities framework – KSA framework).

Так, **універсальна послідовність з розробки алгоритму** (М. Бирка) [1], реалізується у п'ять кроків: 1) чітке формулювання очікуваних результатів, які будуть отримані після вирішення проблеми; 2) визначення всіх властивостей завдання (проблеми) та деталізація обмежень і ресурсів (час, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо); 3) виділення та впорядкування основних дій, які необхідні для вирішення поставленого завдання (проблеми); 4) реалізація визначеної послідовності дій з урахуванням властивостей та обмежень проблеми; 5) співставлення отриманих результатів з бажаними та у разі потреби, корегування сукупності або послідовності визначених дій [1, с. 100].

Відмітимо, що розглянута послідовність також є алгоритмом, який дає змогу вирішувати завдання та оптимізувати діяльність фахівця не тільки в галузі ІКТ, а й з будь-якого предмета чи галузі за її межами, в яких дії повторюються.

Модель алгоритмічного мислення (М. Бирка, А. Суценко, А. Сват'єв, В. Мазін, О. Верітов) [8] розкриває феномен алгоритмічного мислення як інтегрованого комплексу, який включає інші простіші види мислення: *абстрактне, логічне, образне, концептуальне та конструктивне мислення*.

Так, *абстрактне та концептуальне мислення* необхідні для виконання першого та другого кроків запропонованої універсальної послідовності розробки алгоритму (чітке формулювання очікуваних результатів, які мають бути отримані після розв'язання задачі, визначення всіх властивостей завдання (проблеми) та деталізація обмежень і ресурсів (час, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо); для виконання третього кроку (вибір та визначення послідовності необхідних дій, які необхідні для вирішення поставленого завдання (проблеми) необхідно застосувати *логічне, конструктивне та образне мислення*; для виконання четвертого (визначеної послідовності дій з урахуванням властивостей та обмежень проблеми) і п'ятого кроку (співставлення отриманих результатів з бажаними та у разі потреби, корегування сукупності або послідовності визначених дій) необхідне *концептуальне, логічне, конструктивне та образне мислення* [8, с. 7].

Структурна рамка «знання, вміння та здатності» (Knowledge, Skills, and Abilities framework – KSA framework) [12, 16, 19, 20] – це сукупність описових показників рівнів знань, вмінь та здатностей, які необхідні для успішного застосування і виконання фахівцем в галузі освіти визначеної вище універсальної послідовності розробки алгоритму.

Зупинимось детальніше на розгляді усіх трьох рівнів структурної рамки «знання, вміння та здатності»: рівень знань, рівень вмінь та рівень здатностей та їх змістовому наповненні у контексті нашого дослідження.

Так, на думку Н. Уейтса Хікмена, *рівень знань* у структурній рамці «знання, вміння та здатності» може бути представлений показниками у трьох видах: 1) *декларативні знання* – факти та відомості про об'єкт, які особистість запам'ятала та зрозуміла; 2) *процедурні знання* – знання як щось зробити; 3) *стратегічні знання* або *умовні знання*, які потребують від особистості глибокого розуміння – знання коли і чому: застосовувати певні процедури, використовувати конкретні підходи або робити певний вибір [20, с. 315].

Дослідник Я. Главац поняття «знання» визначає як категорію, яка інтегрує два когнітивні атрибути «обізнаність з...» та «знання як щось зробити» [12, с. 31]. При цьому автор упевнений, що «знання не завжди можуть бути легко виявлені, тому для їх спостереження необхідне їх подальше застосування на практиці» [12, с. 31].

Таким чином, у структурній рамці «знання, вміння та здатності», рівень знань відображає сукупність декларативних, процедурних і стратегічних знань, якими повинен володіти фахівець в галузі освіти для успішної розробки ним власного алгоритму. Такими показниками, які охоплюють всі три вищезгадані види знань є: концептуальне і стратегічне розуміння інформаційної складової професійної діяльності, теоретичне та практичне розуміння того, як розв'язувати можливі проблеми, теорія алгоритмів та ін. При цьому знання, за своєю природою, є внутрішнім атрибутом особистості, і тому їх дуже важко спостерігати та виміряти.

Наступним рівнем у структурній рамці «знання, вміння та здатності» є *рівень вмінь*, який природньо і логічно базується на попередньому рівні – знаннях фахівця в галузі освіти.

Вчений Я. Главац розглядає категорію «вміння» у контексті процедурних знань, тому визначає їх як «спостережуваний і вимірюваний результат навчання, який передбачає здатність особистості застосувати сформовані в неї процедурні знання у певній ситуації професійного чи життєвого характеру» [12, с. 31]. При цьому «процес набуття особистістю вмінь, хоча й передбачає взаємодію з іншими у ході навчання, досить часто може бути здійснений самостійно» [12, с. 32]. На нашу думку, вміння, як наступний рівень у структурній рамці «знання, вміння та здатності», повинні інтегрувати всі три види знань, хоча дійсно, основний фокус має бути на використанні фахівцем в галузі освіти саме процедурних знань. Адже саме вони найбільш важливі для розробки алгоритму, оскільки дають змогу фахівцю усвідомити всі умови розв'я-

зання конкретної проблеми чи виконаного завдання інформаційної діяльності.

Таким чином, вміння – це використання фахівцем в дії наявних в нього декларативних, процедурних і стратегічних знань для ефективної розробки алгоритму, спрямованого на розв'язання конкретної проблеми за допомогою абстрактного, логічного, образного, концептуального та конструктивного мислення. Вміння, на відміну від знань є зовнішнім атрибутом особистості, тому легко проявляються, спостерігаються та можуть бути досить точно виміряні.

Рівень здатностей, як найвищий, третій рівень у структурній рамці «знання, вміння та здатності» відображає:

– «внутрішні характеристики особистості, відповідають її особистим схильностям, якостям та здібностям» (М. Бирка та ін.) [7, с. 228];

– «спроможність (силу) особистості діяти та виконувати необхідні дії у певний спосіб» (Я. Главач) [12, с. 31];

– «вроджені риси чи таланти, які особистість використовує для розв'язування проблеми» [1, с. 99].

При цьому, як зазначають Дж. Г. Ладвіг та А. Макферсон, «здатності особистості можуть проявлятися у різних галузях діяльності – не тільки в освіті, а й у спорті, фінансовій сфері, моральному і духовному спрямуванню тощо. Разом з цим, здатності набувають функції «ранжування», тобто якщо хтось може якісно і легко виконати завдання, то це свідчить про наявність в нього відповідних здатностей» [16, с. 348].

Таким чином, здатності – це спроможність фахівця на основі здібностей, схильності і потенціалу застосувати наявні в неї знання і вміння в галузі алгоритмічного мислення для розробки необхідного алгоритму у спостережуваній формі. Серед здатностей виокремимо ще й внутрішні риси мислення, вроджені риси та таланти, які фахівець в галузі освіти використовує у ході розробки алгоритму для розв'язування певної проблеми.

Отже, структурна рамка «знання, вміння та здатності» охоплює всі знання, вміння і здатності, які необхідні фахівцю для розробки необхідного йому алгоритму завдяки виконання ним універсальної послідовності розробки алгоритму. Відмітимо, завдяки своїм характеристикам структурну рамку «знання, вміння та здатності» узгоджується з ІКТ компетентністю фахівця в галузі освіти.

Виконавши перше завдання, перейдемо до виконання **другого завдання** – *характеристики методики дослідження*.

Експериментальною базою дослідження стали Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича та Полтавський національний

педагогічний університет імені В. Г. Короленка, у яких ведеться професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі освіти. При цьому, у зазначених ЗВО викладаються дисципліни, які прямо чи латентно передбачають застосування студентами алгоритмічного мислення та алгоритмів, це зокрема: основи інформатики, мови програмування, аналітика даних, проектування та розробка алгоритмів, розширені структури даних, машинне навчання, розробка мобільних додатків, Інтернет речей тощо.

Дослідження було реалізовано у *чотири етапи*:

1) аналіз існуючих наукових джерел з проблеми алгоритмічного мислення з метою виокремлення сукупності характеристик (знань, вмінь та здатностей), які використовуються для його визначення;

2) розробка опитувальника для визначення змісту алгоритмічного мислення, який базується на основі універсальної послідовності розробки алгоритму;

3) проведення експертного оцінювання у форматі опитування серед широкого спектру фахівців галузі освіти;

4) аналіз результатів експертного оцінювання з метою отримання змісту алгоритмічного мислення у спостережуваних і вимірюваних характеристиках: знання, вміння та здатності.

Так, на *першому етапі дослідження*, вересень 2023 року – березень 2024 року, з метою визначення змісту алгоритмічного мислення у спостережуваних і вимірюваних показниках «знання, вміння та здатності» нами проаналізовано наукові публікації за напрямом дослідження, які проіндексовані у базах Scopus та Web of Science чи опубліковані на веб-сайтах наукової періодики України.

Для охоплення якнайбільшої кількості показників змісту алгоритмічного мислення в подальшому опитуванні, нами обрано вісім ключових слів, які використовували науковці у своїх дослідженнях: «розробка алгоритму», «алгоритмічне мислення», «зміст алгоритмічного мислення», «абстрактне мислення», «логічне мислення», «образне мислення», «концептуальне мислення» та «конструктивне мислення».

Таким чином, нами було отримано 53 показники для опису знань, 64 показники для опису вмінь та 47 показників здатностей, які потенційно можуть бути використані для опису змісту алгоритмічного мислення у спостережуваних і вимірюваних показниках.

На наступному, *другому етапі*, отримані результати оформлено у вигляді опитувальника, в якому усі показники для опису змісту алгоритмічного мислення згруповано за п'ятьма кроками універсальної послідовності розробки алгоритму (М. Бирка) [1, с. 100], категоріями «знання», «уміння» і «здатності» та впорядковані за алфавітом.

На *третьому етапі дослідження* проведено опитування серед майбутніх та практикуючих фахівців освіти, яким було запропоновано здійснити експертну оцінку придатності попередньо визначених нами показників для опису змісту алгоритмічного мислення.

Загалом у дослідженні взяли участь 117 респондентів, серед яких: 11 викладачів, які викладають курси з алгоритмізації та інформатики, 23 практикуючі вчителі інформатики закладів загальної середньої освіти Чернівецької області, 35 студентів інформатики 3–4 курсів навчання та 48 студентів магістратури інформатики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Експертна оцінка з визначення сукупності спостережуваних і вимірюваних показників змісту алгоритмічного мислення відбувалася за допомогою п'яти-бальної шкали типу П. Лайкерта з наступними оцінками: «-2» – «зовсім недоречно», «-1» – «недоречно», «0» – «нейтрально», «1» – «доречно», «2» – «зовсім доречно».

На *четвертому етапі* дослідження проведено аналіз та статистичну обробку результатів експертного оцінювання.

Для отримання змісту алгоритмічного мислення у спостережуваних і вимірюваних показниках знання, вміння та здатності, нами проведено наступні дії над результатами експертного оцінювання:

- 1) сортування результатів за кожною категорією в порядку спадання отриманої оцінки;
- 2) викидання 10% показників, які отримали від експертів найнижчу оцінку;
- 3) об'єднання показників з усіх п'яти років універсальної послідовності розробки алгоритму у відповідні категорії;
- 4) видалення показників, які дублюються.

Третім завданням нашого дослідження було *представлення змісту алгоритмічного мислення в спостережуваних і вимірюваних показниках структурної рамки «знання, вміння та здатності»*.

У результаті аналізу та статистичної обробки результатів експертного оцінювання було отримано наступні показники спостережуваних і вимірюваних змісту алгоритмічного мислення у структурній рамці «знання, вміння та здатності».

Так, зміст алгоритмічного мислення **на рівні знань** представлений 32 показниками:

– *декларативні знання*: знання проблемної предметної області, знання закономірностей проблеми, розуміння специфіки проблеми, розуміння обмежень проблеми, знання основних алгоритмічних структур, розуміння специфіки алгоритмічних конструкцій, розуміння основних кроків алгоритму, просторових та параметричних внутрішніх зв'яз-

ків проблеми, розуміння сутності поняття «алгоритм», розуміння поняття «точність», розуміння поняття «ефективність»; розуміння очікуваних, проміжних та кінцевих результатів, які мають бути отримані після розв'язання проблеми; розуміння всіх властивостей проблеми та деталізація ресурсних обмежень (час, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо);

– *процедурні знання*: знання як здійснити аналогію, знання як здійснити аналіз, знання як здійснити індукцію, знання як здійснити дедукцію, знання як зробити узагальнення, знання як здійснити абстрагування, знання як здійснити формалізацію, знання як сформулювати очікувані результати, знання як здійснювати рефлексію, знання як здійснювати планування, знання як визначити обмеження, знання як здійснити порівняння;

– *стратегічні знання*: знання системного аналізу, знання теорії алгоритмів, розуміння технології поетапного розв'язування проблеми, розуміння концепції алгоритмічного мислення та його застосування для розв'язування проблем, знання операцій, які мають призвести до вироблення чіткої послідовності необхідних дій, розуміння принципів моделювання, розуміння стратегії розв'язування проблем.

На рівні вмінь зміст алгоритмічного мислення представлений 38 показниками, які демонструють ефективно застосування визначених вище показників декларативних, процедурних і стратегічних знань для розробки алгоритму: вміння здійснювати аналогію, вміння здійснювати абстрагування, вміння здійснювати узагальнення, вміння виявляти закономірності проблеми, вміння виявляти особливості проблеми, вміння здійснювати порівняння, вміння бути точним і прагнути до точності, вміння бути чітким і прагнути чіткості, вміння бути орієнтованим на деталі, вміння здійснювати аналіз помилок, вміння здійснювати аналіз перспектив, вміння приймати рішення, вміння здійснювати системний аналіз, вміння визначати необхідні ресурси, вміння визначати обмеження, вміння розпізнавати та усувати помилки, вміння здійснювати перевірку алгоритмів, вміння здійснювати узагальнення даних, вміння здійснювати представлення даних, вміння розв'язувати проблеми, креативність, вміння здійснювати аналіз перспектив, вміння здійснювати структурування дій, вміння здійснювати складання планів, вміння оперувати індуктивними та дедуктивними міркуваннями при побудові алгоритму, вміння виробляти послідовні і логічні рішення проблеми, вміння будувати висловлювання логічно, вміння здійснювати планування структури дій, необхідних для досягнення мети з фіксованим набором інструментів, вміння формулювати чітку послідовність дій, комплексне застосування операційних компонентів алгоритмічного мислення в цілісному процесі розв'язу-

вання різноманітних завдань, уміння здійснювати розподіл завдань на послідовні взаємопов'язані блоки, уміння враховувати різноманітні обмеження ресурсів для розв'язування проблеми, вміння грамотно та ефективно використовувати структури алгоритмів, уміння будувати прості алгоритми, уміння будувати складні алгоритми на основі простих, уміння чітко слідувати за певним зразком, уміння самостійно реалізовувати кроки алгоритму, уміння здійснювати самостійне розв'язування проблем.

Зміст алгоритмічного мислення **на рівні здатностей** представлений 30 показниками: здатність критично міркувати, здатність здобувати інсайти (осаяння), здатність тренувати уяву, здатність приймати найкраще рішення, здатність визначати проміжні результати, здатність визначати кінцеві очікувані результати, здатність бачити проблему в цілому, здатність враховувати різноманітні властивості проблеми, здатність виокремити та обрати основні виклики на шляху розв'язування проблеми, здатність винаходити, здатність мислити кроками і поетапно, здатність послідовно використовувати правила для розв'язування проблеми, здатність визначати оптимальний розв'язок проблеми, здатність свідомо керувати своєю розумовою діяльністю, здатність представляти розв'язок проблеми покроково, здатність досліджувати, аналізувати та критично вивчати інформацію, здатність будувати алгоритм, що враховує всі вимоги до його розробки, здатність визначати основні кроки алгоритму, здатність ефективно використовувати політику, процедури та наявні ресурси, здатність працювати з алгоритмами, здатність виконувати всі кроки алгоритму без вагань, здатність виконувати визначену послідовність дій з високим рівнем точності, здатність працювати самостійно або з мінімальним контролем, здатність контролювати власне мислення, здатність розпізнавати помилки, здатність перевіряти розв'язок на точність та ефективність, здатність адекватно реагувати на зворотний зв'язок, здатність оцінювати ефективність власних дій, здатність оновлювати алгоритм, враховуючи всі виклики і обмеження.

Висновки. Таким чином, для визначення змісту алгоритмічного мислення в спостережуваних і вимірюваних характеристиках нами обрано структурну рамку «знання, вміння та здатності», що є структурою описових показників, яка:

– на рівні знань відображає сукупність декларативних, процедурних і стратегічних знань, якими повинен володіти фахівець в галузі освіти для успішного застосування алгоритмічного мислення та побудови алгоритму;

– на рівні вмінь демонструє використання фахівцем в дії наявних в нього вищезгаданих видів

знань для ефективного розв'язання конкретної проблеми за допомогою абстрактного, логічного, образного, концептуального та конструктивного мислення, включених в універсальну послідовність розробки алгоритму;

– на рівні здатностей виявляє спостережувані показники спроможності фахівця в галузі освіти на основі особистісних якостей, здібностей, схильностей і потенціалу застосувати наявні в неї знання і вміння в галузі алгоритмічного мислення щоб розробити необхідний алгоритм у спостережуваній формі.

Виявлення, уточнення та категоризація змісту алгоритмічного мислення у спостережуваних і вимірюваних характеристиках «знання, вміння та здатності» було реалізовано у *чотири етапи*: 1) аналіз існуючих наукових джерел з проблеми алгоритмічного мислення з метою виокремлення сукупності характеристик (знань, вмінь та здатностей), які використовуються для його визначення; 2) розробка опитувальника для визначення змісту алгоритмічного мислення, який базується на основі універсальної послідовності розробки алгоритму; 3) проведення опитування серед широкого спектру освітян; 4) аналіз даних з метою отримання змісту алгоритмічного мислення у спостережуваних і вимірюваних характеристиках: знання, вміння та здатності.

В результаті отримано сто спостережуваних і вимірюваних показників змісту алгоритмічного мислення у структурній рамці «знання, вміння та здатності»: 32 показники знань, 38 показників вмінь та 30 показників здатностей.

Серед *перспективних напрямів* подальших наукових розвідок виокремимо використання визначеного змісту алгоритмічного мислення у спостережуваних і вимірюваних показниках «знання», «вміння» та «здатності» для розробки критеріїв та рівнів, а також діагностичних засобів оцінювання рівня розвитку алгоритмічного мислення фахівця.

Список використаної літератури:

1. Бирка М.Ф. Алгоритмічне мислення як інструмент ефективної професійної діяльності сучасного вчителя у світі VUCA. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 66. Т. 1. С. 97-102. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.20>.
2. Бирка М.Ф. Перспективні напрями дослідження проблеми алгоритмічного мислення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. 87. С. 29-33. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.4>.
3. Вдовенко В. В. Формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках

- інформатики. *Наукові записки КДПУ. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2017. Вип. 11, Ч. 4. С. 23-27.
4. Ковальчук М. Б. Змістові аспекти алгоритмічного мислення. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 3 (17). С. 61-66.
 5. Тадевосян Р. Г., Шевчук О. Ф. Про проблему формування алгоритмічного мислення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 41. С. 93-101.
 6. Burton B. Encouraging algorithmic thinking without a computer. *Olympiads in Informatics*. 2010. Vol. 4. Pp. 3-14.
 7. Byrka M., Sushchenko A., Lukashiv T. Components of ICT competence of teachers of mathematics and informatics. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Issue 74 (6). Pp. 225-237. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v74i6.3258>.
 8. Byrka M.F., Sushchenko A.V., Svatiev A.V., Mazin V.M., Veritov O.I. A New Dimension of Learning in Higher Education: Algorithmic Thinking. *Propósitos y Representaciones*. 2021. Issue 9 (SPE2), e990. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.990>.
 9. Geda G., Bíró Cs. A Possible Way to Develop Algorithmic Thinking. *Acta Didactica Napocensia*. 2020. No. 13(1). Pp. 19-28.
 10. Gonda D., Duriš V., Tirpáková A., Pavlovicová G. Teaching Algorithms to Develop the Algorithmic Thinking of Informatics Students. *Mathematics*. 2022. Vol. 10, 3857. 13 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/math10203857>.
 11. Güler Ç. Algorithmic Thinking Skills without Computers for Prospective Computer Science Teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*. 2021. Vol. 14(4). Pp. 570-585.
 12. Hlavac J. Knowledge, skills and abilities (KSAs) as a metric to re-conceptualise aptitude: a multi-stakeholder perspective. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2023. Vol. 17:1. Pp. 29-53. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2023.2170052>.
 13. Hromkovič J., Kohn T., Komm D., Serafini G. Examples of Algorithmic Thinking in Programming Education. *Olympiads in Informatics*. 2016. Vol. 10. Pp. 111-124. DOI: <https://doi.org/10.15388/loi.2016.08>.
 14. Hrubý M. The importance of students' algorithmic thinking skill improvement. *IT Tools – Good Practice of Effective Use in Education*. Studio-Noa for University of Silesia, Katowice-Cieszyn, 2015. Pp. 383-390.
 15. Kovalchuk M., Voievoda A., Prozor E. Algorithmic Thinking as the Meaningful Component of Cognitive Competencies of the Future Engineer. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. No. 8(11B). Pp. 6248-6255. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082263>.
 16. Ladwig J. G., McPherson A. The anatomy of ability. *Curriculum Inquiry*. 2017. Vol. 47 (4). Pp. 344-362. DOI: <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1368352>.
 17. Mezak J., Papak P. Learning scenarios and encouraging algorithmic thinking. *41st International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*. 2018. Pp. 0760-0765. DOI: <https://doi.org/10.23919/MIPRO.2018.8400141>.
 18. Quaicoe J., Laanpere M., Pata K., Hoić-Božić N., Rõbtšenkov R. Games for learning algorithmic thinking (GLAT) project: perceived factors accounting for teacher acceptance and usage of a new learning scenarios design tool – the LEPLANNER. *Proceedings of EDULEARN19 Conference (1st-3rd July 2019)*. 2019. Pp. 7898-7906.
 19. Ritzhaupt A., Florence M., Pastore R., Youngju K. Development and validation of the educational technologist competencies survey (ETCS): knowledge, skills, and abilities. *Journal of Computing in Higher Education*. 2018. No. 30. Pp. 3-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12528-017-9163-z>.
 20. Waights Hickman N. Knowing in the 'Executive Way': Knowing How, Rules, Methods, Principles and Criteria. *Philosophy and Phenomenological Research*. 2019. Vol. 99 (2). Pp. 311-335. DOI: <https://doi.org/10.1111/phpr.12488>.
 21. Zsakó L., Szlávi P. ICT Competences: Algorithmic Thinking. *Acta Didactica Napocensia*. 2012. No. 5(2). Pp. 49-58.

Byrka M., Sushchenko A., Luchko V., Perun G., Luchko V. Structure and content of algorithmic thinking content in observable and measurable statements

Nowadays algorithmic thinking, as a key demand and the main requirement of technology-based society, extensively expands outwards the computer science area and rapidly becomes a meaningful instrumentality for effective realization of any information activities with or without ICT. This instrumentality creates new opportunities and possibilities for improvement of the effectiveness of any educational professional activities in the higher education context by creating problem-solving algorithms completely within the ICT area, as well as non-ICT-based algorithms that provide clear technological step-by-step instructions for solving a diversity of educational problems.

Although attention to algorithmic thinking as scientific phenomenon is increasing, the studies aimed at determining the algorithmic thinking content in observable and measurable statements have not been conducted yet and its great potential is still undiscovered.

The study is a mixed-methods type of development research carried out in 4 stages: 1) extraction of the KSA statements from the extant scientific literature related to algorithmic thinking; 2) design of The Algorithmic Thinking Content Survey (ATCS) based on the five steps Universal Sequence of an Algorithm Development (USAD); 3) administration of the ATCS on a wide variety of educational professionals (N = 117); 4) data analysis aimed to obtain the content of algorithmic thinking in observable and measurable KSA statements.

The design of the ATCS is also based on algorithmic thinking as a complex phenomenon that integrates five types of thinking: abstract, logical, figurative, conceptual, and constructive.

The administration of the ATCS involved 117 experts – educational professionals (11 professors who teach courses concerning algorithms and computer science, 23 practicing teachers of informatics, 35 students in the 3rd year of Informatics teacher training program, and 48 master students of informatics). Expert validation of algorithmic thinking content in knowledge, skills, and abilities statements was obtained through the Likert scale.

One hundred KSA statements of algorithmic thinking content were obtained (32 statements of knowledge, 38 statements of skills, and 30 statements of abilities).

Key words: *ICT, higher education, algorithmic thinking, measurable and observable algorithmic thinking content, KSA statements.*

УДК 37.07:005

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.11>**Н. О. Венцева**

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету
<https://orcid.org/0000-0002-1994-7187>

М. В. Оверченко

аспірант кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету
<https://orcid.org/0009-0003-9333-6629>

А. О. Вергун

студентка
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця

АНАЛІЗ БАР'ЄРІВ ВСТУПУ УЧНІВ З ТИМЧАСОВО ОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЙ ДО ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

В статті розглядається проблема бар'єрів, які виникають у учнів з тимчасово окупованих територій при вступі до закладів вищої освіти України. Актуальність дослідження обумовлена викликами, з якими стикається система вищої освіти України в умовах воєнного стану. На основі аналізу джерел було виявлено, що вчені досліджують механізми діагностики освітніх втрат в умовах війни, психологічні аспекти та питання компенсації освітніх втрат. Проте проблема особливості вступу до українських закладів освіти учнів з тимчасово окупованих територій досліджена недостатньо.

Основними методами дослідження визначені: аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення та опитування. В опитуванні прийняли участь 4272 респондента з чотирьох областей України (Луганської, Донецької, Запорізької та Херсонської) в межах проведення низки семінарів організованих командою Офісу Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини, БФ «Схід SOS», ГО «Донбас СОС», ЦГП «Альменда» та Міністерством освіти і науки України.

В статті було виявлено, що більше половини вступників із тимчасово окупованих територій мали певні проблеми при вступі до українських закладів вищої освіти. На основі аналізу відповідей українських вчителів, які викладають учням з тимчасово окупованих територій було визначено основні групи проблем, що виникають у школярів при вступі до закладів вищої освіти України.

В дослідженні було виявлено, що основними бар'єрами, які, на думку вчителів, виникають у абітурієнтів з тимчасово окупованих територій є: 1) безпекові питання, 2) доступ до інформації, 3) технічне забезпечення освітнього процесу, 4) доступ до документообігу, 5) особливості складання національного мультидисциплінарного тесту, 6) небажання вступати до українських закладів вищої освіти, 7) фінансові можливості родин випускників, 8) освітні втрати та 9) можливості отримання пільг.

Ключові слова: освітні втрати, вступники, заклади вищої освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Актуальність нашого дослідження обумовлена викликами, з якими стикається система вищої освіти України в умовах воєнного стану. Освітні втрати останніх років стали однією з нагальних проблем сучасної України. Війна, міграція, соціально-економічні труднощі призвели до значного зниження кількості вступників у вітчизняних закладах вищої освіти. В той же час учні, які через різні обставини, перебувають на ТОТ (тимчасово окупованих територіях) намагаються, після завершення школи в окупації, вступити до українських закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідження функціонування освіти

в умовах військового стану є достатньо актуальною. Механізми діагностики освітніх втрат в умовах війни розглядаються в працях М. Головка, О. Локшиної, Ю. Назаренко, О. Топузова [4; 5], психологічні аспекти досліджують Т. Бут, Є. Зеленько, І. Лещук, І. Мухаровська, І. Норкіна, Л. Сак, І. Франкова, О. Хаустова, О. Чабан [2], питання компенсації освітніх втрат вивчають Н. Венцева, А. Марчук, М. Оверченко [1; 3; 6]. В той же час такий аспект, як особливості вступу до українських закладів освіти учнів з тимчасово окупованих територій досліджений недостатньо.

Отже, **метою** нашого дослідження було визначити та проаналізувати наявні бар'єри, які виникають у школярів із тимчасово окупованих територій при вступі до закладів вищої освіти України.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс методів: загальнонаукових (аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення – використовувалися для вивчення праць зарубіжних і вітчизняних науковців); опитування – для виявлення позицій педагогів щодо особливостей вступу до українських ЗВО учнів з ТОТ.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою реалізації поставленої мети дослідження нами було проведено опитування педагогів в межах низки вебінарів для вчителів, які викладають учням з тимчасово окупованих територій (організованих командою Офісу Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини, БФ «Схід SOS», ГО «Донбас СОС», ЦГП «Альменда» та Міністерством освіти і науки України), з питань вступу до закладів вищої освіти України. В опитуванні прийняло участь 4272 респондента з чотирьох областей України (Луганської, Донецької, Запорізької та Херсонської).

Перше питання, на яке мали відповісти педагоги: Наскільки особисто Ви обізнані з умовами вступу до українських ЗВО?

Нами були отримані такі дані:

- 54,85% не володіють інформацією про умови вступу до закладів вищої освіти України для людей з тимчасово окупованих територій;
- 45,15% опитаних володіють інформацією, яка представлена на сайті МОН, про можливість вступу за пільгами або із спрощеними умовами, без здачі НМТ, можливість дистанційного навчання, а також про освітні центри «Донбас-Україна», «Крим-Україна».

Наступне питання, яке задавалося педагогам: Чи стикалися випускники шкіл з ТОТ з проблемами при вступі до українських ЗВО?

Відповіді педагогів розподілилися таким чином:

- 44% опитаних не зіткнулися з проблемами при вступі своїх учнів до українських закладів освіти;
- 32% мали певні труднощі під час вступу учнів з ТОТ;

- 24% не мали учнів-випускників (9–11 класи) (Рис. 1).

На наступному етапі дослідження ми намагалися конкретизувати, які саме проблеми виникають у випускників з ТОТ при вступі до українських ЗВО. З цією метою вчителям пропонувалося визначитися з головними проблемами, які виникали у школярів при вступі до закладів вищої освіти України. Результати опитування представлені на Рис. 2 та таблиці 1.

Аналіз відповідей педагогічних працівників щодо проблем, які виникають у школярів з ТОТ при вступі до українських закладів вищої освіти (Таблиця 2) дає підстави для формулювання наступних висновків:

1. Педагогів, які перебувають на ТОТ найбільше турбує безпека (24,58%). Більшість безпекових проблем пов'язана з обшуками окупаційної влади, страхом вступати до українських ЗВО, а також із виїздом на підконтрольну Україні територію через необхідність проходження блокпостів та ризиків переслідувань.

Педагоги найчастіше зазначають:

- «Ризики для безпеки. Виїзд на підконтрольну територію України може бути небезпечним або неможливим через блокпости, перевірки, а також ризик переслідування.»
- «Високий ризик перевірок та репресій з боку окупаційної влади під час виїзду. Потенційна загроза життю за отримання освітніх послуг від української школи,...»
- «Учні на тимчасово окупованих територіях бояться говорити знайомим, що продовжують навчання в українських закладах освіти.»

2. Наступний тип проблем пов'язаний з отриманням та доступом до інформації (21,95%). Вчителів турбує обмеженість (недостатність) інформації, її суперечливість, мала обізнаність учнів щодо можливостей вступу до українських ЗВО, труднощі з доступом до українських офіційних ресурсів, неможливість зв'язатися із відповідними органами в телефонному режимі через блокування українського зв'язку.

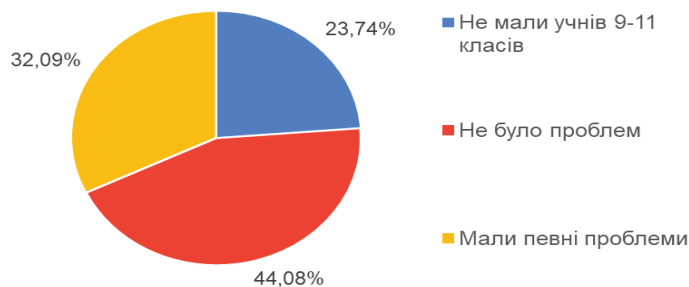


Рис. 1. Наявність бар'єрів при вступі учнів з ТОТ до українських ЗВО

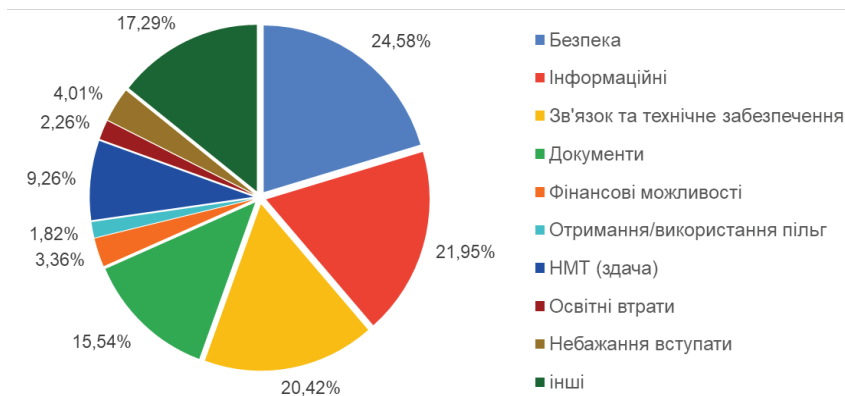


Рис. 2. Типи проблем випускників з TOT при вступі до українських ЗВО

Таблиця 1

Типи проблем випускників з TOT при вступі до українських ЗВО

№	Проблема	Кількість відповідей	Частка від загальної кількості опитуваних	Частка від кількості проблем
1	Безпека	337	7,89%	24,58%
2	Інформаційні	301	7,05%	21,95%
3	Зв'язок та технічне забезпечення	280	6,55%	20,42%
4	Документи	213	4,99%	15,54%
5	Особливості складання НМТ	127	2,97%	9,26%
6	Небажання вступати	55	1,29%	4,01%
7	Фінансові можливості	46	1,08%	3,36%
8	Освітні втрати	31	0,73%	2,26%
9	Отримання/використання пільг	25	0,59%	1,82%
10	Інші	237	5,55%	17,29%

Вчителі пишуть про:

– «Відсутність належної інформаційної кампанії. Поширення інформації про вступ здійснюється через обмежені канали комунікації, зокрема офіційний сайт та «гарячу лінію» МОН, урядову гарячу лінію.»

– «Відсутність офіційних джерел інформації щодо умов вступу через блокування українських сайтів.»

– «Головна проблема для вступників з TOT та з територій, де йдуть бойові дії, – це інформаційна доступність до вступної кампанії. Блокуються сайти, VPN прослідковується провайдером.»

3. Третю позицію в переліку проблем педагогів на TOT посіли зв'язок та технічне забезпечення (20,42%): відсутність стабільного зв'язку та інтернету ускладнює підключення до онлайн-уроків, реєстрацію на вступну кампанію та подання документів. Повна або часткова відсутність світла, інтернету, блокування українські сайтів та інформаційних ресурсів.

Вчителі, які викладають учням з тимчасово окупованих територій, зазначають, що:

– «У 2023–2024 р. було проблемно зв'язуватися із представниками освітніх закладів, оскільки

подано було номери телефонів, месенджерів, які діють лише на підконтрольній території. Так само й Гаряча лінія Міносвіти. Батьки ні з ким не могли зв'язатися. Минулого року діти, потрапивши на онлайн-зустрічі з представниками ЗВО, отримали контакти для подальших дій.»

– «Проблеми зі зв'язком, що унеможливають своєчасну присутність здобувача освіти під час відео зустрічей.»

– «Неможливість надіслати на адресу закладів освіти фото чи копії документів через відсутність зв'язку.»

4. Наступна проблема, яка виникає у школярів з TOT – це проблема з документами. Так вважають 15,54% вчителів. В основному це стосується втрачених або неотриманих документів, відсутності ID-паспортів у абітурієнтів, проблем з отриманням довідок про перебування на TOT, труднощі з військовим обліком для хлопців та складнощі з отриманням атестатів.

Серед аргументів педагоги наводять такі:

– «В 2024 році для того, щоб зареєструватись на НМТ треба мати ID паспорт. Наші учні, які знаходяться на TOT, не мають можливості оформити цей паспорт. Це просто катастрофа. Ми втрача-

емо наших учнів. Для цих дітей треба дозволити реєструватись на підставі «Свідоцтва про народження».

– «Зіткнулись з такою проблемою, неможливо взяти витяг з ТОТ, а цей документ потрібен до вступу.»

– «Відсутність можливості отримати у місцевої влади (яка знаходиться на підконтрольній території) документ підтверджуючий прописки. Заклади вищої освіти не сприяють цьому.»

5. Наступною групою проблем для учнів з ТОТ, були труднощі при складанні НМТ (9,26%): складності з реєстрацією, неможливість дистанційного складання НМТ та перешкоди для виїзду на підконтрольну територію для складання тестів.

Вчителі зазначали:

– «Дуже складне проходження НМТ, якщо учень перебуває на ТОТ. Чи можна їм проходити в режимі онлайн або віддалено? Проходити очно для них(учнів) проблема.»

– «Чи можна вступити без проходження НМТ до закладів вищої освіти? Яких саме?»

– «Не завжди учні мають можливість вільно виїхати (особливо особи чоловічої статі) на підконтрольну Україні територію для складання НМТ та подальше навчання у закладах вищої, фахової передвищої та професійної освіти України.»

6. Наступною позицією в переліку проблем є небажання вступати в українські ЗВО (4,01%). Проблеми, пов'язані з мотивацією, учні роблять вибір на користь закордонних або окупаційних закладів освіти, відсутність підтримки з боку батьків, психологічний тиск та вплив російської пропаганди, страх неприйняття у суспільстві на підконтрольній території, складнощі адаптації після тривалого перебування на ТОТ.

Серед аргументів вчителі наводять такі:

– «Учні або не хочуть вступати в українські ЗВО (закордон або на окупованих територіях), або не мають підтримки з боку батьків (загалом приховують від них намагання вступу). На них здійснюється значний психологічний тиск, високий рівень пропаганди з боку рф. Також це страх бути неприйнятним в суспільстві на підконтрольній Україні території. Труднощі адаптації після переїзду, особливо якщо абітурієнт довго перебував на ТОТ.»

– «У дітей та батьків можуть бути різні погляди на ситуацію в країні. Деякі з дітей можуть вступати потай від батьків. У такому випадку необхідно підтримувати тісний контакт з дитиною.»

– «Виклики, пов'язані з адаптацією до нового середовища, включаючи соціальні та культурні аспекти.»

– «Нерозуміння реалій життя на підконтрольній території України.»

7. Достатньо невелика кількість педагогів (1,08%) зазначили проблеми пов'язані з фінан-

совими можливостями учнів та їх родин. Дані труднощі включають брак коштів необхідних для виїзду з ТОТ, неможливість навчатися на контрактній основі та відсутність фінансів для оплати житла під час вступу та навчання.

Вчителі зазначають:

– «Деякі вступники не мають можливості самостійно фінансувати переїзд та проживання в Україні.»

– «Недостатність фінансової підтримки для покриття витрат на переїзд, навчання та проживання.»

– «Головна проблема – фінансова складова. Треба виїхати, за щось жити та навчатися.»

8. Передостанню позицію в переліку проблем, які виникають у школярів з ТОТ при вступі в українські ЗВО, на думку педагогів, посідають освітні втрати (2,26%). Проблеми з підключенням до онлайн-занять, обмежений доступ до освітніх ресурсів та відсутність можливостей для якісної підготовки до вступних випробувань.

Вчителі зазначають, що:

– «Учні з ТОТ мають обмежений доступ до навчальних матеріалів для підготовки.»

– «Я не класний керівник випускних класів але думаю, що проблема є на рахунок здачі НМТ бо освітні втрати наявні, додається також й мовний бар'єр.»

– «Учні не можуть в повному обсязі оволодіти учбовим матеріалом, немає світла, не можуть долучитися до проведення уроків.»

9. Останнє місце в переліку проблем, які виникають у школярів з ТОТ при вступі в українські ЗВО посіли: отримання/використання пільг (1,82%). Мається на увазі складність отримання та оформлення пільг, низька обізнаність щодо механізмів їх використання, незрозумілість процедури вступу за квотами.

Вчителі зазначають малу обізнаність в таких питаннях:

– «Чи матимуть учні з окупованих територій, тимчасово зареєстровані як ВПО, пільги при вступі в українські ЗВО?»

– «Як вступати за квотою 2 якщо навчаєшся вже більше 1–2 років за місцем проживання на підконтрольній Україні території?»

– «Найбільше питань у минулому навчальному році виникало – хто та як може вступати за квотою-2?»

Серед інших проблем (17,29%) вчителі зазначають різноманітні аспекти вступної кампанії, більшість з яких пов'язані з умовами вступу.

Висновки. Отже, можна констатувати, що дуже часто для учнів з тимчасово окупованих територій вчителі, які викладають в українських ЗЗСО, є єдиним джерелом інформації про Україну, зокрема і про ті процеси, які відбуваються у вищій освіті. При цьому більше половини педагогів

(54,8%), які викладають учням з ТОТ, не володіють інформацією про особливості та умови вступу до українських ЗВО. Крім того третина педагогів (32%) констатують, що їх учні мали певні проблеми при вступі до вітчизняних закладів вищої освіти. Основними бар'єрами, які, на думку вчителів, виникають у абітурієнтів з ТОТ є: безпекові питання, доступ до інформації, технічне забезпечення освітнього процесу, доступ до документообігу, особливості складання НМТ та небажання вступати до українських ЗВО. В той же час серед найменш значущих проблем педагоги виділяють: фінансові можливості родин випускників, освітні втрати та можливості отримання пільг.

Список використаної літератури:

1. Венцева Н. О., Оверченко М. В. Розвиток цифрових компетентностей педагогів як інструмент подолання освітніх втрат (на прикладі проекту Школу-вгору). *Інноваційна педагогіка*. Вип. №79. Том 2. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2025. С. 198-204.
2. Лещук І., Франкова І., Бут Т., Норкіна І., Хаустова О., Чабан О., Мухаровська І., Зеленько Є., Сак Л. Перебіг горювання при різних типах втрат в умовах війни: протокол дослідницького проекту «Фенікс»: досвід реалізації залучення респондентів. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2024. 9, 1. ULR: <https://doi.org/10.26766/pmgrp.v9i1.494>.
3. Марчук А. Якість вищої освіти в надзвичайних умовах: освітні втрати й дисфункції цифровізації вищої освіти та дистанційного навчання. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*. 2023. 1(47). С. 80-89. ULR: <https://doi.org/10.55643/ser.1.47.2023.482>
4. Назаренко Ю. Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації. 2022 ULR: https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf.
5. Топузов О.М., Головка М.В., Локшина О.І. Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*. № 1. С. 1-13 ULR: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/640>
6. Vientseva N., Orhiiets O., Omelchenko A., Romanchuk S. Students' perception of the effectiveness of the professional activity of teachers of higher education institutions: the influence of social conditions. *Pedagogy. Bulgarian Journal of Educational Research and Practice*. Sofia: Az-buki National Publishing House. 2024. Vol. 96. Number 2. P. 195-205 <https://doi.org/10.53656/ped2024-2.04>

Vientseva N., Overchenko M., Verhun A. Analysis of the barriers to admission for students from temporarily occupied territories to higher education institutions in Ukraine

the article examines the problem of barriers that arise for students from the temporarily occupied territories when entering higher education institutions in Ukraine. The relevance of the study is due to the challenges faced by the higher education system of Ukraine in the conditions of martial law. Based on the analysis of sources, it was found that scientists are investigating the mechanisms of diagnosing educational losses in war conditions, psychological aspects and issues of compensation for educational losses. However, the problem of the peculiarities of admission to Ukrainian educational institutions of students from temporarily occupied territories has not been sufficiently studied.

The main research methods are: analysis, synthesis, systematization, comparison, generalization and survey. The survey was attended by 4272 respondents from four regions of Ukraine (Luhansk, Donetsk, Zaporizhia and Kherson) within the framework of a series of seminars organized by the team of the Office of the Commissioner for Human Rights of the Verkhovna Rada of Ukraine, the «East SOS» Foundation, the «Donbas SOS» NGO, the «Almenda» Central Public Institution and the Ministry of Education and Science of Ukraine.

The article revealed that more than half of the entrants from the temporarily occupied territories had certain problems when entering Ukrainian higher education institutions. Based on the analysis of the responses of Ukrainian teachers who teach students from the temporarily occupied territories, the main groups of problems that arise for schoolchildren when entering higher education institutions in Ukraine were identified.

The study found that the main barriers that, according to teachers, arise for applicants from the temporarily occupied territories are: 1) security issues, 2) access to information, 3) technical support of the educational process, 4) access to document flow, 5) features of taking the national multidisciplinary test, 6) reluctance to enter Ukrainian higher education institutions, 7) financial capabilities of graduates' families, 8) educational losses and 9) opportunities to receive benefits.

Key words: educational losses, applicants, higher education institutions.

УДК 378.014.3+378.014.5](474.2+477)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.12>

В. В. Гавриленко

здобувач ступеня вищої освіти рівня «доктор філософії»
кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізького національного університету

В. І. Меньяло

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної та прикладної фізики
Запорізького національного університету

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ В ЕСТОНСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Швидкий розвиток інформаційних технологій зумовлює необхідність пошуку нових підходів до підготовки фахівців ІТ-галузі. Вивчення досвіду іноземних країн, зокрема Естонії, яка є одним з флагманів розвитку ІТ-індустрії в Європі та світі, може допомогти адаптувати вітчизняні програми підготовки фахівців та підвищити конкурентоспроможність майбутніх інженерів-програмістів на міжнародному рівні. Метою статті є аналіз досвіду підготовки інженерів-програмістів в естонських університетах з урахуванням потреб ринку праці у фахівцях цієї спеціальності. У статті проаналізовано попит на фахівців з розробки програмного забезпечення на європейському ринку праці в цілому та в Естонській Республіці зокрема, а також розглянуто приклад реалізації спільної програми підготовки інженерів-програмістів на базі університету Тарту та Талліннського технічного університету. Освітня програма цих університетів спрямована на надання здобувачам теоретичних знань та практичного досвіду у різних сферах програмної інженерії з акцентом на підгалузі корпоративного програмного забезпечення та програмного забезпечення для вбудованих систем реального часу. Окрім спеціалізованої підготовки, освітня програма орієнтована на вдосконалення комунікативних навичок, розвиток когнітивних здібностей з розв'язання складних проблем та критичного мислення. Основними результатами дослідження є виявлення ключових тенденцій у підготовці інженерів-програмістів, зокрема, акцент на здобуття Т-подібного профілю, що поєднує глибокі знання в одній галузі з широким спектром базових знань та навичок, необхідних для успішної роботи в команді та адаптації до змін. Висновки статті полягають у тому, що естонська модель підготовки інженерів-програмістів, поєднуючи академічну освіту з практичним досвідом та розвитком гнучких навичок, є ефективною та відповідає вимогам сучасного ринку праці. Цей досвід може бути корисним для інших країн, зокрема для України, у розробці та вдосконаленні власних освітніх програм з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців у сфері інформаційних технологій.

Ключові слова: вища освіта, професійна підготовка інженерів-програмістів, закордонний досвід.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційних технологій, який спостерігається на сьогоднішній день, вимагає пошуку нових підходів у підготовці фахівців цієї галузі. Однією з фундаментальних складових, на якій тримається розвиток інформаційних технологій, є програмне забезпечення, розробкою якого займаються саме інженери-програмісти. У часи швидких змін у сфері розробки програмного забезпечення дуже важливим є відповідність освітніх програм, за якими здійснюється підготовка інженерів-програмістів, сучасним викликам. Вивчення досвіду іноземних країн щодо підготовки інженерів-програмістів та аналіз ринку праці можуть суттєво допомогти адаптувати вітчизняні програми підготовки фахівців даної галузі та підвищити конкурентоспроможність майбутніх інженерів-програмістів у міжнародному просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню особливостей підготовки програ-

містів закладами вищої освіти присвятили свої публікації Лазарев М., Сущенко А., Єремєєв В., Крашенінік І., Semerikov S., Striuk A., Striuk M., Striuk L., Shalatska H., Caeiro-Rodríguez M., Manso-Vázquez M., Mikic-Fonte F.A., Llamas-Nistal M., Fernández-Iglesias M.J., Tsalapatas H., Heidmann O., De Carvalho C.V., Jesmin T., Terasmaa J. and Sørensen L.T., Assyne N., Ghanbari H., Pulkkinen M. Так, у роботі [3] Лазарев М., Сущенко А., Єремєєв В. розглядають питання удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів відповідно до сучасного ринку праці та попиту роботодавців. Крашенінік І. у своїх дослідженнях [2] пропонує авторську модель формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах. Semerikov S., Striuk A., Striuk M., Striuk L., Shalatska H. у статті [17] розкривають систему загальнопрофесійних компетенцій,

що спрямовані на формування стійкої професійної компетентності фахівців з інженерії програмного забезпечення. Caeiro-Rodríguez M., Manso-Vázquez M., Mikic-Fonte F.A., Llamas-Nistal M., Fernández-Iglesias M.J., Tsalapatas H., Heidmann O., De Carvalho C.V., Jesmin T., Terasmaa J. and Sørensen L.T. у роботі [5] аналізують досвід розвитку гнучких навичок у процесі підготовки фахівців інженерної спеціалізації на прикладі закладів вищої освіти країн Європейського співтовариства. Assyne N., Ghanbari H., Pulkkinen M. у дослідженні [6] акцентують увагу на професійних компетенціях інженерів-програмістів з точки зору сучасного ринку праці, а також висвітлюють невідповідності між потребами фахової індустрії з розробки програмного забезпечення та змістом підготовки відповідних фахівців освітніми закладами.

У межах цієї проблематики вважаємо за доцільне зупинитися на більш детальному вивченні досвіду Естонської республіки щодо особливостей підготовки інженерів-програмістів магістерського рівня у закладах вищої освіти цієї країни, яка є одним з флагманів розвитку ІТ-індустрії в Європі та світі.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є проаналізувати досвід підготовки інженерів-програмістів в естонських університетах з урахуванням потреб ринку праці у фахівцях з цієї спеціальності.

Виклад основного матеріалу. Підготовка спеціалістів у закладах вищої освіти має враховувати як тенденції, що виникають на сучасному ринку праці, так і його перспективи в майбутньому. На жаль, з початком військової агресії проти України дуже важко спрогнозувати попит на фахівців з розробки програмного забезпечення в нашій країні, але зрозуміло, що в цьому питанні ми маємо орієнтуватися передусім на країни Європи. Тож, в даній статті спробуємо проаналізувати попит на фахівців з розробки програмного забезпечення на європейському ринку праці в цілому та Естонській Республіці зокрема.

В умовах всеохопної цифровізації попит на фахівців з розробки програмного забезпечення оцінюється як такий, що постійно зростає. Так, наприклад, голландська державна організація CBI, що вивчає потенціал ринку розробки програмного забезпечення, оцінює глобальний попит на послуги аутсорсу в розробці програмного забезпечення за показником сукупності середньорічного темпу зростання на період з 2023–2028 рр. – у розмірі 11,5 відсотків. Також, за даними дослідження цієї організації, європейський ринок праці буде постійно мати попит на фахівців з розробки програмного забезпечення щонайменше впродовж наступних 10 років [7].

Щодо перспектив розвитку естонського ринку праці, за результатами досліджень організації Estonian Qualifications Authority (EQA), що готує

аналітичні дані для створення прогнозів в економіці Естонської республіки, у проміжку 2022–2031 рр. буде існувати постійний річний попит у новій робочій силі у кількості 9500 працівників, що мають повну вищу освіту [16]. Найбільшим попитом серед них будуть користуватися розробники програмного забезпечення. Згідно з даними EQA, до 2031 р. кількісна потреба у фахівцях відповідного профілю становитиме додатково 12400 робочих місць [16].

Але, констатуєчи постійне зростання попиту ІТ-сфери на інженерів-програмістів, слід зазначити, що цей попит не може бути задоволений фахівцями з недостатнім рівнем знань та практичних навичок програмування, адже вимоги до фахівців даної галузі та їхніх компетентностей постійно змінюються. Так, у роботі [1] Абросович В. С. та Кубіцький С. наголошують на тому, що інженери-програмісти повинні оновлювати свої навички кожні 12–18 місяців, а однією з ключових тенденцій у сучасній кар'єрі має бути створення культури самостійного вдосконалення та навчання.

Таким, чином спираючись на дослідження попиту на ринку праці розробників програмного забезпечення, до яких належать інженери-програмісти, та прогнозоване зростання сектору послуг з розробки програмного забезпечення з урахуванням високих вимог до професійної якості фахівців в цій галузі постає питання – чи здатні заклади вищої освіти забезпечити попит у підготовці якісних спеціалістів відповідно до потреб сучасного ринку, який постійно змінюється.

Аналізуючи особливості підготовки інженерів-програмістів в Естонії, варто зазначити, що освітні заклади цієї країни спроможні забезпечити лише 50 відсотків від потреб внутрішнього ринку, згідно з дослідженнями EQA [16].

До закладів вищої академічної освіти в Естонській республіці, що здійснюють підготовку інженерів-програмістів, належать два найбільші державні університети – Університет Тарту (UT) та Талліннський технічний університет (TalTech). Проаналізувавши напрями та програми підготовки інженерів-програмістів у вищезгаданих університетах, з'ясовано, що вони мають спільну магістерську програму з підготовки інженерів-програмістів (Software Engineers). Цей кейс є яскравим прикладом того, що заклади освіти не конкурують між собою за абітурієнтів, а намагаються забезпечити більш якісну підготовку фахівців, об'єднавши свої зусилля та можливості. Завдяки такому кооперативному підходу в рамках цієї спеціальності здобувачі другого рівня вищої освіти можуть обрати різні спеціалізації.

Так, Тартуський університет спеціалізується переважно на підготовці інженерів-програмістів для розробки корпоративного програмного забез-

печення (Enterprise Software), тоді як Талліннський технічний університет більшою мірою спрямований на підготовку інженерів-програмістів з розробки вбудованого програмного забезпечення та програмного забезпечення реального часу (Embedded & Real-time Software).

Серед цілей, які ставлять ці університети перед собою в процесі підготовки інженерів – програмістів за освітнім рівнем магістра, згідно з навчальним планом [4], є надання можливостей здобувачам для здобуття навичок та знань, що потрібні для посад, які мають на меті як дослідницьку діяльність у сфері розробки програмного забезпечення, так і власне розробку програмного забезпечення відповідної галузі. Важливою складовою підготовки є також здобуття відповідних навичок для зайняття керівних посад або надання змоги продовжувати подальше навчання в аспірантурі для здобуття наукового ступеня доктора з філософії (PhD) для тих випускників, хто виявив схильність до наукової роботи.

Освітня програма зазначених університетів спрямована на надання здобувачам теоретичних знань та практичного досвіду у різних сферах програмної інженерії, що охоплюють такі напрями як: аналіз, проєктування, забезпечення якості та управління проєктами.

Особлива увага під час навчання приділяється засвоєнню теоретичних та практичних основ інженерії програмного забезпечення, з акцентом на підгалузі корпоративного програмного забезпечення та програмного забезпечення для вбудованих систем реального часу. До того ж навчальний процес сконцентрований не тільки на сфері програмної інженерії, а також охоплює і суміжні галузі, що надає студентам можливості більш широко розуміти та реалізувати свої професійні навички. Значний наголос ставиться на усвідомленні та розумінні важливості процесу безперервного навчання – “Lifelong Learning” як одну з основних цілей, на досягнення яких спрямована Стратегія розвитку освіти на 2021–2035 роки (“Education strategy 2021–2035” [8]), розроблена Міністерством освіти та науки Естонської республіки. Де-факто, процес безперервного навчання є ключовим принципом підготовки в умовах постійних та швидких змін у галузі програмної інженерії.

Окрім спеціалізованої підготовки освітня програма спрямована на вдосконалення усних та письмових комунікативних навичок, розвиток когнітивних здібностей з розв’язання складних проблем та критичного мислення, які належать до необхідних інструментів сучасної професійної діяльності інженерів-програмістів.

Таким чином, безпосереднім результатом поставлених цілей і завдань мають бути здобуті знання, навички та компетенції у сфері програмної

інженерії, що зафіксовані в програмних результатах навчання здобувачів вищої освіти в естонських університетах, зокрема такі як:

- Розуміння та володіння основними принципами та теорією програмної інженерії;
- Застосовувати основні концепції, принципи та практики в контексті чітко визначених сценаріїв, демонструючи при цьому здатність приймати виважені рішення у виборі застосування засобів і методів розробки програмного забезпечення;
- Виконувати роботи, що містять в собі виявлення проблем, аналіз, проєктування та розробку програмного забезпечення, створення відповідної технічної документації, демонструючи навички розв’язання проблем і оцінки, спираючись на певні підтверджувальні докази; мати необхідне розуміння й усвідомлення важливості якості;
- Демонструвати вміння працювати як в складі команди, так і самостійно;
- Визначати відповідні практики в межах професійних, правових та етичних рамок.
- Розуміти важливість у потребі постійного розвитку професійних навичок.

Відповідно до вимог, які висуваються до майбутніх інженерів-програмістів щодо формування гнучких навичок, програма навчання покликана відповідати так званому Т-подібному профілю, який описує певний характер володіння рівнем професійних знань і навичок. Опис такого профілю через контекст бізнес – менеджменту вперше був запропонований Hansen MT, Von Oetinger B. у роботі [11]. Більш детальну характеристику системи оцінювання, до якої входить Т-подібний профіль, представлено авторами роботи [15], в якій вони виділяють наступні чотири форми такого профілю: І-подібний, горизонтально-подібний, Н-подібний і Т-подібний.

І-подібний профіль характеризується глибокими знаннями в одній окремо визначеній професійній галузі. До переваг цього типу профілю належить глибоке володіння експертними знаннями з окремої професійної сфери, проте подальший розвиток та удосконалення професійних знань не виходить за рамки експертної сфери діяльності. До недоліків такого підходу належать брак міждисциплінарних знань та комунікаційних навичок, що не дає змогу повною мірою взаємодіяти або комунікувати з іншими професійними групами.

Горизонтально-подібний профіль натомисть притаманний фахівцю, який має базовий рівень професійних знань та навичок як в основному, так і в суміжних напрямках. Перевагою такого профілю можна вважати широкий набір знань з багатьох дисциплін, що дає змогу вільно орієнтуватись у загальних питаннях професійної компетентності, володіти комунікаційними навичками та навичками міждисциплінарної колаборації. Недоліками горизонтально-подібного профілю

є неможливість володіти глибокими знаннями та бути експертом з окремої професійної дисципліни.

Н-подібний профіль вирізняється наявністю глибоких знань з двох окремих професійних дисциплін. Основною перевагою даного типу профілю є поєднання знань з двох професійних сфер діяльності, а до недоліків даного профілю можна віднести обмеження, що стосуються експертності тільки у двох окремих професійних дисциплінах.

Т-подібний профіль являє собою по суті комбінацію І-подібного та горизонтально-подібного профілів, що дозволяє бути експертом з окремої професійної дисципліни і мати при цьому базові знання з інших професійних дисциплін, а також співпрацювати та взаємодіяти на горизонтальному рівні завдяки високим адаптивним та комунікаційним навичкам, не будучи експертом більш ніж в одній окремій професійній дисципліні, але розуміючи суть та базові питання з інших професійних дисциплін.

Повертаючись до вимог, які диктує ринок праці – найбільшим попитом у сучасних умовах користуються саме фахівці, що мають глибокі професійні знання в окремій області, на рівні з базовими навичками, які дозволяють їм швидко розуміти, комунікувати з іншими професійними галузями, не будучи в них експертом. Такий висновок роблять автори роботи [10], акцентуючи увагу на особливій популярності Т-подібного профілю. Отже, логічно, що два найбільших університети Естонської республіки обрали саме Т-подібний профіль як основу підготовки інженерів-програмістів на другому, магістерському рівні навчання.

Щодо навчального плану з цієї спеціальності, то він розрахований на чотири семестри, впродовж яких навчання відбувається одночасно на базі двох університетів [12]. Навчання може здійснюватися як естонською, так і англійською мовами, але в будь-якому випадку, для іноземних студентів проходження курсу вивчення естонської мови є обов'язковим.

У першому семестрі студенти вивчають базові курси з таких дисциплін як: Advanced Programming – розширене програмування (TalTech); Agile Software Development – гнучка розробка програмного забезпечення (UT); Software Quality and Standards – якість та стандарти програмного забезпечення (TalTech); Systems Modelling – Системне моделювання (UT).

Курси викладаються у містах розташування закладів вищої освіти – у Тарту та Таллінні. Задля забезпечення можливості студентів наживо та безпосередньо брати участь в опануванні вищезначених освітніх компонентів університети забезпечують безплатний трансфер між цими містами.

Починаючи з другого семестру студентам надається право обрати свою подальшу спеціалізацію, здійснивши вибір на користь Enterprise

Software (Корпоративне програмне забезпечення) або Embedded & Real-Time Software (Вбудоване програмне забезпечення та програмне забезпечення реального часу). Підготовка за першою спеціалізацією здійснюється на базі Талліннського університету, за другою – Тартуського університету.

Навчальна програма з підготовки інженерів-програмістів з корпоративного програмного забезпечення (Enterprise Software) дає змогу студентам здобути фахові знання та практичні навички в розробці корпоративного програмного забезпечення, що пов'язані з відображенням, аналізом і зберіганням великих обсягів складних даних, а також підтримкою та автоматизацією бізнес-процесів [9]. Фахова спеціалізація з розробки вбудованого програмного забезпечення та програмного забезпечення реального часу має дві складові призначення. Розробка вбудованого програмного забезпечення спрямована на керування машинами або пристроями, які в переважній більшості не належать до комп'ютерів, а відомі як вбудовані системи. Вони спеціалізуються на визначеному апаратному забезпеченні та мають обмеження часу та пам'яті [13]. Своєю чергою, програмне забезпечення реального часу дозволяє виокремити програми, які гарантують певні відповіді щодо обробки даних у визначені часові терміни, тобто мають чіткі дедлайни [14].

Практична реалізація здобутих знань відбувається впродовж третього семестру навчання, протягом якого студенти мають можливість проходити стажування в профільних компаніях або ж розробити власний стартап чи бізнес-проект, який зараховується їм як проходження практики.

Фінальним та завершальним етапом навчання за програмою підготовки освітнього рівня магістрів є четвертий семестр, в якому відбувається підготовка та захист дипломного проекту, тема якого заздалегідь погоджується з призначеним науковим керівником.

Висновки та пропозиції. Як показує аналіз європейського й зокрема, естонського ринку праці, попри популярність професії з розробки програмного забезпечення, існує постійний попит у висококваліфікованих фахівцях відповідного профілю, професійна характеристика яких, згідно з представленими дослідженнями, має відповідати Т-подібному профілю, що об'єднує у собі глибокий рівень знань за однією з провідних фахових дисциплін та базові знання з інших дисциплін у комплексі з високорозвинутими комунікаційними навичками та навичками адаптації. Відповідна модель підготовки фахівців даного профілю реалізована на базі двох провідних естонських університетів, які запропонували спільну програму з підготовки інженерів-програмістів за освітнім рівнем магістра, орієнтованої на європейський ринок праці.

Особливість цієї програми полягає в тому, що на підставі об'єднання людських, матеріальних, інтелектуальних ресурсів університети забезпечують глибокий рівень знань здобувачів відповідно до обраної спеціалізації, а також розвивають навички критичного мислення, активної комунікації, підприємницької діяльності тощо, завдяки яким майбутні інженери-програмісти здатні реалізовувати свої експертні знання в різних напрямках ІТ-галузі, або створювати власні бізнес-проекти, що розширює їх можливості щодо швидкої адаптації та пристосування до нових змін та вимог сучасного ринку праці.

Список використаної літератури:

1. Абрасович В., Кубіцький С. Сучасний зарубіжний досвід управління кар'єрним зростанням персоналу. Матеріали IV Міжнародної конференції "Стратегічні напрямки розвитку науки: фактори впливу та взаємодії". Харків: МЦНД. 2024. URL: <https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/view/1190>
2. Крашеніннік І. В. Модель формування фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів в умовах скороченого циклу професійної підготовки в університетах. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. № 2 (5). С. 24-34.
3. Лазарев М. І., Сущенко А. В., Єремєєв В. С. Рецензія на монографію В. С. Круглика «Система підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах». *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2020. № 8(3). С. 1-6.
4. Навчальний план з підготовки магістрів за напрямом інженер-програміст (Software Engineering). Офіційний сайт Таллінського університету. URL: <https://ois2.taltech.ee/uusois/programme/IVSM09/22>
5. Assyne N., Ghanbari H., Pulkkinen M. The State of Research on Software Engineering Competencies: A Systematic Mapping Study. *Journal of Systems and Software*. 2022. Vol. 85. 111183. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0164121221002648>
6. Caeiro-Rodríguez, M., Manso-Vázquez, M., Mikic-Fonte, F., Llamas-Nistal, M., Fernández-Iglesias, M., Tsalapatas, H., Heidmann, O., De Carvalho, C., Jesmin, T., Terasmaa, J. and Sørensen, L. *Teaching Soft Skills In Engineering Education: An European Perspective*. 2021. Is. 9. P. 29222-29242.
7. Centre for the Promotion of Imports from developing countries (CBI). Dutch. 2024. URL: <https://www.cbi.eu/market-information/outsourcing-itobpo/software-development-services/market-potential>
8. Education strategy 2021–2035. *Ministry of Education and Research of Estonia*. URL: <https://www.hm.ee/media/1590/download>
9. Fowler, M. *Patterns of Enterprise Application Architecture*. Addison-Wesley Longman Publishing Co. Inc. USA. 2002. P. 439.
10. Haluk, D., Spohrer, J. T-shaped Innovators: Identifying the Right Talent to Support Service Innovation. *Digital Commons*. 2015. Vol. 58. Is. 5. P. 12-15.
11. Hansen, M., Von Oetinger, B. Introducing T-shaped Managers. *Knowledge Management's Next Generation*. *Harvard Business Review*. 2001. URL: <https://hbr.org/2001/03/introducing-t-shaped-managers-knowledge-managements-next-generation>
12. Information on the Software Engineering Master's Curriculum. *Tartu Ülikool*. URL: <https://cs.ut.ee/en/content/software-engineering-msc>
13. Maurizio Di Paolo E. Embedded Systems Designed for High-Speed Data Acquisition and Control. *Springer/Sci-Tech/Trade*. 2015. P. 60. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-06865-7>
14. Mordechai, B. *Principles of Concurrent and Distributed Programming*. Prentice Hall. 1990. Ch. 16. P. 164.
15. Ninan, J., Hertogh, M., Liu, Y. Educating Engineers of the Future: T-shaped Professionals for Managing Infrastructure Projects. *Project Leadership and Society*. 2022. Vol. 3. P.1-2.
16. Rosenblad, Y., Leoma, R., Krusell, S., Kutsekoda, S. OSKA General Forecast 2022-2031: Overview of the Situation of the Estonian Labor Market, the Need for Labor and the Resulting need for Training. 2023. URL: <https://oska.kutsekoda.ee/en/estonian-labour-market/oska-general-forecast-2022-2031>
17. Semerikov S., Striuk A., Striuk M., Striuk L., Shalatska H. Формування загальнопрофесійних компетентностей майбутніх інженерів-програмістів. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*. 2021. № 29(49). С. 34-60.

Gavrilenko V., Meniailo V. Experience in training of software engineer in the Republic of Estonia

The rapid development of information technologies makes it necessary to search for new approaches to training IT professionals. Studying the experience of foreign countries, particularly Estonia, which is one of the leaders in the development of the IT industry in Europe and the world, can help adapt domestic training programs and increase the competitiveness of future software engineers at the international level. The purpose of the article is to analyze the experience of training software engineers in Estonian universities, taking into account the needs of the labor market for professionals in this specialty. The article analyzes the demand for

software development professionals in the European labor market as a whole and in the Republic of Estonia in particular, and also considers an example of the implementation of a joint training program for software engineers at the University of Tartu and Tallinn University of Technology. The educational program of these universities is aimed at providing students with theoretical knowledge and practical experience in various fields of software engineering, with an emphasis on the sub-sectors of corporate software and software for embedded real-time systems. In addition to specialized training, the educational program focuses on improving communication skills, developing cognitive abilities to solve complex problems and critical thinking. The main results of the study are the identification of key trends in the training of software engineers, in particular, the emphasis on acquiring a T-shaped profile, which combines deep knowledge in one area with a wide range of basic knowledge and skills necessary for successful teamwork and adaptation to change. The conclusions of the article are that the Estonian model of training software engineers, combining academic education with practical experience and the development of flexible skills, is effective and meets the requirements of the modern labor market. This experience can be useful for other countries, particularly for Ukraine, in the development and improvement of their own educational programs in order to train competitive professionals in the field of information technology.

Key words: higher education, professional training of software engineers, international experience.

УДК 355.1

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.13>**Є. В. Денисенко**

кандидат педагогічних наук,
начальник відділу організації заочного та дистанційного навчання
Національної академії Національної гвардії України
<https://orcid.org/0000-0003-3776-0823>

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНОГО ТЕРОРИЗМУ НА КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: СПОСОБИ БОРОТЬБИ

Інформаційний тероризм у сучасному світі став одним із найнебезпечніших інструментів гібридної війни, що активно використовується для підризу морально-психологічного стану цивільного населення та військових. Війна Росії проти України яскраво демонструє масштаби та ефективність застосування дезінформації, пропаганди та маніпуляцій у інформаційному просторі. Особливо вразливою до таких впливів групою є курсанти військових закладів освіти, які тільки розпочинають свою професійну підготовку і формують основи своєї особистої стійкості до зовнішніх викликів. Відповідно, важливо на початку навчання курсантів пояснити їм, що існує багато дезінформації, яку необхідно вміти розпізнати та застосовувати певні методи протидії цьому явищу. Інформаційний тероризм є складовою частиною гібридної війни та часто використовується як інструмент пропаганди, дезінформації та психологічного тиску. Його основні характеристики складаються з багатьох пунктів, які необхідно розуміти для власного захисту від маніпуляцій.

У статті проаналізовано теоретичні засади впливу інформаційного тероризму на курсантів військових закладів освіти, що використовуються в умовах війни та способи боротьби з ним. Окрему увагу приділено досвіду України, яка зіткнулася з масованими інформаційними атаками, спрямованими на дискредитацію армії, деморалізацію населення та руйнування єдності суспільства. Описано вплив дезінформації та пропаганди на морально-психологічний стан курсантів, вказуючи на загрози, пов'язані зі зниженням їхньої боєздатності та загальною вразливістю до інформаційних атак. Наведено ключові аспекти інформаційних атак, які застосовуються Росією проти України. Зазначено, що військові заклади освіти повинні приділити достатню кількість часу підготовці курсантів до можливих атак інформаційного тероризму та боротьби з ним, що є великим завданням забезпечення моральної стійкості. Представлено способи боротьби з інформаційним тероризмом у військових закладах освіти, які підкріплені реальними прикладами та демонструють комплексний підхід. Визначено, що найефективнішими способами протидії інформаційному тероризму є підвищення інформаційної грамотності, розвиток критичного мислення, запровадження програм психологічної стійкості, а також використання сучасних технологій для моніторингу та нейтралізації інформаційних загроз.

Ключові слова: інформаційний тероризм, гібридна війна, боротьба з пропагандою, підготовка курсантів, інформаційна війна, морально-психологічний стан курсантів.

Постановка проблеми. Сьогодення представлено вираженою жорстокістю реальності, в якій нині приходится жити українському населенню, це пов'язано з активними бойовими діями на її території. Окрім фізичного насилля та матеріальних втрат, проблема також значно виражена у психологічному аспекті, від якого залежить моральний дух українців. Великого значення набуває налаштованість українських військових, в руках яких знаходиться можливість перемоги України у плінному військовому конфлікті. Згадуючи психологічний аспект, мова йде про наступні його складові: рівень мотивації, впевненість в собі та в своїх діях, зберігання ефективності у виконанні завдань, установки та принципи, які визначають поведінку військового, його лояльність до держави, команди та служби, сприйнятливості до маніпуляцій, дезінформації або пропаганди

та здатність їм протистояти. Останній, вищеведений пункт психологічних аспектів військового постає проблемою в середовищі сучасного інформаційного простору, який характеризується швидким поширенням даних – вони зі свого боку можуть мати як позитивний, так і деструктивний вплив. У питанні ефекту поширення політичної інформації зі сторони країни-агресора, здебільшого вона постає у вигляді інформаційного тероризму – одна з форм сучасної гібридної війни, що стає потужним інструментом психологічного тиску.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх літературних джерел, пов'язаних із питанням інформаційного тероризму, виокремив наступних вітчизняних науковців: Саган О. В., в роботах якої висвітлено аналіз політики протидії медіа-інформаційному тероризму у системі політики національної безпеки України [10]. В свою

чергу, Бех В. П. та Лепський М. А. розглядають концепцію гібридної війни як комбінацію конвенційних, іррегулярних й асиметричних засобів, які включають постійну маніпуляцію політичним та ідеологічним конфліктом [2]. Зокрема, Додонов Р. розглядає поняття схізмогенезу, як опис подій на Сході України, що можна зіставити із результатом виконаного плану російської пропаганди на формування депресивної думки «свій-чужий» [6]. Разом із попереднім автором це питання також піднімають у своїх роботах Фадаєв В. та Кобалія Д. [13], та Скворець В. [11]. Наступним чином, у виділені важливості інформаційних технологій як руйнівного фактору при боротьбі з тероризмом, розглядає Мамчин М. М. [8].

Віддаючи належне українським науковцям, також не можна забути про іноземних авторів, які проводили аналіз та дослідження ефекту інформаційного тероризму в межах гібридних війн: Фраєр Н. [19]; Роберт А. Ньюсон [20]; Франк Хофман [18]; Рассел Гленн [17] та інші.

Незважаючи на зростання кількості досліджень у сфері інформаційної безпеки, питання впливу інформаційного тероризму на особистість курсантів та ефективні методи протидії цьому явищу залишаються недостатньо вивченими. Важливість дослідження зумовлена необхідністю розробки дієвих методик та підходів, спрямованих на захист курсантів від негативного впливу інформаційного тероризму, підвищення їхньої стійкості до дезінформаційних атак т/а формування критичного мислення у мінливому середовищі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Саме тому важливо приділити значну увагу вивченню питання щодо інформаційного тероризму та способів боротьби з ним, адже військовослужбовці, зокрема курсанти військових закладів освіти, є однією з найбільш уразливих категорій, оскільки вони перебувають у специфічному середовищі, де інформаційна атака може спричинити зниження морально-психологічного стану, порушення єдності колективу та зменшення рівня боєздатності.

Тож, **метою статті є** визначення основних механізмів впливу інформаційного тероризму на курсантів військових закладів освіти та розробка ефективних способів боротьби, на прикладі війни Росії з Україною.

Виклад основного матеріалу. Навмисне використання інформаційних технологій, медіа та інших каналів комунікації з метою поширення страху, хаосу та дестабілізації суспільства, маніпулювання масовою свідомістю або впливу на прийняття рішень з боку державних, військових чи соціальних структур – це те з чим стикаються громадяни та військові країн, які потерпають від озброєних конфліктів. Інформаційний тероризм є складовою частиною гібридної війни та часто

використовується як інструмент пропаганди, дезінформації та психологічного тиску. Його основні характеристики складаються з багатьох пунктів, які необхідно розуміти для власного захисту від маніпуляцій (рис. 1).

Якщо розглядати події пов'язані з повномасштабним вторгненням Росії проти України, нерідко можна спостерігати за наступними прикладами інформаційної пропаганди, яка пов'язана з виправдуванням агресії, публікацією аморального медіа-контенту, розповсюдженням, знищуючих моральний дух військових, новин про ситуацію на фронті.

Інформаційна пропаганда відбувається через такі засоби: масові дезінформаційні кампанії щодо «легітимності» окупації Криму та Донбасу та інших областей країни; використання фейкових новин про ситуацію на фронті для деморалізації населення та військового духу; активне використання ботів і тролів у соціальних мережах для створення паніки та розповсюдження пропаганди (Telegram, Viber, WhatsApp).

Вкиди про нібито злочини української армії для дискредитації Збройних Сил України на міжнародній арені. Виходячи з інформації, зображеної на рисунку 1, формується твердження, що інформаційний тероризм використовує широкий спектр інструментів і методів, спрямованих на дестабілізацію суспільства, підрив морально-психологічного стану та маніпулювання громадською думкою. У контексті війни, зокрема агресії Росії проти України, ці методи стали ключовим елементом гібридної війни. Опишемо основні інструменти інформаційного тероризму:

1) Соціальні мережі: поширення фейкових новин через ботів, тролів та фейкові акаунти; масове поширення панічних повідомлень, спрямованих на створення хаосу; використання алгоритмів для таргетування вразливих груп населення.

2) Мас-медіа: контрольовані медіаресурси, які транслюють пропагандистський контент; підготовка «псевдонovin», які викликають недовіру до військового керівництва та уряду; використання телеканалів і радіо для масового поширення пропаганди.

3) Кіберзагрози: злами сайтів та порталів із метою розміщення фейкових новин; кібератаки на інфраструктурні об'єкти з подальшим поширенням дезінформації про їх наслідки; викрадення даних для шантажу або публікації компромату.

4) Візуальний контент: фальшиві фотографії та відео, які ілюструють нібито катастрофічні події; монтаж відео з метою перекручування реальності; використання графічних матеріалів (меми, плакати) для емоційного впливу.

5) Мобільні платформи: масові SMS-розсилки з погрозами або панічними закликами; викори-

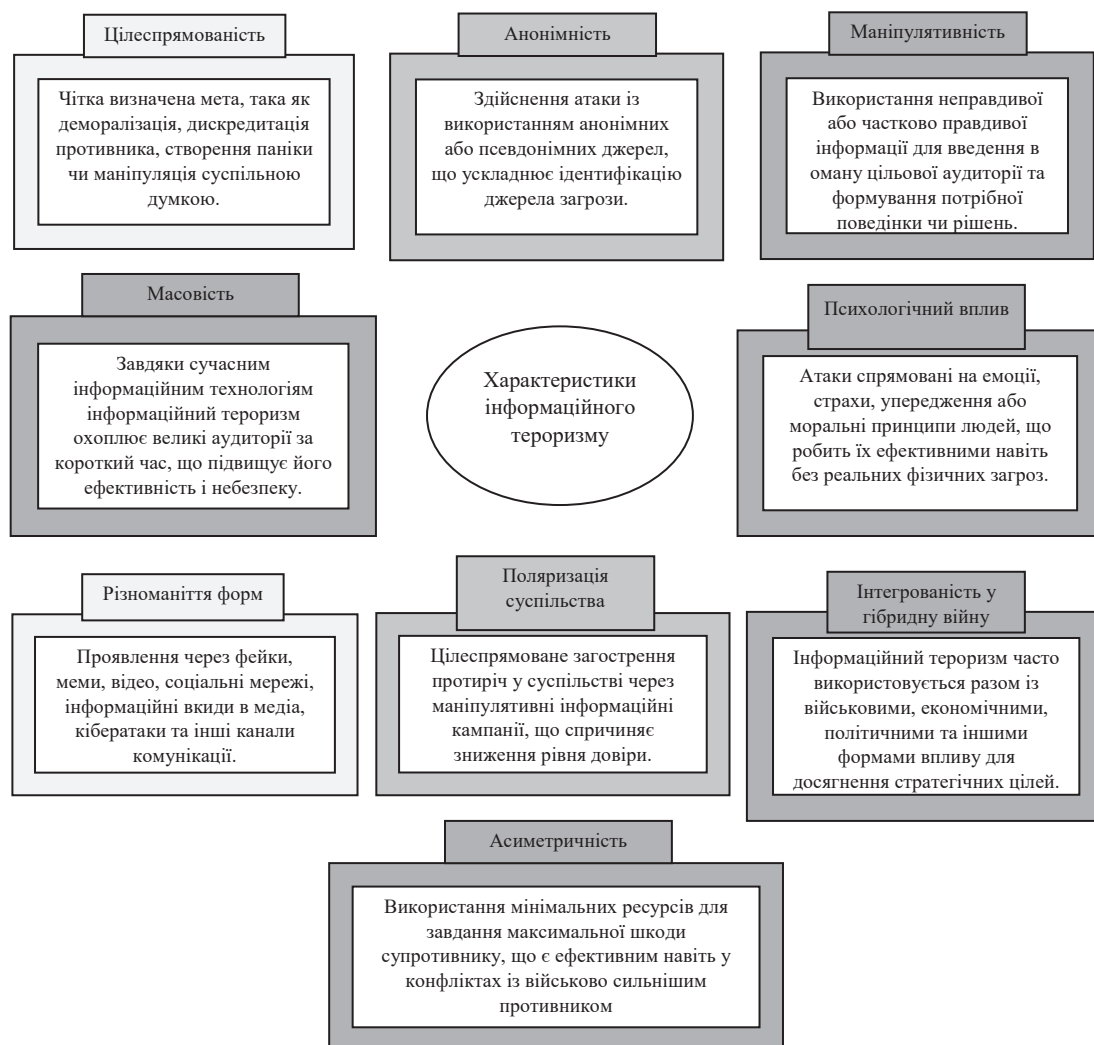


Рис. 1. Основні характеристики інформаційного тероризму

Джерело: сформовано автором згідно [2]

стання месенджерів (Telegram, WhatsApp) для поширення фейків у закритих групах.

6) Псевдоексперти та лідери думок: залучення «експертів», які транслюють дезінформацію у публічному просторі; використання популярних блогерів для підриву довіри до держави чи військових [7].

Надані інструменти широко використовуються для зловмисних цілей інформаційних терористів, ефективно проводячи заплановану «програму» вибираючи один або комбінуючи декілька методів одночасно. Щодо прикладів застосування інформаційного тероризму Росії проти України, увагу слід звернути на відомі події: фейкові новини про «знищення української армії» для деморалізації військових; використання проросійських медіа для виправдання агресії та поширення тези про «громадянську війну»; організація «флешмобів» у соціальних мережах з метою дискредитації Збройних Сил України; маніпуляції навколо гуманітарної ситуації (наприклад, створення фейків про «геноцид російськомовних»).

Таким чином війна Росії проти України стала прикладом масштабного застосування інформаційних атак як одного з основних інструментів гібридної війни. Такі інформаційні атаки спрямовані не лише на українських громадян і військових, а й на міжнародну спільноту, використовуючи багаторівневий підхід до впливу. Основні напрямки інформаційних атак є небажаним досвідом українського суспільства та української армії, який став уроком в навчанні не тільки для українського населення, а й для міжнародної арени (табл. 1).

Виходячи з вищезазначеного у таблиці 1, можна побачити, що застосовується системний підхід Росії до інформаційних атак у війні проти України та підкреслює необхідність комплексної протидії цим загрозам, адже зрозуміло, що дезінформація та пропаганда мають потужний психологічний вплив на суспільство, особливо в умовах війни, коли люди перебувають у стані підвищеної емоційної напруги та вразливості.

Таблиця 1

Досвід війни Росії проти України: ключові аспекти інформаційних атак

№	Категорія	Опис	Приклади війни Росії проти України
1	Основні напрямки інформаційних атак	Зусилля спрямовані на маніпуляцію громадською думкою, деморалізацію населення та армії, підтримку міжнародної підтримки України.	- Створення фейкових новин про «біолабораторії» Україні. - Просування наративу «Україна – держава, що провокує війну».
2	Інструменти інформаційних атак	Засоби та технології, які використовуються для поширення дезінформації, маніпуляції емоціями та формування спотвореної реальності.	- Використання соціальних мереж для розповсюдження фейків. - Deepfake - відео із «заявами» українських лідерів.
3	Ключові аспекти інформаційних атак	Деталі тактик, методів та цілей, які застосовуються для досягнення інформаційного впливу.	
	3.1. Маніпуляція емоціями	Використання страху, ненависті та розгубленості для дестабілізації населення та військових.	- Відео з погрозами населенню окупованих територій. - Фейкові повідомлення про евакуацію через «нові атаки».
	3.2. Створення фейкової реальності	Пропаганда альтернативної картини подій, яка дискредитує Україну та виправдовує дії Росії.	- Твердження про «визвольну місію» Росії. - Фото з інших конфліктів, представлені як кадри з України.
	3.3. Цілеспрямовані кібератаки	Використання технологій для паралізації інфраструктури, викрадення даних та поширення пропаганди.	- Злам українських урядових сайтів із залишенням повідомлень, спрямованих на деморалізацію. - Вірусні атаки (наприклад, WhisperGate).
	3.4. Розкол суспільства	Просування суперечливих тем, які провокують конфлікти серед населення.	- Розпалювання мовного питання. - Фейкові заяви про «відмову західних країн» підтримувати Україну.
	3.5. Дискредитація військових	Підлив довіри до українських збройних сил через поширення фейків про їхню нібито жорстокість, некомпетентність чи зраду.	- Відео, де ЗСУ звинувачують у обстрілі мирного населення. - Висвітлення фейкових «злочинів» українських військових.
	3.6. Деморалізація міжнародної підтримки	Спотворення фактів для зменшення обсягу допомоги Україні з боку союзників.	- Поширення наративу про «виснаження ресурсів» Заходу через підтримку України. - Фейки про корупцію у використанні міжнародної допомоги.

Джерело: сформовано автором згідно [5; 12; 14; 16]

Основним завданням цих інструментів є маніпуляція свідомістю, створення хаосу, паніки та формування певної моделі поведінки, яка вигідна агресору для досягнення своїх цілей.

Звісно, що настрої цивільного населення є важливим для держави, однак не можна забувати про наших захисників, які боронять нашу країну та молодих курсантів, яким необхідно підтримувати їх психологічний стан та захищати від інформаційного тероризму. Важливим у розгляді даного питання є захист курсантів військових підрозділів від інформаційного тероризму з боку країни-агресора, адже від їх готовності, рішучості до перемоги, вмотивованого морального стану залежить не тільки успішність операцій, а й життя окремого військового, команди та загалом українського населення.

Слід відмітити, що курсанти військових навчальних закладів є особливо вразливою категорією до загроз морально-психологічного характеру в умовах гібридної війни. Через специфіку їхньої підготовки, постійний тиск під час навчання

та необхідність формувати стійкість до стресів, інформаційний тероризм може мати на них суттєвий негативний вплив.

Одна з ключових загроз – деморалізація через поширення дезінформації, спрямованої на формування негативного уявлення про військову службу, перспективи в професії або загальну ситуацію в країні. Фейки про «зраду» керівництва, величезні втрати чи неспроможність Збройних Сил України можуть викликати у курсантів сумніви у правильності їхнього професійного вибору, знижувати мотивацію до навчання та служби, що негативно може впливати на їх подальше перебування у військовому закладі освіти.

Також, ще однією важливою складовою та серйозною загрозою є психологічний тиск через соціальні мережі. Курсанти часто використовують ці платформи для комунікації, і через них можуть поширюватися фейкові повідомлення, маніпулятивні відео чи заклики до сумнівних дій. Боти й тролі, створюючи ілюзію масовості певних думок, впливають на емоційний стан курсантів,

викликаючи почуття ізольованості чи розгубленості. Розпалювання внутрішніх конфліктів є ще однією загрозою. Через маніпуляції на темах мовного, етнічного чи регіонального характеру пропаганда намагається посіяти розбрат серед курсантів, що підриває командний дух і ускладнює їхню адаптацію до військового середовища. Не менш небезпечною є моральна дезорієнтація курсантів під час навчання, викликана перекрученням понять про героїзм, патріотизм чи етичні цінності. Наприклад, пропаганда може підносити ворога як жертву, а захисників країни виставляти в негативному світлі. Це спотворює систему цінностей курсантів і знижує їхню здатність адекватно оцінювати ситуацію.

Постійний інформаційний тиск також може спричинити емоційне вигорання та стрес, особливо якщо курсанти не мають достатньо навичок для протидії інформаційним атакам. Це проявляється у вигляді тривожності, зниження впевненості у власних силах, труднощів у концентрації

та загальної втоми. Сукупність цих факторів ставить під загрозу не лише психологічне здоров'я курсантів, але й їхню здатність виконувати майбутні службові обов'язки. Тому критично важливо впроваджувати у навчання додаткові програми з підвищення інформаційної грамотності, тренінги з емоційної стійкості та заходи, які сприяють зміцненню морального духу та командної згуртованості в середовищі курсантів.

Таким чином, військові заклади освіти повинні приділити достатню кількість часу підготовці курсантів до можливих атак інформаційного тероризму та боротьби з ним, що є великим завданням забезпечення моральної стійкості під впливом психологічних маніпуляцій противника, адже зараз це є однією з найнебезпечнішої зброї сучасності (табл. 2).

Отже, запропоновані способи боротьби з інформаційним тероризмом у військових закладах, підкріплені реальними прикладами, демонструють комплексний підхід до протидії цьому

Таблиця 2

Способи боротьби з інформаційним тероризмом у військових закладах освіти

№	Спосіб	Опис	Приклад застосування	Очікуваний результат
1	Підвищення інформаційної грамотності курсантів	Навчання основам аналізу інформації, перевірки джерел та ідентифікації фейків.	Проведення тренінгів з OSINT (Open Source Intelligence) для виявлення маніпулятивних матеріалів.	Зниження впливу маніпуляцій та дезінформації на курсантів.
2	Розробка програм психологічної стійкості	Навчання подоланню стресу та емоційної стійкості до тиску через інформаційні атаки.	Запровадження регулярних занять із військовими психологами, спрямованих на управління стресом.	Покращення емоційної стабільності курсантів.
3	Формування критичного мислення	Розвиток навичок аналізу та логічного мислення для розпізнавання маніпуляцій.	Використання кейсів аналізу фейкових новин під час лекцій з інформаційної безпеки.	Здатність курсантів уникати маніпуляцій і пропаганди.
4	Використання сучасних технологій моніторингу	Впровадження інструментів аналізу даних та виявлення дезінформації.	Використання програмного забезпечення для моніторингу соціальних мереж, таких як CrowdTangle.	Раннє виявлення інформаційних загроз.
5	Організація кіберзахисту	Захист інформаційних систем військових закладів від атак.	Встановлення SIEM-систем для аналізу логів і виявлення аномалій у мережах.	Підвищення рівня кібербезпеки.
6	Практичні тренінги та симуляції	Проведення навчань з моделювання реальних інформаційних атак.	Організація симуляцій кібер- та інформаційних атак з використанням платформи CyberRange.	Підготовка курсантів до реагування на реальні загрози.
7	Формування команд інформаційного реагування	Створення груп для аналізу та протидії інформаційним загрозам.	Запуск проекту «ІнфоВарта» для моніторингу та аналізу ворожої пропаганди у соцмережах.	Швидке реагування на нові виклики та підвищення ефективності протидії інформаційним атакам.
8	Популяризація медіаграмотності у повсякденному житті	Навчання відповідального користування інформаційними ресурсами та соцмережами.	Лекції про безпеку поширення неперевіраних новин і вплив соціальних мереж на формування думок.	Зниження поширення фейків серед курсантів і суспільства.

Продовження таблиці 2

9	Співпраця з інформаційними експертами	Залучення фахівців для навчання та консультування курсантів з питань інформаційної безпеки.	Проведення гостьових лекцій із провідними експертами з інформаційних загроз, наприклад, представниками StopFake.	Розширення знань курсантів та обмін практичним досвідом із фахівцями галузі.
10	Створення бази знань з інформаційних атак	Формування електронної бази даних для вивчення прикладів дезінформації та методів боротьби.	Розробка інтерактивного ресурсу з архівом фейкових новин та способами їхнього спростування.	Забезпечення доступу курсантів до систематизованої інформації про інформаційні загрози.

Джерело: сформовано автором згідно (1; 9; 15; 21)

явищу. Кожен із методів спрямований на різні аспекти захисту курсантів: від підвищення їхньої інформаційної грамотності та формування критичного мислення до впровадження сучасних технологій для моніторингу загроз і організації команд швидкого реагування. Реальні кейси як використання платформ для виявлення фейкових новин або проведення симуляцій інформаційних атак, підкреслюють практичність і ефективність цих заходів.

Важливим також є впровадження програм психологічної стійкості та залучення експертів до навчального процесу, що забезпечує як професійний розвиток курсантів, так і підвищення їхньої готовності до реальних викликів. Системна реалізація цих підходів дозволить створити стійке середовище у військових закладах освіти, яке здатне ефективно протидіяти інформаційному тероризму та інформаційним атакам з боку агресора. Це, у свою чергу, сприятиме підвищенню рівня інформаційної безпеки, збереженню боєздатності майбутніх офіцерів та зміцненню обороноздатності країни в умовах гібридної війни.

Висновок. Інформаційний тероризм у сучасних умовах війни є потужним інструментом впливу, який спрямований на підлив морально-психологічного стану військовослужбовців, зокрема курсантів військових закладів. У процесі війни Росії проти України інформаційні атаки стали складовою гібридної агресії, що включає маніпуляцію фактами, поширення дезінформації та пропаганду, спрямовану на деморалізацію як військових, так і цивільного населення. Для військових закладів освіти особливо важливо впроваджувати системні заходи з протидії цим загрозам. Ключовими напрямками є: підвищення інформаційної грамотності курсантів, розвиток критичного мислення, створення програм психологічної стійкості та використання сучасних технологій для моніторингу й аналізу інформаційних загроз. Важливу роль відіграє також співпраця з інформаційними експертами, організація практичних тренінгів і формування команд швидкого реагування на інформаційні атаки.

Реалізація запропонованих методів дозволить не лише захистити курсантів від негативного впливу інформаційного тероризму, а й підготувати їх до активної протидії таким загрозам у реальних умовах. Формування у курсантів стійкості до дезінформації та навичок ефективного використання інформації є необхідною умовою для забезпечення боєздатності армії та зміцнення інформаційної безпеки держави в цілому.

Список використаної літератури:

- 10 інструментів для відстеження інформаційних впливів онлайн. URL: <https://internews.ua/opportunity/10-tools-for-tracking-information> (дата звернення: 15.12.2024).
- Бех В. П. Лепський М. А. Гібридна війна: in verbo et in praxi : монографія / Донецький національний університет імені Василя Стуса / під. заг. ред. проф. Р.О. Додонова. Вінниця : ТОВ «НіланЛТД», 2017. 412 с. URL: <https://jmonographs.donnu.edu.ua/article/view/3781> (дата звернення: 15.12.2024).
- Війни інформаційної епохи: міждисциплінарний дискурс: монографія/за ред. В.А. Кротюка. Харків: ФОП Федорко М. Ю. 2021. 558 с. URL: <http://library.dnu.dp.ua/vijni.pdf> (дата звернення: 15.12.2024).
- Громадська організація «Центр Медіареформи». URL: <https://www.stopfake.org/uk/pro-nas/> (дата звернення: 15.12.2024).
- Дезінформаційна мережа в Telegram: як працює російська пропаганда на окупованих територіях. URL: <https://euneighbourseast.eu/uk/news/stories/dezinformaczijna-merezha-v-telegram-yak-praczuuye-rosijska-propaganda-na-okupovanyh-terytoriyah/> (дата звернення: 15.12.2024).
- Додонов Р. О. Конфлікт на Сході України у дзеркалі соціально-філософської рефлексії : монографія / Р. О. Додонов, Український інститут стратегій глобального розвитку та адаптації. Вінниця: ГЛОБУС ПРЕСС, 2016. 200 с. URL: <https://uisgda.com/assets/files/monogr-konflikt8.pdf> (дата звернення: 15.12.2024).

7. Малахов Г. Б. Використання кіберпростору як інструменту інформаційного тероризму. *Інформація і право*. № 3 (50). 2024. URL: <http://il.ippi.org.ua/article/view/311671> (дата звернення: 15.12.2024).
8. Мамчин М., Яричевська Я. Маркетинговий погляд на тероризм. *Економіка та суспільство* (45). 2022. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-45-15> (дата звернення: 15.12.2024).
9. На базі НАУ створили кіберполігон Cyber Range UA. Тут навчатимуть і студентів, і спеціалістів держустанов. URL: <https://dou.ua/lenta/news/about-cyber-range-ua/> (дата звернення: 15.12.2024).
10. Сеган О. В. Протидія медіа-інформаційному тероризму як питання національної безпеки України. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата політичних наук за спеціальністю 21.01.01 – основи національної безпеки держави (політичні науки). Національний інститут стратегічних досліджень, Київ, 2021. URL: <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2021-04/06.04.2021-sagan-o.-dis.rab.pdf> (дата звернення: 15.12.2024).
11. Скворець Володимир. Внутрішні передумови формування цивілізаційного конфлікту в Україні. Схід, спецвипуск, лютий 2015. № 2 (134): 104.
12. Субота І. Як і навіщо російська пропаганда шукає біолабораторії США в Україні та світі? *Українська правда*. 2022. URL: <https://www.pravda.com.ua/columns/2022/09/22/7368473/> (дата звернення: 15.12.2024).
13. Фадєєв Володимир та Дмитро Кобалія. Від різниці до схізмогенезу: про соціокультурні передумови української кризи. Звіт з науково-дослідної роботи 3/2 «Витоки і динаміка східноукраїнського конфлікту». Київ, Український інститут стратегій глобального розвитку та адаптації, 2015.
14. Через Telegram та TikTok-блогерів Росія найбільше поширює пропаганду та дезінформацію — Сагайдак. URL: <https://suspilne.media/culture/643506-cerez-telegram-ta-tiktok-blogeriv-rosia-najbilse-rozpovisudzue-propagandu-ta-dezinformaciu-sagajdak/> (дата звернення: 15.12.2024).
15. Що таке SIEM? Інформація про безпеку та управління подіями. URL: <https://gridinsoft.ua/siem> (дата звернення: 15.12.2024).
16. Як війна в Україні викликала революцію в розсекреченні західних розвідданих. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/news-64117433> (дата звернення: 15.12.2024).
17. Dr. Russell W. Glenn Thoughts on “Hybrid” Conflict. *Small Wars Journal*. 2022. URL: <https://smallwars-journal.com/wp-content/uploads/2022/02/188-glenn.pdf> (дата звернення: 15.12.2024).
18. Frank J. Hoffman Conflict in the 21st Century: The Rise of Hybrid Wars. 2007. URL: https://www.potomac-institute.org/images/stories/publications/potomac_hybridwar_0108.pdf (дата звернення: 15.12.2024).
19. Nathan Freier (2018). The Darker Shade of Gray: A New War Unlike Any Other. *Center for Strategic and International Studies*. URL: <https://www.csis.org/analysis/darker-shade-gray-new-war-unlike-any-other> (дата звернення: 15.12.2024).
20. Robert A. Newson Why the US Needs a Strategy To Counter 'Hybrid Warfare'. *Defence One*. 2014. URL: <https://www.defenseone.com/ideas/2014/10/why-us-needs-strategy-counter-hybrid-warfare/97259/?oref=d1-author-river> (дата звернення: 15.12.2024).
21. What is Open-Source Intelligence? URL: <https://www.sans.org/blog/what-is-open-source-intelligence/> (дата звернення: 15.12.2024).

Denysenko Ye. Theoretical foundations of the impact of information terrorism on cadets of military educational institutions: ways to combat

Information terrorism in the modern world has become one of the most dangerous components of hybrid warfare, actively used to undermine the moral and psychological state of the civilian population and the military. Russia's war against Ukraine clearly demonstrates the scale and effectiveness of disinformation, propaganda and manipulation in the information space. The group that is particularly vulnerable to such influences is the cadets of military educational institutions who are just starting their professional training and forming the basis of their personal resilience to external challenges. Accordingly, it is important to explain to cadets at the beginning of their training that there is a lot of disinformation that they need to be able to recognise and apply certain methods to counteract this phenomenon. Information terrorism is an integral part of hybrid warfare and is often used as a tool of propaganda, disinformation and psychological pressure. Its main characteristics consist of many points that need to be understood to protect yourself from manipulation.

The article analyses the theoretical foundations of the impact of information terrorism on cadets of military educational institutions used in wartime and ways to combat it. Particular attention is paid to the experience of Ukraine which faced massive information attacks aimed at discrediting the army, demoralising the population and destroying the unity of society. The author describes the impact of disinformation and propaganda on the moral and psychological state of cadets, pointing out the threats associated with a decrease in their combat capability and overall vulnerability to information attacks. The key aspects of information attacks used by Russia against Ukraine are presented. It is noted that military educational institutions should devote sufficient

time to preparing cadets for possible information terrorism attacks and combating them which is a major task of ensuring moral stability. The article presents ways of combating information terrorism in military educational institutions, which are supported by real-life examples and demonstrate an integrated approach. It is determined that the most effective ways to counteract information terrorism are to increase information literacy, develop critical thinking, introduce psychological resilience programmes, and use modern technologies to monitor and neutralise information threats.

Key words: *information terrorism, hybrid warfare, countering propaganda, training of cadets, information warfare, moral and psychological state of cadets.*

О. В. Заїкакандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

РОЛЬ ТА МІСЦЕ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Стаття присвячена актуальній проблемі підготовки майбутніх вчителів природничих наук в умовах реформування освіти та інтеграції природничої галузі в навчальний процес. Розглядається місце та роль освітнього компоненту «Вища математика» під час формування професійної компетентності майбутнього вчителя природничих наук. У сучасному освітньому просторі підготовка вчителів природничих наук набуває особливого значення. Зокрема Державний стандарт базової середньої освіти акцентує увагу на компетентностях у галузі природничих наук та наскрізних вміннях, таких як: критичне та системне мислення, логічне обґрунтування думок, розв'язування різних завдань, використання математичного моделювання. І всі ці здібності має сформувати вчитель у здобувачів освіти. Тому майбутній вчитель сам повинен володіти вказаними здібностями. Питанням підготовки майбутніх вчителів природничих наук займаються багато дослідників, які пропонують використовувати інтегровані курси, компетентнісно орієнтовані завдання, розглядають математизацію природничих наук, яка є важливим аспектом їх вивчення, оскільки забезпечує не лише апаратом числення, а й методом формалізації як одним із методів пізнання. Отже, майбутній вчитель природничих наук повинен знати й математику, чому й сприяє вивчення освітнього компоненту «Вища математика». На жаль, на його вивчення виділяється мала кількість аудиторних годин (в більшості ОП «Середня освіта (Природничі науки)» – 3–4 кредити). Великий обсяг навчального матеріалу, мала кількість аудиторних годин, важливість для вивчення інших дисциплін – вимагають змін традиційного навчання даного освітнього компоненту. У статті запропоновано використовувати «перевернуте» навчання з використанням відеолекцій (які викладач має створити власноруч, для того щоб стиль викладання «наживо» не відрізнявся від того, що розглядатимуть здобувачі освіти самостійно); використання коротких опорних схем (поданих здобувачам або запропонованих створити самостійно); розв'язування міжпредметних завдань. У статті представлено структуру навчальної дисципліни та зв'язок кожного змістового модулю з природничими науками. Запропоновані у статті методичні рекомендації щодо навчання вищої математики, спрямовані на підвищення ефективності засвоєння матеріалу та формування професійної компетентності майбутніх вчителів.

Ключові слова: природничі науки, вища математика, відеолекція, опорний конспект, вчитель природничих наук.

Постановка проблеми. У Державному стандарті базової середньої освіти, затвердженому 30 вересня 2020 року [3], немає поділу на предмети, а виділяються освітні галузі, серед яких, зокрема, виділяється природнича. Мета природничої освіти: підготувати особистість, здатну застосовувати знання про природу для вирішення реальних проблем та прийняття обґрунтованих рішень, пов'язаних зі збереженням довкілля. По закінченню 9-го класу в учнів повинні бути сформованими, зокрема, компетентності у галузі природничих наук – всебічне розуміння світу, засноване на наукових знаннях, відповідальне ставлення до природи і суспільства, а серед наскрізних вмінь: критично та системно мислити, здатність логічно обґрунтовувати власні думки, розв'язувати проблеми, здатність використовувати математичні поняття, величини, моделі, графіки та інші інстру-

менти для кількісного та якісного опису природних об'єктів і процесів. Для того, щоб розвивати в учнів вказані компетентності майбутній вчитель природничих наук повинен сам володіти ними.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Враховуючи важливість природничих наук, різні дослідники розглядають питання підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін. Так підготовці вчителів природничих наук присвячені роботи Войтович О., Засекіної Т., Грицай Н., Марушко Л., Сільвейстра А., Моклюк М., Павелко В. та ін. Войтович О. [1] стверджує, що професійна підготовка майбутніх вчителів природничих наук повинна базуватися на інтегрованій моделі навчання. Це означає, що студенти повинні розвивати як загальні, так і фахові компетентності, а також особистісні якості, необхідні для успішної роботи вчителем: глибокі знання

з предметів природничого циклу (фізика, хімія, біологія тощо) та розуміння взаємозв'язку між ними; володіння методикою викладання цих предметів; вміння застосовувати отримані знання в освітньому процесі; готовність постійно вдосконалювати свої знання та навички. Засєкіна Т. [4] виступає за необхідність навчати майбутніх вчителів інтегрованими курсами, які б розкривали спільні поняття, закони різних природних явищ. Грицай Н. [2] також зосереджує свою увагу на використанні інтегрованих та компетентісно орієнтованих завдань, які моделюють типові або нетипові життєві та професійні ситуації, що вимагають від здобувачів освіти не тільки знань, але й самостійної пізнавальної діяльності та особистих якостей, які спонукають до цієї діяльності. Марушко Л. [5] розглядає підготовку фахівців на засадах диференціації та індивідуалізації навчання, звертаючи увагу на інтеграцію змісту всіх освітніх компонентів. Сільвейстр А., Моклюк М. [16] розглядають особливості організації та проведення занять із загальної фізики під час підготовки вчителя природничих наук, пропонують широко використовувати сучасні технології навчання для візуалізації навчального матеріалу. Павелко В. [13] розглядає роль математики в природничих науках, так звану математизацію – використання математичних методів та прийомів під час вивчення інших дисциплін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Математизація – це проникнення математичних законів в інші галузі наук, в тому числі й природничі. Застосування математики, яке спирається на кількісний аналіз різних залежностей та структур [15]. У сучасному світі, де наука і технології розвиваються стрімкими темпами, вимоги до рівня освіти постійно зростають. Особливо це стосується природничо-наукової освіти. Вчителі природничих наук відіграють ключову роль у формуванні наукового світогляду учнів, а їхня професійна компетентність безпосередньо впливає на якість навчання. Одним з найважливіших компонентів цієї компетентності є глибоке розуміння вищої математики. Адже математика є важливим аспектом під час вивчення природничих наук, оскільки забезпечує їх не лише апаратом числення, а й методом формалізації, як одним із методів пізнання.

Мета статті: визначення ролі та місця вищої математики у формуванні професійної компетентності вчителів природничих наук.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до визначення, даного Pisa, математична грамотність – це здатність використовувати математичні поняття, символи, алгоритми та інструменти для аналізу, оцінки та інтерпретації інформації, з метою прийняття обґрунтованих рішень [17]. Під час підготовки майбутнього вчителя природничих

наук на першому курсі передбачено вивчення вищої математики, яка, з одного боку, є фундаментом для вивчення інших освітніх компонентів, а з другого боку – розвиває математичну грамотність, критичне, логічне та просторове мислення.

Вивчення вищої математики пов'язано із важливістю даної дисципліни. По-перше, вона є фундаментом для природничих наук, оскільки без неї важко пояснити закони фізики, хімії, біології, неможливо моделювати природні процеси. По-друге, вона впливає на розвиток логічного та критичного мислення, вміння систематизувати та узагальнювати матеріал. По-третє, формує аналітичні здібності, вміння вирішувати складні завдання, шукати нестандартні підходи до розв'язування проблем. Математика вчить здійснювати математичне моделювання.

Метою освітнього компоненту «Вища математика» є забезпечення майбутніх вчителів глибоким розумінням математичних концепцій та методів, необхідних для ефективного навчання природничих наук на різних освітніх рівнях. Серед цілей вивчення курсу можна виділити: розвиток логічного, критичного, абстрактного мислення; навчання використовувати математичні знання для моделювання різних явищ, обробки результатів експериментів, вибудовувати міжпредметні зв'язки. Звісно, що на заняттях з природничих наук важливим є засвоєння відповідного матеріалу, а от одним із методів формування навичок формалізації є використання математичних законів та формул.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів: 1. Елементи лінійної алгебри та аналітичної геометрії. 2. Елементи математичного аналізу. 3. Диференціальне та інтегральне числення функції однієї змінної. 4. Диференціальне та інтегральне числення функції багатьох змінних. 5. Теорія диференціальних рівнянь.

Розглянемо зв'язок кожного із модулів з фізикою, біологією, хімією, природничими науками.

1. Елементи лінійної алгебри та аналітичної геометрії. Тут розглядаються такі поняття, як: матриці та визначники, вектори, пряма лінія на площині і в просторі, криві та поверхні другого порядку, комплексні числа.

Наприклад, у біології, під час моделювання генних мереж використовують граfi (елементи дискретної математики), які описуються за допомогою матриці суміжності. Також порівняння послідовностей ДНК, сигнали ЕКГ можна подати у вигляді матриць. Рух організмів описується за допомогою векторів.

Найбільше використання зустрічаємо у фізиці: починаючи від механіки та закінчуючи квантовою фізикою. Багато фізичних величин є векторними (сила, швидкість, прискорення тощо), електричне

та магнітне поле описується векторними полями, взаємодія сил представляє собою систему лінійних рівнянь тощо.

2. Елементи математичного аналізу (функції, границі, неперервність функції). Функції використовуються в усіх природничих галузях: зростання популяції, кінетика ферментів; швидкість хімічної реакції; аналіз температурних даних, опадів, усі закони фізики. Границі: асимптотичне зростання популяції, асимптотичне наближення до рівноваги, перехід до макроскопічних тіл в термодинаміці тощо.

3. Диференціальне та інтегральне числення функції однієї змінної. Це є потужний математичний інструментарій, який дозволяє аналізувати, описувати, прогнозувати природні процеси та зміни в них. Рух планет, зростання популяції, розповсюдження епідемії, моделювання екосистем, концентрація речовин у хімічній реакції, рух матеріальних об'єктів, обчислення шляху, роботи, сила струму, тощо, – може бути описано за допомогою функції, її похідної чи первісної.

4. Диференціальне та інтегральне числення функції багатьох змінних. Перехід до функції багатьох змінних дозволяє описувати більш складні природні явища, наприклад, швидкість хімічної реакції, яка залежатиме від температури, концентрації реагентів та тиску. Насправді, реальні природні процеси дійсно залежать від багатьох факторів. Застосування: поле електричних зарядів, магнітне поле, закон Гаусса, хвильова операція, ентальпія, ентропія, дифузія речовин в тканинах, напрямок найбільшого зростання температури, розрахунок розподілу теплової енергії в об'ємі, геодезія, розрахунок середньої кількості опадів (метеорологія), астрономія (яскравість зірок, потік енергії) тощо.

5. Теорія диференціальних рівнянь. Широко використовується: у механіці, електродинаміці, (рівняння Максвелла), квантовій механіці (рівняння Шредінгера), теорії відносності (рівняння Ейнштейна), рівняння теплопровідності, розповсюдження інфекційних захворювань тощо.

Отже, навчальний матеріал з вищої математики має широке використання у природничих науках. Але, на жаль, її вивчення має ряд проблем: низька математична підготовка першокурсників, низька мотиваційна сфера щодо вивчення математики (здобувачі освіти не бачать можливості використання отриманих знань у своїй професійній діяльності), великий обсяг матеріалу при малій кількості аудиторних годин. Так, наприклад, у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка [6] і у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка [9] на вивчення освітнього компоненту виділяється 4 кредити. У Закарпатському угорському інституті

імені Ференца Ракоці II [7] та Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка [11] – 3 кредити. Більше кредитів виділяється в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини [12] (9 кредитів), Ізмаїльському державному гуманітарному університеті [8] (8 кредитів), Рівненському державному гуманітарному університеті [10] (5 кредитів).

Розглянемо варіант організації навчання вищої математики, якщо освітньою програмою передбачено 3 чи 4 кредити. Враховуючи малу кількість аудиторних годин та великий обсяг теоретичного та практичного матеріалу, його важливість для майбутнього вивчення природничих дисциплін, є необхідність інноваційно підходити до викладання даного освітнього компоненту. Необхідно подавати теоретичний матеріал стисло, у вигляді опорних конспектів, обов'язково звертати увагу на використання тих чи інших понять, правил, алгоритмів, теорем у природничих науках.

У нагоді стане використання так званого «перевернутого» навчання. Лектору необхідно записати власні відеолекції, які студенти мають опрацювати до початку аудиторного лекційного заняття. Тоді під час лекції, лектором звертається увага на важливі питання теоретичного матеріалу, не витрачаючи часу на їх фіксацію. Пояснюються ті моменти, які не зрозуміли здобувачі освіти. Так з'являється можливість пояснити такий великий за обсягом матеріал за короткий проміжок часу.

Чому необхідно використовувати власні відео? По-перше, так ви точно знаєте, який матеріал, з якими прикладами ви пояснили здобувачам освіти. Стиль відео і викладання «наживо» будуть логічним продовженням один одного.

Записуючи відео, необхідно враховувати психологічні особливості людського мозку, який легко сприймає коротке подання матеріалу і втомлюється, якщо відео не змінюється протягом 20 хвилин. Тому відео мають бути короткими, розкривати конкретне питання. Вони мають бути емоційно піднесеними, наче ви розповідаєте якусь захоплюючу історію. Ваш голос не повинен бути монотонним. Відео повинно мати підсумок. Це не обов'язково буде використання презентації, це можуть бути записи на дошці, які супроводжуються поясненням (рис. 1). Найпростіше такі відео записувати на платформі Zoom.

Крім відео викладач має надати здобувачам освіти короткий конспект, який вони також повинні опрацювати до лекційного заняття (рис. 2).

До кожного нового поняття необхідно обов'язково вказувати його місце в природничих науках, що дасть змогу формувати розуміння важливості математики для професійного зростання здобувача освіти.

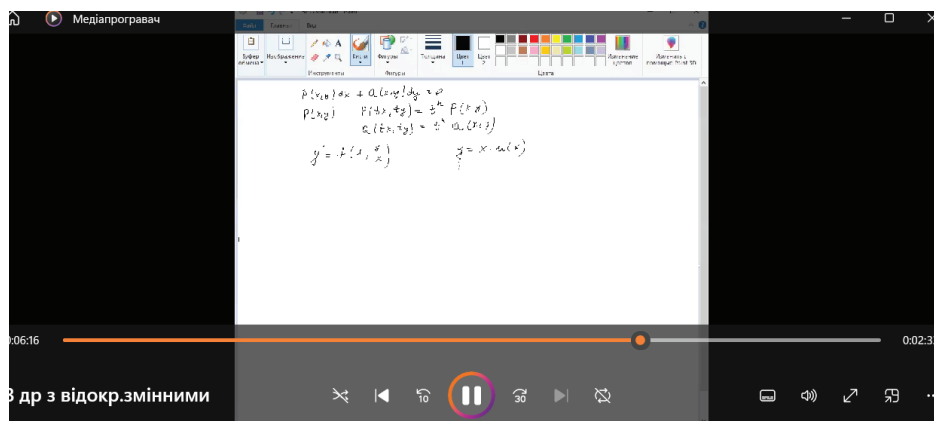


Рис. 1. Елемент відео «Диференціальні рівняння»

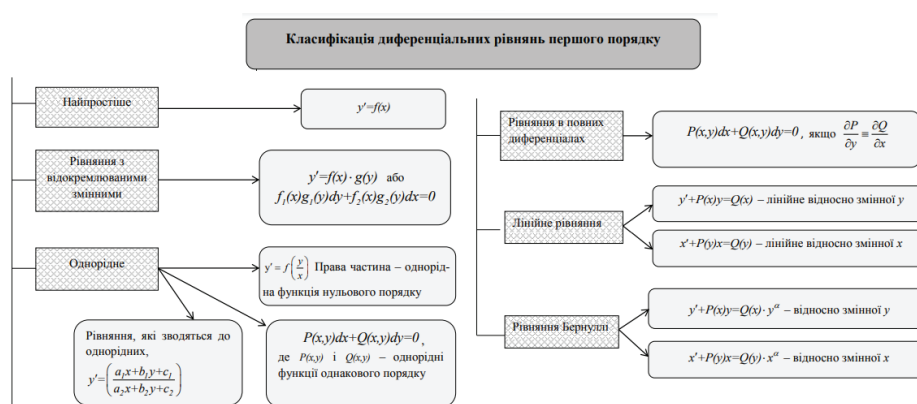


Рис. 2. Опорний конспект [14]

Враховуючи, що даний освітній компонент закладає основу для вивчення інших предметів, на практичних заняттях доцільно звертати увагу на розв'язування міжпредметних завдань. Використання проєктної діяльності також сприятиме не лише засвоєнню матеріалу, а й формуванню soft skills. Використання під час навчання такого підходу не лише сприятиме засвоєнню матеріалу із курсу вищої математики, а й формуватиме майбутнього вчителя природничих наук. Студенти побачать інший підхід до навчання, відмінний від традиційного.

Висновки. Майбутній вчитель природничих наук вивчає курс вищої математики, який допоможе краще розуміти та вміти пояснювати явища природи, проводячи їх кількісний та якісний аналіз, сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей, які є необхідними для успішної педагогічної діяльності. Основними моментами методики навчання даного освітнього компоненту можуть бути: відеолекції, короткі опорні схеми, використання міжпредметних зв'язків (по можливості до кожного математичного поняття).

Список використаної літератури:

1. Войтович О.П. Фахова підготовка майбутніх учителів природничих наук. *Наукові записки*.

Серія: Педагогічні науки. 2021. №194. С. 13-17. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/776/709>

2. Грицай Н. Підготовка майбутніх вчителів природничих наук до роботи в новій українській школі. *Українська професійна освіта*. 2021. №9-10. С.136-143. URL: <https://upernpu.pnpu.edu.ua/article/view/263623/260356>
3. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>
4. Засєкіна Т.М. Проблеми підготовки вчителів природничих предметів. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції* (14 травня 2020 р.), м. Тернопіль. С. 16-18. URL: http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15410/1/2_Zasiekina.pdf
5. Марушко Л. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності на засадах диференціації та індивідуалізації навчання. Монографія. Луцьк: Вежа-Друк. 2024. 364 с. URL: <https://>

- evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/26055/3/marushko_monohraf.pdf
6. Освітня програма «Середня освіта (Природничі науки)» Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. URL: <https://surl.li/upfgff>
 7. Освітня програма «Середня освіта (Природничі науки)» Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II. URL: https://kmf.uz.ua/wp-content/uploads/op-files/31631/osv_prohr_bsc_termt_2024.pdf
 8. Освітня програма «Середня освіта (Природничі науки)» Ізмаїльський державний гуманітарний університет. URL: http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/03/proyekt-opp_pryrodnychi_nauky_bakalavr_2024.pdf
 9. Освітня програма «Середня освіта (Природничі науки)» Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. URL: <https://surl.li/gvxxkha>
 10. Освітня програма «Середня освіта (Природничі науки)» Рівненський державний гуманітарний університет Кафедра природничих наук з методиками навчання. URL: <https://surl.li/yzwhzh>
 11. Освітня програма «Середня освіта (Природничі науки)» Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. URL: <https://surl.li/nfivbh>
 12. Освітня програма «Середня освіта (Природничі науки)» Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. URL: <https://surl.li/xsqiiv>
 13. Павелко В. Математика в природничих науках та освіті: теоретичний аспект. *Наукові питання Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Серія педагогіка*. №2. 2022. С. 106-113. URL: <https://surl.li/zrucoi>
 14. Працьовитий М. В., Ковальчук М. Б., Сачанюк-Кавецька Н. В. Вища математика. Опорні схеми та алгоритми для самостійної роботи студентів. Частина 2: електронний навчальний посібник комбінованого (локального та мережного) використання [Електронний ресурс]. Вінниця : ВНТУ, 2023. 102 с.
 15. Романчиков В.І. Основи наукових досліджень. Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. С. 138 (254 с.)
 16. Сільвейстр А., Моклюк М. Підготовка майбутнього вчителя природничих наук з курсу загальної фізики в умовах реформування вищої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2022. Том 10. № 5. С. 34-41.
 17. PISA: математична грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, В. П. Горох, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко; перекл. К. Є. Шумова. К. : УЦОЯО, 2018. 60 с.

Zaika O. The role and place of higher mathematics in the formation of professional competence of a future science teacher

the article is devoted to the urgent problem of training future teachers of natural sciences in the context of educational reform and integration of the natural sciences into the educational process. The place and role of the educational component "Higher Mathematics" in the formation of professional competence of a future teacher of natural sciences is considered. In the modern educational space, the training of teachers of natural sciences is of particular importance. In particular, the State Standard of Basic Secondary Education emphasizes competencies in the field of natural sciences and cross-curricular skills that a teacher must form in students, such as critical and systematic thinking, logical substantiation of thoughts, solving various problems, and the use of mathematical modeling. Therefore, a future teacher must possess these abilities himself. The issue of training future teachers of natural sciences is being studied by many researchers. They propose to use integrating courses, competency-based tasks, consider the mathematization of natural sciences, which is an important aspect of their study, since it provides not only with the apparatus of calculation, but also with the method of formalization as one of the methods of cognition. Therefore, a future teacher of natural sciences must also know mathematics, which is facilitated by the study of the educational component "Higher Mathematics". Unfortunately, a small number of classroom hours is allocated for its study (in most OP "Secondary Education (Natural Sciences)" – 3–4 credits). A large volume of educational material, a small number of classroom hours, and importance for the study of other disciplines require a change in the traditional teaching of this educational component. The article proposes to use "flipped" teaching using video lectures (which the teacher must create his own so that the "live" teaching style does not differ from what the students will consider independently); the use of short reference schemes (provided to students or suggested to create independently); solving interdisciplinary tasks. The article presents the structure of the academic discipline and the relationship of each content module with natural sciences. The article proposes methodological recommendations for teaching higher mathematics, aimed at increasing the efficiency of learning the material and forming the professional competence of future teachers of natural sciences.

Key words: natural sciences, higher mathematics, video lecture, reference notes, natural sciences teacher.

УДК [378:373.2.011.3-051]:376-053.4-056.2/3
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.15>

Л. В. Зданевич

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Т. М. Цегельник

доцент філософії, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

О. М. Новак

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

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗДОБУТТЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

У статті розкрито сутність підготовки майбутніх вихователів до забезпечення здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами та сучасні виклики, що зумовлюють її специфіку. Акцентовано увагу на гарантованому державою праві на здобуття дошкільної освіти та створених можливостях для його реалізації з урахуванням індивідуальних особливостей, особливих освітніх та інших потреб і можливостей кожної дитини. Автори переконані, що професійна підготовка майбутніх вихователів у закладах вищої освіти, метою якої є сформована на високому рівні професійна компетентність, повинна орієнтуватися на сучасні світові тенденції, серед яких – інклюзивна освіта, в основу якої покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Представлено визначені науковцями основні принципи та напрями методології розвитку інклюзивної освіти, переваги інклюзивних процесів в освіті дітей з особливими потребами, рекомендації, що уможливають ефективну реалізацію інклюзивної освіти кожним долученням до неї педагогом. Наголошено на вагомості розуміння майбутніми фахівцями ключових дефініцій у сфері інклюзивної освіти, необхідності врахування при плануванні інклюзивного освітнього середовища основних його компонентів. Зазначено необхідність: удосконалення освітніх програм, які б враховували сучасні виклики та готували фахівців до роботи з дітьми з ООП; введення в зміст практик завдань інклюзивного змісту, щоб студенти могли отримати реальний досвід роботи з дітьми з ООП; забезпечення постійного навчання та підвищення кваліфікації для вихователів, які працюють з дітьми з ООП тощо. Сучасними викликами, що впливають на зміст підготовки майбутніх вихователів до забезпечення здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами виокремлено: зміни в суспільстві та освіті (військові дії, зростання кількості дітей з ООП, стрімкий розвиток технологій та ін.); постійно зростаючі вимоги до особистості сучасного вихователя та його професіоналізму; недостатність кваліфікованих для інклюзивної освіти кадрів. Автори пропонують до переліку професійних компетентностей вихователя ЗДО додати інклюзивну компетентність та акцентувати увагу на її формування у процесі професійної підготовки цих фахівців.

Ключові слова: майбутні вихователі закладу дошкільної освіти, діти дошкільного віку, професійна підготовка, професійна компетентність, організаційна компетентність, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами.

Постановка проблеми. В Україні гарантується право на здобуття дошкільної освіти та створюються можливості для його реалізації з урахуванням індивідуальних особливостей, особливих освітніх та інших потреб і можливостей кожної дитини [6]. Серед засад державної політики та принципів освітньої діяльності у сфері дошкільної освіти у Законі України «Про дошкільну освіту»

виокремлено: дитиноцентризм та особистісно орієнтований підхід до розвитку дитини відповідно до її індивідуальних особливостей, потреб, інтересів, здібностей, обдарувань та свободи вибору; рівний доступ до здобуття дошкільної освіти; доступність (у тому числі територіальна), безоплатність і світський характер дошкільної освіти в державних та комунальних закладах дошкільної освіти;

створення умов, зокрема інклюзивного чи спеціального освітнього середовища, для здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням особливостей їхнього розвитку та у спосіб і формах, які є для них найбільш зручними та ефективними; створення безпечного та здорового освітнього середовища та ін. [6].

Відповідно, «сучасні підходи до планування та організації освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання потребують нагального перегляду вимог до педагогічних працівників, які, перш за все, мають засвоїти моральні вимоги, норми, принципи і правила поведінки, що визначають особливості взаємодії суб'єктів інклюзивної освіти, мають володіти інноваційним мисленням, бути здатними творчо реалізовувати нові технології навчання та прагнути до саморозвитку та самовдосконалення» [4, с. 175], а «особливою вимогою до сучасних вихователів закладів дошкільної освіти постає набуття вміння працювати в різних режимах навчання, вміння надавати елементарну психологічну підтримку дитині з особливими освітніми потребами, організовувати ігрову, образотворчу та навчальну діяльність у місцях тимчасової евакуації під час оголошення повітряної тривоги» [4, с. 175]. Саме тому удосконалення потребує зміст професійної підготовки майбутніх вихователів, зокрема той її аспект, що стосується роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, формування у них професійної компетентності розглянуті Т. Атрощенко, О. Бобиревою, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківською, К. Крутий, Л. Пісоцькою, Т. Теличко, А. Чаговець, О. Янкович та ін. Феномен інклюзивної освіти, зокрема, її специфіку щодо дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами досліджено Т. Бондар, А. Колупаєвою, Ю. Найдю, Д. Прасол, Т. Скрипник, Н. Софій, Н. Стадненко, З. Удич, О. Чеботарьовою, С. Шевченко, Н. Ярмолою та ін. Оскільки інклюзивна освіта є на часі, то потребує посиленої уваги підготовка майбутніх вихователів, які покликані забезпечити якісну освіту дітей дошкільного віку, в тому числі з особливими освітніми потребами.

Мета статті – розкрити сутність підготовки майбутніх вихователів до забезпечення здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами та сучасні виклики, що зумовлюють її специфіку.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх вихователів у закладах вищої освіти, метою якої є сформована на високому рівні професійна компетентність, повинна орієнтуватися на сучасні світові тенденції, серед яких – інклюзивна освіта. Відповідно, професій-

ний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» (далі – ПС), серед професійних компетентностей декларує організаційну, яка передбачає «здатність забезпечувати здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами» [14]. Уважаємо, що в основі змісту підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до забезпечення здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами повинні бути закладені основні ідеї інклюзивної освіти. Розглянемо їх.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. В її основу покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Одним із головних завдань інклюзії визнано відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами [8]. Науковці переконані, що основний принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що: усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними; заклади освіти мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання; забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, прийняття організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів та партнерських зв'язків зі своїми громадами; діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання. Вони є найбільш ефективним засобом, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками [8].

Як вважає І. Демченко, основні напрями методології розвитку інклюзивної освіти зазвичай охоплюють: підготовку суспільства до визнання рівноправного статусу дітей, незалежно від їхніх особливостей; більш активне висвітлення цілей, завдань і напрямів інклюзивної освіти через засоби масової інформації та на сайтах закладів освіти; перехід від дефектологічного підходу до сприяння розвитку потенціалу кожної дитини; диверсифікацію змісту освіти для задоволення потреб та інтересів усіх учнів; використання інформаційних технологій та розвиток дистанційного навчання для забезпечення рівного доступу до якісної освіти; підготовку педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти [5].

Вагомим є той факт, що інклюзивна освіта «тісно взаємопов'язана із процесом інтеграції осіб з особливими потребами в соціальне та освітнє середовища, що визначається як нормалізація умов соціального життя і можливостей отримання освіти відповідно до міжнародних та вітчизняних правових актів» [16, с. 42]. Як зауважує С. Шевченко, «інклюзивні процеси в освіті мають соціально-педагогічну сутність, оскільки інклюзія вважається сучасною, найбільш ефективною формою соціалізації дітей з особливими потребами» [16, с. 42–43]. Перевагами інклюзивних процесів в освіті дітей з особливими потребами є: стимулюючий вплив більш здібних однолітків; можливість повного ознайомлення з життям; розвиток навичок спілкування та нестандартного мислення; можливість прояву гуманності, співчуття, милосердя, терпимості в реальних життєвих ситуаціях [9].

Погоджуємося, що реструктуризація культур, політики та практик в закладах дошкільної освіти і школах має відбуватися таким чином, щоб вони відповідали різноманітностям дітей, які там виховуються і навчаються: зменшення перешкод у навчанні і участі всіх дітей, а не тільки тих, кого класифікують «з особливими освітніми потребами»; подолання бар'єрів доступу та участі дітей з інвалідністю; сприйняття й використання різноманітностей між дітьми, як ресурсу для покращення виховання і навчання, а не як проблем, які потрібно вирішувати; визнання права дітей на відповідну освіту; пристосування умов закладу до потреб персоналу і дітей; сприяння взаємодії між ЗДО, школами і соціальними інститутами, громадськими організаціями; визнання того, що інклюзія в освіті є аспектом інклюзії в суспільстві [1, с. 42].

Слід зазначити, що майбутні фахівці дошкільної освіти мають вільно оперувати відповідною термінологією. Так, у наукових студіях використовується аббревіатура ООП – «поняття, що стосується дітей і дорослих, які на певному етапі свого розвитку, постійно або тимчасово, наряду зі звичайними «нормальними» потребами, також представляють особливі «нетипові» потреби» [1, с. 44]. Зокрема, італійські науковці зауважують, що «поряд з типовими потребами, такими як знання, розвиток вмінь і навичок, соціальна приналежність, самобутність і автономія, оцінка і самоповага, визнання, ми також знаходимо особливі потреби більш складного характеру, що спричинені фізичними, психічними, екологічними, історичними факторами, які утруднюють чи гальмують діяльність, навчання, розвиток ігрових умінь і внаслідок цього втрачають можливість досягнення успіху й інших здобутків на рівні з однолітками» [17].

Дефініція «діти з особливими освітніми потребами», як вважають О. Крижанівська та О. Каленська, «пов'язаний із утвердженням

принципів інклюзивної (інтегрованої) освіти й виникає, як правило, у всіх країнах світу при переході від унітарного суспільства до відкритого громадянського, коли суспільство усвідомлює потребу відобразити в мові нове розуміння прав дітей з порушеннями у психофізичному розвитку на отримання освіти. Він використовується як у широкому соціальному, так і в науковому контексті. Підтверджуючи відмову суспільства від ділення людей на повноцінну більшість і неповноцінну меншість, новий термін закріплює зміщення акцентів в характеристиці цих дітей з недоліків, порушень, відхилень до норми на фіксацію їх потреб в особливих умовах і засобах освіти, що вказує на відповідальність суспільства за виявлення і реалізацію цих потреб» [10, с. 89]. Погоджуємося з І. Макаренко, що «дитина, яка народилася з особливими освітніми потребами, займає виняткову соціальну позицію навіть у своїй сім'ї, її взаємини з близькими протікають інакше, ніж у інших дітей, оскільки порушення, що є в дитини, спричиняють не лише проблеми у її розвитку, але й розрив усього комплексу соціальних взаємозв'язків дитини з довкіллям» [12, с. 10].

Вагомо також засвоїти принципи, на яких, згідно із напрацюваннями Л. Левченко, базується інклюзивна освіта. Це, зокрема, такі: цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна людина здатна відчувати й думати; кожна людина має право на спілкування та на те, щоб бути почутою; адаптація системи до потреб дитини, а не навпаки; справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних відносин; усі люди потребують підтримки й дружби ровесників; задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини; визнання спроможності до навчання кожної дитини та необхідність створення суспільством відповідних умов; залучення батьків до освітнього процесу дітей як рівноправних партнерів та перших учителів своїх дітей; командний підхід у навчанні та вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків і спеціалістів; складність завдань повинна відповідати здібностям дитини; рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах та здобуття якісної освіти кожною дитиною; подолання потенційних бар'єрів навчання [11, с. 77].

Щоб інклюзивна освіта ефективно реалізовувалася кожним педагогом, хто долучений до неї, науковці радять: подолати стан демотивації та створити прийняття та співіснування із власними переконаннями у доцільності таких дій; створити комунікативний та соціалізуючий клімат; перейти від ментальної твердості до гнучкості; не відмовлятися від відповідальності, а приймати на себе обов'язки і завдання; вірити у людську природу і не мати зневіри; збагачувати життя людини з інвалідністю конструктивними стосунками і уникати бідності у відносинах [1, с. 37].

Акцентуємо увагу на тому, що майбутні вихователі повинні усвідомлювати мету діяльності інклюзивного закладу дошкільної освіти і те, що він відрізняється від звичайного, адже, окрім забезпечення якісної освіти для дітей дошкільного віку та активної партнерської співпраці з батьками щодо надання освітніх послуг, потрібно ще й створити таке інклюзивне освітнє середовище, яке сприяло б розвитку кожної дитини, зокрема з ООП, та забезпечити освітній процес відповідними фахівцями, які надади б кваліфіковану допомогу дитині з ООП. Важливими також є реалізація функцій вихователя інклюзивної групи ЗДО, професійна майстерність і розвиток особистісних якостей [15, с. 115].

Перехід до інклюзивної освіти вимагає від майбутніх вихователів не тільки знань про особливості розвитку та особливості здобуття дошкільної освіти дітьми з ООП, але й вміння створювати інклюзивне середовище, де кожна дитина почуватиметься комфортно та зможе реалізувати свій потенціал. Інклюзивне освітнє середовище розглядається як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання та розвитку здобувачів освіти, для ефективної професійної діяльності працівників закладу вищої освіти, для надання якісних освітніх та інших послуг особам незалежно від їхньої приналежності до закладу освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [13]. Т. Атрощенко та Т. Бондар визначають інклюзивне освітнє середовище як «вид освітнього середовища, яке забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку в умовах закладу освіти» [2, с. 198]. Послугуємося виокремленими науковцями у структурі інклюзивного освітнього середовища компонентами. Це, насамперед: просторово-предметний компонент – матеріальні можливості закладу освіти – доступна (безперешкодна) архітектурно-просторова організація; забезпеченість сучасними технічними засобами й системами, відповідно до освітніх потреб дітей; змістово-методичний компонент (адаптований індивідуальний маршрут навчання й розвитку дитини, варіативність і гнучкість освітньо-виховних методик, форм і засобів); комунікативно-організаційний компонент (психологічна й професійна готовність педагогів до роботи в змішаній (інклюзивній) групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців [2, с. 198].

Наголошуємо на вагомості розуміння майбутніми фахівцями необхідності врахування при плануванні інклюзивного освітнього середовища основних його компонентів: «фізичного простору закладу освіти, що включає передусім доступність усієї інфраструктури на території, наявність доступної та зрозумілої інформації про розташу-

вання будівель, приміщень та підрозділів закладу освіти; освітнього (діяльнісного) простору, що включає умовне зонування території за видами діяльності (організацію осередків діяльності різного спрямування: освітньої, практичної, професійної, спортивної, мистецької, дозвілля тощо), забезпечення необхідними навчальними матеріалами та відповідними меблями, устаткуванням, засобами; соціального середовища – створення умов для ефективної взаємодії усіх учасників освітнього процесу з урахуванням їх індивідуальних особливостей: між здобувачами, між здобувачами та науково-педагогічними (педагогічними) працівниками, між учасниками освітнього процесу та іншими заінтересованими сторонами (роботодавцями, громадськими організаціями та їх об'єднаннями тощо); розширення присутності закладу вищої освіти в справах громади, регіону (розвиток неформальної освіти та освіти дорослих, надання додаткових освітніх, та інших послуг тощо); організації діяльності закладу освіти в часовому вимірі (гнучкі графіки роботи (діяльності)» [13]. А організація фізичного та освітнього простору має «забезпечувати принципи універсального дизайну та розумного пристосування до потреб кожного хто перебуває в закладі або на його території: рівність і доступність у використанні; гнучкість використання; простота та інтуїтивно зрозуміле використання; легке сприйняття інформації та її доступність; терпимість до помилок; мінімізація фізичних зусиль; наявність необхідного розміру та простору для доступу та використання [13].

Логіка нашого дослідження передбачає повернення уваги до питання формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, яку розуміємо як потенційний багаторівневий цілісний стан особистості, що інтегрує чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний. З метою ефективного вирішення проблеми нами розроблено структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, яка відображає функціональність і динамічність концептуально-цільового, змістовного, технологічного та результативного блоків [7].

Слід також відзначити основні вимоги до підготовки педагогів, виокремлені О. Білюк та співавторами: знання психолого-педагогічних особливостей дітей з ООП; володіння методами і прийомами створення сприятливого середовища в інклюзивному колективі; вміння запобігати конфліктам між дітьми з ООП та їхніми однолітками; усвідомлення важливості залучення дітей з ООП до загальноосвітнього процесу; емоційно позитивне ставлення до включення таких дітей у навчальні колективи [3]. Солідарні з авторами, що вагомою

умовою підготовки майбутніх педагогів є формування комплексу спеціальних знань, умінь і особистісних якостей, які охоплюють психолого-педагогічні, анатомо-фізіологічні аспекти, а також стратегії, тактики поведінки, стереотипи й професійні установки. Це дозволяє ефективно впроваджувати сучасні освітні методики для навчання й виховання дітей різних категорій з ООП [3].

Відповідно, ключовими аспектами підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії слід вважати: «формування професійно-ціннісних орієнтацій, спрямованих на ефективну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами; усвідомлення цінності кожної дитини, незалежно від її особливостей розвитку та потреб; розуміння своєї ролі як носія культурних цінностей та відповідальності за їх передавання дітям із психофізичними особливостями; визнання творчої природи педагогічної діяльності, яка вимагає значних духовних та енергетичних ресурсів» [3].

Висновки і пропозиції. Отже, актуальність досліджуваної проблеми зумовлює необхідність: удосконалення освітніх програм, які б враховували сучасні виклики та готували фахівців до роботи з дітьми з ООП; введення в зміст практик завдань інклюзивного змісту, щоб студенти могли отримати реальний досвід роботи з дітьми з ООП; забезпечення постійного навчання та підвищення кваліфікації для вихователів, які працюють з дітьми з ООП тощо.

Сучасними викликами, що впливають на зміст підготовки майбутніх вихователів до забезпечення здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами є, на наш погляд такі: зміни в суспільстві та освіті (військові дії, зростання кількості дітей з ООП, стрімкий розвиток технологій та ін.); постійно зростаючі вимоги до особистості сучасного вихователя та його професіоналізму; недостатність кваліфікованих для інклюзивної освіти кадрів. Саме тому пропонуємо до переліку професійних компетентностей вихователя ЗДО додати інклюзивну компетентність та акцентувати увагу на її формування у процесі професійної підготовки цих фахівців.

Список використаної літератури:

1. Аргіропулос Д., Тарнавська Н. Інклюзивна педагогіка : навч. посіб. для наук.-пед. пр., студентів закл. дошк. освіти. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2020. 248 с.
2. Атрощенко Т., Бондар Т. Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантук, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 36. Том 1. С. 195–200. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-1-31>
3. Білюк О. Г., Зеленін В. В., Коренева І. М. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2024. № 12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14246824>
4. Бойчук Ю. Д., Науменко Н. В., Казачінер О. С., Галій А. І. Зміст підготовки вихователя закладу дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах сучасних глобальних викликів. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Випуск 58. Том 2. С. 174–178. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.2.36>
5. Демченко І. І. Проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2019. № 3. С. 172–181.
6. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
7. Зданевич Л. В., Цегельник Т. М. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 70. Том 2. 2020. С. 117–122. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.22>*
8. Інклюзивна освіта. URL: https://ispukr.org.ua/?page_id=331
9. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
10. Крижанівська О. П., Каленська О. О. Етимологія поняття «діти з особливими потребами» у вітчизняному освітньому просторі. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Політологія. Соціологія. Право*. 2012. № 3. С. 87–91.
11. Левченко Л. С. Інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти в дошкільному навчальному закладі. *Наука і освіта*. 2015. № 8. С. 75–79.
12. Макаренко І. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами: автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. н.: спец. 13.00.05 Соціальна педагогіка. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 22 с.

13. Методичні рекомендації щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладі вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua>
14. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти». Наказ Міністерства освіти України № 755-21 від 19.10.2021. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
15. Цегельник Т. М. Особливості професійної діяльності майбутніх вихователів в умовах інклюзивних груп закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2022. Випуск 50. Том 2. С. 111–116. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.23>
16. Шевченко С. Організація інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами в добу незалежності України (2011–2017 роки). *Освітні обрії*, 2021. № 1(52). С. 38–43.
17. Adesso Cristiana Anna, Grandone Salvatore, B.E.S. Guida alla dimensione inclusiva, Santarcangelo di Romagna, 2015.

Zdanevych L., Tsehelnyk T., Novak O. Preparing of future educators to provide preschool education for children with special educational needs: current challenges

The author of the article has revealed the essence of training future educators to provide preschool education for children with special educational needs and the current challenges that determine its specificity. Attention has been focused on the right to preschool education guaranteed by the state and the opportunities created for its realization, taking into account individual characteristics, special educational and other needs and capabilities of each child. The authors have a strong belief that the professional training of future educators in higher educational institutions, which aims to develop high-level professional competence, should be guided by modern global trends, including inclusive education, which is based on an ideology that excludes any discrimination against children, ensures equal treatment of all people, but creates special conditions for children with special needs. The article presents the basic principles and directions of the methodology for the development of inclusive education, the advantages of inclusive processes in the education of children with special needs, and recommendations that will enable the effective implementation of inclusive education by each teacher involved in it. The importance of future specialists' understanding of key definitions in the field of inclusive education and the need to take into account its main components when planning an inclusive educational environment has been emphasized. It has been noted the necessity of: improving educational programs that would take into account modern challenges and prepare specialists to work with children with SEN; introducing inclusive content into the content of practices so that students can gain real experience of working with children with SEN; providing continuous training and professional development for educators working with children with SEN, etc. The modern challenges that affect the content of training future educators to provide preschool education to children with special educational needs have been identified: changes in society and education (military operations, an increase in the number of children with SEN, rapid development of technology, etc.); constantly growing demands on the personality of a modern educator and his/her professionalism; lack of qualified personnel for inclusive education. The authors propose to add inclusive competence to the list of professional competencies of a preschool teacher and to focus on its formation in the process of professional training of these specialists.

Key words: future educators of preschool educational institutions, preschoolers, professional training, professional competence, organizational competence, inclusive education, children with special educational needs.

УДК 378.017.4-047.22

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.16>**Л. Д. Зеленська**

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

О. М. Солошенко

кандидат історичних наук, доцент,
доцент теорії і методики викладання суспільно-правових дисциплін
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

Статтю присвячено аналізу шляхів формуванню громадянської компетентності у майбутніх вчителів через практико-орієнтований підхід під час освітнього процесу, наукової діяльності та позааудиторної виховної роботи. Актуальність дослідження зумовлена тим, що громадянська компетентність, її зв'язок з ідеями демократії, національною ідеєю, справедливістю, правами людини, стала пріоритетною в умовах повномасштабного вторгнення росії в Україну.

Метою дослідження є спроба комплексно схарактеризувати досвід формування громадянської компетентності у здобувачів вищої педагогічної освіти факультету історії і права ХНПУ імені Г.С. Сковороди на основі практико-орієнтованого підходу.

У статті запропоновані дієві практики формування складових громадянської компетентності відповідно до «Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» у здобувачів освіти в межах реалізації ОП («Історія в закладах освіти», «Історія, громадянська освіта та правознавство в закладах освіти») на бакалаврському і магістерському рівнях. Зазначено, що набуття громадянської компетентності забезпечується нормативними освітніми компонентами та дисциплінами вільного вибору. Практичні заняття, що базуються на технології «навчання через дослідження» і передбачають заведення проблемного характеру (підготовка доповідей, презентацій, розробка проєктів, проведення усноісторичних досліджень, вирішення ситуативних задач, участь у диспутах тощо) забезпечують здобувачам освіти розуміння та закріплення всіх складових громадянської компетентності. Студенти транслюють набуті громадянські компетентності під час наукової діяльності та педагогічної практики.

Розглянуто виховну позааудиторну роботу, що виконує важливу місію формування свідомого, відповідального та активного громадянина-патріота.

Автори прийшли висновків, що громадянська компетентність є однією з ключових навичок сучасного вчителя, діяльність якого спрямована на розбудову освітнього простору й розвиток громадянського суспільства в Україні.

Ключові слова: критичне мислення, вчитель, національна ідентичність, демократичні цінності, освітня компонента.

Постановка проблеми. Україна сьогодні є прикладом згуртованої нації – громадяни зберігають демократичні цінності, плекають національну культуру, пишаються своєю історією. Сучасна освіта з честю витримує всі виклики воєнного часу. Натомість, особливої актуальності набуває підготовка педагогів, які власним прикладом і досвідом виховують наступні покоління українців-патріотів, з переконливою системою громадянських цінностей, здатністю приймати рішення, відповідальністю за долю своєї країни. Набуття громадянської компетентності майбутніми вчителями є, з одного боку, складовою їх професійного та особистого розвитку, з іншого – важливою умовою становлення громадянського суспільства в Україні.

Громадянська компетентність, її зв'язок з ідеями демократії, національною ідеєю, справедливістю, правами людини, стала пріоритетною в умовах повномасштабного вторгнення росії в Україну, фундаментом стійкості українців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формуванню громадянської компетентності, як ключової компетентності педагогів, присвячені дослідження науковців останніх років. Авторі наголошують, що вивчення структури, засобів та чинників набуття громадянської компетентності майбутніми вчителями тісно пов'язано із формування громадянської компетентності у здобувачів освіти. Окремі компоненти громадянської компетентності опрацьовані в дослідженнях

О. Пометун [14], Т. Ремех [17], Т. Смагіної [19], Г. Серової [18] та інших. Дослідниками порушені питання змісту й складових громадянської компетентності, розглянуто роль демократичного суспільства у її формуванні, акцентовано увагу на громадянській компетентності як засоби формування ціннісно-смыслових орієнтацій учнів. У роботах Л. Паніної, Л. Авдимицея, [13], Л. Колеснік, Т. Матусевич [11] доведено, що громадянська компетентність є ключовою компетентністю учнів Нової української школи. Окрему увагу науковці приділяють ґрунтовному аналізу чинників формування громадянської компетентності майбутніх педагогів. До прикладу, в дослідженнях Т. Кравчинської [9], Н. Ратушняк [15], О. Матвієнко, О. Цихмейструк, [10] І. Жадана [2], Л. Швидун, О. Іващенко [20] зроблено акцент на необхідності забезпечення мотивації здобувачів вищої педагогічної освіти до оволодіння громадянськими цінностями, вміннями громадянської поведінки, активної громадянської діяльності, визначено соціально-психологічні чинники набуття громадянської компетентності, виклики щодо її формування в сучасних умовах. Дослідження Л. Зеленської, І. Чернікової [5] присвячено всебічному розгляду сучасних підходів і дієвих практик щодо національно-патріотичного й громадянського виховання здобувачів вищої освіти, як пріоритетного чинника набуття громадянської компетентності здобувачами вищої освіти. Отриманню складових громадянської компетентності в межах вивчення суспільно-правових дисциплін в педагогічному ЗВО присвячені роботи Олійник О., Солошенко О. [12].

Аналіз представлених наукових досліджень свідчить, що більшість із них висвітлюють питання формування громадянської компетентності у здобувачів освіти різних рівнів у процесі навчання. Утім, вартує звернути увагу на підходи до формування складових громадянської компетентності у майбутніх учителів предметів освітньої галузі «історія та громадянська освіта» в освітньому процесі, науково-дослідницькій і позааудиторній діяльності в закладах вищої педагогічної освіти. Саме такі аспекти набуття громадянської компетентності поки залишаються поза увагою дослідників.

Мета статті: на основі практико-орієнтованого підходу схарактеризувати досвід формування громадянської компетентності у здобувачів вищої педагогічної освіти факультету історії і права ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Викладення основного матеріалу.

Актуальність набуття майбутніми вчителями громадянської компетентності безпосередньо пов'язана із важливістю формування відповідних знань, умінь і навичок в учнів. З огляду на це, доцільно зупинитись на визначенні громадянської

компетентності у нормативних документах, що регламентують освітній процес у ЗЗСО.

Закон України «Про освіту» зазначає, що «громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей» [3]. У «Концепції Нова українська школа» соціальна та громадянська компетентності тлумачиться так: «...усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття» [6]. «Державний стандарт базової середньої освіти» звертає увагу на необхідність формування в учнів соціальної та громадянської компетентностей, що пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей [1].

У Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» акцентовано увагу на тому, що процеси навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти забезпечуються наявністю у вчителя/вчительки низки компетентностей, які суголосні складовим громадянської компетентності [15, с. 6–7]. Спираючись на «Концепцію національно-патріотичного виховання в системі освіти України», зазначимо, що сьогодні «виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення національно-патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських, цінностей» [7], що є пріоритетними складовими громадянської компетентності. В умовах війни особливого значення набуває прищеплення молодому поколінню розуміння української національної та громадянської ідентичності [4].

Практико-орієнтоване навчання забезпечує становлення самодостатнього громадянина-патріота України, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, формування активної громадянської позиції, утвердження культурної та національної ідентичності у здобувачів освіти в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди має факультет історії і права.

На факультеті набуття громадянської компетентності відбувається в межах реалізації ОП («Історія в закладах освіти», «Історія, громадянська освіта та правознавство в закладах освіти») на бакалаврському і магістерському рівнях під час освітнього процесу, наукової діяльності та позааудиторної виховної роботи. Громадянська компетентність педагогів є базовою загальною

компетентністю та складовою його професійного зростання [12, с. 97]. Її формування є процесом багатовекторним у відповідності до десяти основних її складових, визначених в «Концепція розвитку громадянської освіти в Україні» [8]:

1. Розуміння власної громадянської ідентичності, державної приналежності, національної, етнічної та культурної ідентичностей, повага до інших культур та етносів.

Формуванню цієї складової громадянської компетентності у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти сприяє вивчення таких нормативних дисциплін: «Історія України кінця XVIII – початку XX століття», «Нова і новітня історія України», «Національно – культурне відродження в країнах Центральної та Східної Європи наприкінці XVIII – на початку XX століття», «Українське суспільство XX століття: повсякденний вимір». На лекціях і семінарських заняттях з означених дисциплін провідними для обговорення слугують чинники та умови формування державності на різних етапах української історії. Студенти складають відповідні таблиці, в яких систематизований за хронологічним та територіальним критеріями матеріал, дозволяє унаочнено показувати державну приналежність українських земель.

Розуміння національної, етнічної та культурної ідентичностей, повага до інших культур та етносів формується і на другому (магістерському) рівні в межах навчальних дисциплін «Етнічна історія», «Етнополітика в незалежній Україні», «Історичні епохи, соціум і мистецтво: взаємодія та взаємовпливи». Завдання цих дисциплін полягає в тому, щоб студенти, вивчаючи різні етноси, національні і етнічні групи на території України, вміли виділяти регіональні особливості формування національної ідентичності, історичного розвитку, духовної і матеріальної культури; обґрунтовувати фактори, що зумовлюють розмаїття культур та національних спільнот в історичній ретроспективі.

2. Здатність плекати українські традиції та духовні цінності, володіти відповідними знаннями, вміннями та навичками, поділяти європейські цінності, спроможність реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства.

Євроінтеграційний вектор державної політики України особливо актуалізує таку складову громадянської компетентності, як розуміння та сприйняття європейських цінностей. Так, для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності Середня освіта (Історія та громадянська освіта) ця компонента реалізується в межах нормативної навчальної дисципліни «Історія міжнародних відносин у постбіполярні часи». Для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти досягнення цих завдань забезпечує дисципліна вільного вибору (ДВВ) «Право ЄС та інтеграційні процеси в Європі». Здобувачі виконують навчаль-

но-дослідні завдання за актуальною проблематикою. До прикладу: «Збройні конфлікти і миротворчість на сучасному етапі», «Україна в контексті європейської інтеграції: проблеми та перспективи», «Сучасні виклики ЄС у контексті російсько-української війни (з 2014 р.)». Результати самостійної роботи доповідають на практичних заняттях, а найкращі дослідження презентують на засіданні наукового гуртка «Сходознавчі студії» і дебатового клубу факультету.

Реалізація даної складової відбувається під час участі здобувачів освіти у гостьових лекціях, які дозволяють не тільки поглибити знання, а і ознайомити майбутніх вчителів із особливостями європейської системи освіти, науковими школами, характером досліджень тощо. Факультет успішно співпрацює з Університетом імені Адама Міцкевича в Познані. Польські колеги презентують цикли лекцій, присвячених аналізу генезу, розвитку і краху прорадянських режимів в Центрально-Східній і Південно-Східній Європі. Програми академічної мобільності та наукове співробітництво сприяють інтернаціоналізації співпраці із закордонними закладами освіти.

3. Розуміння значення національної пам'яті, особливості її розвитку, впливу на суспільно-політичні процеси.

Національна пам'ять, збереження національних цінностей – це фундамент сильної, свідомої та згуртованої нації, тому на факультеті приділяють належну увагу цьому складникові громадянської компетентності, який забезпечують дисципліни: «Усна історія як метод історичного дослідження, соціально-економічні та демографічні процеси в Україні» та «Історична пам'ять і національна ідентичність: український досвід XX ст.». Студенти отримують проблемні питання до обговорення на семінарах-диспутах, готують доповіді. Як результат, усвідомлюють значення національної пам'яті, розуміють особливості її розвитку, вплив на суспільно-політичні процеси.

Цей складник громадянської компетентності успішно реалізується і в межах усноісторичних доробків за принципом «навчання через дослідження». Здобувачі усіх рівнів освіти долучені до проекту «Війна очима студентів, випускників, викладачів та співробітників ХНПУ імені Г. С. Сковороди».

4. Знання принципів демократії та здатність застосовувати їх у повсякденному житті; розуміння та сприйняття цінності прав та свобод людини, вміння відстоювати свої права та права інших.

Розуміння та сприйняття цінності прав і свобод людини, як складової громадянської компетентності, здобувачі набувають і в процесі вивчення ОК «Громадянська освіта та методика викладання». Студенти методом рольової гри відпрацьовують тему: «Чотири покоління прав людини: витоки,

сутність, реалізація та перспективи». Майбутні викладачі предмету «Основи правознавства» в школі набувають знання в галузі права шляхом розв'язання кейсів ситуативних завдань, які сприяють розвитку правової культури, формують навички застосування правових норм на практиці.

5. Розуміння та сприйняття принципів рівності та недискримінації, толерантності, соціальної справедливості, доброчесності, вміння втілювати їх у власні моделі поведінки, здатність попереджувати та вирішувати конфлікти.

Дана складова формується у здобувачів факультету історії і права такими вибірковыми освітніми компонентами, як «Етнодемографічні процеси в Європі та Україні», «Історія етнічних меншин в Україні та української діаспори в світі», «Гендерний дискурс у вітчизняній і світовій історії». Студенти готують доповіді про жіночі організації, феміністичні ініціативи, їх цінності та діяльність. Набуті компетентності дозволяють усвідомити, що «гендерночутливість» – це основа для побудови гармонійного, гідного, сталого та успішного суспільства.

Усвідомленню здобувачами освіти принципів рівності та недискримінації, толерантності, соціальної справедливості за ОП «Історія, громадянська освіта та правознавство в закладах освіти» сприяють освітні компоненти «Правове регулювання освітньої діяльності», «Громадянська освіта та методика викладання», «Конституційне право України». До прикладу, студенти презентують доповіді на тему: «Інклюзії в соціумі», обговорюють за методом «займи позицію» проблему: «Людська гідність: юридичний та ціннісний підхід».

6. Знання та розуміння державного устрою, принципів і шляхів формування державної політики у всіх сферах суспільного життя на національному, регіональному та місцевому рівнях.

Наступний складник формування громадянської компетентності у здобувачів ОП «Історія, громадянська освіта та правознавство в закладах освіти» забезпечується освітніми компонентами «Конституційне право України» та «Правове регулювання освітньої діяльності». Практичні заняття передбачають підготовку доповідей-презентацій та їх обговорення на практичних заняттях, до прикладу, «Конституційно-правове регулювання питань організації і діяльності державних органів», «Зміни в освіті за часи війни: доцільність та перспективи». Таким чином, студенти закріплюють навички розуміння державного устрою та формування державної політики.

7. Знання механізмів участі у суспільному, суспільно-політичному та державному житті та вміння їх застосовувати разом з прийняттям рішень на місцевому, регіональному і національному рівнях; відповідальне ставлення до своїх громадянських

прав і обов'язків, пов'язаних з участю в суспільно-політичному житті.

Дана складова громадянської компетентності забезпечується курсами «Етнополітика в незалежній Україні» (на другому (магістерському) рівні) та «Методика викладання історії і громадянської освіти в профільній школі». Інша дисципліна методичного змісту «Громадянська освіта і методика викладання» передбачає виконання проєктів щодо знання механізмів участі у суспільному, суспільно-політичному та державному житті, до прикладу, розробка здобувачами освіти плану-дії співпраці школи із громадськими організаціями із зазначенням напрямків взаємодії.

8. Здатність формувати та аргументовано відстоювати власну позицію, поважаючи відмінні думки/позиції, якщо вони не порушують прав та гідності інших осіб;

Історично-правові дисципліни мають значний потенціал і для набуття здобувачами навичок вести дискусію, обґрунтовувати свою позицію, поважати думки опонентів. Формуванню цього складника громадянської компетентності у здобувачів сприяють практичні заняття. До прикладу: у межах ОК «Громадянська освіта та методика викладання» проводяться семінари за методом «займи позицію» на тему: «Фейкова інформація та пропаганда: способи розпізнання», за методом «коло ідей» на тему: «Життєві цінності людини: вплив соціуму».

9. Здатність критично аналізувати інформацію, розглядати питання з різних позицій, приймати обґрунтовані рішення.

Не менш важливим складником громадянської компетентності є здатність до критичного мислення, обґрунтованого прийняття рішень, що передбачена переліком загальних компетентностей здобувачів за всіма ОП факультету історії і права. До прикладу, за ОП «Історія в закладах освіти» другого (магістерського) рівня вищої освіти цьому сприяють нормативна дисципліна «Історична регіоналістика» та ДВВ «Візуальні образи історії України: живопис, скульптура, фотографія та кінематографія». Практичні заняття за методом «акваріум» дозволяють отримати навички інтерпретувати інформацію в критичний і відповідальний спосіб через діалог, приймати обґрунтовані рішення на суперечливі та гострі питання.

10. Здатність до соціальної комунікації, солідарних дій та вміння співпрацювати, формувати групи задля вирішення проблем спільнот різного рівня, зокрема шляхом волонтерської діяльності.

Означена складова є необхідною для формування активного і свідомого громадянина України. Цьому сприяють дисципліни методичного спрямування «Громадянська освіта та методика викладання» та «Методика викладання історії і громадянської освіти в профільній школі», які

передбачають виконання завдань, що суголосні з функціями сучасного вчителя – здобувачам освіти пропонується «скласти» професіограму педагога, де серед професійних характеристик і вимог, чільне місце відводиться соціальній комунікації.

Отже, досягненню результатів навчання в царині формування складників громадянської компетентності в майбутніх учителів сприяє практико-орієнтовний підхід з використанням широкого кола методів: «займи позицію», «коло ідей», «акваріум», ділова гра, дискусія, дебати; структурування практичних і семінарських занять у формі диспутів, круглих столів тощо.

Дослідники Л. Швидун, О. Іващенко [20, с. 127], Т. Ремех [17, с. 35] наголошують, що формування громадянської компетентності майбутніх учителів є важливим завданням закладів вищої освіти, яке може бути реалізоване через практичні підходи.

Доволі важко відокремити навчання здобувачів від їх наукових пошуків, оскільки на факультеті історії і права системно реалізується технологія «навчання через дослідження». Тому найбільш вдалі проекти й дослідження студенти презентують на засіданнях наукових гуртків («Студентський гурток з етнічної історії України», «Історіографічний гурток», «Студентський науковий семінар «Сходознавчі студії», «Гурток ораторського мистецтва», «Правознавчі та суспільствознавчі студії»), конференціях, представляють на конкурсах.

Важливою освітньою компонентою є педагогічна практика. Здобувачі транслюють набуті громадянські компетентності – розуміння власної громадянської ідентичності, державної приналежності, національної, етнічної та культурної ідентичностей іншим учасникам освітнього процесу. Вони проводять уроки, інтерактивні історичні турніри, проекти, конкурси, ігри, засідання тематичних гуртків, виховні заходи, зустрічі з батьками з громадянської і національно-патріотичної проблематики.

На набуття громадянської компетентності у здобувачів факультету історії і права спрямована і виховна діяльність, що виконує важливу місію формування свідомого, відповідального та активного громадянина-патріота. Національно-патріотичне та громадянське виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану супроводжується особливими викликами, які мають резонансний вплив на молодь, освітню систему та суспільство у цілому [5]. Студенти залучаються до проведення виховних заходів за участю учнів ЗЗСО, щорічно приєднуються до радіодиктанту національної єдності, приймають участь у челенджі до Дня вишиванки, активно займаються волонтерством тощо.

Висновки та пропозиції. Громадянська компетентність є однією з ключових навичок сучасного

вчителя, який уособлює українську національну ідею, володіє інноваційним типом мислення, здійснює наукові дослідження й педагогічне просвітництво, керуючись настановами національної філософії освіти, педагогіки, психології, культури, а також комплексу суспільно-гуманітарних наук для розбудови освітнього простору й розвитку громадянського суспільства в Україні.

Досвід факультету історії і права щодо перспективних напрямків інтернаціоналізації освіти та академічної мобільності може бути трансльований на інші ЗВО задля сталого розвитку громадянського суспільства.

Список використаної літератури:

1. Державний стандарт базової середньої освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898). *Урядовий кур'єр* від 06.10.2020. № 194.
2. Жадан І. В. Громадянська компетентність: соціальні очікування і реалії : монографія. Кропивницький, 2022. 110 с.
3. Закон України «Про освіту». *Голос України* від 27.09.2017. № 178-179.
4. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності». *Урядовий кур'єр* від 07.01.2023. № 5.
5. Зеленська Л.Д., Чернікова І.В. Національно-патріотичне й громадянське виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану: системний підхід і дієві практики. *Педагогічна академія. Наукові записки*. 2025. №14. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/602/489>
6. Концепція Нової української школи, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
7. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України (Наказ МОН від 6 червня 2022 р. №527). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text>
8. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (оновлена в редакції розпорядження Кабінету Міністрів України від 8 жовтня 2022 р. №893-р). *Урядовий кур'єр* від 09.11.2018. №211.
9. Кравчинська Т. Формування громадянської компетентності педагога Нової української школи. *Вісник післядипломної освіти*. Випуск 8 (37). «Серія «Педагогічні науки». С. 74-85. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717381/1/Bulletin_8_37_Pedagogika_Tatyana_Kravchinska_UA.pdf
10. Матвієнко, О.В., Цихмейструк О.М. Громадянські цінності як складова громадянської компетентності демократичного майбутнього вчителя. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*.

- Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Випуск 31. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 121-126.
11. Матусевич Т., Колеснік Л. Розвиток громадянської компетентності в рамках концепції НУШ: сучасні виклики для педагогічної освіти. *Філософія освіти*. 2019. № 2 (25). С. 240-250.
 12. Олійник О., Солошенко О. Формування громадянської компетентності як провідний вектор діяльності кафедри теорії і методики викладання суспільно-правових дисциплін. *Новий колегіум*. 2024. № 4 (116). С. 93-99.
 13. Паніна Л., Авдимириць Л. Формування громадянської відповідальності як складової громадянської компетентності здобувачів освіти закладу загальної середньої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 3. Том 107. С. 122-126.
 14. Пометун О. Формування демократичних цінностей учнів у навчанні курсу громадянської освіти: погляд сьогодення. *Громадянська компетентність як ключова у формуванні демократичного суспільства України*. Хмельницький: Видавництво ХОІППО імені Анатолія Назаренка, 2023. С. 174-176.
 15. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225) URL: <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>
 16. Ратушняк Н. Громадянські цінності в контексті формування демократичного вчителя. *Громадянська компетентність як ключова у формуванні демократичного суспільства України (за матеріалами засідання круглого столу з міжнародною участю)*. Хмельницький: Видавництво ХОІППО імені Анатолія Назаренка, 2023. С. 182-184.
 17. Ремех Т. О. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34-41.
 18. Серова Г. Навчання учнів сталого розвитку в контексті формування громадянської компетентності. *Громадянська компетентність як ключова у формуванні демократичного суспільства України (за матеріалами засідання круглого столу з міжнародною участю)*. Хмельницький: Видавництво ХОІППО імені Анатолія Назаренка, 2023. С.190-192.
 19. Смагіна Т.М. Громадянська компетентність у контексті особистісного виміру. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2005. № 25. С. 229–231.
 20. Швидун Л. Т., Іващенко О. В. Формування громадянської компетентності майбутніх педагогів в умовах сучасних українських реалій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 94. С. 123-129.

Zelenska L., Soloshenko O. Formation of civic competence of higher pedagogical education students: from theory to practice

The article is devoted to the analysis of the theory and practice of forming civic competence in higher pedagogical education students in the organisation of the educational process, research activities, and extracurricular educational work. The relevance of the study is due to the fact that civic competence, its connection with the ideas of democracy, national idea, justice, human rights, has become a priority in the context of Russia's full-scale invasion of Ukraine. The purpose of the study is an attempt to conduct a comprehensive analysis of the theory and practice of forming civic competence in higher pedagogical education of the Faculty of History and Law of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University using a practice-oriented approach. The article highlights the effective practices of forming components of civic competence in applicants for higher pedagogical education majoring in Secondary Education (History and Civic Education) in accordance with the 'Concept of Civic Education Development in Ukraine' within the framework of the educational programmes 'History in Educational Institutions', 'History, Civic Education and Law in Educational Institutions' at the bachelor's and master's levels of H.S. Skovoroda KhNPU. It is proved that the formation of components of civic competence in future teachers of history and civic education is provided by both normative educational components and selective disciplines. The topics of lectures and seminars, which are constructed using the technology of 'learning through research', involve students performing problem-based tasks, preparing reports, presentations, developing projects, conducting oral history research, solving situational problems, participating in discussions, ensuring understanding of the content and acquiring practical skills within the components of civic competence. They are deepened through the inclusion of students in research activities and pedagogical practices. The article focuses on the fact that extracurricular educational work at the Faculty of History and Law of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University has powerful levers for the formation of a conscious, responsible and active patriot of Ukraine.

The authors argue that civic competence is one of the key competences of a modern teacher, whose activities are aimed at effective socialisation of students and preparing them for life in a civil and democratic society.

Key words: critical thinking, teacher, national identity, democratic values, educational component.

УДК 378.126

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.17>**Л. Г. Кайдалова**

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Н. О. Ткачова

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

С. С. Махновський

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті порушено проблему розвитку цифрової компетентності викладача закладу вищої освіти, її ролі у професійній підготовці майбутніх фахівців в сучасних умовах, оскільки освітній процес підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти потребує суттєвих змін, оновлених підходів, іноді навіть нестандартних рішень як управлінців освітою, так і викладачів. Мета дослідження передбачає визначення розуміння цифрової компетентності викладачів ЗВО; обґрунтування форм та методів її розвитку й удосконалення на етапі післядипломної освіти викладача. Проаналізовано Концептуально-референтну Рамку цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. З'ясовано, що цифрові технології виступають у ролі помічника, асистента викладача і звільняють від щоденної й рутинної роботи, спрощують доступ до наукової та навчальної інформації, покращують ефективність і якість освітнього процесу, вивільняють час викладача та допомагають як у педагогічній діяльності, так і в щоденному житті; розглянуто законодавчо-правові документи та результати наукових досліджень означеної проблеми. Представлено результати опитування викладачів та здобувачів кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна щодо володіння цифровою компетентністю та використання цифрових інструментів в освітньому процесі (платформи Moodle, Zoom, Google Classroom, Google Meet та інші), сайти, соціальні мережі (Вайбер, Твітер, Фейсбук, Інстаграм, Телеграм, Скайп), форуми, чати, блоги, електронну пошту; викладачі використовують онлайн-бібліотеки, довідники, словники, репозиторії та бази даних (Вікіпедія, Енциклопедії) для пошуку та обробки наукової інформації, підготовки до занять. Обґрунтовано форми розвитку та вдосконалення цифрової компетентності викладачів на етапі безперервного професійного розвитку, серед яких: підвищення кваліфікації, здобуття другої освіти, стажування, неформальна та інформальна освіта, самовдосконалення.

Ключові слова: цифрові ресурси, цифрові технології, неформальна освіта, інформальна освіта.

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО) потребує суттєвих змін, оновлених підходів, іноді навіть нестандартних рішень як управлінців освітою, так і викладачів. Продовжити обраний напрям досліджень зумовили пандемія Covid-19 та повномасштабне вторгнення Росії з 24.02.2022 року до теперішнього часу. Останні події досить суттєво змінили організацію освітнього процесу за умов упровадження дистанційного та змішаного навчання, що потребує подальших досліджень цифрової компетентності викладача і опанування цифровими інструментами з метою впровадження в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема цифровізації освіти, упровадження цифрових технологій у професійну підготовку здобувачів, формування та розвитку компетентностей і якостей сучасних викладачів закладів вищої освіти, заслуговує на особливу увагу і є об'єктом досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Дослідженням проблеми цифрової компетентності у різні часи займалися Н. Білик, І. Брюховецька, Л. Миронова, Н. Морзе, Ю. Пилипенко, А. Самко, Ю. Семеняко, Т. Собченко, О. Стойка, Н. Ткачова, А. Ткачов, С. Толочко, С. Шостя та інші.

Мета статті полягає у визначенні цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти

як чинника успішної професійної підготовки майбутніх фахівців. Поставлена мета передбачає розв'язання низки конкретних завдань, а саме: визначення розуміння цифрової компетентності викладачів ЗВО; обґрунтування форм та методів її розвитку й удосконалення на етапі післядипломної освіти викладача.

Виклад основного матеріалу. Цифрова компетентність викладача в сучасному суспільстві є затребуваною, оскільки надає широкі можливості як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті. Тому викладач повинен стрімко опановувати цифрові освітні ресурси, використовувати в організації освітнього процесу та викладанні навчальних дисциплін, застосовувати при генеруванні, обробці та поданні інформації, при розробці, перевірці та діагностиці рівня виконання завдань здобувачами, дотримуватись академічної доброчесності.

Не викликає сумніву й те, що роль і функції викладача суттєво змінились, і окрім професійної та педагогічної освіти, викладачі в сучасних умовах повинні швидко адаптуватись до інновацій і змін, володіти цифровими освітніми ресурсами, цифровими технологіями та інструментами, і поряд з тим, мати високі моральні якості, володіти емоційним інтелектом, навичками комунікацій, спільної взаємодії. Цифрові технології виступають у ролі помічника, асистента викладача і звільняють від щоденної й рутинної роботи, спрощують доступ до наукової та навчальної інформації, покращують якість освітнього процесу. В аспекті досліджуваної проблеми щодо цифрової компетентності викладачів нами розглянуто законодавчо-правові документи та результати наукових досліджень означеної проблеми [5, 10, 11, 13]. Водночас, проаналізовано Концептуально-референтну Рамку цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu), яка описує ключові компетентності викладачів для ефективного використання цифрових технологій у професійній діяльності Рамка охоплює 5 сфер цифрових компетентностей, які містять 22 компетентності та 5 рівнів володіння. Основними складниками є: професійне використання цифрових технологій; цифрове навчання та викладання; розробка цифрового контенту; цифрова грамотність учнів; безпека та етика контенту; оцінювання навчальних досягнень за допомогою цифрових технологій. Це є інструментом для створення освітніх стандартів, розробки освітніх програм провайдером освітніх послуг, і тих, хто здійснює підготовку майбутніх педагогів та підвищує їх кваліфікацію, а також для самоосвіти [5, 11].

Розглядаючи цифрову компетентність викладача ЗВО варто звернути увагу, що Рамка циф-

рової компетентності в (DigCompEdu) визначає цифрову компетентність як упевнене та ґрунтовне користування засобами інформаційно-комунікаційних технологій у роботі, освіті, дозвіллі, залученні та діяльності в житті суспільства, необхідними для повсякденного соціально-економічного життя [11].

Особливу значущість для нашого дослідження відіграють наукові праці, які розкривають не тільки цифрову компетентність викладача, а й роль у професійній підготовці майбутніх фахівців, а також форми та методи розвитку та вдосконалення, підвищення кваліфікації. Достатньо вагомою, на наш погляд, є робота у якій О. Буйницька та С. Василенко представили розроблений корпоративний стандарт цифрової компетентності викладача університету, враховуючи вітчизняний та зарубіжний досвід та основні види діяльності викладача, а саме: навчальна діяльність, науково-дослідна діяльність, цифровий самоменеджмент, професійна комунікація і співпраця [3, с. 11].

Ми погоджуємось з Н. Білик, В. Пилипенко та С. Шостя, які слушно зауважують, що на сучасному етапі відсутні стандарти цифрової компетентності підготовки та підвищення кваліфікації з упровадження цифрових технологій педагогічними працівниками [2, с. 16].

Опис цифрової компетентності педагогічного працівника наводить Н. Морзе і визначає як «складне, цілісне, інтегративне утворення особистості, яке є багаторівневою професійно-особистісною характеристикою у сфері цифрових технологій і досвіду їх використання» [9, с. 10].

У результатах дослідження С. Толочко цифрова компетентність педагога розглядається «як сукупність знань, умінь, здібностей та різноманітних показників застосування цифрових технологій для комунікації, колаборації та професійного розвитку, яка пов'язана з пошуком, створенням та поширенням цифрових ресурсів, керуванням та організацією використання цифрових технологій в освітньому процесі та здійсненні наукових досліджень, індивідуалізації оцінювання та інше» [17, с. 29].

Не можна не погодись із А. Самко, що цифрова компетентність педагога має забезпечувати розвиток широкого спектра всіх її складових – від медіа грамотності до опрацювання та критичного оцінювання інформації, безпеки і співпраці в мережі Інтернет, до знань про різноманітні цифрові технології й пристрої, вміння послуговуватися відкрити ресурсами та технологіями для професійного розвитку та інше [14, с. 33].

Зокрема, у педагогічній освіті Т. Собченко, Н. Ткачова та А. Ткачов приділяють увагу формуванню інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету і наголошують на створенні

якісного освітнього середовища в університетах, що сприятиме формуванню інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів, відповідно і є запитом сучасного цифрового суспільства [15, с. 148].

Слід підкреслити, що О. Мірошніченко під цифровою компетентністю викладача закладу вищої освіти розуміє здатність доцільно, критично і безпечно у процесі професійної діяльності обирати, створювати та змінювати цифрові ресурси, керувати ними, захищати та поширювати їх, застосовувати у процесі навчання студентів, розширюючи можливості студентів та сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності [7, с. 120].

Звернемо увагу, що І. Брюховецька, Л. Миронова та Ю. Семеняко провели дослідження щодо застосування цифрових технологій в освітньому процесі й наголошують на необхідності підвищення цифрових компетентностей, оскільки викладач є ключовим в освітньому процесі й відіграє активну роль у вирішенні та впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій при проведенні семінарів, лекцій, практичних занять тощо [8, с. 237].

Слід додати, що маємо досвід педагогічної діяльності викладачів в умовах дистанційного навчання під час пандемії Covid-19, де було проведено дослідження щодо змін у якості професійної діяльності, яке показало, що при онлайн навчанні під час карантинних заходів близько половини науково-педагогічних працівників відзначали погіршення якості викладання і досягнення здобувачами освіти навчальних цілей, у той же час на якість наукової та організаційної роботи більшості викладачів це суттєво не вплинуло [6, с. 338]. Також було проведено дослідження з метою визначення особливостей організації освітнього процесу професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО з використанням освітніх цифрових технологій та визначення його результативності, переваги та недоліки онлайн-навчання з метою внесення коректив у викладання навчальних дисциплін [12, с. 276].

Аналіз наукових праць та узагальнення результатів дослідження дозволяє констатувати, що цифрова компетентність викладача – це володіння цифровими технологіями, здатність їх застосування у професійній діяльності для організації освітнього процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, викладання навчальних дисциплін, науково-дослідницької діяльності та в повсякденному житті.

У наукових працях, присвячених формуванню, розвитку та удосконаленню цифрової компетентності викладачів ЗВО (М. Антонченко, Н. Білик, Н. Гончарова, В. Пилипенко, А. Самко, О. Стойка, С. Толочко, С. Шостя та ін.) дослідники розглядають основні завдання та форми опанування

у системі післядипломної освіти [1, 14, 16, 17]. Зважаючи на актуальність проблеми та її важливість в професійній підготовці майбутніх фахівців наголошуємо, що назріла необхідність дієвих змін щодо забезпечення подальшого розвитку та вдосконалення цифрової компетентності з боку держави, закладів вищої освіти, самих викладачів та здобувачів, оскільки спостерігається невідповідність між вимогами та рекомендаціями й реальним станом володіння цифровою компетентністю науково-педагогічними працівниками.

Для визначення шляхів розвитку та вдосконалення цифрової компетентності нами було проведено семінар з викладачами та здобувачами кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, на якому обговорювались питання впровадження цифрових технологій в освітній процес та необхідність володіння викладачами цифровою компетентністю.

Під час бесіди було з'ясовано, що 18 викладачів уже застосовують окремі цифрові ресурси та інструменти в освітньому процесі (платформи Moodle, Zoom, Google Classroom, Google Meet та інші), сайти, соціальні мережі (Вайбер, Твітер, Фейсбук, Інстаграм, Телеграм, Скайп), форуми, чати, блоги, електронну пошту; використовують онлайн-бібліотеки, довідники, словники, репозиторії та бази даних (Вікіпедія, Енциклопедії) для пошуку та обробки наукової інформації, підготовки до занять; проводять відео конференції, готують і демонструють презентації, лекції, практичні та семінарські заняття, тренінги, коуч-сесії тощо. Як з'ясувалось під час бесіди, 5 викладачів вважають цифрові технології занадто складними та потребують додаткового навчання (індивідуального чи групового), зусиль та часу в їх опануванні. Для цієї групи викладачів необхідно усвідомлювати свій статус, важливість і необхідність якнайшвидше опановувати цифрові технології й застосовувати їх у професійній підготовці майбутніх фахівців, наукових дослідженнях та повсякденному житті.

Зауважимо, що важливою є підготовка висококваліфікованих викладачів для післядипломної освіти, забезпечення багатовекторності форм та методик опанування цифровими технологіями, зміна змісту циклів підвищення кваліфікації, які вже не є актуальними і замінити їх на тематику цифровізації освіти; стажування у провідних зарубіжних та вітчизняних закладах.

Нам видається, що вирішити проблему розвитку та підвищення рівня цифрової компетентності викладачів можливо, і це перш за все, зацікавленість самих викладачів в опануванні цифровими ресурсами та застосуванні їх у педагогічній та науковій діяльності. У вітчизняних ЗВО напрацьовано досвід опанування викладачами

цифровими технологіями на циклах підвищення кваліфікації у Харківському національному університеті ім. В. Н. Каразіна, Київському університеті імені Бориса Грінченка, Харківському національному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди, Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Сумському обласному педагогічному інституті післядипломної освіти та ін. [16, с. 69–70].

Зауважимо, що в сучасних умовах професійної підготовки майбутніх фахівців відбулися зміни організації освітнього процесу, використання освітніх інновацій, технологій штучного інтелекту, цифрових ресурсів та інструментів тощо. Варто констатувати, що спостерігаємо помітні зміни самих викладачів до безперервного професійного розвитку з цифрових технологій і поряд з формальною освітою активізувались неформальна та інформальна форми освіти, серед яких: онлайн-навчання, обмін досвідом, міжнародне стажування, участь у проєктах, професійних спільнотах, семінарах, вебінарах, форумах, тренінгах тощо.

Ще одним важливим напрямом практичного опанування цифрової компетентності є неформальна освіта (онлайн-курси, тренінги, коучинги, семінари, вебінари, майстер-класи, курси та ін.), яка слугує швидкому і своєчасному отриманню знань та компетентностей, передбачає роботу в групах, але без отримання визнаних державних кваліфікацій. Важливою є інформальна освіта (самоосвіта), що допомагає викладачеві у самостійному набутті компетентностей, необхідних як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті. Основними джерелами самоосвіти залишаються неймережі, онлайн-бібліотеки, наукові праці, спеціалізовані видання, інформація в мережі Інтернет, веб-бібліотеки, блоги, відео, ЗМІ, телебачення та ін. До важливих методів розвитку цифрової компетентності належать обмін досвідом, спільні проєкти, наукові конференції, дискусії, круглі столи, майстер-класи тощо. На наш погляд, вдале поєднання всіх форм освіти та самоосвіти дозволять вибудувати індивідуальну траєкторію розвитку цифрової компетентності залежно від потреб і рівня володіння на етапі безперервного професійного розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дало можливість сформулювати такі висновки: цифрова компетентність викладача – це володіння цифровими технологіями, здатність їх застосування у професійній діяльності для організації освітнього процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, викладання навчальних дисциплін, науково-дослідницької діяльності та в повсякденному житті.

З'ясовано, що розвиток цифрової компетентності викладачів є необхідною умовою якісної

освітньої діяльності і потребує постійного вдосконалення завдяки розширенню можливостей. Вдале поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти дозволяють вибудовувати індивідуальну траєкторію навчання, враховуючи рівень володіння цифровою компетентністю і забезпечувати відповідний професійний розвиток викладача. Умовами для подальшого розвитку цифрової компетентності та підвищення кваліфікації викладачів є розробка нормативно-правових документів з цифровізації освіти на державному рівні, забезпечення цифровими ресурсами з боку ЗВО, готовність викладача до постійного опанування цифровими технологіями та застосування їх в освітньому процесі, підвищення мотивації та стимулювання викладачів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні інноваційних цифрових ресурсів і використанні у педагогічній та науковій діяльності викладачів.

Список використаної літератури:

1. Антонченко М. Розвиток цифрової компетентності педагогів у закладах педагогічної освіти. *Педагогічні науки та освіта*. 2022. Вип. XL-XL1. С. 24-29. Дата звернення 22.01.2025.
2. Білик Н.І., Пилипенко В.В., Шостя С.П. Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2020. №6 (195). С. 15-20.
3. Буйницька О.П., Василенко С.В. Корпоративний стандарт цифрової компетентності викладача університету. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє середовище сучасного університету»*. (12), 1-20. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2022.121>. Дата звернення 25.01.25 р.
4. Гончарова Н.В. Особливості розвитку цифрової компетентності викладачів педагогічного університету. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № .67. Т.1. С.273-277. Дата звернення 26.01.2025 р.
5. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (проєкт) Портал. «Дія. Освіта» osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf. Дата звернення 15.01.25.
6. Nadiia V. Sheykina, Mariana O. Barannyk, Nataliya V. Naumenko, Nataliya V. Alokhiina, Marina N. Nessonova and Lidiia G. Kaidalova. Study of professional health of higher education teachers in Ukraine under quarantine. *Interdisciplinary Description of Complex Systems* 20 (4), 022, С. 336-348.
7. Мірошниченко О.А. Зміст і структура цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів

- вищої освіти. 3б наук. пр. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. №70. Т. 3. С. 119-123.
8. Миронова Л.А., Брюховецька І.В., Семеняко Ю.Б. Цифрова компетентність педагога як важлива складова підготовки здобувачів до сучасного цифрового світу. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 59. С. 233-237. Дата звернення 20.01.2025 р.
 9. Морзе Н. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє середовище сучасного університету»*. С. 1-53. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s39>. Дата звернення 20.01.2025. Дата звернення 16.01.25 р.
 10. Постанова КМУ «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21.08.2019. № 800. <https://zakon.rada.gov.ua/go/800-2019>. Дата звернення 16.01.25 р.
 11. Рамка цифрової компетентності DigComp 2.1. 2017 <https://osvita.diia.gov.ua/korysniposylannya>. Дата звернення 16.01.25 р.
 12. Романовський О. Г., Кайдалова Л. Г., Романовська О. О., Науменко Н. В. Цифрові освітні технології у підготовці майбутніх викладачів вищої школи в умовах карантину. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2022. 87(1). С. 255-277.
 13. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. Ст. 8. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Дата звернення 20.01.2025.
 14. Самко А.М. Цифрова компетентність педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*. 2021. №2(13). С. 33-43.
 15. Собченко Т.М., Ткачова Н.О., Ткачов А.С. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 2(51). С. 145-148. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.145-148>. Дата звернення 21.01.2025 р
 16. Стойка О.Я. Формування цифрової грамотності вчителя в системі післядипломної освіти України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2023. Вип. 2 (75). С. 61-76.
 17. Толочко С.В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник. Серія Педагогічні науки*. 2021. №. 3. С. 28-35.

Kaidalova L., Tkachova N., Makhnovskiy S. Digital competence of teachers as a factor of successful professional training of future specialists

The article addresses the issue of developing the digital competence of higher education instructors and its role in the professional training of future specialists under current conditions. The educational process for training future specialists in higher education institutions requires significant changes, updated approaches, and sometimes even unconventional solutions from both education managers and instructors. The purpose of the study is to define the understanding of digital competence for higher education instructors and to justify forms and methods for its development and improvement during post-graduate education. The Conceptual Framework for Digital Competence of Pedagogical and Research-Pedagogical Staff has been analyzed. It has been determined that digital technologies act as an assistant to instructors, relieving them from daily routine tasks, simplifying access to scientific and educational information, improving the effectiveness and quality of the educational process, freeing up time for instructors, and helping in both pedagogical activities and daily life. Legal and regulatory documents and research results on the issue have been reviewed. The results of a survey of instructors and students from the Department of Educational Sciences, Digital Learning, and Academic Entrepreneurship at V. N. Karazin Kharkiv National University regarding their digital competence and the use of digital tools in the educational process (Moodle, Zoom, Google Classroom, Google Meet platforms, and others), websites, social networks (Viber, Twitter, Facebook, Instagram, Telegram, Skype), forums, chats, blogs, and email have been presented. Instructors use online libraries, reference books, dictionaries, repositories, and databases (Wikipedia, Encyclopedias) for searching and processing scientific information, as well as preparing for classes. The forms of development and improvement of instructors' digital competence during continuous professional development have been justified, including qualification upgrading, obtaining a second degree, internships, informal and non-formal education, and self-improvement.

Key words: digital resources, digital technologies, non-formal education, informal education.

УДК 378.233:371.3:378.046.4

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.18>

М. М. Козяр

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент
Національної академії педагогічних наук України
професор кафедри практичної психології та педагогіки
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
<https://orcid.org/0000-0001-7068-598X>

О. М. Маслій

доктор педагогічних наук, професор,
заступник начальника академії з навчальної роботи,
начальник навчального відділу
Військової академії (м. Одеса)
<https://orcid.org/0000-0003-2809-2763>

Н. М. Маланюк

доктор педагогічних наук,
доцент кафедри вищої математики, математичного моделювання та фізики
Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій
<https://orcid.org/0000-0002-4321-0900>

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ СЕРЖАНТСЬКОГО І РЯДОВОГО СКЛАДУ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено потенціал інноваційних педагогічних технологій в підготовці сержантського і рядового складу інженерних військ до професійної діяльності. Узагальнено, що проблема технологізації військової освіти пов'язана із питаннями підвищення продуктивності навчання та виховання сержантського і рядового складу інженерних військ. Активне застосування технологій в освітній практиці дозволяє підвищити якість освітнього процесу, зробити навчання більш комфортним та оптимізувати витрати на забезпечення освітнього процесу. Підкреслено, що цілеспрямоване використання цифрових технологій як педагогічних інновацій у підготовці сержантського і рядового складу інженерних військ до професійної діяльності дає змогу: розширити обізнаність курсантів про реальні умови виконання військово-інженерних та бойових завдань на основі використання імітаційного моделювання та технологій віртуальної реальності; підвищити ефективність формування готовності сержантського і рядового складу інженерних військ до професійних дій в умовах невизначеності, небезпеки, мінливості ситуації; активізувати мотивацію курсантів до навчальної діяльності; забезпечити якісну підготовку фахівців інженерних військ військових в скорочені терміни (згідно умов воєнного стану); сформувати готовність та здатність сержантського і рядового складу інженерних військ до безперервної освіти на весь період військово-професійної діяльності. Важливими завданням професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ є досягнення контекстності та квазіпрофесійності навчання. Йдеться про розробку та впровадження системи контекстів. Один із способів організації такого контексту є використання технологій симуляційного навчання в навчальних центрах ЗСУ. Технології симуляційного навчання у військовій освіті дають змогу вирішувати такі завдання: формування фахових компетентностей майбутніх фахівців інженерних військ шляхом повторення та доведення до автоматизму алгоритму дій; формування soft skills курсантів шляхом занурення у сценарії, максимально наближені до реальних ситуацій.

Ключові слова: військова освіта, фахівці інженерних військ, підготовка, цифровізація, цифрове середовище, інформаційно-комунікаційні технології, симуляційні технології, контекстність навчання, сержантський та рядовий склад інженерних військ, інновації.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Актуальна ситуація безпекова ситуація в Україні вимагає підвищення обороноздатності, однією зі складників якої є професійна компетентність військовослужбовців, в тому числі сержантського і рядового складу інженерних

військ. Квінтесенція підготовки курсантів в закладах військової освіти різних рівнях розуміється у сформованість готовності виконувати професійні завдання. Сьогодні Збройним Силам України потрібні інтелектуально і професійно підготовлені військові фахівці, які відповідають сучасним вимогам теорії та практики збройної боротьби, здатні

на всіх етапах своєї службової кар'єри опановувати нові знання, керувати військами (силами) в бою (операції) і навчанням, вихованням, психологічною підготовкою особового складу та ефективно застосовувати інженерно-військову техніку.

Компетентнісна модель сержантського і рядового складу інженерних військ передбачає інтегровану єдність освітньо-кваліфікаційних вимог на основі компетентнісного підходу: «знання та розуміння», «знання способів діяльності», «знання про специфіку застосування засобів інженерної діяльності в умовах бойової обстановки»), розуміння структури, змісту та процесу інженерної діяльності у військовій та цивільній царині. Очевидно, що зміст підготовки сержантського і рядового складу інженерних військ повинен враховувати різноманітні чинники (зміну зразків та видів зброї, безпілотних літальних апаратів, національні інтереси та національну безпеку держави, психологічні особливості характеру та структури військово-професійної діяльності), а освітній процес апелює до парадигми особистісно-зорієнтованого навчання та передбачає цілеспрямовану та змістовну взаємодію всіх його учасників. Саме тому освітянська спільнота звертає увагу на проблему інноватизації професійної підготовки сержантського і рядового складу інженерних військ в навчальних центрах засобами сучасних педагогічних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про значний інтерес дослідників до питання концептуального та доктринального забезпечення розвитку системи військової освіти (Д. Вітер, В. Оліферук, М. Мигун [1]). З огляду на важливість випереджальної та адаптивної підготовки військовослужбовців до участі в сучасних військових конфліктах та війнах наукові досліджують питання, що стосуються забезпечення ключових компонентів неперервного професійного зростання офіцерів (І. Зелений [2]); впливу інформаційно-комунікаційних технологій на освітній процес закладу вищої освіти (В. Кива, Г. Бабічева, І. Кулинич [3]) та трансформацію системи військової освіти під їх впливом (В. Мірненко, Д. Вітер, В. Оліферук [4]). Водночас висвітлено сучасні цифрові виклики в системі військової освіти (Ю. Носенко [5]), що враховують специфіку організації та методики роботи з особовим складом (В. Петренко, М. Ляпа, І. Леганьков [6]) та спрямовані на інноватизацію військової освіти (І. Руснак, В. Мірненко, В. Оліферук, Д. Вітер [7]). Забезпечення оновлення навчання у навчальних центрах Збройних Сил України В. Світак вбачає у індивідуалізації підготовки [8]. Схожої думки дотримуються Т. Собченко та С. Васильєва, звертаючи увагу на сучасні вимоги до підготовки військових фахівців в умовах трансформації військової освіти [9]. З метою концептуалізації проблеми застосування сучасних педагогічних тех-

нологій у військовій освіті В. Ягупов з точки зору методології розтлумачив термінологічні проблеми визначення інноваційних педагогічних технологій [10]. В публікаціях І. Шумкової систематизовано інноваційні технології і методи підготовки майбутніх офіцерів військової [11]. Проте розвивальний поступ освіти і науки та суспільного прогресу загалом детермінує виникнення нових педагогічних можливостей для формування готовності до професійної діяльності сержантського і рядового складу інженерних військ, які акумулюються в засобах сучасних педагогічних технологій

Метою статті визначено аналіз потенціалу інноваційних педагогічних технологій в підготовці сержантського і рядового складу інженерних військ до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема технологізації військової освіти пов'язана із питаннями підвищення продуктивності навчання та виховання сержантського і рядового складу інженерних військ. Активне застосування технологій в освітній практиці дозволяє підвищити якість освітнього процесу, зробити навчання більш комфортним (підвищується ефективність навчального процесу за рахунок подання та засвоєння більшої кількості інформації за одиницю часу; змінюється позиція всіх суб'єктів: зростає міра відповідальності за освітні результати та процес їх досягнення, а також доступність навчальних матеріалів та іншої інформації, свобода вибору способів та умов освоєння освітніх програм); оптимізувати витрати на забезпечення освітнього процесу.

Поняття «педагогічна технологія» увійшло наукову лексику і стало надбанням практики освіти, в тому числі військової, у другій половині ХХ ст. Загальновідомо, що термін «технологія» прийшло у сферу освіти з техніки, де воно позначає «сукупність відомостей та прийомів про способи переробки сировини в готовий продукт» [11]. Нині «педагогічна технологія» у науковій літературі розглядається переважно як модель освітньо-виховного процесу, при якій конкретний та потенційно можливий результат досягається шляхом використання певних форм та методів навчання.

Епохою інформаційної насиченості та інформаційного шуму вважають ХХІ століття. Для оперативного напрацювання знань, в будь якій галузі знання, особливої значущості набуває, в умовах, що склалися, проблема організації їхньої компонування та візуалізації тобто. Сьогодні військова освіта насичена великою кількістю інформації, яку фахівця інженерних військ потрібно швидко та ефективно засвоїти. Тому надзвичайно важливим є застосування технологічного підходу у системі військової освіти. Інформаційна насиченість вимагає застосування тих педагогічних технологій в навчально-тренувальному процесі, які б сприяли її компонуванню та візуалізації.

За оцінкою вчених і практиків саме в XXI столітті назріла потреба в технологізації військової освіти засобами цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій. Вони передбачають згортання великої кількості інформації в символи, логотипи, схеми, рисунки, відео та мультимедіа файли, малюнок тощо.

Цифрові технології у підготовці сержантського і рядового складу інженерних військ до професійної діяльності належать до групи сучасних педагогічних технологій. Їх ключове завдання активізувати та інтенсифікувати діяльність курсантів. Основною метою та пріоритетним завданням у цьому є реалізація на практиці компетентнісного підходу: формування знань, умінь, навичок значущих для майбутньої професійної діяльності, та що не менш важливо – прискорене навчання у навчальних центрах ЗСУ.

Технологічний підхід у зв'язку з цим відкриває нові можливості для концептуального та проєктувального освоєння різних галузей та аспектів військової дійсності. Він так само дозволяє з більшою визначеністю передбачати результати та керувати педагогічними процесами; аналізувати та систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід та його використання.

Інтенсифікація процесу цифровізації системи військової освіти та сучасного суспільства, тенденції розвитку військово-інженерного забезпечення детермінували нові вимоги до підготовки фахівців інженерних військ. З іншого боку концентрують увагу викладачів та інструкторів на забезпечення індивідуальної проєктної та проблемної діяльності курсантів, яка хаарактеризується креативністю, нестандартністю рішень. В умовах гібридної війни найважливішими компетентностями сержантського і рядового складу інженерних військ стають готовність освоювати нові інформаційно-комунікаційні технології ведення бою; здатність швидко адаптуватись в ситуаціях невизначеності; приймати рішення з опорою на наявні ресурси; здатність здійснювати пошук інформації, аналізувати та виділяти ключові положення, рефлексивно оцінювати результати своєї діяльності та взаємодії тощо. Варто сказати, що потенціал цифрових технологій спрямовується на забезпечення зв'язку теорії та практики підготовки військових фахівців, створення та оптимального використання навчально-методичних та програмно-технологічних розробок.

Основна перевага цифрових технологій (що базуються на сучасних комп'ютерних програмах та технічних засобах) полягає у забезпеченні можливості підвищення інтенсивності та якості підготовки курсантів. Цифрові технології дозволяють надавати майбутнім фахівцям інженерних військ необхідні обсяги інформації у скорочені терміни, «тут і зараз». Інтенсифікація професійної підготовки військових фахівців базується на створенні

мультимедійних, симуляційних та тренажерних класів, об'єднаних в мережеві комп'ютерні комплекси, а також різні навігаційні та географічні інформаційні системи [10].

Впровадження цифрових технологій дає змогу досягти індивідуалізації у формуванні військово-професійних компетентностей курсантів, що забезпечується якісним збільшенням часу зворотного зв'язку на кожному занятті. Застосування комп'ютерних технологій у процесі підготовки курсантів полягає у створенні дидактично необхідного інформаційно-освітнього середовища.

Вивчаючи специфіку навчання у закладах військової освіти, І. Зелений наголошує на потенціалі імітаційних, цифрових та інформаційно-комунікаційних педагогічних технологій. Конгруентна єдність засобів цих інновацій у підготовці військовослужбовців здатна врахувати специфіку військової освіти [2]. Дослідник наголошує на важливості інтегрування цих технологій в єдину системну цілісність – інформаційно-цифрове середовище навчання. Схожої думки дотримується Ю. Носенко [5].

Актуальність створення інформаційно-цифрового середовища підготовки фахівців інженерних військ ініціюється не лише необхідністю забезпечення вільного та оперативного доступу курсантів, викладачів та інструкторів до інформаційно-освітніх ресурсів, а й необхідністю реалізації вимог до результатів підготовки за обраною військово-обліковою спеціальністю.

Цілеспрямоване використання цифрових технологій як педагогічних інновацій у підготовці сержантського і рядового складу інженерних військ до професійної діяльності дає змогу:

- розширити обізнаність курсантів про реальні умови виконання військово-інженерних та бойових завдань на основі використання імітаційного моделювання та технологій віртуальної реальності;
- підвищити ефективність формування готовності сержантського і рядового складу інженерних військ до професійних дій в умовах невизначеності, небезпеки, мінливості ситуації як суб'єктів освітнього процесу зумовленої цілями, мотивами та особливостями військово-професійної діяльності, пов'язаної з виконанням військового обов'язку, що акумулює сукупність особистісних і професійних якостей, здатність вирішувати завдання військової служби в різних ситуаціях на основі оцінки ситуації;
- активізувати мотивацію курсантів до навчальної діяльності;
- забезпечити якісну підготовку фахівців інженерних військ військових в скорочені терміни (згідно умов воєнного стану);
- сформувати готовність та здатність сержантського і рядового складу інженерних військ

до безперервної освіти на весь період військово-професійної діяльності.

Застосування цифрових технологій у підготовці фахівців інженерних військ передбачає використання викладачем мультимедійних, симуляційних, тренажерних, навігаційних та географічних інформаційних систем для постановки дидактичних завдань на конкретне заняття. Діяльність курсанта полягає у використанні запропонованих інновацій для засвоєння змістовної частини підготовки та усвідомленого застосування знань в певній/конкретній змодельованій ситуації. В цифрових технологіях курсант виступає як суб'єкт навчально-тренувальної діяльності, який активно взаємодіє з технічними та комп'ютерними засобами навчання.

Важливими завданням професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ є досягнення контекстності та квазіпрофесійності навчання. Йдеться про розробку та впровадження системи контекстів, що з максимально можливою точністю імітують умови реальної професійної військової діяльності. В таких умовах, під керівництвом викладачів та інструкторів, котрі роблять акценти не тільки на точності виконання технічних дій, а й на міжособистісних, соціальних та психологічних проявах курсантів, здобувачів військово-облікової спеціальності одночасно з технічними компетентностями повинні цілеспрямовано опановувати відповідні нетехнічні компетенції. Один із способів організації такого контексту є використання технологій симуляційного навчання в навчальних центрах ЗСУ.

Симуляційне навчання набуло широкого поширення у підготовці до тих сфер професійної діяльності, що несуть значні ризики для здоров'я, життя та екології: авіація, нафтохімія, атомна енергетика, воєнні дії, медична допомога, реанімація тощо. При роботі з симуляторами майбутні фахівці інженерних військ мають змогу відпрацювати навички зведення різноманітних інженерних споруд на різній місцевості, вимірювання та аналізу технологічних параметрів актуальної бойової обстановки, обслуговування інженерного обладнання, запобігання його поломкам та діям у разі екстрених ситуацій. Симуляторами можуть виступати як безпосередні технічні об'єкти (макети), й спеціальне програмне забезпечення з встановленими контролерами.

Впровадження симуляційного навчання у підготовку сержантського і рядового складу інженерних військ характеризується тим, що в ході моделювання ситуацій з професійної діяльності курсанти закріплюють військово-професійні знання та відточують необхідні фахові вміння і навички, набувають професійної впевненості, знижують фонову тривожність, розвивають міжособистісні стосунки у колективі тощо. Таким чином, технології симуля-

ційного навчання у військовій освіті дають змогу вирішувати такі завдання: формування фахових компетентностей майбутніх фахівців інженерних військ шляхом повторення та доведення до автоматизму алгоритму дій; формування soft skills курсантів шляхом занурення у сценарії та середовища, максимально наближені до реальних ситуацій.

Висновки. Впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчання сержантського і рядового складу інженерних військ у навчальних центрах ЗСУ з опорою на концептуальні засади сучасної військової освіти, можливості цифровізації детермінує перехід до нового типу гуманістично-інноваційної військової освіти. Розробка та реалізація сучасних педагогічних технологій у військовій освіті дає можливість здійснити системний, комплексний підхід до організації навчально-виховного процесу, домогтися синхронності та злагодженості всіх його елементів і, як наслідок, підвищити ефективність, покращити управління педагогічним процесом та прогнозування кінцевого результату.

Список використаної літератури:

1. Вітер Д., Оліферук В., Мигун М. Доктринальне забезпечення розвитку системи військової освіти: методичні рекомендації. К.: НУОУ, 2023. 128 с.
2. Зелений І. І. Ключові компоненти неперервного професійного зростання офіцерів. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2023. Вип. 55. С. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2023.55.05>.
3. Кива В., Бабічева Г., Кулинич І. Аналіз впливу інформаційно-комунікаційних технологій на освітній процес закладу вищої освіти. *Військова освіта*. 2024. Вип. 1(49). С. 75–91. <https://doi.org/10.33099/2617-1775/2024-01/75-90>.
4. Мірненко В., Вітер Д., Оліферук В. Трансформація системи військової освіти: основні тенденції та перспективи. *Військова освіта*. 2023. Вип. 2 (48). С. 9–18.
5. Носенко Ю. Г. Сучасні цифрові виклики в системі військової освіти. Перспективи та інновації науки. 2024. № 3 (37). С. 467–477.
6. Організація та методика роботи з особовим складом : підручник / В. М. Петренко, М. М. Ляпа, І. В. Леганьков та ін. Суми : Сумський державний університет, 2020. 414 с.
7. Руснак І., Мірненко В., Оліферук В., Вітер Д. Інноваційна військова освіта: стан та перспективи розвитку. *Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку*. 2022. № 28. С. 238–250.
8. Світак Василь Методичний підхід до оцінювання ефективності рівня індивідуальної підготовки військових фахівців у навчальних центрах Збройних Сил України. *Scientia et Societatus*. 2023. Випуск 3. С. 82–91.

9. Собченко Т. М., Васильєва С. О. Сучасні вимоги до підготовки військових фахівців в умовах трансформації військової освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2024. № 4 (95). С. 65–69.
10. Шумкова І. О. Інноваційні технології і методи підготовки майбутніх офіцерів військової розвідки в умовах інформаційно-освітнього середовища ВВНЗ. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Випуск 68. Том 2. С. 77–80.
11. Ягупов Василь. Термінологічні проблеми визначення інноваційних педагогічних технологій: методологічний аспект. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2023. №1 (47). С. 346–359.

Koziar M., Maslii O., Malaniuk N. Modern pedagogical technologies in the training of non-commissioned officers and privates of engineering troops

The article highlights the potential of innovative pedagogical technologies in the preparation of non-commissioned officers and enlisted personnel of the engineering troops for professional activity. It is summarized that the problem of technologization of military education is related to the issues of increasing the productivity of training and education of non-commissioned officers and enlisted personnel of the engineering troops. The active use of technologies in educational practice allows to improve the quality of the educational process, make training more comfortable and optimize the costs of ensuring the educational process. It is emphasized that the targeted use of digital technologies as pedagogical innovations in the preparation of non-commissioned officers and enlisted personnel of the engineering troops for professional activity allows: to expand the awareness of cadets about the real conditions for performing military engineering and combat tasks based on the use of simulation modeling and virtual reality technologies; to increase the effectiveness of the formation of the readiness of non-commissioned officers and enlisted personnel of the engineering troops for professional actions in conditions of uncertainty, danger, and variability of the situation; to activate the motivation of cadets for educational activity; to provide high-quality training of specialists of the military engineering troops in a short time (in accordance with the conditions of martial law); to form the readiness and ability of the sergeant and private members of the engineering troops to continuous education for the entire period of military professional activity. An important task of professional training of future specialists of the engineering troops is to achieve contextuality and quasi-professionalism of training. This involves the development and implementation of a system of contexts. One of the ways to organize such a context is the use of simulation training technologies in the training centers of the Armed Forces of Ukraine. Simulation training technologies in military education make it possible to solve the following tasks: the formation of professional competencies of future specialists of the engineering troops by repeating and bringing the algorithm of actions to automatism; the formation of soft skills of cadets by immersing themselves in scenarios that are as close as possible to real situations.

Key words: military education, engineering troops specialists, training, digitalization, digital environment, information and communication technologies, simulation technologies, contextualization of training, non-commissioned officers and enlisted men of engineering troops, innovations.

УДК 378.81

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.19>**Т. М. Конькова**старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки
<https://orcid.org/0000-0002-1514-1792>

ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Україна як будь-яка інша країна також слідує за новими тенденціями у навчання і постійно впроваджує інновації у навчальний процес. Нажаль не всі студенти можуть бути присутніми в аудиторіях через ситуацію в країні і тому дуже важливо, щоб кожен студент навчився працювати з літературою та конспектами самостійно. Індивідуалізація самостійної роботи студентів є одним з головних моментів гнучкого реагування освіти на потреби суспільства та людини за умов гуманізації освіти. Сучасні загальні наукові концепції щодо досвіду практичної діяльності закладів вищої освіти дозволяють констатувати, що індивідуалізація є однією із форм існування індивідів і включає як процеси формування та розвитку індивідуальності, так і процеси її самореалізації.

Стаття аналізує індивідуалізацію самостійної роботи студентів як одну з головних складових гнучкого реагування освіти на потреби суспільства та людини в умовах гуманізації освіти. В статті обґрунтовано доцільність застосування самостійної роботи для покращення знань студентів завдяки індивідуалізації навчання у сучасному середовищі, що органічно пов'язано з основними завданнями, які постають перед сучасними закладами вищої освіти. Описано, що різні визначення поняття «індивідуалізація» описують облік індивідуальності, цінності та неповторності кожної людини. Представлено три основних напрямки щодо індивідуалізації навчання у закладах вищої освіти (індивідуальний підхід при групових формах навчальної діяльності, який направлений на пізнавальну діяльність кожного студента; індивідуальний та індивідуально-диференційований підхід; поєднання індивідуальних, групових та фронтальних форм). Зазначено, що самостійна робота виконує певні функції в освіті та є невід'ємною складовою індивідуалізації навчання у закладах вищої освіти. Розроблено структурно-логічну схему індивідуалізації самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти (мета, умови, принципи, взаємопов'язані та взаємозалежні компоненти, етапи, критерії та рівні результативності). Дана схема включає мету – підвищення результативності цієї роботи шляхом індивідуалізації навчання та включає.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, самостійна робота, вивчення іноземної мови, результативність самостійної роботи, організація педагогічного процесу, розвиток особистості.

Постановка проблеми. У сучасному середовищі використання у процесі навчання самостійної роботи безпосередньо впливає на професійну підготовку студентів, що визначається багатofункціональністю цієї складової освіти та зумовлює стратегію педагогічного процесу, що передбачає різноманіття та взаємозв'язок усіх сторін діяльності, а також індивідуалізацію навчання як чинник розвитку творчого потенціалу здобувача вищої освіти. Тому індивідуалізація самостійної роботи студентів є одним з головних складових гнучкого реагування освіти на потреби суспільства та людини за умов гуманізації освіти.

Незважаючи на значущість проведених досліджень, проблема індивідуалізації самостійної роботи студентів має низку питань, що вимагають подальшого вивчення. Так, не визначено умови, що сприяють оптимальній організації цієї роботи, зокрема не розроблено критерії, що дозволяють судити про результативність індивідуалі-

зації навчання, слабо представлена система діагностики студентів. Можна побачити, що відсутні дослідження з виявлення специфіки індивідуалізованої самостійної роботи у процесі вивчення іноземної мови, іншими словами не завжди підбираються завдання, які адекватні рівню розвитку конкретного студента на кожному етапі вивчення іноземної мови. У реальному педагогічному процесі закладів вищої освіти існує протиріччя між необхідністю індивідуалізації самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови та нерозробленістю педагогічних умов організації роботи. Відповідно, закладам вищої освіти необхідно швидко реагувати на нові виклики, зокрема розробляти інноваційні підходи до навчання на якісно новому рівні, які дозволять студентам обирати спосіб, прийоми, темп навчання при якому вони отримують максимальну користь виходячи з їх індивідуальних особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури показав відсутність єдиного підходу до трактування поняття «індивідуалізація навчання». Дане поняття застосовується у великій кількості сфер, а саме філософії, педагогіки, психології і, незважаючи на різницю в його визначенні, означає в кожному разі облік індивідуальності, цінності та неповторності кожної людини, а також створення умов для оптимального розвитку. Проте, деякі його особливості та ознаки розглянули у своїх працях такі автори, як В. В. Нестеренко, О. М. Корольок, С. М. Сергєєв, О. Л. Тамаркіна, Г. Терещук та інші. У сучасній педагогіці важливою передумовою розробки проблеми індивідуалізації навчальної діяльності послужили дослідження педагогів і психологів, які розглядають індивідуалізацію як важливу умову. Ці дослідження дозволяють перейти до розгляду проблеми індивідуалізації самостійної роботи студентів на якісно новому рівні, з урахуванням нових напрямів у дидактиці та педагогічній психології, принципів цілісності, системності, комплексності та особистісно орієнтованого підходу.

Метою статті є формування теоретико-методологічних засад індивідуалізації самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти, що дозволить удосконалити теоретико-методичне забезпечення проблеми, що досліджується.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сучасні загальні наукові концепції щодо досвіду практичної діяльності закладів вищої освіти дозволяють констатувати, що індивідуалізація є однією із форм існування індивідів і включає як процеси формування та розвитку індивідуальності, так і процеси її самореалізації. У широкому значенні поняття «індивідуалізація» трактується як практична організація педагогічного процесу з ураху-

ванням принципу індивідуалізації, що будується на індивідуальному підході як дидактичному принципі у процесі навчання. Відповідно на передній план висувається уявлення про індивідуалізацію навчання як про систему індивідуалізованих способів та прийомів взаємозумовлених дій викладача та студента, яка як характерологічна ознака властива всім етапам навчальної діяльності. Деякі автори (Тамаркіна, 2018, с. 123; Терещук, 2017, с. 9; Нестеренко, 2011, с. 97) схильні до думки, що під індивідуалізацією навчання можна розглядати реалізацію принципу індивідуального підходу. Зокрема, на нашу думку, індивідуалізація є одним з провідних дидактичних принципів і є більш ширшим поняттям, яке передбачає діяльність викладача та студента на всіх етапах процесу навчання з урахуванням можливостей кожного студента.

Отже, відштовхуючись від вищезазначеної інформації сформуємо таке визначення індивідуалізації самостійної роботи студентів як система цілеспрямованих індивідуалізованих способів та прийомів її організації та управління, спрямована на підвищення її результативності.

В даний час керівництво закладів освіти постійно впроваджує у навчальний процес сучасні інноваційні підходи до структури та змісту освіти. Відповідно до цього процесу входить самостійна діяльність студента, а саме індивідуалізація навчання, яка здійснюється у трьох основних напрямках (рис. 1).

Як видно з рисунку 1 індивідуалізація навчання є необхідною умовою організації та управління самостійною роботою студентів, що дозволяє найповніше здійснювати розвиток творчих можливостей особистості та формувати одну з головних її рис – пізнавальну самостійність. Зараз коли у всьому світі майже всі застосовують дистанційну освіти самостійна діяльність є важ-

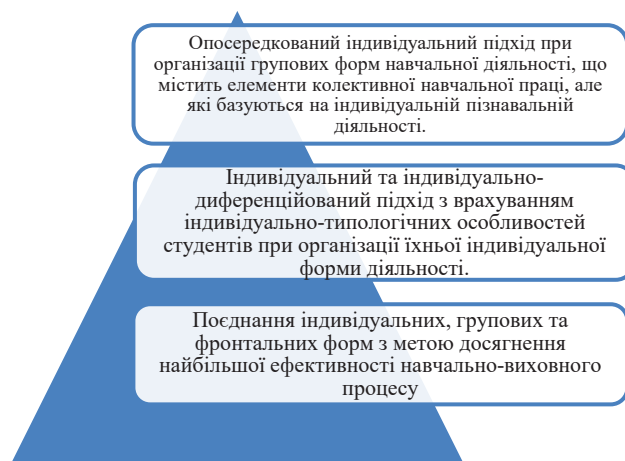


Рис. 1. Основні напрямки індивідуалізації навчання у закладах вищої освіти

ливим видом діяльності як учнів, так і студентів, так і людей які хочуть отримати додаткові знання з будь-якої сфери. Самостійна робота дуже часто асоціюється із самостійною діяльністю, що, на нашу думку, є неправомірним. Автор (Корольок; 2009) розглядає самостійну роботу з одного боку як навчальне завдання, тобто об'єкт діяльності студента, запропонований викладачем або програмованим посібником, з іншого – форма певного виду діяльності щодо виконання відповідного навчального завдання. Початковою точкою та ядром самостійної роботи є пізнавальне завдання. Кожне завдання полягає у підготовці до вирішення іншої, наступної за складністю та рівнем продуктивності, самостійності, так, як лише система вправ реалізує організацію та управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Зазначимо, що самостійна робота виконує певні функції, які необхідні здобувачу, а саме відбувається засвоєння матеріалу яке відповідає певній дидактичній меті; формуються знання, вміння та навички у здобувача, які необхідні для вирішення пізнавальних завдань; дозволяє здобувачу отримати навички знаходити самостійно цікавий матеріал для свого розвитку; самостійна робота є важливою умовою самоорганізації та самодисципліни здобувачів у оволодінні методами професійної діяльності.

Організація процесу індивідуалізації самостійної роботи студентів спирається на таку теорію, за якою розвиток особистості, її індивідуальних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів, потреб, мотивів можливе лише тоді, коли зміст та складність вивченого матеріалу відповідають рівню актуального розвитку студента та є метою його пізнавальних дій (Нестеренко, 2011). Навчаючись дистанційно можна побачити, що студенти не завжди готові до такого навчання, їм важко налагодити даний процес та самостійно виконувати завдання. Це відбувається через низький рівень сформованих умінь, що зумовлюють її ефективність та результативність, а саме: умінь, пов'язаних із сприйняттям іншомовного навчального матеріалу (читання, письма, аудіювання, говоріння); умінь логічного оперування навчальним матеріалом (виділення основної думки, структурування матеріалу, порівняння, вміння робити висновки); організаційно-процесуальних (уміння ставити собі за мету, визначати завдання, знаходити спосіб діяльності); творчих умінь (вирішення проблем, творча робота) та рефлексивних умінь (співвідношення отриманого результату з поставленою метою) (Сергеев, 2015). Крім того, існують труднощі в організації індивідуалізованої самостійної роботи студентів серед викладачів, що веде до її низької результативності. Таким чином, теоретичний та практичний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє розробити структурно-логічну

схему індивідуалізації самостійної роботи студентів, яка включає мету, умови функціонування, принципи, основні взаємозалежні компоненти, етапи, критерії (рис. 2).

Як видно з рисунку 2 індивідуалізація самостійної роботи студента включає мету, яка полягає в підвищенні результативності самостійної роботи з іноземної мови на основі принципу індивідуалізації навчального процесу задля підвищення знань студентів. Відповідно, викладачу важливо, щоб дана мета була досягнута і студент навчаючись самостійно отримував знання, які він зможе використати на практиці. Звісно для досягнення мети викладач повинен дотримуватись таких умов як педагогічна діагностика, особистісно-орієнтоване навчання іноземної мови, міждисциплінарна інтеграція, спадкоємність, система управління процесом індивідуалізації самостійної роботи студентів, координація аудиторної та позааудиторної самостійної роботи, що є дуже важливим в отриманні знань студентів.

При розробці структурно-логічної схеми досліджувались принципи, що лежать в основі її побудови, такі як динамічність, цілеспрямованість, комплектність, цілісність, безперервність. Саме вони відображають основні закономірності, у яких виражено потребу функціонування цієї схеми.

Далі перейдемо до компонентів індивідуалізації самостійної роботи, які включають: мотиваційний компонент (включає потреби, мотиви, пізнавальний і професійний інтерес до вивчення іноземної мови, які стимулюють на систематичне самостійне поповнення іншомовних умінь та навичок, а також уміння само мотивування своєї діяльності); організаційно-плануючий компонент (сформованість умінь, пов'язаних з організацією та плануванням самостійної роботи, які підвищують її продуктивність, активізують пізнавальні процеси та виробляють індивідуальний стиль діяльності); змістовно-діяльнісний компонент (забезпечує усвідомлення цілей навчання іноземної мови та значущості набутих умінь та навичок для подальшої професійної діяльності, а також оволодіння способами та прийомами самостійної діяльності, вміння орієнтуватися у цій діяльності, знання особливостей її здійснення); творчий компонент (характеризується здатністю до виконання продуктивних, інноваційних завдань, застосування іншомовних умінь та навичок у самостійній діяльності, а також готовністю до їх перенесення на вивчення інших дисциплін); рефлексивно-оцінний компонент (розвиток зовнішньої та внутрішньої форм самоконтролю та самооцінки як результатів самостійної діяльності та при необхідності їх подальшу корекцію критеріїв: розвиток внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови, сформованість умінь самостійної роботи, іншомовних умінь та навичок та сформованість



Рис. 2. Структурно-логічна схема індивідуалізації самостійної роботи навчання у закладах вищої освіти

компонентів індивідуалізації самостійної роботи студентів; рівнів результативності індивідуалізованої самостійної роботи студентів: адаптивного, репродуктивного, продуктивного, творчого).

Тож, перелічені компоненти є відокремленими та статичними, тобто вони перебувають у постійному руслі та взаємодії один з одним. В результаті такої взаємодії формуються інтегровані знання, вміння та навички, що забезпечують результативність самостійної роботи студентів.

Більш детально поговоримо про етапи, їх два: діагностичний та формуючий. Кожен з цих етапів має свою мету, завдання, гіпотезу, методи, засоби та передбачуваний результат. Говорячи про перший етап – діагностуючий, можна зрозуміти, що на цей етап стоїть діагностика індивідуальних, суб'єктних та особистісних властивостей кожного

студента. Зауважимо на індивідуальних властивостях студента, які включають особливості психічних явищ людини (процесів, станів, властивостей). В свою чергу, структура індивідуальності включає і властивості людини як суб'єкта діяльності, що характеризується не тільки сукупністю різних її видів, але і мірою їх продуктивності, яка визначається також і соціальними якостями. При діагностиці цих властивостей основна увага приділяється вивченню володіння методом розв'язання комунікативно-пізнавальних завдань, сформованістю у студентів навчальних умінь правильного та раціонального виконання. Зокрема, особистісні властивості зумовлені суспільними відносинами та становлять сутнісний бік людини. Вивчаючи іноземну мову студент сприймає комунікативно-пізнавальні завдання лише в тому разі, якщо

вони відповідають його потребам та інтересам як особистості (Педагогіка, 2006–2017). У зв'язку з цим визначається першорядна значимість особистісної індивідуалізації у процесі вивчення іноземної мови, тому що ці особливості вже пов'язані з мовленнєвою діяльністю через її соціальну функцію. З цією метою, розроблено індивідуалізовані завдання, які враховують: рівень знань, умінь та навичок з предмету, здатності до вивчення іноземної мови, вміння самостійної роботи, пізнавальних інтересів студента.

Наступним етапом є формулюючий, який поділяється на формування готовності студентів до виконання відтворювальних самостійних робіт з іноземної мови та формування готовності студентів до виконання творчих робіт. На першому відбувається формування готовності студентів до виконання відтворювальних самостійних робіт з іноземної мови. Для того, щоб зрозуміти, що саме може вплинути на якість отриманих знань, було виявлено фактори, що негативно впливають на організацію самостійної роботи: перевантаження студентів аудиторними заняттями задають шкоду самостійній роботі, тобто у студента немає чіткого плану виконання цієї роботи; зведення самостійної роботи до контролю без урахування сформованості прийомів та способів навчальної діяльності та ін. На нашу думку, виключення цих факторів, а також детальне вивчення мотиваційної сфери студентів створює сприятливі передумови для досягнення поставленої мети.

Метою наступного є формування готовності студентів до виконання творчих робіт, яке полягає у створенні індивідуального результату на основі іншомовних умінь та навичок, що виражається в самостійному вирішенні студентом комунікативних завдань, у практичному використанні знань та їх перенесення у нову ситуацію, що є передумовою на формування умінь самоосвітньої діяльності.

Далі опишемо критерії, які поділяються на внутрішню мотивацію та вміння самостійної роботи. Аналіз мотиваційної сфери студентів показує, що існує зовнішня мотивація (широка соціальна мотивація) та кілька різновидів внутрішньої мотивації (пов'язана з перспективним розвитком особистості, та комунікативних вмінь), організаційно-плануюча мотивація. Вивчення цього аспекту дозволяє будувати навчання, виходячи з потреб, інтересів студента та здійснювати розвиток внутрішньої мотивації.

Необхідно зробити акцент на педагогічних технологіях, які застосовують викладачі на аудиторних заняттях та для самостійної роботи, такі як (контекстне, проблемне, ігрове та диференційоване навчання), що забезпечують формування творчих умінь, особистісний розвиток студентів, що формуються найбільш успішно на основі

принципу індивідуалізації у процесі навчання. Реалізація технологій здійснюється у нерозривному зв'язку з соціокультурним аспектом. Його організація передбачає, що кожен має свою специфіку та зміст якого відображався в тематиці спілкування та іншомовних текстах, які представляють єдину систему за принципом наростання труднощів. Крім того, широко використовуються активні методи навчання. Окрім традиційних форм організації ігрової діяльності застосовується колективна форма, і навіть «спілкування у парах змінного складу», що дає можливість актуалізації потенціалу особистості, набуття умінь творчої діяльності (Бідюк, 2012; Овчарук, 2009).

Наступною невід'ємною складовою структурно-логічної схеми індивідуалізації самостійної роботи є вдосконалення умінь творчої діяльності на основі рефлексивної позиції студента. Припустимо, що при сформованих вміннях самостійної роботи значно підвищиться рівень розвитку внутрішньої мотивації до вивчення предмета, якщо студенти побачать реальну можливість застосування іншомовних умінь та навичок і якщо отримувана інформація буде особистісною, професійно значущою та цінною для них. Під особистою значимістю знань з іноземної мови, які отримуються під час виконання самостійних робіт (усвідомлення суспільної значущості предмета «Іноземна мова», переконаність у можливості практичної реалізації знань, отримуваних під час виконання самостійних робіт). Специфіка педагогічної діяльності педагога закладів вищої освіти полягає у тому, що він співпрацює з тією категорією студентів, яка має різноманітні загальні та професійні інтереси і яка потребує від нього не тільки володіння системою загальнокультурних, психолого-педагогічних знань, необхідних для організації й ефективної взаємодії в педагогічному процесі, а й спеціальних знань, необхідних для підготовки спеціалістів – професіоналів.

Тож, який потрібен бути результат дотримуючись наданої схеми індивідуалізації самостійної роботи: студент повинен бути готовий до практичного застосування іноземної мови на основі сформованості іншомовних умінь та навичок, умінь самостійної роботи студентів та внутрішньої мотивації до її вивчення.

Висновки. Виходячи з проведеного дослідження, можна зробити такі висновки, що проблема індивідуалізації самостійної роботи студентів найменш вивчена та досліджена саме в контексті дисципліни «Іноземна мова». Вирішити дану проблему можливо якщо в освітньому процесі закладів вищої освіти реалізовуватиметься принцип індивідуалізації в організації самостійної роботи, завдяки якому ефективно формуються установки на організацію осмисленого вчення, змінюються в позитивну сторону установки

знання як у цінність. Насамперед, індивідуалізація самостійної роботи студентів передбачає систему цілеспрямованих індивідуалізованих способів та прийомів її організації та управління, яка при ефективному її використанні направлена на підвищення її результативності.

Сконструйовано схему індивідуалізації самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови. Основними педагогічними умовами реалізації даної схеми є: педагогічна діагностика, особистісно-орієнтоване навчання іноземної мови, міждисциплінарна інтеграція, наступність, система управління процесом індивідуалізації самостійною роботою студентів, координація аудиторної та позааудиторної самостійної роботи. Впроваджуючи індивідуалізацію самостійної роботи студентів у процес навчання іноземної мови та програми її реалізації дозволить підвищити рівень результативності самостійної роботи, виміряний на підставі критерій розвитку внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови, сформованості умінь самостійної роботи студентів, іншомовних умінь та навичок та компонентів індивідуалізованої самостійної роботи студентів.

Список використаної літератури:

1. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: *Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції (12–14 листопада 2012р.)*. Львів, 2012. С. 158–160.
2. Нестеренко В. В. Індивідуалізація самостійної роботи студентів заочної форми навчання. *Наука і освіта*. 2011. № 8 CIV. С. 97–99.
3. Королук О. М. Самостійна робота студентів коледжів як засіб формування особистості майбутнього фахівця. *Нові технології навчання : матеріали VI Міжнарод. наук.-метод. конф. «Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах»*, 30–31 жовт. 2009 р. К.-Вінниця, 2009. № 58. Ч. 1. С. 180–186.
4. Крат О. І. Компоненти системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст професійної діяльності. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2011. № 2 (2). С. 69–74.
5. Овчарук О. О. Компетентісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu.ua/em.html> (дата звернення: 3.02.2025).
6. Педагогіка. Індивідуалізація і диференціація навчання. *Бібліотека online*. 2006–2017. URL: <http://readbookz.com/book/172/5458.html> (дата звернення: 3.02.2025).
7. Сергєєв С. М., Рошупкін А. О. Урахування індивідуальних особливостей студентів у навчанні та вихованні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/14> (дата звернення: 3.02.2025).
8. Тамаркіна О. Л. Індивідуалізація навчання як одна із важливих умов розвитку особистості студента. *Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів, аспірантів та студентів СНАУ*, (Суми, 20–21 квітня 2019 р.). Суми: СНАУ, 2019. Т. 2.
9. Терещук Г. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2017. № 2. С. 6–16.

Konjkova T. Formation of theoretical and methodological bases of individualisation of students' independent work in the process of learning a foreign language

Ukraine like any other country also follows new trends in education and constantly introduces innovations into the learning process. Unfortunately, not all students can be present in the classroom due to the situation in our country and therefore it is very important that each student learns to work with literature and notes independently. Individualisation of students' independent work is one of the main points of flexible response of education to the needs of society and individuals in the context of humanisation of education. Modern general scientific concepts the regarding of practical activities experience of higher education institutions allow us to state that individualisation which is one of the forms of existence of individuals and includes both the processes of formation and development of individuality and the processes of its self-realisation. The article analyses the individualisation of students' independent work as one of the main components of a flexible response of education to the needs of society and individuals in the context of the humanisation of education.

The article substantiates the expediency of using independent work to improve students' knowledge through individualisation of learning in the modern environment which is organically linked to the main tasks faced by modern higher education institutions. It is described that different definitions of the concept of individualisation describe the consideration of the individuality, value and uniqueness of each person. Three main areas of individualisation of learning in higher education institutions are presented (individual approach in group forms of learning activities aimed at the cognitive activity of each student; individual and individual-differentiated approach; combination of individual, group and frontal forms). It is noted that independent work performs the certain functions in education and is an integral part

of individualisation of learning in higher education institutions. It is developed a structural and logical scheme of individualisation of independent work in higher education institutions (purpose, conditions, principles, interrelated and interdependent components, stages, criteria and levels of performance). This scheme includes the goal of improving the effectiveness of this work through individualisation of learning.

Key words: *individualisation of learning, independent work, learning a foreign language, effectiveness of independent work, organisation of the pedagogical process, personal development.*

О. В. Крекотеньстарший викладач кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного університету

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВЖИВАННЯ ТА АНАЛІЗУ ІНШОМОВНИХ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТЕКСТІВ У КУРСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття висвітлює дидактичний підхід до використання мультимодальних текстів у курсі вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах. Об'єктом вивчення є сучасний мультимодальний текст, який охоплює вербальні та невербальні елементи і є основою для оволодіння іноземними компетенціями студентів технологічного напрямку. Мета дослідження полягає у аналізі сучасного дидактичного підходу до формування іноземних навичок засобами використання мультимодальних текстів. Визначена важливість вибору та алгоритму роботи з такими текстами у вищих навчальних закладах технологічного спрямування. Особливу увагу приділено теоретичним розробкам вітчизняних та зарубіжних науковців у висвітленні питання мультимодальної компетентності студентів. Актуальність дослідження пов'язана з необхідністю осучаснити та урізноманітнити процес викладання іноземної мови в умовах дистанційного вивчення предмету. Визначено види мультимодальних текстів, придатні до використання у курсі іноземної мови ВНЗ технологічного спрямування у вигляді таблиці, що базується на когнітивних техніках, модусах, та типах текстів. Дидактизація мультимодальних текстів з урахуванням потреб студентів технологічного профілю вимагає від викладача специфічного підходу, тому окреслено ієрархію дидактичних принципів щодо вживання мультимодальних текстів. Згенеровано алгоритм роботи з перетворення автентичного мультимодального тексту в наратив: визначення теми, проведення інтерв'ю, створення та презентація мультимодального наративу, редагування та оцінювання мультимодальних презентацій. Запропоновано схему аналізу мультимодальних текстів для студентів технологічних спеціальностей. Аналіз мультимодальних текстів є важливим етапом у розвитку цифрової грамотності студентів. Запропоновані схеми допомагають систематизувати підхід до створення і аналізу мультимодальних матеріалів, розвиваючи критичне мислення, навички роботи з інформацією та міждисциплінарну компетентність. Стаття має як теоретичне, так і практичне значення і може сприяти подальшим науковим розробкам даної теми. Інтеграція мультимодальних завдань в сучасні освітні програми університетів технологічного спрямування сприятиме осучасненню курсу іноземної мови та адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: мультимодальний текст, дидактичний підхід, лінгвістичний аналіз, зоровий аналіз, невербальний компонент.

Постановка проблеми. Актуальні події в Україні та світі потребують швидких рішень та професійного підходу. Перед університетами постає проблема виховання сучасного спеціаліста, здатного не лише розвивати власну країну, але й вміло співпрацювати з іноземними колегами та володіти іноземними та професійними компетенціями, що відповідають вимогам часу. Саме тому першочерговим завданням університетської освіти є формування таких навичок володіння іноземною мовою, які забезпечили би достатній комунікативний та професійно-орієнтований багаж знань студента. В університеті доречно застосовувати мультимодальний підхід до навчання та до вивчення іноземної мови. Разом з тим актуальним є використання таких педагогічних технологій, як «активне, колаборативне навчання, навчання через практику, через вирішення ігрових або проблемних ситуацій» [1, с. 422], що має на

меті диференціювати та диджиталізувати процес вивчення іноземних мов.

Мультимодальні тексти для покращення рівня володіння іноземною мовою і є об'єктом нашого дослідження. Практичне та теоретичне значення зумовлено необхідністю осучаснити та урізноманітнити процес викладання іноземної мови, особливо це актуально для нелінгвістичних університетів, де запропоновано набагато менше навчального часу для оволодіння іноземною мовою, ніж у лінгвістичних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто відзначити, що зарубіжні наукові розвідки мультимодальності не втрачають своєї актуальності з 20-х років минулого століття [1, с. 2]: від теорій T. van. Leeuwen [2] до сучасних досліджень відомих мовних шкіл [3]. T. van. Leeuwen розглядає мультимодальність як взаємодію різних комунікаційних модальностей (вербальних, візуальних,

аудіальних тощо), що разом утворюють смислові конструкції, які неможливо повністю зрозуміти, розглядаючи кожну з них окремо. Він підкреслює, що значення виникає в результаті взаємодії цих модальностей і їх інтеграції в спільний контекст комунікації [2].

Двадцять перше сторіччя змінило навчальну стратегію не лише в технологічному плані, пандемія Covid-19 змусила навчальний процес перейти в режим онлайн, що в свою чергу надало потребу в змішуванні різних форм комунікації. Феномен мультиграмотності (Б. Коуп), де передбачено уміння комбінувати текстову, аудіо та відеоінформацію, механізм поєднання лінгвістичного і візуального підходу (Р. Рітчард), поняття «цифрової мультимодальності» (П. Драйвер) [4, с. 5-6], концепція віртуальної реальності в контексті мультимодального навчання (S. Philippe, AD Souchet, P. Lameris, P. Petridis, J. Caporal, G. Coldeboeuf & Duzan) [1, с. 4] всебічно досліджують різні аспекти мультимодальності.

Проблема глибоко вивчається і вітчизняними дослідниками. Т. Д. Якимович, Л. І. Джулай, Л. В. Дольнікова, О. І. Чернописька, О. Н. Якимович обґрунтовують доцільність використання викладачами мультимодальної стратегії навчання, що визначається «комплексним підходом, де можуть бути задіяні відразу кілька каналів сприйняття інформації» [5, с. 164]. За основу створення мультимодальних текстів покладено саме такий комплексний підхід, що дає змогу викладачеві та студентові декодувати інформацію, використовуючи не лише вербальні, але й аудитивні, візуальні або кінетичні коди. Такий підхід має дві позитивні сторони: як мотиваційну, так і загальнонаукову. Значний внесок у дослідження мультимодальності, зокрема текстів рекламного характеру, внесла доктор філологічних наук Лариса Макарук, яка наглядно продемонструвала, що невербальні чинники можуть заміщувати іменники і дієслова [6, с. 43]. У роботі, присвяченій мультимодальним синтаксичним конструкціям, вона не лише дає ґрунтовне пояснення специфіки засобів для створення таких конструкцій, але й надає інструменти аналізу текстів, що надзвичайно корисно для забезпечення ефективного навчального процесу. Згідно з дослідженнями Л. Макарук, вживання зображень, піктограм, арифметичних знаків у рекламному мультимодальному тексті може варіюватись від трьох до одинадцяти [6, с. 45]. Вербальне декодування може бути як традиційним, так і комплексним, що теж може стати в нагоді для реалізації дидактичних завдань у курсі вивчення іноземної мови. Подібна тематика опинилась у колі інтересів О. Ващилю та Ю. Андрусів, які розглянули теоретичні основи мультимодальних текстів, визначили основні поняття та методи поєднання елементів мультимодальності у рекламних текстах [7, с. 50].

Однак, якщо вищезгадані науковці фокусують увагу на особливостях перекладу англомовних мультимодальних текстів, наше дослідження спрямоване на реалізацію дидактичного підходу з використанням такого типу текстів в процесі вивчення іноземних мов студентами технологічного спрямування.

Саме мультимодальна сторона курсу університетської освіти стала центром наукового дослідження Г. Таловирі та А. Абакумова, які, визначаючи п'ять основних форм спілкування (лінгвістичний, звуковий, візуальний, жестовий та просторовий), надали аналіз репрезентацій мультимодальних текстів та наголосили на значимості вміння студентів інтерпретувати такого типу текстові одиниці. Щодо ролі викладачів, то науковці наголошують на перманентному розвитку «мультимодальної комунікативної компетентності» [8, с. 134]. Варті уваги стратегії мультимодальності у поєднанні з нейрокопірайтингом засобами реалізації тактики дигітального комерційного нарративу І. Волощук та Н. Глінки [9], модель аналізу мультимодальних текстів технічного напрямку Ю. Полічевої та В. Ветохіна [10]. Мусимо констатувати, що, незважаючи на широке освітлення теоретичних проблем використання мультимодальних текстів у навчальному процесі, особливо стосовно іншомовної дидактики, деякі аспекти їх вживання у курсі вивчення іноземної мови в університетах технологічного або аграрного профілю не достатньо представлені у дослідженнях даної сфери, а впровадження схеми аналізу мультимодального тексту на практичних заняттях з комунікативною метою досі не досліджувалось.

Мета статті. Отже метою статті є дослідження сучасного дидактичного підходу до формування іншомовних навичок засобами використання мультимодальних текстів та надання алгоритму роботи з мультимодальними текстами у навчальному процесі вищих навчальних закладів технологічного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Оскільки стаття не має на меті аналіз визначення різноманітності базових понять, визнаємо найоптимальнішим щодо мети даної статті визначення від О. Ващилю та Ю. Андрусів, які презентують мультимодальний текст як комплексне поєднання елементів (вербальних, аудіальних, просторових та візуальних) з метою забезпечення цілісного впливу на аудиторію за рахунок інтеграції сенсорних модусів для ефективної комунікації [7, с. 48]. Спираючись на розробки дослідників мультимодальних текстів, визначимо види мультимодальних текстів, придатні до використання у курсі іноземної мови ВНЗ технологічного або аграрного спрямування.

Таблиця 1 базується на когнітивних техніках, модусах, та типах текстів.

Таблиця 1

Типологія мультимодальних тестів, придатних до використання на заняттях з іноземної мови у ВНЗ технологічного або аграрного напрямку [9, 11, 12]

Категорія	Тип мультимодального тексту	Когнітивні техніки (Lakoff & Turner, 1989)	Модуси	Переваги	Дж.
Креативний жанр	Cover (обкладинка або адаптація)	Елаборація, комбінування, розширення, питання	Вербальний, візуальний, аудіальний	Використання гри слів, метафор, асонансів, алітерацій; комбінування візуального і текстового ряду	[11]
Цифровий контент	Інтернет-меми, демотиватори, карикатури	Елаборація, комбінування	Вербальний, візуальний	Простота у розумінні; часте використання сатири, іронії та стилістичних прийомів	[11]
Освітній контент	Інтерактивні завдання з мультимодальних текстів (наприклад, комбінування тексту, зображень та аудіо)	Розширення, комбінування	Вербальний, візуальний, аудіальний	Залучення мобільних і цифрових технологій; інтеграція графіки, музики, фотографії і відео	[12]
Реклама	Мультимодальні комерційні наративи (Brand Story, User Storytelling)	Розширення, елаборація	Вербальний, візуальний, аудіальний	Використання емоційних і асоціативних метафор для залучення споживача	[9]
Творчі вправи	Постери, мультимедійні презентації	Елаборація, комбінування	Вербальний, візуальний	Розвиток креативності студентів через створення мультимодальних матеріалів	[11]
Ігрові активності	Інтерактивні ігри, адаптовані для вивчення мови (наприклад, квести, інтерактивні плакати)	Питання, комбінування	Вербальний, візуальний, кінетичний	Поєднання тексту, звуку, графіки та руху для інтерактивного навчання	[12]
Візуальний контент	Фотографії, відео, фільми	Елаборація, розширення	Вербальний, візуальний, аудіальний	Розширення розуміння культурного контексту через аналіз мультимедійних матеріалів	[12], [11].

Така класифікація дозволяє адаптувати мультимодальні тексти відповідно до потреб навчання іноземної мови у студентів технологічного профілю. Використання мультимодальних матеріалів сприяє розвитку когнітивних здібностей, критичного мислення та міжкультурної компетенції. Варто зазначити, що технології мультимодального навчання потребують дотримання дидактичних принципів, відображених у *Таблиці 2*.

Цікавим видається дослідження колектива авторів Т.Д. Якимович, О.Н. Якимович, Л.І. Джулай, Л.В. Дольнікової та О.І. Чорнописьки, в якому вони доводять гіпотезу, що пріоритетність використання мультимодальних засобів на занятті залежить від предмету, який вони викладають. Щодо викладачів мовних дисциплін, пріоритетність розподілена наступним чином: 93,33%

використовують аудіальні засоби навчання, 46,67% – візуальні, 40% – цифрові, 33,33% – кінестетичні і лише 20% – тактильні. Однак, компетентності педагога мовних дисциплін при цьому у використанні мультимодальних засобів досягають лише 60% [5, с. 166]. Визначивши результати досліджень, хотілось би сфокусувати увагу, що використання мультимодальних іншомовних текстів з навчальною метою, наприклад, рекламного характеру, інтегрує і аудіальні, і візуальні, і цифрові, а якщо на фінальному етапі вивчення теми розробити групову офлайн-презентацію товару або послуги, то будуть задіяні всі засоби навчання, тож тема надає перспективи подальших наукових розвідок.

Таблиця 2

Дидактичні принципи використання мультимодальних текстів у навчанні [5, с. 165]

РІЗНОМАНІТТЯ	використання методів та матеріалів, які задіяють зір, слух, дотик, нюх та інші канали сприйняття
ІНТЕРАКТИВНОСТІ	заохочення активної участі СТУДЕНТІВ у навчальному процесі
АДАПТИВНОСТІ	врахування індивідуальних особливостей та стилів навчання учнів
ДОСТУПНОСТІ	забезпечення доступності матеріалів для людей з різними потребами

Цілком очевидно, що дидактизація мультимодальних текстів з урахуванням потреб до оволодіння іноземною мовою студентів технологічного профілю вимагає від викладача специфічного підходу. Зробивши аналіз дослідження І. Волощук та Н. Глінки стосовно дигітальних наративних стратегій [9], ми знайшли можливість створити узагальнення вимог до мультимодального тексту, визначивши пріоритетні значення: звісно вербалізація автентичного мультимодального тексту матиме пріоритетне значення для оволодіння іншомовними навичками, але засвоєння матеріалу буде більш ефективним, якщо текст візуально привабливий та привабливий емоційно (Рис. 1).

Алгоритм роботи над мультимодальними текстами можна згенерувати завдяки дослідженням С. Федоренка, І. Волощук, Ю. Шаранової, Н. Глінки, К. Журби [13], які довели, що результати у вивченні іноземної мови будуть кращими тоді, коли студенти можуть уявити, яким чином інтегрувати різні модуси мультимодального тексту в наратив [13, с. 184]. Крім розвитку лінгвістичних здібностей, студенти, вміючи аналізувати тексти, зможуть розвивати навички критичного мислення та цифрової грамотності. Отже, схематично робота викладача з перетворення автентичного мультимодального тексту в наратив може виглядати наступним чином:



Рис. 1. Ієрархія пріоритетних дидактичних стратегій ефективних мультимодальних текстів

- **визначення теми** : викладач визначає актуальну тему, пов'язану чи то з соціокультурними проблемами чи професійним середовищем, яка обов'язково публікується на веб-сайті, студенти заздалегідь шукають мультимодальний текст: чи то рекламне оголошення чи схематичне зображення процесу та готують питання для групи;

- **проведення інтерв'ю** (викладач – студент, студент-студент) на основі презентації тексту з метою створення цифрового мультимодального наративу;

- **створення та презентація мультимодального наративу** з використанням тексту, голосу, музики, звукових ефектів або відео;

- **редагування та оцінювання мультимодальних презентацій** студентами інших груп для розвитку мовної грамотності та критичного мислення.

Звісно, для подібної роботи необхідні вже певні цифрові та лінгвістичні компетентності, тому варто планувати таку роботу на другу половину навчального курсу. Для того, щоб студенти мали навички подібної роботи, слід проводити регулярні актив-

ності з аналізу автентичних мультимодальних текстів за вибором викладача, починаючи з простої реклами і закінчуючи науковими вебсайтами. Взявши за основу дослідження Ю. Полічевої та В. Ветохіна [10] та Г. Таловирі, А. Абакумова [8] пропонуємо схему аналізу мультимодальних текстів саме для студентів технологічних спеціальностей у *Таблиці 3*:

Ця схема допоможе студентам технологічних спеціальностей глибше розуміти та аналізувати мультимодальні тексти, особливо в контексті їх професійного використання.

Висновки і пропозиції. Сучасні соціокультурні зміни спонукають до створення нових текстових форм (веб сторінки, блог тощо), а суголосно лінгвістичні текстові структури доповнюються акустичними, візуальними або кінетичними. це зумовлює сучасний підхід до оволодіння іншомовними компетенціями. Отже, цифрові технології, інтегровані з мультимодальним форматом, створюють сприятливу основу для вивчення іноземної мови [13, с. 179]. Використання мультимодального підходу в навчанні сприяє не лише кращому сприй-

Таблиця 3

Схема аналізу мультимодального тексту

№ з/п	Складові аналізу	Модель застосування
1.	Визначення мультимодальних складових	- визначити способи комунікації тексту (лінгвістичний, візуальний, звуковий, жестовий, просторовий); - встановити взаємозв'язок між вербальними та невербальними елементами.
2.	Лінгвістичний аналіз	- оцінити змістову структуру тексту: наявність заголовків, підзаголовків, основного тексту; - проаналізувати складність речень, точність термінології, стилістичні особливості.
3.	Візуальний аналіз	- дослідити використання кольору, шрифту, розміру та розташування елементів; - оцінити якість ілюстрацій, інфографіки, схем, графіків;
4.	Звуковий аналіз (для цифрових мультимодальних текстів)	- оцінити використання музики, звукових ефектів, голосу; - визначити, як аудіо супроводжує та підсилює текстову та візуальну інформацію.
5.	Жестовий аналіз	- проаналізувати жести, вирази обличчя, мову тіла персонажів - визначити, як жестові елементи впливають на зміст тексту.
6.	Просторовий аналіз	- оцінити розташування елементів в кадрі або на сторінці; - визначити логічність побудови мультимодального тексту
7.	Структурованість та логіка подання інформації	- дослідити, як поєднання тексту, зображень і звуків сприяє розумінню матеріалу; - визначити послідовність викладення фактів і логіку структури.
8.	Функціональність інфографіки	- оцінити ефективність використання графіків, схем, таблиць у представленні інформації; - визначити, чи відповідають візуальні елементи змісту тексту.
9.	Рефлексія та практичне застосування	- обговорити, як можна адаптувати цей мультимодальний підхід у власних проєктах; - визначити можливі вдосконалення для покращення подачі інформації.
10.	Порівняльний аналіз	- порівняти мультимодальний текст з іншими подібними прикладами; - визначити, які елементи є більш ефективними у різних контекстах.

няттю матеріалу, але й підготовці студентів до ефективної комунікації в цифровому середовищі. Для покращення навчального процесу доцільно інтегрувати мультимодальні завдання в освітні програми. Також варто розробити методичні рекомендації щодо аналізу та редагування мультимодальних текстів, що допоможе студентам краще розуміти їх структуру та призначення. Викладачам слід заохочувати студентів до рефлексії над використанням різних способів комунікації, щоб вони могли ефективно адаптувати свої навички в майбутній професійній діяльності.

Список використаної літератури:

- Philippe S., Souchet A.D., Lameris P., Petridis P., Caporal J., Coldeboeuf G., Duzan H. Multimodal teaching, learning and training in virtual reality: a review and case study. *Virtual Reality & Intelligent Hardware*. 2020. № 5, V.2. P. 421-442. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.vrih.2020.07.008>
- van Leeuwen T. Multimodality. *The Routledge handbook of Applied Linguistics*. 1st ed./ In J. Simpson. Routledge, 2011. P. 668-683
- Amoyal M., Cappellini M., Combe Ch., Pallaud B., Priego-Valverde B., Tellier M. Multimodalité(s) dans les interactions humaines. *Travaux Interdisciplinaires sur la Parole et le Langage*. Numéro spécial : *Panorama des recherches au Laboratoire Parole et Langage*, 2022. No.38. 30 p. DOI: <https://doi.org/10.4000/tpa.5167>
- Агейчева А., Таловиря Г., Бережний А. Інтеграція сприйняття мультимодальних текстів у заняття з англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. №76, Т. 3. С.4-8. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-1>
- Якимович Т. Д., Джулай Л. І., Дольнікова Л. В., Чорнописька О. І., Якимович О. Н. Використання мультимодальних засобів навчання: результати дослідження. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальності та перспективи*. №97. Київ : Гельветика, 2024. С.164-167 DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2024.97.34>
- Макарук Л. Л. Мультимодальні синтаксичні конструкції в сучасній англійській рекламі. *Нова філологія*, 2023. №88, С.43-49. DOI: <https://doi.org/10.26661/2414-1135-2022-88-7>
- Ващило О., Андрусів Ю. Мультимодальність сучасного англійського рекламного тексту. *Advanced Linguistics*, 2024. №14. С.48-55. DOI: <https://doi.org/10.20535/2024.14.315521>
- Таловиря Г., Абакумов А. Навчання мультимодальної грамотності як сучасна тенденція

- викладання іноземної мови. Актуальні питання гуманітарних наук, 2024. №76, Т.3. С.130-136. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-22>
9. Voloshchuk I., Glinka N. Multimodality and Neurocopywriting as Digital Commercial Narrative Strategies. *Alfred Nobel University Journal of Philology*, 2023. № 26/2, V.2. P. 91-107. DOI: 10.32342/2523-4463-2023-2-26/2-6
 10. Polychcheva Yu., Vetokhin V. Multimodal Approach to the Study of Specialized Texts in Technical Discourse. *Alfred Nobel University Journal of Philology*, 2023. № 26/2, V.2. P. 45-58. DOI: 10.32342/2523-4463-2023-2-26/2-3
 11. Zhovnir M.M., Leshchenko T.O. Visual Language of Multimodal Text: Pragmatics of Colour. (The Russian-Ukrainian War in the Covers of World Publications), 2023. № 26/2, V.2. P. 108-126. DOI: 10.32342/2523-4463-2023-2-26/2-7
 12. Warndini T.R., Damayanti I.L., Amalia L.L. Designed-in Scaffolding: Supporting EFL Young Learners in Creating Multimodal Texts. *Linguistica*, 2023. №12(3). P.136. DOI: <https://doi.org/10.24114/jalu.v12i3.49501>
 13. Fedorenko S., Voloshchuk I., Sharanova Y., Glinka N., Zhurba K. Multimodality and Digital Narrative in Teaching a Foreign Language. *Arab World English Journal (AWEJ). Special Issue on CALL*, 2021. №7, P.178-189. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/call7.13>

Krekoten O. Didactic aspects of using and analyzing multimodal texts in foreign language classes

The article highlights the didactic approach to the use of multimodal texts in the course of foreign language teaching in higher education institutions. The object of study is a modern multimodal text that covers verbal and non-verbal elements and is the basis for mastering foreign language competences of students of technological specialties. The aim of the study is to analyse the modern didactic approach to the development of foreign language skills through the use of multimodal texts. The importance of the choice and algorithm of working with such texts in higher educational institutions of technological orientation is determined. Particular attention is paid to theoretical research of Ukrainian and foreign scientists in highlighting the problems of multimodal competence of students. The relevance of the study is related to the need to modernise and diversify the process of teaching a foreign language in the context of distance learning. The article identifies the types of multimodal texts suitable for use in a foreign language course at a technological university in the form of a table based on cognitive techniques, modules, and types of texts. The didactic approach to multimodal texts, taking into account the needs of technological students for foreign language acquisition, requires a specific approach from the teacher, so the hierarchy of didactic principles for the use of multimodal texts is outlined. An algorithm for converting an authentic multimodal text into a digital narrative is generated. The scheme of multimodal text analysis for students of technological specialties is proposed. The analysis of multimodal texts is an important stage in the development of students' digital literacy. The proposed schemes help to systematise the approach to the creation and analysis of multimodal materials, developing critical thinking, information skills and interdisciplinary competence. The article is of both theoretical and practical importance and may contribute to further research on this topic. The integration of multimodal tasks into modern educational programmes of technology-oriented universities through the development of skills in creating interactive projects, video presentations or infographics will help to modernise the foreign language course and adapt students to future professional activities.

Key words: multimodal text, didactic approach, linguistic analysis, visual analysis, non-verbal component.

УДК 378.091.12:615.825]:[37.017:613

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.21>

С. А. Кушнірук

доктор педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри педагогіки педагогічного факультету
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Т. О. Белкова

докторант кафедри педагогіки педагогічного факультету
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

С. А. Седова

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри фізичної терапії, ерготерапії
Центральноукраїнського інституту розвитку людини

МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті представлено модель системи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що розробка моделі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища не є достатньо обґрунтованою. На основі аналізу методичних, організаційних та освітніх особливостей процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища, а також практичного досвіду визначено структурні блоки моделі: концептуально-цільовий, теоретико-методологічний, процесуально-технологічний, критеріально-діагностичний. Встановлено їх взаємозв'язки та виявлено умови їх реалізації для досягнення мети.

Мета дослідження: Розробити та теоретично обґрунтувати модель професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язберігаючого освітнього середовища.

Поставлена мета була досягнута застосуванням комплексу загальнонаукових методів дослідження, зокрема аналізу, систематизації та узагальнення даних наукових джерел за темою; метод наукового моделювання.

У результаті аналізу наукової літератури нами розроблено та теоретично обґрунтовано модель професійної підготовки майбутніх фахівців до формування здоров'язбережувального освітнього середовища. Розроблена у дослідженні модель професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища володіє властивістю цілісності, оскільки всі її компоненти (мета, завдання, методологічні підходи, принципи, зміст та його компоненти, критерії, показники і рівні) взаємопов'язані між собою, несуть певне смислове навантаження і працюють на кінцевий результат – досягнення майбутніми фахівцями з фізичної реабілітації найвищого рівня професіоналізму і підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці.

Ключові слова: модель, професійна підготовка, структурні блоки, фахівець, фізична реабілітація, здоров'язбережувальна діяльність, освітнє середовище.

Постановка проблеми. Сучасна професійна освіта є одним із найважливіших чинників формування чітких життєвих і професійних орієнтирів особистості. Національна доктрина розвитку освіти в Україні [9, с. 3] визначає людський розвиток як головну мету, ключовий показник і головний важіль прогресу. Для сучасного суспільства необхідним є формування фахівця, здатного не тільки творчо використовувати інформацію, а й самостійно сприймати та застосовувати її в складних і несподіваних ситуаціях, ставити завдання та знаходити шляхи їх вирішення [5, с. 44].

По суті, йдеться про створення ефективної моделі змісту освіти не просто кваліфікованого майбутнього фахівця, а професіонала нової форми з урахуванням загальних закономірностей становлення професійної діяльності та саморозвитку особистості, який спроможний трансформувати, моделювати та скорегувати професійний простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці О. В. Базильчук [1], Н. О. Белікова [3], Ю. В. Копочинська [6], О. І. Міхеєнко, В. І. Котелевський [8], А. В. Фастівець [10] значну

увагу приділяють розробленню моделей професійної підготовки майбутніх фахівців, які здатні здійснювати здоров'язбережувальну діяльність у галузі фізичної реабілітації. Так, О. В. Базильчук зазначає, що розроблена модель підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів представлена як цілісна система структурних блоків: цільового, теоретико-методологічного, змістового, процесуального і критеріально-діагностичного, які взаємопов'язані, взаємодіють і спрямовані на комплексне забезпечення ефективної освітньої діяльності викладачів та здобувачів закладу вищої освіти [1, с. 15].

Белікова Н. О. запропонувала модель підготовки майбутніх реабілітологів до здоров'язберігаючої діяльності, яка включає взаємопов'язані структурні блоки (понятійно-цільовий, організаційно-змістовий, процедурно-технологічний, аналітично-результатний) [4, с. 254].

Ю. В. Копочинська на основі власного досвіду науково-педагогічної діяльності розробила і теоретично обґрунтувала модель системи формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в закладах вищої освіти, яка передбачає системне поєднання цільового, теоретико-методологічного, змістового, процесуального, критеріально-діагностичного складників [7, с. 15].

Науковці О. І. Міхєєнко і В. І. Котелевський визначають поняття «модель» як «зображення, схему, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що застосовується для його спрощення і відкриває можливість перенесення інформації від моделі до прототипу» [8, с. 43].

На думку А. В. Фастівця взаємозв'язок педагогічної науки з оздоровчою реабілітаційною практикою сприяє формуванню здоров'язбережувального освітнього простору та поглиблення його змісту, що свідчить про актуальність зазначеного методу моделювання та необхідність його впровадження в систему професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища [13, с. 396].

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що метод моделювання та необхідність його впровадження в систему професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації важливим інструментом здоров'язбережувальної діяльності у сфері фізичної реабілітації.

Мета статті – розробити і теоретично обґрунтувати модель професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Філософському енциклопедичному словнику моделювання визначено як науковий метод

непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких з певних причин неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне, через дослідження їхніх моделей – предметних, знакових чи мислених систем, що відповідно відтворюють, імітують чи відображають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів [11, с. 392].

Розробляючи та теоретично обґрунтовуючи модель професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища, ми дотримуємося визначення поняття «модель», викладеного в науковій праці І. О. Бартенєвої: модель – це уявлена чи матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна замінити його таким чином, щоб її вивчення дало нову інформацію про цей об'єкт. Модель – специфічний об'єкт, створений з метою отримання та/або зберігання інформації у вигляді візуального образу, опису символічними засобами (формулами, графіками тощо) або матеріальний об'єкт, що відображає властивості, характеристики та взаємозв'язки довільний вихідний об'єкт, необхідний суб'єкту (особі) для вирішення певного завдання [2, с. 186].

Серед основних вимог до створення моделі науковці виділяють такі: науковість (опора на достовірні та обґрунтовані факти), змістовність (відповідність створеній моделі процесу дослідження), цілісність (взаємозв'язок усіх структурних блоків та їх компонентів, відповідність всі елементи з метою дослідження), цілеспрямованість (перевірка ефективності моделі на всіх її етапах: від постановки мети і визначення завдань до досягнення кінцевого результату), гнучкість (адаптація до нових умов і непередбачених ситуацій) [12, с. 397]. На основі аналізу методичних, організаційних та освітніх особливостей процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища нами виділено структурні блоки моделі: концептуально-цільовий, теоретико-методологічний, процесуально-технологічний, критеріально-діагностичний (рис. 1).

Концептуально-цільовий блок виконує функцію наукового обґрунтування поставленої проблеми і відображає запланований результат навчання (із зазначенням мети й завдань).

Теоретико-методологічний блок моделі базується на системному, аксіологічному, особистісному, діяльнісному та компетентнісному підходах і ґрунтується за принципами:

– загально-дидактичні принципи: науковості, міждисциплінарності, систематичності, неперервності, самостійності, гуманізації;



Рис. 1. Блоки моделі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища

– специфічні принципи: індивідуалізації, інноваційності, поступовості, послідовності й етапності реабілітаційного процесу, доступності, динамічності, інтерактивності, орієнтації на здоров'язбережувальну діяльність.

Процесуально-технологічний блок моделі, характеризує алгоритм реалізації ефективного освітнього процесу, утворюють зміст, форми, методи, засоби, етапи та функції професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища. Суть даного блоку розкривається через зміст структурних компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльного. заснований, і рефлексивний.

Критеріально-діагностичний блок містить критерії, показники і рівні сформованості готовності майбутнього фахівця з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища. При визначенні критеріїв сформованості здоров'язбережувального освітнього середовища як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців з фізичної реабілітації було обрано: стимульовально-регулятивний (ціннісний) критерій, когнітивно-дієвий (гносеологічний) критерій, здоров'язбережувальний (організаційно-конструктивний) критерій та особистісно-рефлексивний (оцінно-рефлексивний) критерій. Для кожного критерію визначено низку показників та рівнів: високий (особистісно-усвідомлювальний), достатній (настановчо-дієвий), середній (реконструктивний), низький (ознайомлювальний).

Розроблена у дослідженні модель професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища володіє властивістю цілісності, оскільки всі її компоненти взаємопов'язані між собою, несуть певне смислове навантаження і працюють на кінцевий результат – досягнення майбутніми фахівцями з фізичної реабілітації найвищого рівня професіоналізму і підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці.

При побудові моделі (рис. 2) враховувалася її відкритість:

- зовнішня відкритість забезпечувалася гнучким реагуванням на соціальне замовлення;
- внутрішня відкритість була пов'язана з прагненням обрати для кожного майбутнього фахівця з фізичної реабілітації індивідуальну траєкторію професійної підготовки з урахуванням його психологічних особливостей, здібностей та нахилів.

Соціальне замовлення на професійну підготовку майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища відображає запит суспільства на висококваліфікованого, конкурентоспроможного, інтегрованого в європейський та світовий науково-освітній простір фахівця з фізичної реабілітації, здатного свідомо й ефективно проводити здоров'язбережувальну діяльність з різним контингентом населення. Тобто здоров'язбережувальне освітнє середовище, сформоване шляхом впровадження сучасних здоров'язбережувальних технологій, є важливою складовою професійного та особистісного зростання майбутнього фахівця з фізичної реабілітації.

Функціональність розробленої нами моделі забезпечує створення системи педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища, до яких належать: забезпечення стійкої позитивної мотивації майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності, спрямованої на формування здоров'язбережувального освітнього середовища; оновлення змісту професійної підготовки з урахуванням сучасних засобів фізичної реабілітації; використання здоров'язбережувальних технологій в процесі організації здоров'язбережувальної діяльності в освітньому середовищі закладів вищої освіти; практико-орієнтоване спрямування професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації.

Результатом є сформоване здоров'язбережувальне освітнє середовище шляхом впровадження сучасних здоров'язбережувальних технологій – важливої складової професійного

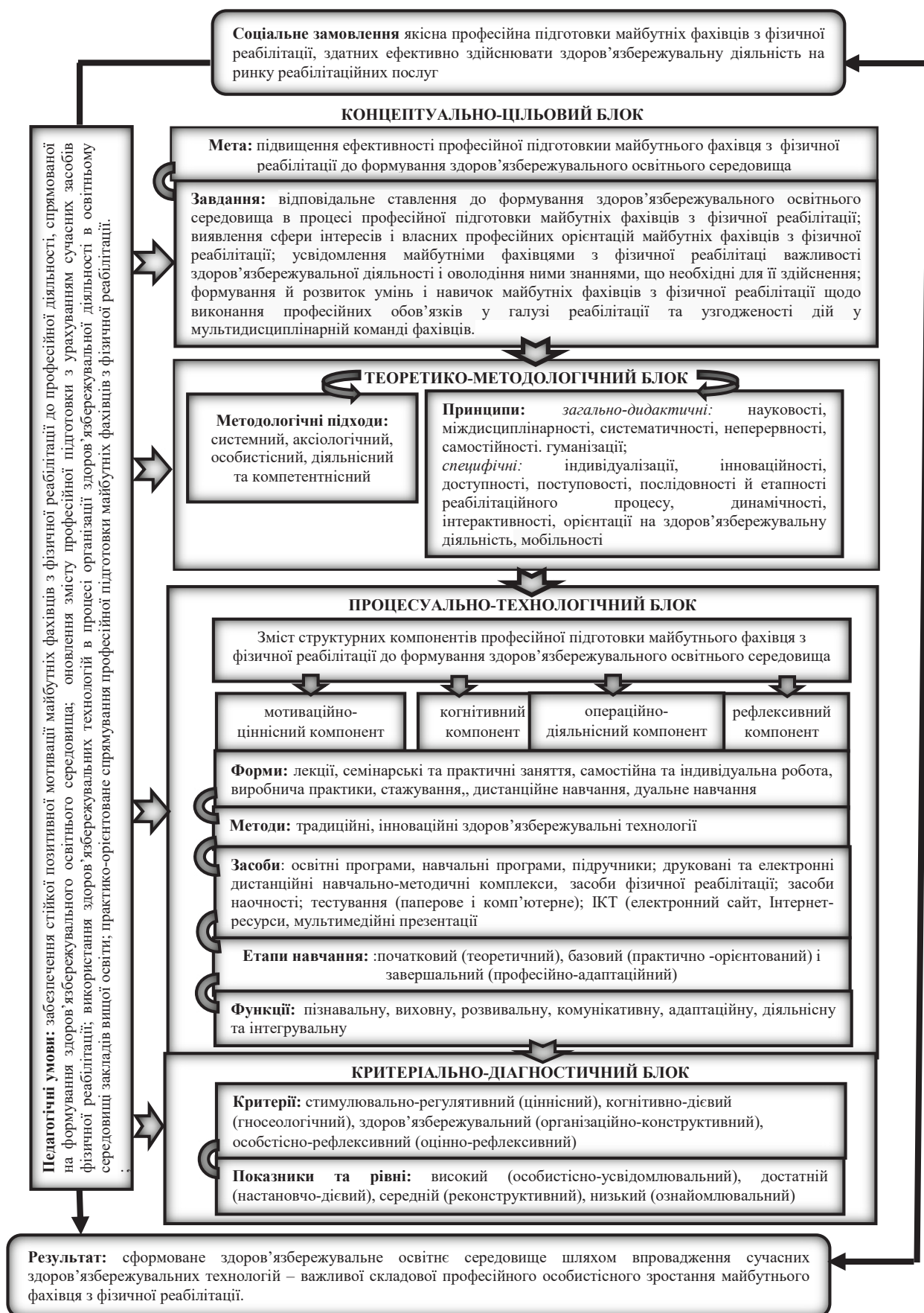


Рис. 2. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища

особистісного зростання майбутнього фахівця з фізичної реабілітації.

Висновки. Таким чином, у результаті теоретичного аналізу наукової літератури і практичної діяльності нами розроблено і теоретично обґрунтовано модель професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища. Розроблену модель представлено як цілісну систему, яка передбачає: мету і завдання, що орієнтовано на досягнення високого рівня сформованості здоров'язбережувального освітнього середовища майбутніх фахівців з фізичної реабілітації; науково-методологічні підходи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації; педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування здоров'язбережувального освітнього середовища; принципи реалізації професійної підготовки; компоненти готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, їх критерії та показники, згідно з якими визначено рівні готовності до формування здоров'язбережувального освітнього середовища; досягнутий результат.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в експериментальній перевірці розробленої й теоретично обґрунтованої моделі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища.

Список використаної літератури:

1. Базильчук О. В. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів. *Вісник Черкаського університету*. 2017. № 17-18. С. 9–16. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2588>
2. Бартенєва І. О. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського. 2002. 344 с.
3. Белікова Н. О. Особливості моделювання готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Чернігів : ЧДПУ, 2011. Вип. 91, Т. 1. С. 54–57.
4. Белікова Н. О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності : теорія та методика : монографія. Київ: ТОВ «Козарі», 2012. 584 с. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/7877/1/Monografia.pdf>
5. Козловська І. М., Якимович Т. Д. Професійна орієнтація в умовах фахового навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: Зб. наук. пр. Випуск 17 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 493 с. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/issue/view/>
6. Копочинська Ю. В. Модель розвитку професіоналізму майбутнього фахівця з фізичної реабілітації. *ADVANCES OF SCIENCE: Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 27 June 2019. Kyiv, 2019. pp. 213-224.* URL: <https://nddkr.ukrintei.ua/view/ok/2e071a201dce6a754cb82527a367f66f>
7. Копочинська Ю. В. Теоретичні і методичні засади формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в закладах вищої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2021. 43 с. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/D_26.053.19/Kopochinska.pdf
8. Міхеєнко О. І., Котелевський В. І. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2014. № 9. С. 41–46. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2014-09/14moiuh.pdf>
9. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: проект. Київ: «Шкільний світ», 2001. 25 с. URL: <https://fc.vseosvita.ua/001hh1-09a7.pdf>
10. Фастівець А. В. Експериментальна перевірка ефективності педагогічної моделі формування природничо-наукової компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. Вип. 9 (169). С. 143–147 URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/42354?show=full>
11. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук та ін. Київ: Абрис, 2002. 742 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskiy_entsyklopedychnyi_slovyk.pdf
12. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: монографія. К. : МП «Леся», 2009. 483 с. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/110/107.pdf/>
13. Anna Fastivets, Anatoliy Emetc, Valeriy Zhamardiy, Yevheniia Skrinnik, Olha Kvak, Olena Kabatska (2023). Essence And Structure Of The Integration-Functional Model Of Natural And Scientific Training Of Future Specialists In Physical Therapy And Occupational Therapy. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 14(2). 394–403. URL: <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/1330/935>

Kushniruk S., Bielkova T., Sedova N. Model of the system of professional training of future specialists in physical rehabilitation for the formation of a health-preserving educational environment

The article presents a model of the system of professional training of future specialists in physical rehabilitation for the formation of a health-preserving educational environment. The analysis of scientific literature gives grounds to assert that the development of a model of professional training of future specialists in physical rehabilitation for the formation of a health-preserving educational environment is not sufficiently substantiated. Based on the analysis of the methodological, organizational and educational features of the process of professional training of future specialists in physical rehabilitation for the formation of a health-preserving educational environment, as well as practical experience, the structural blocks of the model were determined: conceptual-targeted, theoretical-methodological, procedural-technological, criterion-diagnostic. Their interrelationships were established and the conditions for their implementation to achieve the goal were identified.

Purpose of the study: To develop and theoretically substantiate a model of professional training of future specialists in physical rehabilitation for the formation of a health-preserving educational environment.

The goal was achieved by applying a complex of general scientific research methods, in particular, analysis, systematization and generalization of data from scientific sources on the topic, the method of scientific modeling.

As a result of the analysis of scientific literature, we have developed and theoretically substantiated a model of professional training of future specialists for the formation of a health-preserving educational environment. The model of professional training of future specialists in physical rehabilitation for the formation of a health-preserving educational environment developed in the study has the property of integrity, since all its components (goal, objectives, methodological approaches, principles, content and its components, criteria, indicators and levels) are interconnected, carry a certain semantic load and work towards the final result – the achievement of the highest level of professionalism by future specialists in physical rehabilitation and increasing their competitiveness in the labor market.

Key words: model, professional training, structural blocks, specialist, physical rehabilitation, health-preserving activities, educational environment.

УДК 613/614:005.336.2:[159.923.2-027.561:378.011.3-051:796]
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.22>

М. О. Медве

викладач фізичної культури
Фахового коледжу Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

Д. Й. Коврей

доктор філософії,
старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової,
дошкільної освіти та управління закладом освіти
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

І. К. Орбан

викладач фізичної культури Фахового коледжу
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

А. Д. Візавер

директор Спортивно-оздоровчого центру
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті обґрунтовано здоров'язбережувальну компетентність, яку автори вважають основою професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури. Акцентовано увагу на зростаючій ролі вчителя фізичної культури, який повинен бути для учнів зразком для наслідування, а його здоровий спосіб життя, фізична підготовленість і позитивний настрій – мотивувати їх до здорового способу життя. Зауважено, що учитель фізичної культури – це не просто тренер, а й педагог, покликаний сформувати у підростаючого покоління ціннісне ставлення до здоров'я, фізичної активності, здорового способу життя тощо. Саме тому професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури, зокрема, питання їхнього професійного становлення, формування професійної компетентності є, на думку авторів, надважливим сьогодні. Представлено найбільш актуальні для дослідження трактування вітчизняними науковцями понять «професійне становлення майбутнього вчителя», «здоров'язбережувальна компетентність»; алгоритм здійснення методичного супроводу професійного становлення майбутніх учителів в умовах університетської освіти та компоненти здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Однією із вагомих професійних компетентностей, які слід сформувати у майбутніх учителів фізичної культури, автори визнають здоров'язбережувальну, яку визначають як особистісну і професійну якість, що забезпечує готовність до здійснення професійної діяльності, спрямованої на формування у підростаючого покоління ціннісного ставлення до здорового способу життя, фізичної культури, рухової активності на основі сучасних інноваційних здоров'язберігаючих технологій. Переконані, що сформована належним чином здоров'язбережувальна компетентність дозволяє вчителю фізичної культури грамотно організувати освітній процес, враховувати індивідуальні особливості розвитку школяра, керувати його працездатністю за рахунок оптимального поєднання розумових та фізичних навантажень, формувати ціннісне ставлення до фізичної культури як основи збереження здоров'я тощо. Отже, досліджувана компетентність – вагова складова професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури, маркер їхньої професійної компетентності.

Ключові слова: майбутні учителі фізичної культури, професійна підготовка, професійна компетентність, здоров'язбережувальна компетентність, культура здоров'я, професійне становлення майбутнього вчителя.

Постановка проблеми. Аналізуючи сучасні виклики та тенденції, які визначають фізичне та психічне здоров'я підростаючого покоління, не можемо не погодитись з А.Проценко та Д.Гарбар з приводу того, що:

– здоров'язбереження стає стратегічно вагомим через зростання малорухливого способу

життя та епідемію ожиріння серед дітей та молоді. Вчителі фізичної культури відіграють ключову роль у протидії цим тенденціям, надаючи учням навички та знання для активного способу життя та збереження здоров'я;

– компетенція в сфері здоров'язбереження стає важливою у зв'язку з розвитком техноло-

гій та високим рівнем використання гаджетів. Забезпечення рухової активності та ефективного управління стресом, який виникає у школярів в умовах війни, відіграють важливу роль у підтриманні фізичного та емоційного здоров'я учнів;

– здоров'язбереження стає комплексним завданням через взаємозв'язок фізичного та психічного здоров'я. Вчителі фізичної культури повинні розуміти психологічні аспекти мотивації до здорового способу життя, створюючи позитивне середовище для розвитку емоційного благополуччя учнів [8, с.163-164].

Відповідно, надзвичайно зростає роль вчителя фізичної культури, який повинен бути для учнів зразком для наслідування, а його здоровий спосіб життя, фізична підготовленість і позитивний настрій – мотивувати дітей до здорового способу життя. Учитель фізичної культури – це не просто тренер, а й педагог, покликаний сформулювати у підростаючого покоління ціннісне ставлення до здоров'я, фізичної активності, здорового способу життя тощо. Саме тому професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури, зокрема, питання їхнього професійного становлення, формування професійної компетентності – на часі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вагомість формування професійної компетентності майбутніх вчителів та їхнього професійного становлення доведена М.Гринців, І.Зязюном, І.Княжевою, В.Орловим та ін. Зокрема, питанню професійної майстерності учителя фізичної культури присвячені напрацювання В.Вовчанської, Ю.Коваленко, Т.Матвійчук, Т.Чиженок, О.Шалар та ін. Різні аспекти професійної діяльності вчителів фізичної культури дослідили А.Боляк, Д.Балашова, Т.Бугаєнко, С.Данило, Т.Круцевич, І.Максимчук, Л.Никифорової, Л.Сущенко, Т.Хоми та ін. Враховуючи вагомість проблеми збереження та зміцнення фізичного здоров'я підростаючого покоління, першочергової ролі у цьому процесі вчителів фізичної культури, вважаємо за доцільне привернути увагу науковців і практиків саме до здоров'язбережувальної компетентності, яку вважаємо основою професійного становлення цих фахівців.

Мета статті полягає в обґрунтуванні феномену здоров'язбережувальної компетентності яку вважаємо основою професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Науковці акцентують увагу на тому, що культура здоров'я «багато в чому залежить від мотивації у запровадженні здорового способу життя, а керівна роль у цьому процесі належить вчителю, який повинен: бути добре обізнаним із сучасними освітніми технологіями, щоб використовувати ті з них, які містять здоров'язбережувальну складову; володіти методикою впровадження здоров'язбережуваль-

них технологій; досконало знати індивідуальні особливості учнів, щоб рівномірно розподіляти фізичне й духовне навантаження; володіти інформацією про стан фізичного здоров'я учнів, його динаміку за період навчання; бути самому прикладом людини, яка веде здоровий спосіб життя» [9, с.128].

Погоджуємося з А.Петровим, що «для ефективного впровадження в педагогічну практику ідей здоров'язбереження необхідно, щоб відбулися зміни: ставлення вчителя до учнів. Педагог повинен повністю приймати учня таким, яким він є, і на цій основі намагатися зрозуміти, які його особливості, схильності, вміння та здібності, який можливий шлях розвитку; світогляду вчителя, його ставлення до себе, свого життєвого досвіду в бік усвідомлення власних почуттів, переживань з позиції проблем здоров'язбереження; ставлення вчителя до завдань навчального процесу педагогіки оздоровлення, яка передбачає не тільки досягнення дидактичних цілей, а й розвиток учнів з максимально збереженим здоров'ям» [5, с.206].

Слід також зауважити, що «позитивна роль учителя у формуванні мотивації учнів до здорового способу життя зумовлюється багатьма факторами і можлива тоді, коли вчитель сам переконаний в користі здорового способу життя, а питання здорового способу життя – його кредо. Сформулювати себе в цьому напрямі майбутній учитель може шляхом самовиховання, підвищення ерудованості з питань охорони здоров'я, розширення знань із фізіології зростаючого організму. Головним джерелом знань є вивчення під час навчання в закладі вищої освіти дисциплін із здоров'язбережувальними елементами» [9, с.128].

Мета професійної діяльності вчителя полягає в «організації навчання та виховання здобувачів освіти під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання» [7]. Переконані, що виконання поставленої мети можливе за умови якісної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти, результатом якої є сформована на високому рівні здоров'язбережувальна компетентність, яка, на наш погляд, є основою їхнього професійного становлення. Пояснимо свою думку, розкривши зміст поняття «професійне становлення».

Професійне становлення майбутнього вчителя, як вважає В.Орлов, – «складне і багатовимірне явище перетворення особистості, що починається зі вступу у заклад вищої освіти та передбачає виникнення тих професійних якостей, яких раніше не було, але які відповідають вимогам

професії» [4]. Згідно із визначення С.Петрусенко, професійне становлення особистості молодого вчителя, – це процес його входження у професійну діяльність, у ході якого відбувається привласнення ролі вчителя, формується його професійна позиція й визначаються шляхи самореалізації у подальшій педагогічній діяльності. Визначальним етапом цього процесу є професійна адаптація [6].

І.Княжева розуміє професійне становлення майбутнього педагога як «процес його професіоналізації, поступового включення в умови закладу вищої освіти до підготовки і реалізації функцій професійно-педагогічної діяльності через проходження певних етапів професійного розвитку» [3, с.101]. Авторка переконана, що професійне становлення в умовах університетської освіти здійснюється під впливом різнопланових суб'єктивних і об'єктивних чинників та залежить від низки умов, серед яких суттєве місце посідає забезпечення якісного методичного супроводу здобувачів освіти. Послугуємося розробленим І.Княжевою алгоритмом здійснення методичного супроводу професійного становлення майбутніх учителів в умовах університетської освіти, що включає: проведення діагностики сутності ново-посталої проблеми, індивідуальних особливостей суб'єкта її вирішення, його особистісних ресурсів; розроблення індивідуальної програми саморозвитку та самовдосконалення майбутніх учителів з метою зняття наявних і потенційних бар'єрів професійної самоактуалізації; здійснення діалогічної взаємодії, спрямованої на спільний пошук можливостей вирішення проблеми (завдання, ситуації); обговорення спектру знайдених варіантів вирішення проблеми та допомога в обранні найбільш доцільного; підтримка і допомога у здійсненні намченого варіанту діяльності як шляху до методично спрямованого професійного саморозвитку; допомога в корекції (у разі потреби) [3, с.103].

Як стверджує М.Гринців, професійне становлення є «однією з форм тривалого розвитку особистості, що відбувається у системі взаємопов'язаних професійно значущих видів діяльності, починаючи від появи професійних намірів і завершуючи повною самореалізацією у професійній діяльності. Це процес поетапного розв'язання низки суперечностей, які задаються базовим протиріччям між соціально-професійними вимогами, що ставляться до індивіда, та його бажанням і можливостями їх реалізації» [3, с.24]. У своєму дослідженні авторка зазначає, що професійне становлення є «тривалим і динамічним процесом, який має певні стадії. Стадія професійної підготовки або навчання є ключовою, позаяк саме тоді кристалізується і поглиблюється інтерес до обраної професії, відбувається накопичення і розвиток знань, умінь і навичок, формування компетентностей за обраною спеціальністю, виникає

певне уявлення про професійно важливі якості, необхідні для майбутньої діяльності. Окрім цього, відбувається розвиток особистості засобами професійного навчання (через формування професійного мислення, почуття професійної відповідальності, професійних домагань і самооцінки, тренування професійно значущих психічних процесів і станів) тощо. Відтак, суб'єктом діяльності людина стає через взаємодію «професійного» і «особистісного»» [3, с.24-25].

Погоджуємося з О.Тринус, що розвиток професійної компетентності, набуття педагогічної майстерності, оволодіння формами, методами і засобами педагогічної діяльності, які сприяють успішній творчій праці, є важливою умовою професійного становлення вчителя [10, с.427].

Солідарні з А.Петровим що раніше основною метою підготовки вчителя фізичної культури було технологічне зростання, а сьогодення змінило орієнтири на його особистісний розвиток, що є наслідком самоорганізації та узагальнення діяльнісного та особистісного досвіду майбутнього фахівця. З цих позицій компетентність розглядається науковцем як «категорія, обумовлена рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здатностями педагога, і припускає, поряд з технологічно-педагогічною готовністю до розв'язання професійних завдань, його гуманну педагогічну позицію, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності й високий рівень загальної й професійної культури» [5, с.204].

Відповідно, однією із вагомих професійних компетентностей, які слід сформувати у майбутніх учителів фізичної культури, є – здоров'язбережувальна, яка у професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» визначена як «здатність організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу; здійснювати профілактично-просвітницьку роботу з учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни; формувати в здобувачів освіти культуру здорового й безпечного способу життя; підтримувати особисте фізичне та психоемоційне здоров'я під час професійної діяльності; надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу» [7]. Науковці цю компетентність ще називають «краєвидною в універсальній місії вчителя фізичної культури, який не лише формує фізичну активність, а й стимулює до здорового способу життя та загального благополуччя учнів» [8, с.164].

Як вважають Л.Романишина та співавтори, здоров'язбережувальні компетентності «базуються на понятті «здоров'я», причому з урахуванням усіх його аспектів: фізичне здоров'я – правильне функціонування всіх ознак діяльності організму; психічне – відповідність когнітивної діяльності

віку учнів; соціальне, що ґрунтується на рівні сформованості громадянської відповідальності за поведінку в суспільстві; духовне – наявність орієнтації на різні види цінностей (освітні, мистецькі, релігійні, загальнолюдські)» [9, с.126], а у процесі їх формування обов'язковим фактором є запровадження здоров'язбережувальних технологій. Погоджуємося з авторами, що «такі технології будуть дієвими у випадку: створення сприятливих умови для навчання на основі відповідного освітнього середовища; чіткої й повноцінної організації процесу навчання з логічною послідовністю заходів, що мають на меті формування важливих складових здоров'я; високого рівня готовності вчителя / викладача до впровадження здоров'язбережувальних технологій» [9, с.126]. Науковці переконані, що «формування здоров'язбережувальних компетентностей ґрунтується на педагогічній валеології» [там само, с.126] і пояснюють це тим, що «головними завданнями педагогічної валеології є: збереження здоров'я та психіки дитини; формування в майбутніх учителів початкової школи уявлення про унікальність та специфіку світу учнів, складності їх входження у світ дорослих; валеологічні ознаки дорослішання дитини, особливо в підлітковому віці; створення сприятливих умов для формування валеологічної культури підростаючого покоління» [9, с.126].

Під здоров'язбережувальною компетентністю учителя фізичного виховання А.Петров розуміє «систему професійних умінь, готовності і мотивації до здійснення здоров'язбережувальної діяльності на основі професійного застосування здоров'язбережувальних технологій» [5, с.205]. Автор акцентує увагу на тому, що здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури «охоплює: спрямованість особистості педагога; мотивацію до належного виконання професійних обов'язків; професійні уміння; здатність до подолання стереотипів; готовність здійснювати здоров'язбережувальну діяльність; принциповість, здатність доводити задуми до завершення; самостійність, цілеспрямованість, вольові якості» [5, с.205] і реалізується переважно через його вміння використовувати здоров'язбережувальні технології (технології боротьби зі втомою; фізкультурно-оздоровчі; створення здоров'язбережувального середовища; профілактика порушень постави, стопи, зору; загартування та гігієни; профілактики захворювань) у практиці освітньо-виховного процесу школи [5, с.206].

Здоров'язбережувальні технології визначаються А.Петровим як «комплекс засобів, що цілеспрямовано й гарантовано забезпечують формування в суб'єктів педагогічного процесу в ході їхньої взаємодії готовності до здоров'ятворення та сприяють формуванню здоров'язбережувальних компетенцій як мети й результату здорового

способу життя» [5, с.206], а володіння і застосування їх є, на думку автора, важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога.

Вагомими для нашого дослідження є визначені А.Проценко та Д.Гарбар компоненти здоров'язберігаючої компетентності:

- аксіологічний (охоплює формування таких цінностей, як активний спосіб життя, регулярна фізична активність, важливість правильного харчування та психоемоційне благополуччя [1]. Майбутній вчитель фізичної культури повинен мати глибоке розуміння цих цінностей та передавати їх своїм учням);

- мотиваційний (вчителю важливо виявити індивідуальні мотиви кожного учня, щоб стимулювати їхню зацікавленість у заняттях фізичною культурою. У формуванні мотивації велику роль відіграє власний ентузіазм, здатність створювати позитивну атмосферу та підтримувати учнів в їхньому прагненні до активного способу життя);

- інформаційно-когнітивний (охоплює засвоєння та передачу фахових знань, розуміння принципів збереження здоров'я та їхньої інтеграції у педагогічну практику);

- психофізіологічний (включає в себе розуміння взаємозв'язку між фізичною активністю та психічним станом, а також врахування індивідуальних особливостей учнів для оптимального підходу до їхнього фізичного та психологічного розвитку);

- фізкультурно-оздоровчий (передбачає розвиток та впровадження педагогічних підходів, спрямованих на зміцнення здоров'я та загального фізичного розвитку учнів; впровадження систематичних фізичних навантажень з метою зміцнення організму та профілактики захворювань);

- культурологічний (передбачає розуміння важливості культурних аспектів та традицій у формуванні фізичного здоров'я та активного способу життя; розуміння ролі фізичної культури в суспільстві та її взаємодії з іншими аспектами культури, такими як мистецтво, музика, національні свята та релігійні обряди);

- комунікативний (передбачає передачу інформації про значущість фізичної активності, здорового способу життя та впливу на здоров'я, з метою зацікавлення та мотивування учнів) [8].

Висновки і пропозиції. Отже, на основі вищезазначеного, здоров'язбережувальну компетентність майбутніх учителів фізичної культури визначаємо як особистісну і професійну якість, яка забезпечує готовність до здійснення професійної діяльності, спрямованої на формування у підростаючого покоління ціннісного ставлення до здорового способу життя, фізичної культури, рухової активності на основі сучасних інноваційних здоров'язберігаючих технологій. Сформована належним чином здоров'язбережувальна компетентність дозволяє вчителю фізичної культури

грамотно організувати освітній процес, враховувати індивідуальні особливості розвитку школяра, керувати його працездатністю за рахунок оптимального поєднання розумових та фізичних навантажень, формувати ціннісне ставлення до фізичної культури як основи збереження здоров'я тощо. Це вагома складова його професійного становлення, маркер професійної компетентності.

Список використаної літератури:

- Белікова Н.О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язберезувальної діяльності: теорія та методика: [монографія]. К.: ТОВ «Козарі», 2012. 584 с.
- Гринців М.В. Особливості саморегуляції майбутніх психологів як чинник їхнього професійного становлення: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Київ, 2016. 262 с.
- Княжева І.А. Методичний супровід професійного становлення майбутніх учителів в умовах університетської освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2022. Випуск 88. С. 101-104.
- Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*, 2005. №1. С. 42-51.
- Петров А.О. Формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі професійної підготовки. *Психолого-педагогічні науки*, 2014. № 1. С. 203-207.
- Петрусенко С.Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2008. 293 с.
- Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ МОН України № 1225 від 29.08.2024. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
- Проценко А.А., Гарбад Д.О. Здоров'язберігаюча компетентність як складова професійної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури. *Інноваційна педагогіка*, 2024. Випуск 67. Том 2. С. 163-167.
- Романишина Л.М., Кришук Б.С., Поліщук О.С. Здоров'язберезувальна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2022. № 2 (24). С. 123-131.
- Тринус О. Професійне становлення молодого вчителя в Україні: виклики сучасності, потреби майбутнього. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709247/1/тринус3.pdf>

Medve M., Kovrei D., Orban I., Vizaver A. Health-preserving competence as a basis for professional development of future physical education teachers

The author of the article has substantiated the health-saving competence, which he/she considers to be the basis for the professional development of future physical education teachers. Attention has been focused on the growing role of the physical education teacher, who should be a role model for students, and his healthy lifestyle, physical preparedness and positive attitude should motivate them to a healthy lifestyle. It has been noted that a physical education teacher is not just a coach, but also a teacher who is called upon to form a value-based attitude towards health, physical activity, healthy lifestyle, etc. in the younger generation. That is why the professional training of future physical education teachers, in particular, the issues of their professional development and the formation of professional competence, is, in the authors' opinion, extremely important today. The article has presented the most relevant for the research interpretations of the concepts of "professional formation of future teacher" and "health-saving competence" by national scientists; algorithm of methodological support of professional formation of future teachers in the conditions of university education and components of health-saving competence of future physical education teachers. One of the important professional competencies that should be formed in future physical education teachers, the authors have recognized health-saving, which has been defined as a personal and professional quality that ensures readiness for professional activities aimed at forming in the younger generation a value attitude to a healthy lifestyle, physical culture, physical activity based on modern innovative health-saving technologies. We have no doubt that a properly formed health-preserving competence allows a physical education teacher to competently organize the educational process, take into account individual peculiarities of a student's development, manage his/her performance through an optimal combination of mental and physical activities, form a value attitude to physical culture as a basis for health preservation, etc. Thus, the studied competence is a significant component of the professional development of future physical education teachers, a marker of their professional competence.

Key words: future physical education teachers, professional training, professional competence, health-saving competence, health culture, professional development of future teachers.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.23>**Н. В. Михальченко**кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти

Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

СКЛАДОВІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одним із стратегічних завдань реформування освітньої галузі є покращення якості навчання та виховання дітей шляхом запровадження мобільної системи підвищення професіоналізму педагогів, спрямованої на розвиток у них психолого-педагогічних компетентностей, інтелектуального потенціалу, здатності до ефективної педагогічної діяльності, до професійної рефлексії. Роль вчителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити передачу знань від одного покоління до іншого, а й в тому, щоб бути «людиною культури та загальнолюдських цінностей», здатною формувати всебічно розвинену особистість.

Тому у сучасній педагогічній науці актуальною є проблема вивчення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Сучасний вчитель початкових класів має бути готовим розвивати рефлексію в учнів. Педагог повинен чітко відслідковувати сам процес становлення самосвідомості дитини та глибоко розуміти зміст ключових понять: рефлексія, рефлексивні вміння, довільність, самоконтроль, внутрішній план дій. З огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України, розвиток психолого-педагогічної культури вчителя початкової школи визначають як його психолого-педагогічну готовність якомога повніше реалізовувати культуротворчу, гуманістичну функції, так і його психолого-педагогічну готовність оволодівати професійними цінностями та сучасним інструментарієм розвитку індивідуальних якостей молодшого школяра. Враховуючи те, що провідним видом діяльності в молодшому шкільному віці є учіння, а головною фігурою, яка організовує учіння, здійснює навчальний процес є вчитель початкових класів, важливим представлялось дослідження впливу початкової школи, опосередковано через вчителя на розвиток рефлексії молодших школярів. Успіх засвоєння учнями цього віку моральних норм, культури поведінки, цінностей залежить від того, як ставиться вчитель до їх формування та розвитку. Саме вчитель здатний реалізувати особистісно-орієнтований підхід у розвитку рефлексії молодших школярів.

Ключові слова: молодші школярі, рефлексія, вчитель початкових класів, навчальна діяльність, рефлексивні вміння, професійна освіта, цінності.

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань реформування освітньої галузі є покращення якості навчання та виховання дітей шляхом запровадження мобільної системи підвищення професіоналізму педагогів, спрямованої на розвиток у них психолого-педагогічних компетентностей, інтелектуального потенціалу, здатності до ефективної педагогічної діяльності, до професійної рефлексії. Роль вчителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити передачу знань від одного покоління до іншого, а й в тому, щоб бути «людиною культури та загальнолюдських цінностей», здатною формувати всебічно розвинену особистість.

Тому у сучасній педагогічній науці актуальною є проблема вивчення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Сучасний вчитель початкових класів має бути готовим розвивати рефлексію в учнів. Педагог повинен чітко відслідковувати сам процес становлення самосвідомості дитини та глибоко розуміти

зміст ключових понять: рефлексія, рефлексивні вміння, довільність, самоконтроль, внутрішній план дій. З огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України, розвиток психолого-педагогічної культури вчителя початкової школи визначають як його психолого-педагогічну готовність якомога повніше реалізовувати культуротворчу, гуманістичну функції, так і його психолого-педагогічну готовність оволодівати професійними цінностями та сучасним інструментарієм розвитку індивідуальних якостей молодшого школяра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвищений інтерес науковців до проблем підготовки майбутніх вчителів у контексті реалізації компетентнісного підходу визначає інноваційний, дослідницький підхід. Перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували українські вчені І.Бех, Н.Бібік, О.Савченко, Л.Ващенко, О.Пометун, І.Єрмаков. Формування саморегуляції поведінки особистості пов'язано з осмисленням наукового доробку, який внесли в дослідження загальнотеоретичних і методоло-

гічних проблем психології і педагогіки А.Валлон, С.Д.Максименко, К.Роджерс, а також з дослідженням проблем духовного розвитку особистості у психологічній, філософсько-етичній літературі І.Д.Беха, М.Й.Боришевського, М.С.Грушевського, Ю.Д.Руденка, М.В.Савчина, В.О.Сухомлинського.

Слід зазначити, що цілий ряд вітчизняних науковців здійснили значний внесок у розуміння проблем розвитку саморегуляції та рефлексії дітей: І.Д.Бех, Л.І.Боришевський, С.Г.Якобсон. У дослідженнях учених О.А. Донченка, М.В. Савчина, Т.М.Титаренко саморегуляція, самоповага, ціннісне ставлення особистості до себе, розглядається крізь призму проблеми життєтворчості особистості, життєвих смислів, особистісних виборів, особистісної відповідальності, її суб'єктивності. Питання функціонування самосвідомості, процесів самопізнання, вироблення емоційно-ціннісного ставлення до себе, саморегуляції на різних етапах онтогенезу аналізуються в роботах О.Л.Кононко, Л.І.Лісіної, Т.М.Титаренко. В окремих дослідженнях розглядаються поняття «національної рефлексії» (М.А.Шугай), моральної саморегуляції (О.С.Безверхий), рефлексії підлітків (О.В.Савицька), рефлексії процесу навчання (Л.М.Співак), самооцінки учнів (К.О.Островська, О.В.Скрипченко).

Мета статті. Головною метою цієї статті є вивчення складових готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Заклади вищої освіти посідають провідне місце в структурі соціально-економічного розвитку суспільства. Сучасні університети орієнтовані на забезпечення висококваліфікованими і всебічно освіченими фахівцями багатьох галузей. Система освіти є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів зміцнення авторитету держави на міжнародній арені. Зміна технологій, глобалізація, утвердження пріоритетів інформаційно-технологічного суспільства зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий важіль сучасного прогресу.

Враховуючи те, що провідним видом діяльності в молодшому шкільному віці є учіння, а головною фігурою, яка організовує учіння, здійснює навчальний процес є вчитель початкових класів, важливим представлялось дослідження впливу початкової школи, опосередковано через вчителя на розвиток рефлексії молодших школярів. Успіх засвоєння учнями цього віку моральних норм, культури поведінки, цінностей залежить від того, як ставиться вчитель до їх формування та розвитку. Саме вчитель здатний реалізувати особистісно-орієнтований підхід у розвитку рефлексії молодших школярів.

В тих класах, де учителя початкових класів надають необхідну увагу розвитку особистості,

у дітей якісно формуються психічні новоутворення: рефлексія, самоконтроль, довільність, внутрішній план дій. При сприятливих умовах молодші школярі одержують високий рівень розвитку психічній новоутворень. Завдяки цьому психіка дитини досягає необхідного рівня готовності до навчання в середній школі. Проте, ці новоутворення не виникають стихійно, їх необхідно розвивати і формувати, і, насамперед, на рівні психолого-педагогічної готовності вчителів до професійної діяльності.

Головною потребою молодшого школяра є набуття певного суспільного положення, реалізації суспільно значущої діяльності за допомогою розвитку рефлексії. Враховуючи те, що рефлексія є новоутворенням молодшого шкільного віку, то саме тому у цьому віці існує нагальна потреба дослідження і створення адекватних педагогічних умов для формування рефлексії [9, с. 80].

На основі розвитку рефлексивних складових особистості формується уявлення про своє «Я». Вагому роль у формуванні «Я» суб'єкта відіграє механізм ідентифікації як емоційно-когнітивний процес ототожнення суб'єкта себе з іншим суб'єктом, групою людей, образом чи символом. Ідентифікація – уподібнення себе іншому, спроба поставити себе на його місце, проникнути в систему його смислів. Цей засіб виникає в процесі неусвідомлюваного наслідування дитиною дорослого, проте надалі він набуває форми особливої внутрішньої дії.

Головною особистісною, соціально-психологічною характеристикою молодшого школяра є прийняття і усвідомлення ним своєї внутрішньої позиції, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством [5]. Соціальна ситуація розвитку дитини залежить від рівня задоволення соціальних потреб школяра, які реалізуються в межах взаємодії «вчитель-учень» і «учень-учень» [8, с. 40].

Це об'єктивне становище дитини суб'єктивно (більш адекватно, чи менш адекватно) проявляється в її настроях, домінуючих переживаннях, емоційному ставленні до школи і навчального процесу. Школа в молодшого школяра викликає дуже багато нових видів переживань, яких не було в дошкільників. Це, зокрема переживання, що пов'язані з перебуванням в учнівській групі, спілкуванням з ровесниками, учителем, оцінка якого, похвала чи зауваження є дуже значущими для учня. У молодшого школяра на основі цього розвиваються механізми рефлексії.

Процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками становить пізнавальну діяльність учнів, якою керує вчитель. Роль керівника навчального процесу не обмежується поясненням нового навчального матеріалу. Водночас учитель початкової школи є і організатором, і керівником, і вихо-

вателем, дбає про розумовий, фізичний, духовний, моральний розвиток учнів, виходячи із загальної мети виховання – формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Оскільки у процесі навчання реалізується його виховна і розвиваюча функції, вчитель повинен мати психолого-педагогічну підготовку, знати методику організації виховної роботи, яка сприятиме формуванню рефлексії дітей. Саме тому підготовка вчителя початкових класів до професійної діяльності в закладах вищої освіти має бути спрямована на вдосконалення теоретико-методичних засад формування готовності вчителя до розвитку рефлексії молодших школярів.

Ціннісна система минулого століття розпалася. Суперечливо, свідомо та планомірно формується нова, де цінності і ціннісні орієнтації є критеріями регулювання становища молоді в суспільстві та історії розвитку України й забезпечить створення умов для формування у студентської молоді активної громадянської позиції та відповідальності за долю України, критичності мислення, загальнокультурної компетентності. Упродовж останніх десятиліть активізувалося вивчення концептуальних засад формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей. Зміни у ціннісних орієнтаціях молоді вимагають перегляду всієї системи освітньої роботи у закладах вищої освіти, інноваційних підходів до впровадження нових форм і методів роботи із студентською молоддю [3, с. 49].

Суттєвими є погляди І.Беха [1] щодо ціннісної сфери студентської молоді. Відомий вчений відзначає, що «сучасна цивілізація породжує два основних типи особистості: особистість соціоорієнтовану й особистість его-центровану». Аналізуючи справжню духовну свободу особистості, І.Бех [2] наголошує, що якраз сходження особистості до рівня морально-духовної творчості й заглиблення в цей процес дає їй змогу постати над етичною нормативністю як культурними приписами, перетворити її на власний морально-розвивальний потенціал. За такої умови, на думку вченого, особистість, проявляючи надситуативну активність, уподібнює себе до справжнього творця.

Успіх розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку буде залежати від того, як ставиться вчитель до її формування. Міцні знання з методики, психології та педагогіки є добрим підґрунтям для розвитку та вдосконалення педагогічної майстерності вчителів [10]. В удосконаленні цієї майстерності важливим є вивчення вчителем досвіду роботи своїх колег.

Рівень здійснення рефлексії визначається змістом тих особистісних сфер, які вона охоплює. Коли майбутній вчитель початкових класів, усвідомлюючи себе як цілісне «Я», включає в процес

рефлексії все, що містить його внутрішній світ: знання, думки, почуття, цінності, смисли, свої стосунки з навколишнім, саме тоді він готовий до формування рефлексії у дітей.

Педагогічна діяльність майбутнього вчителя початкових класів реалізується в певних педагогічних ситуаціях за допомогою різноманітних дій, а саме: перцептивних, мнемічних, комунікативних, предметно-перетворюючих, дослідницьких, контрольних, оцінюючих. Вони підпорядковуються відповідним цілям та спрямовані на вирішення різноманітних педагогічних задач та формування педагогічних вмінь.

Педагогічні уміння майбутніх вчителів початкових класів можна звести до трьох основних: уміння переносити відомі вчителю знання, варіанти рішення, прийоми навчання та виховання в умови нової педагогічної ситуації; уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення; уміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей та конструювати нові прийоми для вирішення конкретної педагогічної ситуації.

Рівень педагогічної діяльності, ступінь розвитку педагогічних здібностей та вмінь майбутнього вчителя початкової школи суттєво впливають на розвиток рефлексії дітей молодшого шкільного віку.

На першому етапі свого дослідження ми звернули свою увагу на розвиток психолого-педагогічної культури майбутніх вчителів, а саме на рівень сформованості внутрішньо-особистісних детермінант здатності здійснювати розвиток рефлексії у дітей молодшого шкільного віку. В процесі проведення діагностичної методики «Малюнок сім'ї» , бесід з дітьми, де головна увага зверталась на такий аспект як ідентифікація дитини з іншими членами родини, нами було виявлено, що дитина ідентифікує себе також зі своїм вчителем, який навчає її в початковій школі. Такі показники мали місце у 21% випадків, що говорить про значущість особистості вчителя для дитини в процесі її навчання, розвитку і виховання. Таким чином, це загострює значущість питання підготовки вчителів початкової освіти до розвитку рефлексії у дітей.

Виходячи з цього, нами проведено вивчення складових готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів та визначено їх рівень розвитку. З цієї метою ми вивчили організаторські та комунікативні здібності, мотивацію досягнення успіхів, рівень вольової саморегуляції, стиль керівництва.

Для діагностики рівня готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів було використано ряд психологічних методів та педагогічних методик дослідження: спостереження, анкетування, опитувальник Мехрабіана для вимірювання мотивації досягнення, тест-опитувальник вольової саморегуляції Ейдмана, тест-опитувальник КОС, мето-

дика Є. Ільїна на вивчення схильності до певного стилю керівництва, методика А.Реана на вивчення мотивації успіху і боязні невдачі [6]. В дослідженні брало участь 224 здобувачі, серед них 124 здобувачі другого рівня вищої освіти та 100 здобувачів першого рівня вищої освіти зі спеціальності «Початкова освіта» Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

Для визначення мотивації майбутнього вчителя початкових класів було використано опитувальник Мехрабіана для вимірювання мотивації досягнення. Опитувальник складається з ряду тверджень, що стосуються окремих сторін характеру, а також думок і почуттів із приводу деяких життєвих ситуацій. Піддослідному необхідно було оцінити ступінь своєї згоди чи незгоди з кожним твердженням, використовуючи певну шкалу. Треба відзначити, що опитувальник має дві форми: для чоловіків – форма А, для жінок – форма Б.

За допомогою тесту-опитувальника А.В.Зверкова та Е.В.Ейдмана було проведено дослідження вольової саморегуляції майбутніх вчителів початкових класів. Метою дослідження було визначення рівня розвитку вольової саморегуляції. Дослідження вольової саморегуляції за допомогою тесту-опитувальника може проводитися з однією особою або з цілою групою. Щоб забезпечити самостійність відповідей досліджуваних, кожному видається тест-опитувальник, бланк для відповідей, на якому надруковано номери запитань і біля них графі для відповідей. Мета опрацювання результатів – визначення величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали (В) та індексів за субшкалами наполегливості (И) і самовладання (С). Кожен індекс – це сума балів, отриманих при підрахунку збігу відповідей з ключем загальної шкали чи субшкали.

Дослідження комунікативних та організаторських здібностей майбутніх вчителів початкових класів було проведено за допомогою тесту-опитувальника комунікативних та організаторських здібностей. Метою дослідження було визначення рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей майбутніх вчителів. Дослідження комунікативних та організаторських здібностей за допомогою тесту опитувальника КОС можна було проводити як з одним досліджуваним, так і з групою. Мета опрацювання результатів – отримання індексів комунікативних та організаційних здібностей. Для цього відповіді досліджуваного зіставляють з дешифратором і підраховують кількість збігань окремо за комунікативними та організаційними нахилами. У дешифраторі враховується впорядковане розміщення номерів запитань у бланку для відповідей.

Звичайно, ми звернули увагу і на стиль керівництва майбутніх вчителів початкових класів. За

допомогою методики «Схильність до певного стилю керівництва» можна дізнатися про схильність суб'єкта до конкретного стилю керівництва. Однак у реальній управлінській практиці вчитель може скористатися іншим стилем. Оскільки абсолютної схильності до конкретного із стилів керівництва не буває, то може йтися про змішані стилі керівництва із тенденцією схильності до одного з них. Ті, хто відповідає, здебільшого обирають відповіді, що характеризують демократичний стиль керівництва. Якщо таких відповідей більше 12, то є підстави стверджувати про схильність до демократичного стилю; якщо менше і при цьому авторитарні вибори А преважують на три бали над ліберальним Л, то це свідчить про схильність до авторитарно-демократичного стилю; за переважання на три бали виборів Л над А – про схильність до ліберально-демократичного стилю.

За допомогою методики «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А.Реана ми вивчили спрямованість мотивації майбутніх вчителів початкових класів на успіх чи невдачу.

На основі узагальнення результатів проєктивних методик, опитування, бесіди, тестування майбутніх вчителів робилась оцінка їх готовності до розвитку рефлексії молодших школярів. Аналіз результатів дослідження засвідчив, що у майбутніх вчителів виявився загалом недостатній рівень розвитку готовності до розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку, в тому числі й розуміння теоретичних і методичних засад формування.

Деяко вищий рівень готовності до розвитку рефлексії молодших школярів у здобувачів другого рівня вищої освіти. Це свідчить про необхідність розробки та впровадження освітнього курсу вибіркової складової задля реалізації теоретико-методичних засад підготовки майбутніх вчителів початкової класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Виявлені особливості свідчать про необхідність підвищення рівня готовності вчителя початкових класів до розвитку психічного новоутворення у молодших школярів, а саме рефлексії, та створенні теоретико-методичних засад для їх реалізації.

Висновки і пропозиції. Відтак, узагальнюючи сказане можна зробити висновок, що розвиток рефлексії молодшого школяра як психічного новоутворення залежить від готовності вчителя початкових класів до її формування у учнів. Вища школа є однією з найбільш значущих сфер навчально-професійної діяльності молоді та має потужний потенціал в області формування особистості майбутнього вчителя. Аналіз результатів дослідження засвідчив, що у майбутніх вчителів виявився загалом недостатній рівень готовності до розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку. Заслужують складові готовності вчителя початкових класів до розвитку рефлексії у дітей:

мотиваційна сфера, комунікативні та організаторські здібності, стилі управління, волевов саморегуляція. Подальшого дослідження потребує розроблення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх вчителів до розвитку рефлексії молодших школярів в умовах закладу вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Бех І. Д. Ціннісні наголоси у сучасному вихованні / І. Д. Бех // Світ виховання. 2007. № 5. С. 4–8.
2. Бех І. Д. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу / І. Д. Бех // Шлях освіти. 2010. № 4. С. 8–9.
3. Вдовиченко Р.П., Михальченко Н.В. Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді через компетентнісний підхід у вихованні особистості // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. №2(65), лютий 2019. Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2019. С. 47–52.
4. Власова О.І. Основи психології та педагогіки: підручник / О.І.Власова, А.А.Марушкевич. Київ: Знання, 2011. 333 с.
5. Заброцький М.М. Основи вікової психології: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2005. 112 с.
6. Корольчук М.С., Осьодло В.І. Психодіагностика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. М.С. Корольчука. Київ: Ельга, Ніка-Центр, 2004. 400 с.
7. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч.посіб. / А.І.Кузьмінський. Київ: Знання, 2011. 486 с.
8. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 128 с.
9. Михальченко Н.В. Розвиток патріотичної рефлексії у молодшому шкільному віці // Вісник Одеського національного університету. Том 8. Випуск 10. Серія: Психологія, 2003. С. 80–84.
- 10.Прядко Н.О. Проблема психологічної готовності вчителя до професійної діяльності // Матеріали Першої Міжнародної науково-практичної конференції «Науковий потенціал світу 2004». Том 53. Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. 62 с.

Mykhalchenko N. Components of future primary school teachers' readiness to develop reflection of primary school students

One of the strategic tasks of reforming the education sector is to improve the quality of education and upbringing of children by introducing a mobile system of professional development for teachers aimed at developing their psychological and pedagogical competencies, intellectual potential, ability to effectively teach, and professional reflection. The role of the teacher is not only to ensure the transfer of knowledge from one generation to another, but also to be a "person of culture and universal values" capable of forming a fully developed personality.

Therefore, in modern pedagogical science, the problem of studying the theoretical and methodological foundations of training future primary school teachers to develop the reflection of younger students is relevant. A modern primary school teacher should be ready to develop reflection in students. The teacher should clearly monitor the process of the child's self-awareness formation and deeply understand the content of the key concepts: reflection, reflective skills, arbitrariness, self-control, and internal action plan. Given the new situation in the educational space of Ukraine, the development of the psychological and pedagogical culture of primary school teachers is determined by their psychological and pedagogical readiness to fully realize the culture-creating, humanistic functions, as well as their psychological and pedagogical readiness to master professional values and modern tools for the development of individual qualities of primary schoolchildren. Given that the leading activity in primary school age is learning, and the main figure who organizes learning and carries out the educational process is the primary school teacher, it was important to study the impact of primary school, indirectly through the teacher, on the development of reflection in primary school children. The success of learning moral norms, culture of behavior, and values by students of this age depends on the teacher's attitude to their formation and development. It is the teacher who is able to implement a personality-oriented approach to the development of junior pupils' reflection.

Key words: primary school students, reflection, primary school teacher, learning activities, reflective skills, vocational education, values.

UDC 378.016:811.111'271

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.24>**H. V. Prystai**

PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English Language Practice
and Methods of Its Teaching
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

THE ROLE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN DEVELOPING ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE ENGLISH TEACHERS

This research investigates the implementation and effectiveness of modern pedagogical approaches in preparing future language educators. The study analyses various methodological frameworks and their practical applications in developing professional linguistic abilities among university students. Through systematic examination of teaching practices at Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, the research demonstrates how different pedagogical strategies contribute to enhanced student engagement and language mastery. The study provides comprehensive analysis of multiple approaches: project-based learning, which engages students in long-term assignments investigating real-world issues; blended learning, integrating traditional classroom instruction with digital resources; game-based learning, incorporating elements of game design into the educational process; language immersion, creating authentic communication environments; cooperative learning, implementing various models such as Student Team Learning and the Jigsaw method; case method, engaging students with real or fictional scenarios; and podcast integration, utilizing authentic audio materials for developing listening comprehension skills. Each method is examined through practical examples, including specific projects, case studies, and cooperative learning activities designed for pedagogical preparation. The research pays particular attention to the synthesis of multiple methods within single instructional units, illustrated through detailed scenarios in teaching environmental issues and grammatical structures. The study addresses implementation challenges such as technical requirements for digital integration, workload distribution in project-based activities, and assessment complexities in cooperative learning environments. The findings indicate that while these methodological approaches significantly enhance language acquisition and professional development, their success depends on careful planning, appropriate method selection, and consideration of learner needs. The research concludes that these approaches, despite implementation challenges, are essential tools in modern educational preparation, particularly in developing future language educators. The study contributes to the understanding of effective pedagogical practices in teacher education and provides practical guidance for implementing innovative teaching approaches in various educational contexts.

Key words: pedagogical strategies, methodological innovation, professional development, competences of language learning, modern pedagogical technologies.

Problem statement. Recent global transformations in teaching methods, particularly in English language instruction, have highlighted the necessity of implementing interactive approaches over traditional methods. The COVID-19 pandemic and subsequent global challenges have accelerated the need for dynamic learning environments where students actively engage in language acquisition. This shift demands innovative pedagogical approaches that foster active participation and effective communication skills development. Modern educators must adapt their teaching strategies to meet these evolving demands while maintaining high standards of language instruction.

Analysis of Recent Research and Publications. Interactive teaching methods are defined as ways of organizing active student interaction in the learning process, aimed at achieving specific didactic outcomes [1]. As noted by researchers S. V. Kiyko

and V. I. Smaglii, these methods create conditions where every student experiences success and intellectual capability while engaging in multifaceted communication [2, p. 140–156]. Interactive learning encompasses sustained participation, creativity, high motivation, and continuous interaction among participants, forming a comprehensive approach to language acquisition. [3, p. 122–125]. We align with the view that the methodology can be understood as a system of actions that integrates both student and teacher activities alongside clearly planned instructional components.

The purpose of the article is to examine how interactive teaching techniques contribute to enhancing the communicative competence of future English teachers, focusing on practical applications in language learning environments. The research aims to analyze various interactive methods and their effectiveness in developing language and speak-

ing skills while preparing future educators for the challenges of modern language instruction.

Presenting the Main Material. Modern pedagogical practice employs a diverse range of teaching methods and technologies that can be effectively categorized based on their implementation approach and group dynamics. For instance, Kevin Yi, in his study, classifies 289 interactive methods for various forms of learning, including pair and group work, social networks, mobile devices, and gaming technologies [4]. These methods include group work, where students collaborate in small teams or pairs; collective methods, involving whole-class engagement; and collective-group methods, which combine both approaches for optimal learning outcomes. A synthesis of the experience of English lecturers at Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, with regard to the development of English communicative competence in undergraduates, indicates that the most popular active learning methods include project-based learning, blended learning, the flipped classroom method, learning through play, immersion, cooperative learning, case study method, brainstorming, role-playing, tandem learning, podcasts, associative learning methods, debates, round-table discussions, and content-integrated language learning. The following section will examine some of these methods in greater detail.

Project-Based Learning has emerged as a particularly effective approach in language education. This method engages students in long-term assignments that investigate real-world issues while

developing linguistic, research, and critical thinking skills. Students work on projects ranging from cultural awareness initiatives to digital storytelling, allowing them to apply language skills in practical contexts. While this approach effectively promotes active engagement and collaboration, educators must carefully manage workload distribution and resource allocation to ensure equitable participation. Here are the examples of projects which can contribute to the development of students' English communicative competence.

Project-based learning offers significant benefits: it promotes active student engagement through real-world tasks, develops collaboration skills through team activities, and enables practical application of knowledge. However, instructors must address challenges such as uneven workload distribution among group members and the demanding nature of planning and coordinating student activities, particularly when time and resources are limited.

Blended Learning integrates traditional classroom instruction with online resources, such as videos, e-courses, blogs, and podcasts, to support independent learning. This methodology combines in-class activities with digital tools, allowing students to engage with material through online exercises, virtual group projects, and video content. It offers flexibility, enabling personalized learning paths while maintaining structured guidance [5, p. 186–188]. A variation, **Flipped Learning**, involves teachers providing video lectures online, with assessments conducted during in-class activities. However,

Table 1

Examples of Projects

Project Title	Focus Area	Objective	Why it's Useful
English Around Us: Exploring Local Culture through Global Perspectives	Cultural Awareness and Language Development	Investigating local culture while developing English skills	Helps future teachers integrate culture into language lessons, enhancing global perspectives in language learning.
Digital Storytelling: Crafting and Sharing Personal Narratives in English	Storytelling and Personal Narratives	Creating and sharing personal stories in English	Enhances creativity and technology use in language teaching, vital for modern classrooms.
Language Leaders: Organizing and Participating in English Debates and Public Speaking	Public Speaking and Critical Thinking	Engaging in debates and improving public speaking in English	Promotes skills in argumentation and public speaking, crucial for teaching students effective communication.
Global Newsroom: Creating and Presenting English News Reports on Current Events"	Journalism and Current Events	Reporting and presenting news stories in English	Develops skills in engaging students with current events, improving speaking and writing abilities.
English for Future Careers: Industry-Specific Language Skills and Networking	Career Development and Professional English	Developing specific English language skills for professional use	Prepares student teachers to teach career-specific language skills, essential for real-world communication.

successful implementation requires careful attention to technical requirements and student self-organization skills.

Examples of applying Blended Learning in English language classes for Student Teachers include:

- Online exercises:** Students complete grammar and vocabulary exercises at home and use class time for more complex tasks, such as writing essays or creating presentations, to apply their new knowledge.

- Virtual group projects:** Students collaborate using platforms like Google Docs or Padlet, co-editing documents and creating multimedia presentations. In class, they present their work, receive peer feedback, and are assessed by the instructor.

- Viewing video materials:** Students watch video lectures at home on topics such as cultural aspects or grammatical constructions. In class, they engage in discussions, debates, or activities that allow them to apply what they've learned.

While Blended Learning provides flexibility and enhances engagement through ICT tools, challenges include technical issues (e.g., unstable internet), difficulties with self-organization for some students, and the need for high IT proficiency. Additionally, creating a blended learning course requires significant time and effort from teachers to plan and distribute materials effectively.

Game-Based Learning has shown remarkable potential in language education by incorporating elements of game design into the learning process. This approach transforms traditional exercises into engaging activities through points systems, achievement tracking, and competitive elements. Language quests and interactive platforms such as Kahoot, Quizlet, or Duolingo create an immersive learning environment that maintains student interest while developing core language skills. Educators must balance entertainment aspects with academic rigor to ensure learning objectives are met.

Game-based learning in English language lessons offers several benefits and challenges. It boosts student motivation and engagement, creating a dynamic learning environment where students actively participate. Game elements, like points and rewards, motivate students to achieve better results, while allowing for individualized pacing, immediate feedback, and the ability to revisit material. Additionally, it fosters critical thinking, problem-solving, and teamwork. However, preparing and implementing game-based activities requires significant time and effort from teachers. Not all students may be engaged, and some may feel that games are irrelevant to their learning. Furthermore, classroom management can become challenging if students focus too much on the game, potentially disrupting class dynamics and reducing productivity.

The Language Immersion method creates an environment where English serves as the primary

medium of communication, exposing students to authentic language situations and materials. This approach naturally develops speaking and listening skills while fostering cultural awareness. Although some students may initially find full immersion challenging, the long-term benefits in language acquisition and confidence building are substantial.

This method can be effectively applied through various conversational topics. In *Travel and Tourism*, students discuss travel plans, create itineraries, explore different cultures, and role-play as tourists and guides, practicing relevant vocabulary and dialogues. In *Work and Career*, they develop resumes, participate in mock interviews, analyse job advertisements, write cover letters, and engage in business discussions. In *Shopping and Consumerism*, students simulate buying and selling scenarios, compare prices, evaluate product quality, negotiate transactions, and resolve customer service issues.

The key advantage of language immersion is its ability to enhance communicative competence by promoting natural speech, improving pronunciation, and increasing fluency [6, p. 22–24]. Additionally, real-life language use reinforces learning and helps reduce students' fear of making mistakes. However, learners with lower proficiency levels may experience stress and frustration due to difficulties in understanding all linguistic structures. Furthermore, explaining complex or abstract concepts without resorting to the native language can sometimes hinder comprehension.

Cooperative Learning shifts focus from teacher-centered instruction to student collaboration, implementing various models such as Student Team Learning and the Jigsaw method. This approach particularly excels in developing communication skills through cultural exchange projects and group debates. Success depends on careful group management and ensuring equal participation among students. Here are examples of cooperative learning applications in English lessons:

- Project Work "Cultural Exchange".** Students are divided into groups, each researching a cultural aspect of an English-speaking country (e.g., traditions, holidays, cuisine). Each member is responsible for a subtopic. After gathering information, the group collaborates to create and present their findings, enhancing research skills, communication, teamwork, and intercultural competence.

- The Jigsaw Method.** The lesson topic is divided into sections, and students independently study specific aspects. For example, when learning the Past Perfect tense, students might focus on different uses: **Sequence of past actions** (e.g., *By the time he arrived, they had finished dinner*); **Changes in state or position** (e.g., *She had never traveled alone before she went to Paris*); **Conditional relationships in the past** (e.g., *If I had known, I would have called*

you); **Completion of actions before a past moment** (e.g., *By the time the train left, they had said goodbye*). Students first discuss their findings in expert groups before teaching their original group members. This method fosters independent learning and the ability to convey knowledge effectively. Afterward, they discuss their findings in expert groups before teaching their original group members, fostering independent learning and effective knowledge sharing.

Cooperative learning offers several benefits, including increased motivation and engagement in English study. Interactive tasks like role-playing, group projects, and problem-solving enhance speaking, listening, and vocabulary skills while fostering critical thinking through analysis and discussions. However, it also presents challenges, such as the need for thorough teacher preparation, task structuring, and managing large groups. Teachers may face issues like students reverting to their native language, reinforcing incorrect language patterns, unequal participation, or interpersonal conflicts, which can affect group effectiveness.

The Case Method engages students with real or fictional scenarios that require problem-solving and critical thinking. By analyzing business situations, cultural conflicts, and social issues, students develop practical language skills while learning to navigate complex situations [7, p. 329–352]. This method effectively bridges the gap between theoretical knowledge and practical application, though it requires significant preparation time and careful assessment planning.

There are the examples of case-based tasks that can be integrated into English language lessons as part of the professional training of future English teachers.

The case method promotes critical thinking and analytical skills, allowing students to apply theoretical knowledge in practice and encouraging active participation. It also helps develop teamwork

skills and effective idea presentation [8, p. 60–62]. However, teachers face challenges such as the time required to prepare high-quality cases that align with students' proficiency levels and encourage in-depth analysis. Ensuring active participation from all students can be difficult, as discussions may be dominated by more assertive individuals. Additionally, assessing participation can be complex, but it is important to evaluate both the quality of analysis and individual engagement, through written reports or oral presentations.

The Podcast Method utilizes authentic audio materials to expose students to native speech patterns and cultural content. Through carefully selected podcasts focusing on vocabulary, grammar, and cultural learning, students develop listening comprehension skills and cultural awareness. This method offers flexibility in learning but requires careful consideration of content difficulty levels and technical accessibility.

After analyzing a range of free podcasts available online, we provide examples that, in our opinion, would be particularly helpful for English student teachers in learning vocabulary, grammar, and cultural material.

Podcasts in English lessons offer key benefits: exposure to native pronunciation, improved listening skills, and vocabulary expansion. Covering diverse topics, they boost motivation and enable flexible, independent learning. However, overly complex content may discourage students, and the lack of interactivity can hinder comprehension. Additionally, limited access to devices or the internet may pose challenges.

Other active methods (such as brainstorming, role-playing, the associative method, discussion, roundtable, and content-integrated language learning) are foreign language teaching techniques that create an interactive environment for actively absorbing material. They help students develop communi-

Table 2

Examples of Case-Based Tasks

Case	Task	Assignment
1. Planning a Trip	A group of friends plans a trip to another country with a limited budget.	Students must choose a country, plan the itinerary, consider the budget, and create a travel plan that satisfies everyone.
2. Launching a Startup	Task: A group of young entrepreneurs decided to launch an eco-friendly startup with products.	Students need to develop a business plan, identify the target audience, choose a marketing strategy, and present their product.
3. Conflict Resolution	A conflict arises among students at school regarding the choice of a topic for a project.	Students should analyze the situation, find a compromise, and propose a solution that satisfies both parties.
4. Organizing a Charity Event	The school plans a charity event to raise funds for an orphanage.	Students must propose a format for the event, create an implementation plan, distribute responsibilities, and prepare promotional materials.
5. Social Media	A debate arises at school about the impact of social media on students.	Students analyse arguments for and against social media, form their position, and justify it.

Table 3

Podcasts for learning vocabulary, grammar, and cultural material

Category	Podcast Title	Description
Podcasts for Vocabulary Learning	The English We Speak (BBC) [9]	Features episodes focusing on new or interesting phrases and expressions in contemporary English, describing real-life situations and providing vocabulary usage examples.
	Luke's English Podcast [10]	Analyzes vocabulary in various contexts, featuring dialogues and explanations of new words and expressions.
	6 Minute English (BBC) [11]	Offers short episodes on specific topics, such as ecology or technology, aimed at expanding listeners' vocabulary.
Podcasts for Grammar Learning	Grammar Girl (Quick and Dirty Tips) [12]	Provides clear explanations of grammatical rules such as word order, punctuation, and verb tenses.
	Espresso English Podcast [13]	Features short episodes focusing on grammatical aspects of English, such as articles, conditionals, and the passive voice
	English Grammar 101 [14]	Explains both basic and advanced grammar rules with practical examples and clear explanations .
Podcasts for Cultural Learning	All Ears English [15]	Teaches the language while highlighting aspects of American culture, customs, and social nuances to help students better understand language context.
	The History of England [16]	Covers various periods of British history, ideal for students combining language learning with cultural knowledge.
	Stuff You Should Know [17]	Discusses a wide range of cultural, scientific, and historical facts related to the US and other English-speaking countries .

cation skills and critical thinking. These methods encourage active participation in the learning process, enhancing motivation for language learning. Additionally, they improve teamwork abilities, expand vocabulary, and foster a deeper understanding of language structures.

In contemporary pedagogical practice, educators can effectively implement and synthesize diverse methodological approaches within a single instructional unit. This integrative approach is particularly evident in the instruction of various subject matters. To illustrate, in addressing the thematic unit of **"Environmental Issues"** instructors may employ a tripartite methodological framework: project-based learning methodology for the empirical investigation of specific ecological challenges → role-play simulation methodology to facilitate stakeholder debates regarding potential interventions, and → structured brainstorming protocols to generate solution-oriented proposals. This methodological triangulation facilitates comprehensive topic comprehension and maximizes student engagement in the learning process.

In the context of grammatical instruction, specifically **the Gerund**, pedagogues may implement an immersion-based methodology through the strategic design of task-oriented activities necessitating gerund usage (e.g., articulating recreational pursuits). This can be augmented by implementing a structured roundtable discussion protocol, wherein learners articulate their personal interests while consciously incorporating gerund constructions. The instructional sequence culminates in the application of associative learning methodology, whereby students construct cognitive maps centered on gerund usage, thus

reinforcing linguistic comprehension and fostering divergent thinking processes.

Conclusions. Interactive teaching methods have demonstrated significant potential in enhancing English language acquisition when properly implemented. The success of these approaches depends on careful planning, appropriate method selection, and consideration of student needs. While implementing these methods presents certain challenges, their benefits in developing communicative competence make them invaluable tools in modern language education. Future research should focus on evaluating the long-term effectiveness of these methods and developing strategies for their optimal implementation in varied educational contexts.

References:

1. Pometun O. I. *Encyclopedia of Interactive Learning*. Kyiv: A.S.K., 2007. 144 p.
2. Kiyko, S. V., & Smahlii, V. I. Interactive Methods of Foreign Language Teaching for Upper-Form Students. *Bulletin of Science and Education*, 2022, No. 2(2), pp. 140–156. doi: 10.52058/2786-6165-2022-2(2)-140-156.
3. Novak I. M. Interactive Methods of Teaching Foreign Languages in Higher Education Institutions. *Innovative Pedagogy*, 2021, No. 1(32), pp. 122–125.
4. Yee K. *Interactive Techniques*. 2020. URL: <https://www.usf.edu/atle/documents/handout-interactive-techniques.pdf> (date of access: 28.01.2025).
5. Prystai H. V. Blended Learning Technology in the Formation of Professional Foreign Language Competence of Teachers. *Young Scientist*,

- 2019, No. 4.2 (68.2), pp. 186–188. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/4.2/44.pdf> (date of access: 28.01.2025).
6. Kalchenko T. M., Horbach, N. L., Savchenko, O. O. Immersion as the Most Natural Way of Learning a Language. *Pedagogical Sciences. "Colloquium-Journal"*, 2023, No. 12(171), pp. 22–24.
 7. Meyer C. B. A Case in Case Study Methodology. *Field Methods*, 2001, pp. 329–352.
 8. Godovanets N. I. A Brief Overview of Interactive Methods of Foreign Language Teaching. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2017, No. 3 (40), pp. 60–62.
 9. The English We Speak. *BBC Learning English*: website. URL: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/the-english-we-speak> (date of access: 29.01.2025).
 10. Learn British English with Luke Thompson. *Luke's ENGLISH Podcast*: website. URL: <https://teacherluke.co.uk/> (date of access: 29.01.2025).
 11. BBC Learning English – 6 Minute English. *BBC Learning English*: website. URL: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/6-minute-english> (date of access: 30.01.2025).
 12. Quick and Dirty Tips. *Grammar Girl*: website. URL: <https://www.quickanddirtytips.com/grammar-girl/> (date of access: 30.01.2025).
 13. Learn English Anywhere! *Espresso English Podcast*: website. URL: <https://www.espressoenglish.net/podcast/> (date of access: 01.02.2025).
 14. English Grammar 101: All You Need to Know. *Daily Writing Tips*: website. URL: <https://www.dailywritingtips.com/english-grammar-101-all-you-need-to-know/> (date of access: 01.02.2025).
 15. All Ears English. Website. URL: <https://www.allearsenglish.com/> (date of access: 01.02.2025).
 16. The History of England. Website. URL: <https://thehistoryofengland.co.uk/> (date of access: 02.02.2025).
 17. Stuff You Should Know. Website. URL: <https://stuffyoushouldknow.com/episodes/> (date of access: 02.02.2025).

Пристаї Г. Роль інтерактивних методів навчання в розвитку англomовної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови

Статтю присвячено дослідженню ефективності сучасних педагогічних підходів у фаховій підготовці майбутніх учителів англійської мови. Мета дослідження полягає в аналізі ролі інтерактивних методів у розвитку комунікативної компетентності, їхнього впливу на формування мовних і мовленнєвих навичок та готовності студентів педагогічного університету до викликів сучасного викладання. До розгляду запропоновано дослідження, проведене на основі педагогічного досвіду викладачів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, яке демонструє, як різні стратегії сприяють підвищенню мотивації студентів та вдосконаленню їхньої мовної майстерності. Розглянуто широкий спектр методів: проєктне навчання, яке залучає студентів до дослідження актуальних проблем; змішане навчання, що поєднує традиційні й цифрові ресурси; ігрові технології через квести та нагороди за досягнення шляхом використання інтерактивних додатків або онлайн-платформ; мовне занурення, яке створює автентичне комунікативне середовище; кооперативне навчання, що включає командну роботу; кейс-метод, що розвиває аналітичне мислення через реальні й змодельовані ситуації; та інтеграцію подкастів для покращення навичок аудіювання й розширення соціокультурної обізнаності. Кожен метод проаналізовано через практичні приклади, в яких зазначено мету, цілі та шляхи досягнення результату. До того ж, доведено, що поєднання кількох інтерактивних методів при виконанні конкретного завдання, сприяє глибшому розумінню теми та активній діяльності студентів. Це не лише покращує засвоєння матеріалу, набуття необхідних комунікативних навичок і вмінь, але й стимулює розвиток критичного мислення, вміння контролювати, аналізувати та регулювати власну діяльність. Зазначено, що впровадження інтерактивних методів у навчальний процес містить виклики, зокрема технічні вимоги, нерівномірний розподіл навантаження, значних часових витрат, використання рідної мови чи труднощі в процесі оцінювання кооперативного навчання. Результати дослідження засвідчують, що інтерактивні підходи значно покращують засвоєння мови та професійний розвиток студентів-філологів, проте ефективність їх застосування залежить від ретельного планування, доцільного вибору методів і врахування потреб здобувачів освіти.

Ключові слова: педагогічні стратегії, методичні інновації, професійний розвиток, мовні компетенції, сучасні педагогічні технології.

УДК 378.22

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.25>

А. П. Савицька

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри авіаційної англійської мови
Харківського національного університету Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба

В. С. Савицька

викладач кафедри авіаційної англійської мови
Харківського національного університету Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба

К. М. Борисенко

викладач кафедри авіаційної англійської мови
Харківського національного університету Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ ЗАКЛАДІ

У статті проаналізовано самостійну роботу як форму організації навчально-виховної роботи при формуванні іншомовної комунікативної компетентності курсантів ХНУПС імені Івана Кожедуба. Доведено необхідність підвищення ефективності навчального процесу шляхом інтенсифікації самостійної роботи здобувачів освіти, на яку у відповідності до навчальної програми відводиться 30 % навчальних годин. У статті робиться акцент на значущість концепції безперервної освіти у руслі гуманістичної спрямованості вітчизняної вищої освіти та досліджується педагогічний потенціал самостійної роботи не тільки як засобу досягнення навчально-методичної мети, а й реалізації загально-педагогічних цілей, як-то формування у курсантів навичок набуття ними безперервної інформальної освіти у майбутньому. Автор статті підкреслює очевидність впливу уміння організувати самостійну роботу у процесі навчання в університеті на сформованість навичок здійснення самоосвіти упродовж життя у майбутньому професійному житті офіцера. Акцентується увага на необхідності обґрунтування теоретичних основ організації самостійної роботи з визначенням принципів, відповідних підходів та оптимальних для їх реалізації методів. Показано, що дослідження концепту самостійної роботи неможливе без урахування принципів активного навчання, автономності процесу навчання курсанта, персоналізації освітнього процесу, та наведено стислий аналіз кожного з принципів у світлі їх впливу на організацію самостійної роботи курсанта. Доведено, що саме особистісно-діяльний, компетентнісний та професійно-орієнтований підходи сприяють дотриманню зазначених принципів, які доцільно реалізуються засобами активних методів навчання. Простежено вплив професійно-орієнтованої проектної діяльності на формування у здобувачів освіти так званих 'soft skills' та усвідомлення студентом значущості особистого впливу на якість процесу навчання. Наголошено на консультативно-спрямовуючій ролі викладача у процесі самостійної роботи здобувачів освіти з перенесенням акценту у суб'єктно-об'єктному тандемі 'викладач – студент' на активну центральну роль самого студента. Досліджено ряд факторів (методичних та організаційних), дотримання яких сприяє ефективному та результативному виконанню курсантами самостійних завдань.

Ключові слова: самостійна робота, безперервна освіта, автономність навчання, особистісно-діяльний підхід, професійно-орієнтований підхід, активні методи навчання, проектна діяльність.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої військової освіти в Україні функціонує у нових соціально-політичних умовах, які визначають не лише шляхи та напрями її розвитку, але й актуалізують безпосередньо пов'язані з цим проблемами. В умовах повномасштабної військової агресії очевидною є зростаюча інтенсивність професійної іншомовної комунікації офіцерів Повітряних Сил України з іноземними партне-

рами як під час планування бойових завдань, так і під час навчання курсантів пілотуванню іноземних зразків авіатехіки, тож одним з найважливіших завдань навчально-виховного процесу у ХНУПС імені Івана Кожедуба постає проблема інтенсифікації процесу формування англомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Пошук комплексу заходів, спрямованих на вирішення цього завдання, є нагальною

проблемою кафедри авіаційної англійської мови. Проблема вдосконалення англомовної підготовки курсантів гостро ставить проблему пошуку якісно нового комплексного підходу до форм організації навчального процесу та його змісту. В умовах сучасного навчального процесу у вищих навчальних закладах спостерігається тенденція до зміни пропорції годин аудиторних та самостійних занять на користь останніх. Пропорційно-кількісний розподіл навчальних годин відповідно до програми вивчення дисципліни відводить досить вагому їх частину (а саме 30 %) на самостійну роботу курсанта, то ж вона вбачається нам як така, що має неабиякий потенціал для інтенсифікації навчального процесу. Водночас, практичний досвід засвідчує як недостатню сформованість навичок самостійної роботи здобувачів вищої військової освіти, так і замало уваги з боку педагогічних працівників до організації такої форми навчального процесу. Окрім того, на наш погляд, мало досліджено феномен самостійної роботи як засобу досягнення загально-педагогічних цілей, як-то формування у курсантів навичок набуття ними безперервної інформальної освіти у майбутньому. Таке переосмислення ролі самостійної роботи у навчально-виховному процесі у вищій військовій школі актуалізує проблему формування теоретичного підґрунтя з визначенням основоположних принципів, підходів та відповідних методичних засад.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Педагогічна проблема організації самостійної роботи тісно переплітається з поняттями 'самоосвіта дорослих', 'безперервна освіта', 'автономне навчання'. Тому у рамках даного дослідження ми опиралися на праці вітчизняних та зарубіжних вчених, які опікувалися різними проблемами самокерованої освіти. Зокрема, суть та різні аспекти самостійної роботи розкривають у своїх працях С. Бондар, О. Тарнопольський, Л. Журавська, Д. Ньюстром, К. Девіс, П. Джарвіс. Теоретичні підходи та моделі самокерованого навчання висвітлюють Н. Дмитренко, С. Бондар, М. Дернова, М. Ноулз, Ф. Кенді, та ін. Феномен автономії навчання досліджується Л. Калініною, І. Самойлюкевичем, Д. Ходяковим, Н. Holes, D. Little та іншими. Л. Герасименко досліджує мотивацію до самоосвіти майбутніх авіаційних фахівців. Для обґрунтування підходів до організації самостійної роботи та відповідних їм методів ми зверталися до праць дослідників теоретичних засад проектної діяльності (О. Безпалько, В. Гузєєва, С. Давидова, С. Ізбаш, В. Киричук, Е. Арванітопуло) та активних методів навчання (С. Белай, О. Керницький, В. Пасічник, Т. Вахрушева).

Мета статті. За мету даного дослідження поставлено переосмислення потенціалу самостійної роботи як форми навчального процесу при формуванні іншомовної комунікативної ком-

петентності майбутніх офіцерів не тільки з точки зору набуття курсантами певної кількості знань, а й як засобу досягнення загально-педагогічної мети – формування у здобувачів освіти навичок навчальної автономії та організації самоосвіти у майбутньому у рамках концепції безперервної освіти. Така точка зору на феномен самостійної роботи вимагає дослідження теоретичних основ (принципів, підходів, методів), які б уможливили активізацію та ефективність цієї форми організації навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Глобальні зміни у парадигмі вищої військової освіти обумовили підвищену увагу педагогів до гуманістичної направленості навчального процесу. Міжнародне співтовариство в особі найвпливовіших міжнародних організацій – ООН, ЮНЕСКО та деяких інших – дійшло важливого висновку, що освіта в сучасному швидкоплинному світі має бути безперервною освітою, або освітою, яку індивіди неодноразово поновлюють протягом усього життя, оскільки безперервне поповнення знань є одним з найважливіших прав людини. Гуманізація вищої освіти реалізується і через традиційний для педагогіки принцип зв'язку навчально-виховного процесу з життям [1].

Саме самоосвіта здатна забезпечити професійний розвиток спеціаліста, його майбутню конкурентну спроможність і є основним джерелом оновлення професійних знань в епоху блискавичного розвитку технологій. Актуальним для військової педагогічної науки стає підготовка військових кадрів як кваліфікованих компетентних фахівців, здатних до постійного професійного розвитку та самостійного опанування технічної документації до новітніх зразків озброєння у майбутній професійній діяльності після закінчення військового університету. Тобто, вища військова освіта сьогодні ставить за мету не тільки надати здобувачу освіти певну кількість знань та навичок для досягнення ним професійних компетенцій, а й сформувані розвинуті навички самостійно знаходити інформацію, аналізувати й ефективно використовувати її.

Розуміння такої ролі й значущості самоосвіти у майбутній професійній діяльності сьогоднішніх здобувачів освіти ставить перед педагогами вищої військової школи завдання формування у курсантів стійких навичок ефективної та систематичної самостійної роботи. Отже, самостійна робота курсанта у позааудиторний час не тільки відповідає загально-педагогічним принципам та допомагає досягнути вузько-дидактичної мети (набуття курсантом певної кількості знань у позааудиторний час), а й сприяє досягненню педагогічно-виховної мети (формування й розвиток стратегій та прийомів самостійної роботи з пошуку та засвоєння нової інформації). Інакше кажучи, успішність реалізації концепції неперервної освіти значною

мірою залежить від сформованості навичок самостійної роботи майбутніх офіцерів.

Таке оновлене усвідомлення ролі й питомої ваги самостійної роботи здобувачів освіти вимагає й переосмислення її змісту, форм та методів. Для забезпечення якомога більшої ефективності самостійної роботи курсантів педагоги кафедри авіаційної англійської мови проводять значну роботу щодо аналізу педагогічних принципів, підходів, методів та переосмисленню змісту навчального матеріалу з точки зору його перерозподілу для засвоєння на практичних заняттях та у позааудиторний час. Адже, відповідно до 'Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України' [2], «самостійна робота є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять».

З одного боку, самостійна робота розглядається як педагогічний засіб організації та управління самостійною діяльністю курсанта у навчальному процесі; з іншого боку, – це особлива форма навчальної діяльності, яка підпорядкована *принципу автономності* здобувача освіти. Під автономністю розуміємо здатність суб'єкта самостійно керувати процесом свого навчання й значною мірою нести відповідальність за його успішність, послідовно й наполегливо здійснювати свою навчально-освітню діяльність, свідомо керувати цим процесом шляхом саморефлексії, самоконтролю, самооцінки, коригування та накопичення індивідуального досвіду. Ряд науковців розглядають автономне навчання «як освітню технологію, що забезпечує формування мовної, мовленнєвої, соціолінгвістичної компетенцій особистості у зв'язку з її стратегічною компетенцією та з урахуванням її психологічних якостей» [3, с. 48]. У рамках даного дослідження ми схильні трактувати автономність навчання як основоположний принцип самостійної роботи здобувача освіти.

Із вищесказаного цілком зрозуміло, що принцип автономності тісно переплітається з *принципом активного навчання*, сутністю якого є перенесення акценту з домінуючої ролі викладача як джерела знань на студента як активного здобувача знань (learner-centredness). Ролі викладача і студента у тандемі 'суб'єкт – об'єкт навчального процесу' діаметрально змінюються: викладач виконує функції модератора навчального процесу (facilitator) та допомагає студенту здійснювати процес набуття знань, тоді як студент перестає бути пасивним реципієнтом готового педагогічного знання і стає центральною фігурою у процесі здобуття знань (active learner).

Для успішного втілення у навчальну практику принципу автономності й активного навчання необхідна наявність двох складових успіху:

– здатність здобувача освіти діяти залежно від власних внутрішніх мотивів та цілей, психологічну готовність, мотивацію, усвідомлення відповідальності і вагомої ролі власного внеску у процес здобування;

– прагнення викладача організовувати і спрямовувати діяльність студента та створити необхідні умови для навчання за принципом автономності.

Сучасна система вітчизняної освіти значною мірою керується *принципом персоналізованого навчання*, тому вагома роль викладача полягає у допомозі напрацювати індивідуалізовані стратегії навчання, які б відповідали індивідуальним потребам, здібностям та потенційним можливостям курсанта. Роль викладача набуває нового змісту. На нього покладається відповідальна функція організатора, модератора, партнера, радника у питаннях організації самостійної роботи, викладач виступає у ролі ініціатора нових ідей, забезпечує тих, хто навчається, посиленнями на джерела (як друковані, так і електронні), допомагає планувати етапи роботи та консультує курсантів під час їх виконання. Не менш важливу функцію виконує викладач, здійснюючи контроль над виконанням роботи та спрямовуючи й коригуючи послідовність й об'єм навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню, з урахуванням принципу циклічності та поступового нарощення складності. Особливе значення має атмосфера доброзичливості, довіри, поваги, взаємодопомоги і творчості, яка створюється і підтримується викладачем іноземної мови. Усі ці зусилля спрямовані на формування у здобувачів освіти усвідомленого відношення до самостійної роботи та закладають основи навичок самостійної роботи.

У руслі концепції *безперервної освіти та гуманістичного спрямування*, принципів *автономності та персоналізації навчання* у вітчизняній педагогічній науці сформувалися *особистісно-діяльний, компетентнісний та професійно-орієнтований* підходи до освітнього процесу, які, на нашу думку, найліпшим чином співвідносяться з зазначеними принципами та набувають неабиякого значення для напрацювання теоретичного підґрунтя щодо організації самостійної роботи як однієї з форм освітньо-виховного процесу.

Особистісно-діяльний підхід передбачає надання суб'єктного статусу здобувачу освіти, його активне включення у процес навчально-пізнавальної діяльності, адже автономія навчання може бути досягнута лише за умови реалізації індивідуальних потреб і здібностей студента, з передачею йому ініціативи й перенесенням акценту з домінуючої ролі викладача як джерела знань на активну роль самого студента як здобувача знань [4, с. 86].

Оскільки формування професійної компетентності (та іншомовної комунікативної компетентності як її складової) є центральною метою навчального процесу у ХНУПС, *компетентнісний* підхід забезпечує цілісність та комплексність навчання з залученням міжпредметних зв'язків.

Самостійна робота має величезний дидактичний потенціал за умови її спрямованості на вирішення квазі-професійних ситуацій проблемного характеру та насичення навчального матеріалу особистісно- та професійно-значущим змістом у рамках *професійно-орієнтованого підходу*. Основу навчання мають складати завдання проблемного характеру. Творче оволодіння знаннями, вміннями, навичками відбуваються через вирішення професійно-орієнтованої проблеми. Шляхом виконання завдань такого типу відбувається усвідомлення як практичної значущості набутих теоретичних знань, так і прикладного застосування вмінь та навичок, які формуються й вдосконалюються на їх основі. Американський психолог Д. Брунер стверджує, що інтерес до матеріалу, який вивчається, є кращим стимулом до навчання, і саме реалістична проблема професійного характеру здатна пробудити потребу й сформувати мотив до її вирішення. За рахунок забезпечення суб'єктної позиції курсантів у навчально-виховному процесі, усвідомлення ними особистісного змісту знань, дій, творчої діяльності розвивається й мотиваційна складова [6, с. 7].

Практичне застосування англійської мови у реалістичних ситуаціях, аналогічних майбутній практичній професійній комунікативній діяльності, здатне неабияк підвищити мотиваційну складову процесу навчання, викликати щире зацікавлення до виконання завдання, активізувати пізнавальну діяльність курсанта та, відтак, досягти якісно нового рівня у засвоєнні навчального матеріалу й сприяти значному розвитку формування іншомовної комунікативної компетентності. «Мотивацією для курсанта виступає бажання вчитися не тільки заради досягнення академічної мети, але і для професійного росту. Основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від актуально здійснюваної навчальної діяльності того, хто навчається, до засвоювання ним професійної діяльності» [6, с. 56–57]. Відбувається трансформація навчально-пізнавальних мотивів у професійні, що, як наслідок, має неабиякий вплив на формування професійної компетентності курсанта. Застосування проблемного навчання сприяє вирішенню широкого спектру загально-педагогічних цілей, зокрема – формуванню та розвитку пізнавальних мотивів за рахунок реалістично-професійного характеру самої проблеми.

Керованість вище окресленими принципами безперервності освіти, персоналізації, автоном-

ності й активності навчання потребують визначення відповідних методико-дидактичних засад.

Із широкого спектру існуючих у сучасній педагогіці методів доцільним вважаємо звернення до *активних методів навчання*, практичне застосування яких у навчальному процесі надає студенту змогу усвідомити значущість, дієвість та ефективність принципу активного навчання; повірити у власні здібності до творчого переосмислення інформації, від найпростіших (як-то участь в інтерактивних лекціях, рольових іграх, продукування ідей та думок під час мозкового штурму тощо) до завдань, які вимагають більшого ступеня самостійності, відповідальності, творчості, поглибленого пошуку та обробки інформації (робота над кейсом, проектом) [7, с. 8].

Саме *метод проектів* є логічно-вмотивованим компонентом самостійної роботи курсантів з іноземної мови та охоплює широкий спектр педагогічних цілей. До категорії навчально-методичних віднесемо розвиток мовленнєвих навичок читання (оглядового 'skimming' та читання з метою пошуку детальної інформації 'scanning'), навичок аудіювання та навичок письма (вміння вичерпно та стисло сформулювати власну думку); формування лексико-граматичних навичок; глибокий усвідомлений аналіз релевантної до теми дослідження інформації, навички реферування з урахуванням критеріїв інформаційного навантаження та лексичної насиченості тексту. Загально-педагогічні цілі передбачають формування у курсанта так званих *soft skills* – необхідної складової компетентного спеціаліста та розвиненої особистості. Творчий процес реалізації проекту передбачає інтенсивну роботу з інтернет-джерелами, довідковою літературою та словниками, комп'ютерною та мультимедіатехнікою. Розвиток навичок роботи у команді (вміння формулювати та аргументовано відстоювати власну думку, навичок мозкового штурму), вміння поважати альтернативну точку зору та враховувати її для прийняття колегіального рішення та усвідомлювати ступінь персональної відповідальності за успішність усього проекту, формування й розвиток навичок презентування проекту перед аудиторією, об'єктивного та критичного оцінювання роботи конкурентної команди, аналізу недоліків та шляхів їх усунення; формування навичок самостійної роботи, самоорганізації, планування власного бюджету часу, усвідомлення успішності власних досягнень, розвиток критичного мислення та мобілізація творчого й інтелектуального потенціалу – усі ці навички є критично необхідними для формування професійної компетентності наряду з вузько-професійними знаннями та вміннями та формують у курсанта розуміння значущості власної ролі у процесі своєї освіти.

Набуття таких навичок – це і є той неоціненний інструментарій, який надасть змогу майбутньому фахівцю здійснювати процес інформальної освіти упродовж життя, самостійно опановувати нові знання шляхом пошуку, аналізу й творчого переосмислення нової інформації, професійно розвиватися та йти у ногу із часом.

Отже, філософський концепт принципу активного навчання та сама сутність активних методів імпліцитно формують у курсанта усвідомлення вагомості особистого внеску у процес набуття знань та вмінь, значущості самоосвіти в цілому та самостійної роботи як його невід'ємного компонента.

Насамкінець, очевидною виступає й необхідність окреслення ряду *факторів*, дотримання яких сприятиме ефективному виконанню курсантами самостійних завдань: організаційних та методичних.

До *організаційних* факторів віднесемо бюджет часу, забезпеченість навчальною літературою, навчально-лабораторну базу (лінгафонні кабінети, мультимедійні засоби тощо); активне залучення інформаційних технологій як таких, що відкривають доступ до джерел ІКТ (інтернет, Moodle), необмежної кількості аудіовізуальних матеріалів, можливості живого спілкування.

Методичні фактори забезпечуються викладачем та передбачають планування усіх видів завдань, передбачених для самостійного опрацювання, з урахуванням їх об'єму, термінів виконання, методичних рекомендацій щодо раціональних прийомів їх виконання, засоби контролю, розробку індивідуалізованої стратегії оволодіння іншомовними навичками сумісно з кожним курсантом:

- адаптація навчального матеріалу до рівня знань та навчальних потреб, розробка викладачем індивідуальних (за потреби) і групових завдань;

- варіативність та збалансована кількість завдань для самостійної роботи, виконання яких потребує не надто багато часу;

- наявність чітко визначеного та зрозуміло сформульованого викладачем завдання із запропонованим алгоритмом та послідовністю дій для його виконання, якому б передувало засвоєння матеріалу та опрацювання аналогічних завдань під час аудиторного заняття. Адже, як зазначає Журавська, «успішність та ефективність самостійної роботи у позааудиторний час значним чином залежить від якості засвоєння навчального матеріалу під час заняття під керівництвом викладача. Структура завдання для самостійної роботи може як повторювати структуру аудиторного заняття, так і мати на меті опрацювання окремого аспекту більш поглиблено та детально» [8];

- контроль за виконанням самостійної роботи та система заохочення за її якісне та вчасне вико-

нання з активним залученням on-line консультацій та e-mail листування з викладачем тощо;

- систематичність виконання самостійної роботи.

Висновки і пропозиції. Можна дійти висновку, що самостійна робота здобувача освіти має великий педагогічний потенціал: наряду з досягненням навчальної мети – інтенсифікації навчального процесу з метою формування іншомовної комунікативної компетентності – вона закладає основи та формує практичні навички безперервної освіти у майбутній професійній діяльності офіцерів поза межами навчального закладу. Ефективна організація самостійної роботи у виші можлива за умов дотримання принципів автономності, активного навчання та персоналізації освітнього процесу, реалізованих через особистісно-діяльний, компетентнісний та професійно-орієнтований підходи із застосуванням активних методів навчання, які сприятимуть розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей курсанта, формуватимуть навички творчого мислення для вирішення професійно-орієнтованої проблеми.

Перспективним напрямком подальшого дослідження означеної проблематики вважаємо розробку навчально-методичного забезпечення для самостійної роботи у контексті розширення навчальної автономії курсанта на основі професійно-реалістичних завдань комунікативного типу.

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта в Україні. Нормативна база. – К. КНТ, 2006. – С. 40–93.
2. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України від 02.06.93 № 161 // Збірник нормативних актів України щодо організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.
3. Боднар С. В. Організація автономного навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей / С. В. Боднар // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39(1). – С. 46–53.
4. Атанов Г. Обґрунтування та сутність діяльнісного підходу до навчання / Г. Атанов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – № 3. – С. 85–93.
5. Bruner, J. S. (1985). "Models of the Learner". *Educational Researcher*, June/July, 5–8.
6. Гринчишин О.М. Розвиток мотивації оволодіння іноземною мовою в умовах вищого військового навчального закладу: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / Національна академія ДПС України. Хмельницький, 2003. 207 с.
7. Вахрушева Т.Ю. Теоретичні аспекти активних методів навчання [Електронний ресурс] /

Т.Ю. Вахрушева // Національний фармацевтичний університет – 2008. – № 3. – С. 46–49. – Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/2008-03/08vtyaml.pdf>

8. Журавська Л.М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Журавська Л.М. // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – № 2.

Savytska A., Savytska V., Borysenko K. Pedagogical potential of self-guided work while forming foreign-language communicative competence in higher military educational institutions

The article analyzes self-guided work as a form of educational process organization aimed at forming foreign-language communicative competence of cadets of Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University. It has been proved that there is a necessity to enhance educational process by means of intensifying students' self-guided work which, according to the scope of educational program, amounts up to 30 % of total number of academic hours. The article emphasizes the value of continuous study in keeping with the humanistic trend in the domestic higher education and studies pedagogical potential of self-guided work not only as a means of achieving narrow methodological objectives, but rather as an approach to accomplish pedagogical aims of broader realm, namely developing students' skills in obtaining continuous informal education in the future. The author of the article accentuates the need to define theoretic basis of organizing students' self-guided work having specified principles, corresponding educational approaches and optimal methods to ensure its practical realization. It has been demonstrated that studying the concept of self-guided studies must be interrelated with the consideration of principles of active learning, students' autonomy, educational personalization and all the above mentioned principles. Concise analysis has been presented within the meaning of their influence on the students' self-guided education process. It has also been proved that person-centered, competence-based and profession-oriented approaches promote and facilitate the educational principles which can be best implemented via active learning methods. It has been highlighted that profession-oriented project activities have a direct positive impact on the development of students' 'soft skills' and students' understanding of their personal influence on the educational process and its quality. The article accentuates the teacher's counselling role in the process of students' self-guided education with shifting the accent on the concept of student-centeredness. Methodological and organizational factors which have a positive influence on the self-study process have been studied.

Key words: self-guided work, continuous study, students' autonomy, person-centered, competence-based, profession-oriented approach.

УДК 378.091.26:61=111]:378-057.875-054.6
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.26>

С. Є. Трезуб

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

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН ДО ІСПИТУ КРОК 1 З АНГЛІЙСЬКОГО СУБТЕСТУ

Стаття присвячена особливостям підготовки студентів-іноземних громадян до інтегрованого ліцензійного іспиту Крок 1 з англійського субтесту спеціальності 221 «Стоматологія». Предметом дослідження є багатокомпонентна система підготовки яка дозволить сформувати у студентів-іноземних громадян уміння працювати з фаховою іншомовною інформацією та виконувати завдання різного рівня складності. Наголошено на моделі підготовки до англійської частини іспиту Крок 1, яка включає основні три аспекти, а саме, організація проведення практичного заняття з іноземної мови за професійним спрямуванням (ІМПС); основна навчально-методична література; система вправ для тренування, закріплення та контролю отриманих знань. Кожний аспект передбачає комплексність і системність, що призводить до успішного складання іспиту Крок 1 з англійського субтесту спеціальності 221 «Стоматологія». Ретельно сплановане практичне заняття з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента; застосування відповідних навчально-методичних матеріалів, а також комплексна система вправ дозволяє студентам-іноземцям засвоїти відповідну профільну лексику за тематикою розділу, який включає фаховий текст; 10 тестових питань на розуміння інформації; 10 вправ: 6 вправ на знання і підбір лексики, деякі з них з латино-грецьким компонентом, 1 вправа на говоріння, 3 вправи на різні види читання (ознайомче, вивчаюче, пошукове, переглядаюче), 1 вправа на словотворення. Така структура і подача навчального матеріалу дає підґрунтя для формування, розвитку та реалізацію отриманих знань з фахових лексичних одиниць і граматичних явищ при підготовці до складання англійського субтесту з ліцензійного іспиту «Крок 1» для студентів-іноземних громадян за спеціальністю 221 «Стоматологія». Запропоновано і проаналізовано приклад комплексу різних видів тренувальних вправ, тестів різного рівня складності які спрямовані на розуміння та виокремлення певної інформації під час роботи з загально-медичним текстом за фахом «Gingivitis». У статті приділяється особлива увага фаховому тексту і різним видам вправ, спрямованих на перевірку прочитаної інформації. На наш погляд, така трьох компонентна модель з підготовки майбутніх стоматологів іноземців до англійського субтесту з ліцензійного іспиту Крок 1 за спеціальністю 221 «Стоматологія» дає всі необхідні інструменти для швидкого розуміння запропонованої інформації і вибору правильних відповідей.

Ключові слова: студенти-іноземні громадяни, модель, ліцензійний іспит Крок 1, англійський субтест.

Постановка проблеми. Навчання дисципліні «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (ІМПС) у вищій медичній школі можна розглядати з кількох сторін; а саме, з позиції викладача (його відповідності професійній діяльності викладання предмета, обліку ним психологічних особливостей та рівня знань студентів тощо), з позиції студентів (ступеня їхньої включеності в навчання, інтересу до предмета, мотивації, тощо).

Глобальні зміни у системі вищої медичної освіти в Україні ставить перед професорсько-викладацьким складом цілі – розкрити можливості студентів, навчити їх конструктивно мислити та творчо підходити до вирішення проблем, тобто сформувати особистість, яка буде комфортно та впевнено себе почувати у сучасному світі. Оновлення торкнулися системи навчання предмета «Іноземна мова за професійним спрямуванням», де основне завдання викладача полягає

у формуванні та розвитку іншомовної професійної комунікативної компетенції у студентів-іноземців спеціальності 221 «Стоматологія».

Одним з найважливіших аспектів підготовки студентів-іноземних громадян спеціальності 221 «Стоматологія» з іспиту Крок 1 є англійський субтест. Актуальність цього питання, дозволила нам ретельно дослідити особливості даного аспекту. Одним із ключових аспектів успішної підготовки до Крок 1 з ІМПС студентів-іноземних громадян є організація проведення професорсько-викладацьким складом практичних занять, які представляють собою модель специфічної підготовки із заявленої дисципліни. Ця модель включає основні 3 аспекти: організація проведення практичного заняття з ІМПС; основна література; система вправ для тренування, закріплення та контролю отриманих знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам організації практичних занять з іно-

земної мови приділяли багато уваги у своїх роботах такі відомі вчені та психологи, як І. О. Зимня, Г. В. Рогова, Н. І. Жінкін, О. О. Леонтьєв.

Аналізу відповідної літератури для підготовки присвячено досить багато методичних праць (І. В. Карпов, Н. Ф. Добринін, Л. Т. Охотіна, О. О. Пісоцька, Л. Я. Аврахова та ін.).

Проблему різноманітності, інформативності та ефективності вправ досліджували такі вчені як О. М. Беляєва, Ю. В. Лисанець, В. Г. Костенко. Але, незважаючи на велику кількість праць, питання ефективної підготовки студентів-іноземних громадян спеціальності 221 «Стоматологія» з іспиту Крок 1 залишається дискусійним і дуже актуальним.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідити питання ефективної підготовки студентів-іноземних громадян спеціальності 221 «Стоматологія» з іспиту Крок 1 з англійського субтесту.

Виклад основного матеріалу. У контексті останніх тенденцій української вищої медичної освіти запровадження нових типів кваліфікаційних іспитів, а саме, англомовного субтесту до ліцензійного іспиту «Крок 1» особливої важливості набуває не лише чисто професійна, а й мовна підготовка майбутніх стоматологів. Це стосується, насамперед, студентів-іноземних громадян, які вивчають стоматологію в українських вишах медичного профілю. Розвиток та поглиблення комунікативних навичок з ІМПС сфери професійного застосування, а також всебічну підготовку до виконання англомовного субтесту ліцензійного іспиту «Крок 1» спрямовані практичні заняття з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Навчання здійснюється згідно з навчальною програмою з даної дисципліни. Предметом вивчення навчальної дисципліни є спеціальна професійна лексика та граматичні конструкції, що використовуються у практиці за спеціальністю.

Основними завданнями викладача щодо дисципліни "Іноземна мова за професійним спрямуванням" є навчити студентів-іноземців інтерпретувати професійно-орієнтовану лексику іноземною мовою; демонструвати навички перекладу професійних лексичних одиниць; розвивати активний та пасивний набір професійних термінів та граматичних явищ відповідно до 9-ти дисциплін, заявлених у ліцензійному іспиті «Крок 1».

Уміння та навички студентів-іноземців з навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» формуються на практичних заняттях такими методами навчання: пояснення лексичного та граматичного матеріалів викладачем; виконання вправ, спрямованих на формування навичок читання, перекладу, аналітичного читання та реферування, перевірка письмового домашнього завдання; перевірка засво-

ення студентами лексичного та граматичного матеріалів.

Відповідно до вимог освітньо-професійної програми студенти-іноземці повинні знати: граматичні структури, необхідні для гнучкого вираження відповідних функцій та понять, а також для розуміння широкого кола текстів в академічній та професійній сферах; широкий діапазон словникового запасу (у тому числі термінології), який потрібний в академічній та професійній сферах; повинні вміти читати, тобто. володіти чотирма видами читання; розуміти адаптовані медичні тексти з підручників та методичних вказівок; інтерпретувати професійно-орієнтовану лексику іноземною мовою; демонструвати знання з перекладу професійних лексичних одиниць; володіти професійними термінами та граматичними явищами відповідно до 9-ти дисциплін, заявлених у ліцензійному іспиті «Крок 1»; вміти перекладати іншомовні питання з буклетів ліцензійного іспиту «Крок 1»; вміти вести без словника цілеспрямований пошук потрібної інформації, працюючи з текстами (друкованими та електронними у бібліотеці, Інтернеті тощо).

Щодо другого аспекту успішної підготовки до ліцензійного іспиту «Крок 1», ми наголошуємо на застосуванні навчально-методичних ресурсів: профільні підручники, посібники, практикуми, бази тестів, буклети тощо.

Третя невід'ємна складова підготовки до ліцензійного іспиту «Крок 1» студентів-іноземних громадян, ми вважаємо відповідну систему вправ, яка і є основним чинником успіху складання цього іспиту.

Кафедра іноземних мов ЗДМФУ пропонує широкий спектр навчально-методичних матеріалів, як в паперовому так і в електронному вигляді на учбовій платформі TEAMS з великою кількістю різноманітних загально-медичних текстів та комплексів вправ, що дозволяють удосконалити набуті знання з ІМПС, поглибити й повторити засвоєний фаховий лексичний і граматичний матеріал, а також успішно виконати тестові завдання. Основним елементом підготовки є загально-медичний текст і відповідно процес читання. Читання тісно пов'язане з розумінням тексту і є складним розумовим процесом [1, с. 144].

Основним завданням викладача є підбір певних методів навчання для створення умов ефективної підготовки студентів, які зможуть творчо мислити, застосовувати на практиці отримані знання й уміння [2, с. 154].

Представляємо на розгляд уривок з тексту «Gingivitis» та приклади вправ до нього: Gingivitis is a common and mild form of gum disease, also called periodontal disease. It causes irritation, redness, swelling and bleeding of your gingiva, which is the part of your gum around the base of your teeth.

It's important to take gingivitis seriously and treat it promptly. Gingivitis does not cause bone loss. But left untreated, it can lead to a much more serious gum disease, called periodontitis, and tooth loss. The most common cause of gingivitis is not keeping your teeth and gums clean and healthy. Good oral health habits, such as brushing at least twice a day, flossing daily and getting regular dental checkups, can help prevent and reverse gingivitis. Healthy gums are firm and pale pink. They fit tightly around the teeth. Symptoms of gingivitis include: swollen or puffy gums, bright red or dark red gums, gums that bleed easily when you brush or floss, tender gums, bad breath. The most common cause of gingivitis is poor care of teeth and gums, which allows plaque to form on teeth. This causes swelling of the surrounding gum tissues. Plaque is a sticky film that has no color.

Choose the correct variant:

1. Gingivitis is a common and severe form of gum disease.
 - A. True
 - B. False
 - C. Not given
2. Gingivitis causes bone loss, swelling and bleeding of your gingiva.
 - A. True
 - B. False
 - C. Not given
3. The most common cause of gingivitis is not keeping your teeth and gums clean and healthy.
 - A. True
 - B. False
 - C. Not given
4. Healthy gums are firm and pale red.
 - A. True
 - B. False
 - C. Not given
5. Choose the correct statement:
 - A. Gingivitis is a bacterial infection of the teeth.
 - B. Gingivitis is inflammation of the gums caused by plaque buildup.
 - C. Gingivitis is a viral infection that affects the tongue.
 - D. Gingivitis only occurs in children.
6. A. Gingivitis always causes tooth loss.
B. Gingivitis can lead to periodontitis if left untreated.
C. Gingivitis is unrelated to oral hygiene.
D. Gingivitis cannot be prevented.
7. A. Bleeding gums are a common symptom of gingivitis.
B. Gingivitis is painless and symptom-free.
C. Gingivitis is a rare condition.
D. Gingivitis only affects the lower gums.
8. What is gingivitis?
 - A. A viral infection affecting the teeth.
 - B. Inflammation of the gums caused by plaque buildup.

- C. A bone disease that affects the jaw.
- D. An infection that only affects the tongue.

2. Complete the abstract with the proper words or word combinations from the box:

Advanced, exudate, periodontal, bleeding, professional

Gingivitis is a type of ... disease characterized by inflammation of the gums (gingivae), causing ... with swelling, redness, ..., a change of normal contours, and, occasionally, discomfort. Diagnosis is based on inspection. Treatment involves ... teeth cleaning and intensified home dental hygiene. ... cases may require antibiotics or surgery.

3. Match the Greek terms with their English common names:

Greek TE	English common names
ul	tooth
odonto	face
prosop	gum
pro	upper jaw
retro	dry
gnathia	ahead/forward
genia	false
xer	back
pseud	enlarged
megal	lower jaw

4. Match the words to form phrases and translate them:

- | | |
|---------------|--------------|
| 1. successful | a. shield |
| 2. root | b. checkups |
| 3. tooth | c. treatment |
| 4. dental | d. loss |
| 5. protective | e. planing |

5. Answer the following questions:

What is the title of the text?

What is this text about?

What causes gingivitis?

What are the main symptoms of this disease?

What is the treatment of the gingivitis?

6. Find the following information in the text and present it:

- causes of gingivitis
- main symptoms of gingivitis
- prevention of gingivitis
- calculus

7. Make a brief overview of the mumps according to the proper plan (about 10-12 sentences):

- definition of gingivitis
- the main symptoms
- methods of diagnostics and treatment

8. Choose the best word which completes each of these sentences:

1. Gingivitis is a common form of
 - A. Tooth decay
 - B. Gum disease
 - C. Bone infection

- D. Oral cancer
E. Sinus infection

2. The main cause of gingivitis is the buildup of ... on the teeth.

- A. Plaque
B. Calcium
C. Saliva
D. Enamel
E. Sugar

3. Symptoms of gingivitis include red, swollen, and ... gums.

- A. Dry
B. Hard
C. Bleeding
D. White
E. Cold

4. Poor ... habits can lead to the development of gingivitis.

- A. Eating
B. Sleeping
C. Oral hygiene
D. Physical exercise
E. Social

5. Gingivitis can be prevented by brushing and ... regularly.

- A. Drinking
B. Rinsing
C. Flossing
D. Eating
E. Sleeping

9. Choose the correct word.

1. Gingivitis is often caused by the buildup of plaque on the teeth/roots.

2. A common symptom of gingivitis is swollen/swelled gums.

3. People with gingivitis may experience bleeding/bleed when brushing their teeth.

4. Maintaining good oral hygiene/hygienics can help prevent gingivitis.

5. Gingivitis can lead/cause to more serious gum disease if not treated.

10. Word-formation:

-th, суфікс утворює іменник від прикметника, або від дієслова: strong – strength
grow – growth

-ful утворює прикметник від іменника, іноді від дієслова, означає наявність тої чи іншої якості: hope – hopeful.

Read and translate the following words, pay attention to the suffixes:

1. depth, length, truth, width, death, strength, *growth*

2. useful, aimful, purposeful, beautiful, helpful, thankful, watchful, painful, harmful, restful, meaningful, respectful

11. Match the conditions (1-5) with the affected organs (a-e).*

- | | |
|-----------------|-----------|
| 1. gingivitis | a. lip |
| 2. glossitis | b. gum |
| 3. cleft palate | c. tongue |
| 4. pulpitis | d. palate |
| 5. cleft lip | e. pulp |

Дана розробка містить: фаховий текст, 10 тестових питань на розуміння інформації; 10 вправ: 6 вправ на знання і підбір лексики, деякі з них з латино-грецьким компонентом, 1 вправа на говоріння, 3 вправи на різні види читання (ознайомче, вивчаюче, пошукове, переглядаюче), 1 вправа на словотворення. Така система вправ дозволяє повторити, вивчити певний теоретичний матеріал, а саме, фахову лексику за профільною тематикою; словотворення; удосконалити і поглибити фахові лінгвістичні знання здобувачів з фахової термінології та систематизують практику професійного іншомовного читання, що допоможе успішно скласти англійську частину іспиту Крок 1.

Висновки і пропозиції. Таким чином, ми дослідили питання ефективної підготовки студентів-іноземних громадян спеціальності 221 «Стоматологія» з іспиту Крок 1 з англійського субтесту. Успішна підготовка, на наш погляд, може бути за умов виконання трьох аспектів: організація проведення практичного заняття з ІМПС; основна література; ефективна система вправ. При організації проведення практичного заняття з ІМПС у студентів-іноземців спеціальності 221 «Стоматологія» викладач повинен враховувати цілі даного заняття, питання необхідні для вивчення, методи підготовки та контролю досліджуваного матеріалу, підбір вправ, а також звертати увагу на рівень знань та індивідуальну характеристику тих чи інших студентів.

Список використаної літератури:

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ / Г. В. Барабанова. – К. : Фірма «ІНКООС», 2005. – 315 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у навчальних закладах: [підручник] / С. Ю. Ніколаєва – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

Trehub S. Peculiarities of preparing dental foreign students for the licensing exam Step 1 from English subtest

The article is devoted to the features of foreign students' preparation for the integrated licensing exam Step 1 on the English subtest of the specialty 221 "Dentistry". The subject of the study is a multi-component training system that will allow foreign students to form the ability to work with professional foreign language information and perform tasks of varying levels of complexity. The emphasis is on the model of preparation for the English part of the Step 1 exam, which includes three main aspects, namely, the organization of a practical lesson in a foreign language for a professional orientation (FLPO); basic educational and methodological

literature; a system of exercises for training, consolidating and controlling the acquired knowledge. Each aspect involves complexity and systematicity, which leads to the successful passing of the Step 1 exam on the English subtest of the specialty 221 "Dentistry". A carefully planned practical lesson taking into account the individual characteristics of each student; the use of appropriate teaching and methodological materials, as well as a comprehensive system of exercises, allows foreign students to master the appropriate specialized vocabulary on the topic of the unit, which includes a professional text; 10 test questions on understanding information; 10 exercises: 6 exercises on knowledge and vocabulary selection, some of them with a Latin-Greek component, 1 exercise on speaking, 3 exercises on different types of reading (introductory, learning, search, review), 1 word formation exercise. Such a structure and presentation of the educational material provides a basis for the formation, development and implementation of the acquired knowledge of professional lexical units and grammatical phenomena in preparation for taking the English subtest of the licensing exam "Step 1" for the foreign students in the specialty 221 "Dentistry". An example of a complex of various types of training exercises, tests of different levels of complexity aimed at understanding and isolating certain information while working with a general medical text in the specialty "Gingivitis" is proposed and analyzed. The article pays special attention to the professional text and various types of exercises aimed at checking the read information. In our opinion, such a three-component model for preparing future foreign dentists for the English subtest of the Step 1 licensing exam in the specialty 221 "Dentistry" provides all the necessary tools for quick understanding of the proposed information and choosing the correct answers.

Key words: foreign students, model, Step 1 licensing exam, English subtest.

УДК 340.12

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.27>**Є. В. Тягнирядно**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри мовної підготовки

Одеського державного університету внутрішніх справ

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПРАВОВИЗНАВЦІВ

Стаття є дослідженням організації формування риторичної компетентності у студентів юридичних спеціальностей. Вона розглядає теоретичні засади, визначає методологічні підходи та практичні інструменти для розвитку ефективних комунікативних навичок. У теперішній час юристів часто запрошують виступити у ролі експертів у ЗМІ, взяти участь у громадських дискусіях, набуває популярності розвиток особистих професійних блогів та сторінок. З огляду на специфіку діяльності студентів-правознавців, вміння ефективно висловлювати думки, переконувати опонентів і грамотно будувати аргументацію є критично важливими для розвитку професійної діяльності та побудови кар'єри в цілому. Тому формування професійної та культурної компетентностей багато в чому залежить від застосування освітніх програм, форм та методів навчання, які стимулюють активність та бажання до самоосвіти. Риторична компетентність юридичних фахівців включає не лише володіння мовними засобами та аргументаційними техніками, але й у сучасних реаліях життя вимагає адаптувати свої можливості до сьогодення, навчитися правильно застосовувати невербальні засоби комунікації та знати основні ази ораторського мистецтва. Важливим аспектом є інтеграція цифрових технологій у навчальний процес, що дозволяє розширити можливості для самостійної роботи студентів, а також підготовка до реальної юридичної практики з можливістю ведення соціальних мереж, сайтів та розвитком особистого бренду. Це сприяє не лише розширенню теоретичних знань, але й виробленню практичних навичок, необхідних для успішного професійного спілкування. Особлива увага в дослідженні приділена сучасним освітнім методикам, які дозволяють студентам засвоювати риторичні прийоми, розвивати навички переконливої комунікації, брати участь у дебатах, ділових іграх, моделюванні судових процесів та інших інтерактивних формах навчання. Розвиток риторичної компетентності та професійної мовної культури сприяє не лише професійному зростанню майбутніх спеціалістів, але й надає впевненості в собі, здатність дієво представити себе, переконати інших та виважено й результативно захищати права своїх клієнтів.

Ключові слова: юрист, риторична компетентність, комунікативна компетентність, професійна мовна культура, студенти-правознавці.

Актуальність проблеми дослідження обумовлена тим, що юридична професія передбачає участь у судових засіданнях, продуману аргументовану презентацію правової позиції та підготовку публічних виступів. Тому ефективне та професійне володіння риторичними навичками у комунікації стає незамінною складовою професійної компетентності правознавця.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку юридичної освіти вимагають від майбутніх правознавців не лише глибоких знань законодавства, але й високого рівня комунікативної компетентності. Саме тому формування риторичної компетентності студентів-правознавців є одним із пріоритетних завдань вищої юридичної освіти в Україні. А саме недостатня увага до цього питання є причиною відсутності комплексного підходу та методичних рекомендацій під час підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування риторичної компетентності у студентів-правознавців досліджували

М. Василенко, О. Федорчук та І. Ляшенко. Значний внесок в формування комунікативної компетентності відображено в роботах таких вчених, як О. Юхимець, В. Грубінко, М. Кравчук. При цьому деякі аспекти юридичної професії, пов'язані з основними факторами професійної риторичної компетентності та мовної культури, досі залишаються не розкритими.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема формування риторичної компетентності у студентів-правознавців є предметом досліджень у галузі педагогіки, лінгвістики та юридичної освіти. Однак, незважаючи на наявні праці авторів, ряд аспектів залишається недостатньо вивченим. Зокрема, потребує подальшого доопрацювання розробка цілісної моделі формування професійної мовної культури в підготовці майбутніх фахівців, впровадження сучасних методів під час навчання та опанування асів ораторського мистецтва.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні розробки ефективних методичних підходів до

формування риторичної та комунікативної компетентностей у студентів-правознавців, а також аналіз впливу риторичних навичок на професійну діяльність майбутніх юристів.

Об'єкт дослідження – механізм професійної підготовки студентів-правознавців у вузах.

Предмет дослідження – засоби та умови формування риторичної та комунікативної компетентностей, методичні підходи для студентів юридичних спеціальностей, а також вплив риторичних навичок на ефективність їхньої майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Одною з головних ознак фахової кваліфікації сучасного правознавця, показником його професіоналізму вважається вільне володіння та ефективне використання державної мови в усній та письмових формах під час проведення юридичної практики. У зв'язку із цим актуальною вбачається проблема здобуття риторичних навичок юристами, а також набуття ними необхідних риторичних компетенцій. Для успішної роботи необхідно досконало володіти мовою, логічно й послідовно викладати інформацію правових приписів, однозначно тлумачити та розуміти правові норми, дотримуватися суворої нормативності та стилістичної довершеності. Всі ці фактори зумовлюють надзвичайну увагу суспільства до мови законодавства, яка завжди має бути еталоном і бездоганним зразком. Завдяки цьому одним з першочергових завдань сучасної вищої юридичної освіти в Україні є формування комунікативної компетентності.

Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів, на думку І. Ляшенко, відбувається під впливом різноманітних соціальних, психологічних та педагогічних чинників. Комунікативна компетентність є результатом навчально-пізнавальної і практичної діяльності, а також результатом власного життєвого досвіду [8]. Крім того, про комунікативну компетентність говорили у своїх роботах такі українські дослідники, як М. Василенко (готовність студентів-юристів до професійної діяльності), О. Федорчук (формування у майбутніх правознавців професійного застосування інформаційно-комунікаційних технологій), М. Криськів (формування професійного мовлення майбутніх юристів), Б. Чупринський (формування професійної культури майбутніх юристів), Л. Насіленко (риторична культура, як невід'ємна складова мовно-професійної підготовки майбутніх юристів) [13, с. 299].

Л. Мамчур визначає поняття «мовно-риторична компетентність» та розглядає його в аспекті національної самосвідомості особистості. Зокрема, вона виокремлює такі складові, як лексико-граматична грамотність і багатство словникового складу; виразність стилістики та правильність вибору стилю й тону мовлення, вміння спілку-

ватися, керувати своїм мисленням і мовленням; володіти технікою висловлювання [5, с. 183–185]. Тому можна говорити про те, що в основі формування мовно-риторичної компетентності особистості покладений спосіб мислення нації, її національна свідомість, характер та національно-культурні особливості.

Проаналізувавши таке велике інформаційне поле у дослідженнях даного питання можна відслідкувати таку тенденцію, що проблеми підготовки майбутніх правознавців, зміст та певні особливості правової діяльності, різні підходи фахівців комунікативної компетентності різних галузей сприяє визначенню суті комунікативної компетентності майбутнього правознавця, як інтегративних, професійно обумовлених і особистісно-значущих цінностей, знань, умінь і якостей особистості правознавця, які забезпечують ефективну взаємодію під час здійснення професійної діяльності і надають можливість максимально ефективно самореалізуватися. У багатьох роботах дослідники зазначають, що основним завданням вищої освіти в Україні є підготовка молоді до реального життя, а саме формування в неї необхідних компетентностей, зокрема комунікативної, тому назріла гостра необхідність визначення умов формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів, оскільки основним засобом її формування є об'єднання навчальних дисциплін [1].

Науковці наголошують на актуальності методу моделювання як найбільш адекватного способу вирішення поставлених завдань і необхідності його впровадження в педагогічний процес, оскільки модель дозволяє відтворити цілісність та спрогнозувати перспективи розвитку певних об'єктів та явищ [9, с. 344]. На думку провідних науковців, модель має враховувати сучасні методологічні підходи, потребу модернізації змісту, методів і технологій навчання, надавати змогу студентам для професійного зростання, а також передбачає контроль і систему зворотного зв'язку для коригування одержаного рівня знань, умінь і навичок для професійної діяльності [4, с. 151–159]. В основу побудови моделі формування риторичної культури майбутніх фахівців дослідники закладають, передусім, ідею заміщення парадигми знань на гуманістичну, оскільки завдання риторики зорієнтовані на формування особистості, її здатності існувати в діалозі, ефективно комунікувати. В основі моделювання є такі положення: особистісно орієнтований освітній процес; творчо-практичне спрямування; прогнозування кінцевого результату освітньої діяльності студентів; реалізація авторських інновацій; активізація самостійної діяльності студентів; використання інформаційно-комунікаційних навчальних технологій [3, с. 214–219].

Як наслідок, формування риторичної компетентності потребує і врахування вимог загально-дидактичних принципів і принципів вищої освіти, але основну увагу необхідно зосередити на застосуванні специфічних принципів риторичної підготовки майбутніх студентів правознавців у закладах вищої освіти. Для ефективної та якісної риторичної підготовки студентів варто визначити такі принципи: історичності та наступності, мисленнєво-мовленнєвої активності, креативного текстотворення, педагогічного партнерства, діалогічності, рефлексивності, інтегрування риторичних і психологічних знань і вмінь. [7, с. 78].

Не можна не погодитися з тим, що якісне та ефективне спілкування, привернення уваги та здатність тримати увагу слухача багато в чому залежить від сформованості жанрового репертуару мовця та від вибору ним жанру мовлення. Методика формування риторичної компетентності майбутніх студентів-правознавців поєднує елементи колективного, кооперативного, тренінгового та професійно-ситуативного видів навчання, які обіймають комплекс сучасних методів розвитку риторичних знань, умінь і навичок відповідно до професійного спрямування [2, с. 154]. Вибір інтерактивних методів здійснюється з орієнтацією на позиціонування студента як суб'єкта навчання та особистісно-професійного розвитку. Формування риторичної компетентності передбачає впровадження та реалізацію особистісно орієнтованих, когнітивно орієнтованих, діяльнісно орієнтованих освітніх технологій й активне застосування інформаційно-комунікаційних освітніх технологій [6, с. 84–89]. Вони сприяють розвитку риторичної особистості, ефективному засвоєнню матеріалу, дають змогу урізноманітнити подання інформації, інтенсифікувати навчання. Саме тому

важливо знати жанри, правильно та логічно будувати речення та складати промови, вміти акцентувати на важливих аспектах та зосереджуватися на тому, на що варто звернути увагу. Тому, для правознавця важливо враховувати аспекти комунікаційної компетентності, особливо вміти ефективно передавати інформацію, як усно так і письмово. Тут мова йде про усні жанри починаючи з оголошення справи, явки присутніх, роз'яснення прав та обов'язків учасників процесу і завершуючи промовою прокурора, промовою захисника, виголошенням рішення суду.

Найбільшу частку часу у роботі займає ведення діалогу зі співбесідником, вагому – монолог, меншу – переконання та доведення під час консультування. Юридична комунікація вимагає чіткості, строгості, точності та лаконічності структури викладу. Важливо вміти переконливо аргументувати, вести переговори та бути оратором під час публічних виступів. Щодо письмових документів, якими фахівець повинен оволодіти в досконалому, можна визначити такі, як: характеристика особи, довідка, службові записки, біографія, цивільно-правовий договір, звіт, рапорт, позовна заява, довіреність, постанова про проведення обшуку.

Створення всіх цих документів передбачає і володіння професійною мовною культурою. Володіння нормами літературної мови та дотримання специфічних вимог юридичного стилю повинні бути чіткими та точними, без двозначностей та виключаючи надмірну емоційність. Маючи високий відсоток мовної культури, юрист здатен захопити авторитетом під час спілкування з клієнтами, судовими органами чи колегами. Тому варто зазначити основні характеристики професійної мовної культури правознавця.

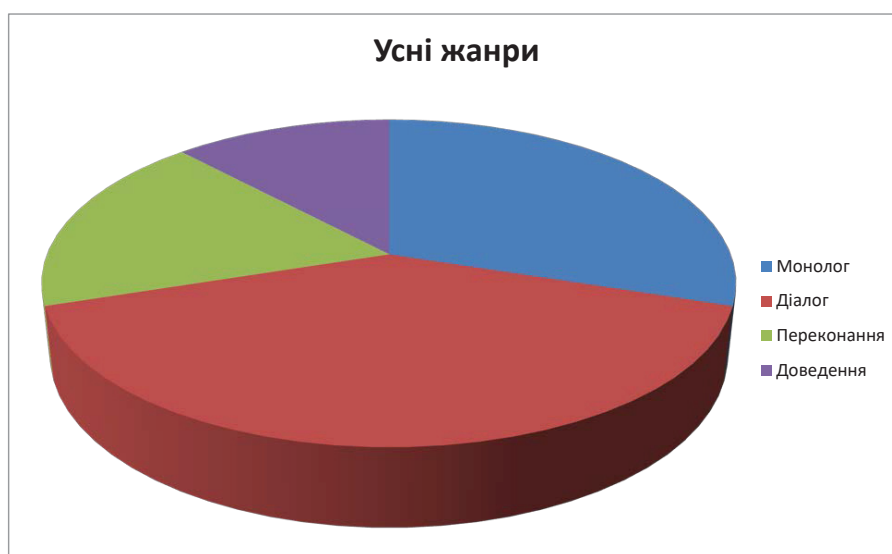


Рис. 1. Усні жанри, якими необхідно володіти юристу

Таблиця 1

Основні складові професійної мовної культур під час формування риторичної компетентності у студентів-правознавців

Основні складові професійної мовної культур під час формування риторичної компетентності у студентів-правознавців:	
Складова	Характеристика складової
Лексична грамотність	Використання точних юридичних термінів та уникнення двозначностей
Синтаксична правильність	Побудова чітких, зрозумілих та логічних речень
Аргументаційна чіткість	Використання переконливих та логічних аргументів
Етика мовлення	Дотримання норм професійної етики та ввічливості
Стилістика мовлення	Дотримання офіційно-ділового стилю під час розмови, уникнення розмовної лексики та суржику
Ораторські навички	Чітко, цікаво та послідовно висловлювати думку під час публічних виступів
Пунктуаційна та орфографічна правильність	Відсутність пунктуаційних та граматичних помилок під час складання офіційних документів
Вміння слухати та аналізувати	Необхідно розуміти аргументи співрозмовника, розвивати навички активного слухання та вміти побудувати ефективну комунікацію

Думка про те, що сформувати риторичну компетентність можна стихійно, помилкова [9, с. 202]. Вимога якісної освіти несумісна з ігноруванням поетапної підготовки до ефективного спілкування в юридичній галузі, що може бути забезпечене тільки при такому навчанні риториці, яке полягає в поступовому формуванні риторичної компетентності – від елементарного рівня до професійного [11]. Саме тому, важливо володіти мистецтвом промови. Юридична діяльність передбачає постійне доведення своєї позиції через мовлення, чітка та логічна промова дозволить майбутнім правознавцям переконувати суд, клієнтів та колег у правомірності своїх аргументів. Існує класична схема побудови промови за риторичною структурою. Вона забезпечує ефективність комунікації та мінімізує ризик неправильного тлумачення сказаного [13].

Спершу варто привернути увагу аудиторії та налаштувати її на сприйняття інформації, тобто встановити контакт зі слухачем. Зрозуміло, максимально доступно подати інформацію без надлишкових деталей. В основній частині подати докази, логічні доводи, приклади та цифри. Якщо тема суперечлива, то обов'язково слід передбачити контраргументи суперника та натиснути на його слабкі місця. На завершення варто узагальнити свої думки та закінчити потужним фіналом.

Ще одним ключовим аспектом під час публічних виступів, судових процесів та переговорів є емоційний вплив, який полягає у невербальних засобах спілкування, інтонації та логічних паузах. Сюди ж можна віднести коректний стиль спілкування та комунікативну гнучкість. Важливо вміти змінювати стиль мовлення залежно від ситуації – формальне звернення до суду, дружня, проте професійна розмова з клієнтом або жорстка й аргументована дискусія з опонентом під час робочого процесу. Таким чином, риторична структура

промови – це не просто набір частин, це цілісна система, що допомагає донести думку, переконати і викликати емоційний відгук. І саме доцільне та грамотне використання цієї схеми допомагає створювати впливові виступи.

Специфіка мовної ситуації в Україні зумовлюється тим фактором, що переважна більшість змін у мові міцно пов'язана зі змінами у суспільстві та ситуацією у країні. Найголовніший фактор – початок повномасштабного вторгнення росії, міжмовна комунікація, розвиток міжетнічних відносин, спілкування з представниками інших національностей

Важливо зазначити, що нині в Україні, у зв'язку з повномасштабним вторгненням, діє особливий правовий режим, що вимагає від спеціалістів особливої уваги щодо змін у законодавстві. Постійно оновлюються нормативно-правові акти, приймаються нові закони та підзаконні акти, які впливають на правила складання юридичних документів. Тому студентам-правознавцям необхідно не лише опановувати класичні форми документів, але й уважно слідкувати за змінами законів, аналізувати їх вплив на юридичну практику та своєчасно та правильно коригувати їх вміст відповідно до актуальних вимог. Особливо слід звернути на терміни подання процесуальних документів, адже в умовах правового режиму воєнного стану ці терміни можуть змінюватися. Саме тому, формування риторичної компетентності у студентів-правознавців повинно включати навички юридичного моніторингу та аналітичного підходу до складання документів відповідно до чинного законодавства.

Висновки. Таким чином, формування риторичної компетентності у студентів-правознавців є необхідною умовою їхньої професійної підготовки, оскільки ефективна комунікація відіграє ключову роль в успішній юридичній діяльності. Успішний юрист повинен не лише володіти глибо-



Рис. 2. Промава за класичною риторичною структурою

кими знаннями у сфері права, а й вміти та могли аргументовано висловлювати свої думки, переконливо вести судові дебати, захищати інтереси клієнтів і взаємодіяти з колегами та представниками державних установ. У процесі дослідження виявлено, що розвиток риторичної компетентності потребує комплексного підходу, що включає використання інтерактивних методів навчання, засвоєння основ риторики, вправи з публічного мовлення, опанування сучасних цифрових технологій. Особливу увагу слід приділити роботі з мовленнєвою культурою та розвивати логічне мислення, що є важливими складовими комунікації юриста. Також важливо розвивати критичне мислення, яке допомагає ефективно реагувати на основні аргументи опонентів та знаходити найбільш переконливі способи захисту своїх правових позицій.

Список використаної літератури:

1. Грубінко А, Кравчук В. Юридична деонтологія і професійна етика та логіка для юристів: Навчально-методичний практикум для студентів денної та заочної форм навчання спеціальностей «Право» і «Міжнародне право». Тернопіль, 2019. 116 с.
2. Дубасенюк О. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження. Навчально-методичний посібник. Житомир. 2016. 256с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/28990/1/Дубасенюк_Методологія%20наук_досл_2016.pdf (дата звернення: 18.02.2025).
3. Залюбівська О. Б. Педагогічна модель формування риторичної культури майбутніх викладачів технічних університетів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Київ ;
- Вінниця : ТОВ фірма «Планер». Вип. 39. 2014. С. 214–219.
4. Коваль М. С., Козяр М. М., Литвин А. В. Педагогічна модель формування готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності. *Вісник Львівського державного ун-у безпеки життєдіяльності*. № 18. 2018. С. 151–159.
5. Ковалик М. Формування риторичної компетентності студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 42, том 1, 2021. С. 183–185.
6. Корчова О. Вправи та завдання для формування риторичної компетентності в майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*, С. 84–89.
7. Конівіцька Т. Я. Модель формування риторичної компетентності майбутніх психологів у ЗВО. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Кропивницький : ЛА НАУ. 2019. Вип. 6. С. 75–229.
8. Ляшенко І. Компонентний аналіз комунікативної компетенції майбутніх юристів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Вип. №1. 2014. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_1_8 (дата звернення: 17.02.2025).
9. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Львів : Край, 2015. 344 с.
10. Симоненко Т. Формування риторичної компетентності особистості майбутнього фахівця в умовах сучасної освітньої парадигми. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2259> (дата звернення: 17.02.2025).

11. Шестакова С.О. Щодо важливості формування риторичної компетентності юриста. URL: <https://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/7716/1/Шестакова%20С.%20О.%20Щодо%20важливості%20формування.pdf> (дата звернення: 17.02.2025).
12. Юридична деонтологія. Навчально-методичний посібник. Переш І. та ін. Видавництво юридичного факультету ДВНЗ «УжНУ», Ужгород: 2023. 42 с.
13. Юхимець О. Методика формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців під час навчання у юридичній клініці. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2018. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2521> (дата звернення: 17.02.2025).
14. Юхимець О. Організаційно-педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів *Збірник наукових праць. Випуск 24 (1–2018) Частина 1*. 2018. С. 300–303.

Tiahnyriadno Ye. Formation of law students' rhetorical competence

The article is a study of the organization of the formation of rhetorical competence in law students. It examines the theoretical foundations, defines methodological approaches and practical tools for the development of effective communication skills. Nowadays, lawyers are often invited to act as experts in the media, participate in public discussions, and the development of personal professional blogs and pages is gaining popularity. Given the specifics of law students' activities, the ability to effectively express opinions, persuade opponents and competently build arguments is critical for the development of professional activities and career building in general. Therefore, the formation of professional and cultural competencies largely depends on the use of educational programs, forms and methods of teaching that stimulate activity and the desire for self-education. The rhetorical competence of legal professionals includes not only mastery of language and argumentation techniques, but also in the modern realities of life requires adapting their capabilities to the present, learning to use non-verbal means of communication correctly and knowing the basic basics of oratory. An important aspect is the integration of digital technologies into the educational process, which allows for greater opportunities for students to work independently, as well as preparation for real-life legal practice with the ability to maintain social networks, websites and develop a personal brand. This contributes not only to the expansion of theoretical knowledge but also to the development of practical skills necessary for successful professional communication. The study pays special attention to modern educational methods that allow students to learn rhetorical techniques, develop persuasive communication skills, participate in debates, business games, simulated trials and other interactive forms of learning. The development of rhetorical competence and professional language culture contributes not only to the professional growth of future specialists, but also gives them self-confidence, the ability to present themselves effectively, convince others, and protect the rights of their clients in a balanced and effective manner.

Key words: lawyer, rhetorical competence, communicative competence, professional language culture, law students.

УДК 371.134.78

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.28>**О. В. Цехмістро**кандидат мистецтвознавства,
старша викладачка кафедри вокально-хорової підготовки вчителя
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради**М. Л. Колеснікова**викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради**Є. Л. Башевський**викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ТА ДИРИГЕНТСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Статтю присвячено визначенню сутності та змісту професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як ключового аспекту їхньої педагогічної підготовки.

Доведено, що професійна компетентність є інтегративним утворенням, яке поєднує музично-виконавську майстерність, методичну підготовку, комунікативні навички та здатність до творчої самореалізації. Визначено, що якість професійної підготовки педагогів-музикантів залежить від рівня розвитку їхньої музичної культури, здатності до художньої інтерпретації творів та ефективного використання сучасних педагогічних технологій у освітньому процесі.

Особливу увагу приділено ролі вокально-хорової та диригентської підготовки у формуванні професійних компетентностей майбутніх педагогів-музикантів. Розглянуто освітні компоненти, що сприяють розвитку вокально-виконавських навичок, художньо-інтерпретаційних умінь, методики викладання вокального мистецтва та диригентсько-хорових компетентностей. Окреслено основні завдання та напрями формування вокально-хорової та диригентської майстерності, зокрема: аналіз і прийняття виступів видатних музикантів (аналітико-естетичний), удосконалення технічної майстерності (технічна підготовка) та розвиток здатності до творчої інтерпретації музичних творів (творчий підхід).

Проаналізовано значення сучасних педагогічних технологій у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва та їхню здатність адаптуватися до змін у мистецько-освітньому просторі. Висвітлено питання інтеграції інноваційних методик у освітньому процесі, що сприяє підвищенню рівня виконавської майстерності здобувачів вищої освіти та їхньої здатності до професійного самовдосконалення.

Автором обґрунтовано: важливість системної роботи до професійної підготовки, що охоплює теоретичні знання, практичні навички та художньо-естетичний розвиток студентів. Зроблено висновок про необхідність комплексного підходу до розвитку професійної компетентності, що сприятиме ефективній педагогічній діяльності та творчій самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: фахова компетентність, вчитель музичного мистецтва, вокально-хорова майстерність, диригентсько-хорова підготовка.

Постановка проблеми. В умовах сучасного суспільства ускладнюються процеси соціалізації особистості, її інтелектуального, морального, естетичного, комунікативного та творчого розвитку. Освітня система реагує на ці виклики шляхом упровадження компетентнісного підходу, що передбачає формування здатності майбутніх фахівців ефективно діяти у професійній сфері, інтегруючи знання, уміння та особистісні якості. Компетентність не обмежується лише засвоєнням певного обсягу знань і навичок, а передбачає їхнє

усвідомлене та гнучке застосування в реальних педагогічних умовах.

Для майбутніх учителів музичного мистецтва особливе значення має розвиток професійної компетентності через вокально-хорову та диригентську підготовку, яка є не лише складовою їхньої виконавської майстерності, а й важливим інструментом педагогічного впливу. Однак на сучасному етапі спостерігається низка проблем у формуванні цих компетентностей: недостатня інтеграція виконавських, методичних і педагогічних аспектів

підготовки; обмежене застосування інноваційних освітніх технологій; потреба в оновленні методик викладання вокально-хорових дисциплін відповідно до сучасних вимог музичної педагогіки.

Отже, постає необхідність комплексного підходу до формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, який би включав розвиток вокально-виконавських і диригентських навичок, художньо-інтерпретаційного мислення, педагогічної рефлексії та креативного підходу до навчання. Дослідження цих питань є актуальним як у теоретичному, так і в практичному аспектах, оскільки від рівня підготовки педагогів-музикантів залежить якість мистецької освіти та культурний розвиток суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Формування фахової компетентності тісно пов'язано з професійною підготовкою здобувачів освіти, що зумовлює необхідність комплексного підходу до вивчення цієї проблеми. У контексті професійної підготовки вчителів музичного мистецтва поняття фахової компетентності розглядається у працях багатьох дослідників. Зокрема, Л. Гаврилова, О. Горбенко, Л. Масол, М. Мороз, Л. Пастушенко, Р. Савченко, Г. Стець, М. Томашівська, Т. Ткаченко, Н. Юдінок аналізують структуру та зміст професійної компетентності педагогів-музикантів, визначаючи її ключові складові, зокрема музично-виконавську майстерність, методичну підготовку, комунікативні навички та здатність до творчої самореалізації.

Важливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва відіграє вокально-хорова підготовка, яка впливає не лише на їхні виконавські навички, а й на методичні та педагогічні компетентності. Це питання є предметом досліджень таких науковців, як Н. Овчаренко, Т. Пухальський, С. Світайло, В. Кузьмичова, І. Ратинська, Л. Соляр, П. Яловський та інші. У їхніх працях розглядаються методики розвитку вокально-виконавських навичок, формування художньо-інтерпретаційного мислення, педагогічні підходи до навчання хорового диригування та особливості роботи з вокально-хоровими колективами.

Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, актуальним залишається питання інтеграції вокально-хорової та диригентської підготовки у загальну систему професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, розробка інноваційних методів навчання та вдосконалення педагогічних технологій у цьому напрямі. Це зумовлює необхідність подальших наукових досліджень, спрямованих на удосконалення змісту та методики підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретичний аналіз особливостей формування

професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової та диригентської підготовки, а також виявлення ефективних практичних методів її реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Компетентність майбутнього вчителя музики є ключовою характеристикою його професійної підготовки, яка забезпечує успішну реалізацію педагогічної діяльності. У науково-педагогічних дослідженнях представлено різні підходи до визначення сутності та змісту професійної компетентності вчителів музичного мистецтва.

Зокрема, Р. Савченко розглядає професійну компетентність фахівців музичного мистецтва як інтегративну особистісну якість, що відображає здатність до самостійної успішної діяльності на основі загальногромадянських, психолого-педагогічних та музично-фахових компетенцій [5, с. 13].

Т. Пухальський визначає професійну компетентність учителя музики як інтегративне утворення, що поєднує знання, уміння та навички, набуті в процесі професійного досвіду, які забезпечують ефективну музично-педагогічну діяльність, творчу самореалізацію та професійний розвиток [3, с. 4].

Т. Ткаченко розглядає професійну компетентність учителя музики як комплексну властивість особистості, що включає професійні, комунікативні та особистісні якості, необхідні для досягнення високих результатів у професійній діяльності [6].

М. Мороз трактує професійну компетентність учителя музичного мистецтва як систему професійних та особистісних характеристик, що є показником здатності до творчої, інноваційно-педагогічної діяльності на інтегративних та етнокультурологічних засадах. Вчений зазначає, що основою професійної компетентності є система характеристик, яка включає комплекс теоретичних знань, практичних навичок, досвід у мистецкій та психолого-педагогічній сферах, а також ціннісні орієнтири особистості [2, с. 208].

Н. Юдінок визначає професійну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як «особистісно-професійну якість, що визначає його здатність до досягнення художньо-змістової сутності музичних творів та їхнього матеріально-звукового втілення, слугує підґрунтям для створення нових сфер фахової діяльності (зокрема, просвітницького спрямування) та сприяє набуттю досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва» [7, с. 76].

Як свідчать сучасні дослідження, сутність професійної компетентності майбутніх педагогів-музикантів визначається взаємозв'язком їхніх фахових знань, практичних умінь та особистісних якостей, що забезпечують ефективну педагогічну діяльність у сфері музичного мистецтва.

Узагальнюючи результати аналізу наукової літератури, професійну компетентність учителя музичного мистецтва можна розглядати як інтегративне утворення, що поєднує музично-виконавську майстерність, методичну підготовку, комунікативні навички та здатність до творчої самореалізації. Вона ґрунтується на усвідомленні ролі музики у вихованні особистості, умінні використовувати сучасні педагогічні технології та здатності адаптуватися до змін у мистецько-освітньому просторі.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва – це складний, багатоаспектний і поступовий процес, у якому важливу роль відіграють освітні компоненти, зокрема ті, що спрямовані на розвиток вокально-хорових і диригентських навичок.

Опанування освітніх компонентів вокально-хорової та диригентської майстерності не лише збагачує здобувачів вищої освіти технічними й виразними засобами музичного виконавства, а й формує їхню методичну підготовку, необхідну для ефективної педагогічної діяльності. Розвиток вокально-хорових компетентностей сприяє вдосконаленню музичного слуху, ритмічного відчуття, сценічної витримки та комунікативних навичок, що є важливими для роботи як із хоровими колективами, так і з окремими учнями. Освоєння диригентського мистецтва допомагає майбутнім педагогам глибше усвідомити значення жестової виразності, художньої інтерпретації та стилістичної автентичності у виконавському процесі.

Погоджуємося з дослідником Т. Д. Пухальським [3], що музично-виконавська підготовка є важливим напрямом формування професійної компетентності майбутніх педагогів-музикантів. Вона спрямована на розвиток художньо-інтерпретаційних компетенцій, виконавських навичок та набуття практичного досвіду у сфері музичного мистецтва, що реалізується насамперед у процесі опанування інструментальних, вокальних і диригентсько-хорових дисциплін.

Вокально-виконавські освітні компоненти (зокрема, постановка голосу) спрямовані на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва комплексу технічних, виконавських і педагогічних знань, умінь та навичок у сфері вокального мистецтва. Це забезпечує здатність до самостійної творчої діяльності, художньо-інтерпретаційної роботи та ефективної вокально-педагогічної практики [1].

Водночас оволодіння вокальним мистецтвом є невід'ємним складником ширшої диригентсько-хорової підготовки, яка спрямована на розвиток професійних компетентностей у сфері хорового виконавства. Ключова мета диригентсько-хорових освітніх компонентів (хорознавство, хоровий клас, хорове диригування) полягає

у формуванні у майбутніх педагогів-музикантів ґрунтовних знань, умінь і навичок у сфері диригентсько-хорового виконавства, розвитку їхніх загальнопрофесійних і фахових компетентностей, мотивації до професійного самовдосконалення, а також у вихованні творчої особистості педагога-музиканта [3, с. 176].

З огляду на це, ефективне формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає вирішення таких завдань:

- *розвиток вокально-виконавських навичок* – оволодіння технікою вокального звукоутворення, дикції, артикуляції, роботи з диханням та інтонаційної точності;

- *формування художньо-інтерпретаційних умінь* – розвиток здатності до творчого осмислення та виконання вокально-хорових творів з урахуванням стилістичних особливостей та художнього задуму;

- *опанування методики викладання вокального мистецтва* – засвоєння основних педагогічних принципів і методів навчання вокалу та хорового співу, зокрема індивідуальної та колективної роботи з учнями;

- *розвиток диригентсько-хорових компетентностей* – оволодіння основами хорового диригування, навичками роботи з хоровим колективом, аналізу та інтерпретації хорових партитур;

- *формування аналітичних і рефлексивних умінь* – здатність критично оцінювати власну виконавську діяльність, аналізувати хорові твори та знаходити ефективні шляхи вдосконалення вокально-хорової підготовки;

- *розвиток творчої самореалізації* – стимулювання ініціативності, експериментаторського підходу, здатності до імпровізації та створення власних вокально-хорових інтерпретацій;

- *мотивація до професійного самовдосконалення* – формування потреби в постійному розвитку музично-виконавських і педагогічних навичок, розширенні репертуару, ознайомленні з сучасними тенденціями вокально-хорового мистецтва.

Реалізація зазначених завдань вимагає комплексного підходу до формування вокально-хорової та диригентської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. На нашу думку, він повинен охоплювати напрями, ми виділемо ключові: аналіз і сприйняття виступів видатних музикантів (аналітико-естетичний), удосконалення технічної майстерності (технічна підготовка) та розвиток здатності до творчої інтерпретації музичних творів (творчий підхід).

Наприклад, перший напрям – *аналітико-естетичний* – передбачає вивчення вокальних та диригентських трактувань видатних музикантів шляхом аналізу аудіо- та відеозаписів, відвідування концертів, перегляду постановок опер та

хорових виступів. Такий підхід дозволяє майбутнім педагогам осмислювати стилістичні особливості виконання, відчувати взаємодію між диригентом і хором, аналізувати вокальні техніки та художньо-образне трактування творів. Наприклад, аналіз виконання українських народних пісень та класичних вокальних творів у різних інтерпретаціях дозволяє студентам глибше зрозуміти стилістичні відмінності та виконавські особливості.

Так, прослуховування «*Думи мої, думи мої*» у виконанні Б. Гмирі чи А. Солов'яненка допомагає порівняти відмінності в тембровому забарвленні, диханні та нюансуванні. Аналіз хорового виконання «*Рече та стогне Дніпр широкий*» (обробка Д. Котка) у виконанні Національної академічної капели «Думка» або «*Щедрика*» (обробка М. Леонтовича) у виконанні всесвітньо відомого хору «The King's Singers» дозволяє здобувачам вищої освіти усвідомити роль диригента, хорового балансу та взаємодії голосів.

Окрім того, перегляд оперних постановок, таких як «*Запорожець за Дунаєм*» С. Гулака-Артемовського або «*Наталка Полтавка*» М. Лисенка, допомагає майбутнім педагогам відчувати глибину сценічного втілення вокальних образів, особливості драматургії та емоційного наповнення виконання.

Другий напрям – *технічна підготовка* – передбачає систематичне вдосконалення вокальних та диригентських навичок. Для вокалістів це означає розвиток правильного дихання, дикції, артикуляції, формування тембру, розширення діапазону та роботи з регістрами голосу.

Важливе місце у вокальній підготовці займають вправи на стійкість звукоутворення. Вони сприяють формуванню опори звука, рівності звучання в усьому діапазоні та контролю дихання. До таких творів можна віднести «*Стоїть явір над водою*» (обробка Л. Ревуцького) та «*Дивлюсь я на небо*» (музика В. Заремби).

Не менш значущим є формування дикції та артикуляції, що забезпечує чіткість вимови та виразність виконання. Для цієї мети використовуються твори з динамічною зміною складів та активною артикуляцією, зокрема «*Щедрик*» (обробка М. Леонтовича), «*Ой під вишнею*» (обробка К. Стеценка) та інші.

Розширення діапазону та робота з регістрами голосу є ключовими завданнями для вокалістів. Вправи та твори, що включають перехідні ноти та широкий мелодичний розвиток, допомагають формувати гнучкість голосу. До таких зразків можна віднести «*Їхав козак за Дунай*» (обробка Д. Січинського) та інші.

Для майбутніх учителів музичного мистецтва диригентська майстерність включає освоєння диригентських жестів, точність метроритмічного малюнка, координацію рук, роботу над динамікою,

штрихами та артикуляцією. Важливу роль відіграє практика керування хором, участь у репетиціях та розбір партитур, що допомагає студентам зрозуміти специфіку роботи з колективом.

Отже, технічна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є невід'ємною складовою їхньої професійної компетентності. Вона охоплює як розвиток вокальних здібностей, так і формування диригентських навичок, що забезпечує гармонійне поєднання виконавської та педагогічної майстерності. Систематична робота над звукоутворенням, дикцією, артикуляцією, розширенням діапазону та освоєнням диригентських технік сприяє підвищенню рівня художньої виразності та професійної впевненості студентів.

З погляду низки дослідників (Л. Варнавська, М. Вікторова, В. Кузьмічова, А. Саймукова), формування вокальної техніки майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно здійснювати за допомогою таких методів:

- *концентричний* – поступовий розвиток голосу в зручному діапазоні;
- *фонопедичний* – робота над акустичною ефективністю та енергетичною економічністю голосового апарату;
- *фонетичний* – використання голосних і приголосних складів для вдосконалення артикуляції;
- *пояснювально-ілюстративний* – демонстрація викладачем вокальних технік і прийомів;
- *метод уявного співу* – формування внутрішнього слухового уявлення;
- *технічні вправи* – дихальні, дикційні, артикуляційні, для зняття м'язового напруження, розспівування, вокалізи;
- *творчі методи* – інсценізація музичних творів, драматизація, творча інтерпретація;
- *опанування музично-теоретичними знаннями та самостійна робота* як невід'ємні складники навчального процесу [1, с. 30].

Щодо виконавського репертуару, дослідники наголошують, що доцільно використовувати українську народну пісенну творчість (пісні, балади, колядки, щедрівки, романси), а також вокальні твори вітчизняних і зарубіжних композиторів [1, с. 30]. Наприклад, «*Чорнії брови, карії очі*» (обробка Я. Степового), «*Ой не світи, місяченьку*» (обробка М. Лисенка), «*Ой, ти, дівчино, з горіха зерня*» (музика К. Данькевича, вірші І. Франка), «*Ой на горі та жінці жнуть*» (обробка М. Леонтовича), «*Їхав козак за Дунай*» (обробка Д. Січинського), «*Місяць на небі*» (обробка С. Людкевича), «*Щедрик*» (обробка М. Леонтовича) та інші.

На думку дослідників І. В. Ратинської, Л. В. Соляр, П. М. Яловського, реалізація технічної підготовки здобувачів вищої музично-педагогічної освіти на заняттях з диригентсько-хорових компонентів потребує використання низки специфічних методів, зокрема:

- *вивчення диригентських схем* для точності жестової техніки;
- *гра партитур* як засіб розвитку гармонічного слуху та ритмічного відчуття;
- *спів хорових партій* для занурення у багатоголосся та розуміння хорової фактури;
- *творчі завдання* для розвитку індивідуальної виконавської інтерпретації;
- *самостійна робота* над розбором творів та вдосконаленням диригентських навичок;
- *написання анотацій хорових творів* з метою їх глибшого осмислення;
- *активізація творчої взаємодії між студентами*, що сприяє набуттю практичного досвіду роботи з хоровим колективом [4, с. 249].

Такі методи сприяють не лише формуванню високого рівня технічної майстерності майбутніх педагогів-музикантів, а й розвитку їхніх творчих здібностей і професійної мобільності.

Третій аспект – *творчий підхід* – формування індивідуального виконавського стилю є важливим етапом професійного становлення. Цей аспект спрямований на оволодіння засобами художньої виразності, розвиток здатності до експериментів та творчого переосмислення музичного матеріалу.

Наприклад, інтерпретація українських народних пісень і класичних вокальних творів може варіюватися залежно від виконавського задуму, тембрового забарвлення голосу та індивідуального художнього бачення.

До прикладу, робота над «*Ой чий то кінь стоїть*» (обробка М. Лисенка) дозволяє експериментувати з динамікою, нюансуванням та фразуванням, що допомагає знайти власне звукове трактування твору. Виконання «*Місяць на небі*» (обробка А. Авдієвського) може бути реалізоване як у класичному академічному стилі, так і в більш камерній, ліричній манері.

У диригентській практиці особливу увагу слід приділяти індивідуальній інтерпретації хорових творів. Виконання «*Гей, пливе кача*» (обробка Б. Лятошинського) вимагає особливого підходу до роботи з динамічними контрастами, темповими нюансами та тембровою палітрою хору.

Також важливим є імпровізаційний підхід у роботі з музичним матеріалом. Це може проявлятися у варіативності мелодичних оздоблень, використанні різних штрихів у вокальній подачі чи створенні власних обробок народних пісень.

Комплексне поєднання цих трьох аспектів сприяє формуванню високопрофесійних виконавців і педагогів, які здатні не лише досконало володіти вокально-хоровими та диригентськими навичками, а й творчо підходити до роботи з учнями та хоровими колективами.

І. В. Ратинська, Л. В. Соляр, П. М. Яловський наголошують, що підвищенню ефективності музично-виконавської підготовки майбутніх учите-

лів музичного мистецтва сприятиме використання ділових ігор та тренінгів. Зокрема, ділові ігри «*Я-диригент*» і «*Я-вокаліст*» сприяють розвитку особистісного потенціалу здобувачів вищої освіти, а також формуванню в них практичних механізмів здійснення музично-виконавської та музично-освітньої діяльності [4, с. 249–250].

Тренінги, що використовуються в процесі навчання, спрямовані на вдосконалення технічних, комунікативних та творчих навичок майбутніх педагогів. Тренінг «*Емоційна виразність у виконавстві*» допомагає студентам працювати над передачею емоційного змісту музичних творів, використовуючи міміку, жести та інтонаційні засоби. Тренінг «*Взаємодія диригента з хором*» дозволяє учасникам відпрацювати невербальну комунікацію, координацію рухів та розуміння ролі жестової виразності у керуванні хоровим колективом.

Важливо зазначити, що невід'ємною складовою процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є самостійна робота. Вона спрямована на постійне самовдосконалення, розвиток виконавської техніки та індивідуальних творчих здібностей. Зміст самостійної роботи охоплює аналіз вокальних і диригентських записів, опрацювання технічних вправ, вивчення нотного матеріалу, підготовку до концертних виступів та участь у творчих проектах.

Висновки і пропозиції. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є багатогранним процесом, що поєднує музично-виконавську, педагогічну та творчо-інтерпретаційну підготовку. Ефективне оволодіння вокально-хоровою та диригентською майстерністю вимагає комплексного підходу, який охоплює аналітико-естетичний, технічний та творчий аспекти навчання.

Аналіз і сприйняття виконавської майстерності видатних музикантів сприяють розвитку художнього смаку, розширенню музичного світогляду та формуванню професійного мислення. Технічна підготовка забезпечує оволодіння необхідними навичками звукоутворення, артикуляції, дикції та роботи з диханням, що є основою якісного виконання музичних творів. Водночас творчий підхід формує індивідуальний виконавський стиль, розвиває здатність до експериментів, художнього осмислення та імпровізації.

У межах дослідження визначено основні напрями такої підготовки та розглянуто ефективні методи навчання, запропоновані провідними фахівцями, що сприяють розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Запропонований комплексний підхід поєднує аналітичне осмислення виконавської майстерності, технічне вдосконалення вокально-хорових і диригентських навичок, а також творчу інтерпретацію музичних творів.

Реалізація цих напрямів у освітньому процесі не лише сприяє формуванню високого рівня виконавської майстерності, а й розвиває педагогічну рефлексію, здатність до самостійної творчої роботи та інноваційний підхід у викладанні вокально-хорових і диригентських дисциплін. Таким чином, створюється міцне підґрунтя для професійного зростання майбутніх музичних педагогів, що відповідає сучасним вимогам музично-педагогічної освіти та сприяє їхній успішній самореалізації у професійній діяльності.

Список використаної літератури:

1. Кузьмічова В. Формування вокальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в класі «Постановка голосу». *Професійна мистецька освіта*. Вип. 2. 2021. С. 28–34 URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/5456> (дата звернення: 21.02.2025).
2. Мороз М. О. Теоретичні та методичні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2020. 398 с.
3. Пухальський Т. Д. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 307 с.
4. Ратинська І. В., Соляр Л. В., Яловський П. М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення музично-виконавських дисциплін. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022 р., № 81. С. 247–251 URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/81/46.pdf> (дата звернення: 23.02.2025).
5. Савченко Р. А. Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. ... д. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2014. 43 с.
6. Ткаченко Т. В. Уміння психотехніки як засіб професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні засади сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах*: зб. наук. праць. Харків: Стиль-Іздат, 2006. С. 305–311.
7. Юдзіонюк Н. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ізмаїльський держ. гум. ун-т. Ізмаїл, 2011. 216 с.

Tsekhmistro O., Kolesnikova M., Bashevskiy Ye. Formation of professional competence of future music teachers in the process of vocal-choral and conducting mastery

The article is dedicated to defining the essence and content of the professional competence of future music teachers as a key aspect of their pedagogical training.

It has been proven that professional competence is an integrative formation that combines musical performance skills, methodological training, communication abilities, and the capacity for creative self-realization. It has been determined that the quality of professional training for musician-pedagogues depends on their level of musical culture, ability for artistic interpretation of works, and effective use of modern pedagogical technologies in the educational process.

Particular attention is paid to the role of vocal-choral and conducting training in shaping the professional competencies of future music educators. The educational components that contribute to the development of vocal-performance skills, artistic-interpretive abilities, teaching methodology of vocal art, and choral-conducting competencies are examined. The main tasks and directions for the formation of vocal-choral and conducting mastery are outlined, including the analysis and perception of performances by outstanding musicians (analytical-aesthetic aspect), improvement of technical mastery (technical training), and the development of the ability for creative interpretation of musical works (creative approach).

The significance of modern pedagogical technologies in the training of future music teachers and their ability to adapt to changes in the artistic and educational space is analyzed. The issue of integrating innovative methodologies into the educational process is highlighted, contributing to the enhancement of the performance skills of higher education students and their ability for professional self-improvement.

The author substantiates the importance of a systematic approach to professional training, encompassing theoretical knowledge, practical skills, and the artistic-aesthetic development of students. The conclusion is made about the necessity of a comprehensive approach to developing professional competence, which will contribute to effective pedagogical activity and the creative self-realization of future music teachers.

Key words: professional competence, music teacher, vocal-choral mastery, choral-conducting training.

УДК [378.014:001.895]:005.931.11
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.29>

І. М. Шоробура

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
в. о. ректора Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

В статті розкрито основні тенденції розвитку інноваційних підходів в системі вищої педагогічної освіти в умовах кризових ситуацій. Зазначено, що підготовка майбутніх педагогів в сучасних умовах змін потребує нових підходів, нового ставлення до своєї діяльності. Підкреслено, що тенденції оновлення освітнього простору у системі вищої освіти спрямовані на парадигмальне оновлення освітнього процесу, зокрема, цілей, змісту, методів і технологій, форм організації й управління, стилів педагогічної діяльності тощо.

Визначено, що інноваційний процес є складною динамічною структурою, до якої входить багато компонентів: змістовий, діяльнісний, особистісний, управлінський, структурний, організаційний, рівневий. Оновлення системи освіти здійснювалось, як трансформація традиційного процесу в інноваційний.

Визначено, що в сучасних умовах кризових змін інноваційна діяльність педагога має відповідати основним принципам: принцип інтеграції освіти, диференціації, демократизації освіти.

Висвітлено, що готовність професорсько-викладацького складу до здійснення інноваційних підходів визначають за такими показниками: усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій в освітній практиці, інформованість про новітні педагогічні технології, методики роботи, налаштованість на експериментальну діяльність, володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових.

Акцентовано, що тенденції розвитку інноваційних підходів у системі вищої педагогічної освіти – це модель оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителя як система науково-методичного забезпечення, що передбачає поєднання концептуальних, змістовно-структурних, технологічних та організаційно-дидактичних основ.

Також зазначено, що впровадження інноваційних підходів в освітній процес закладів вищої освіти в умовах кризових змін спрямоване на цифровізацію освіти, мережеву та дуальну освіту, її інклюзивність та доступність. Актуальним є гнучкість навчальних програм, психологічна підтримка здобувачів освіти, її мобільність, міжнародна співпраця.

Ключові слова: інноваційні підходи, вища педагогічна освіта, кризові ситуації, інноваційна модель вищої освіти, інноваційна діяльність, інноваційне середовище.

Постановка проблеми. Кардинальні соціально-економічні зміни в умовах кризових ситуацій призвели до створення нової парадигми освіти, основою якої є розвиток інноваційного потенціалу суспільства. Життя вимагає людей нового типу, здатних конструктивно мислити, оперативно знаходити необхідну інформацію, приймати правильні рішення, формувати нові ідеї у вищій освіті. Для вирішення цього завдання потрібні інноваційні підходи, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності. Для того, щоб сформувати інноваційних особистостей, в освіті повинні бути нові підходи, в ній повинен превалювати дух творчості, постійного пошуку.

Під час навчання у закладах вищої освіти створюються найбільш ефективні умови для розвитку інноваційної поведінки майбутнього педагога, здатність сприймати новизну. Цей період є сензитивним до розвитку мотиваційно-ціннісного став-

лення до педагогічних інновацій, тому що майбутній педагог розуміє проблеми освіти, складні педагогічні ситуації, які він проживає в кризових умовах та приймає участь у їх вирішенні [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, та сучасних досліджень свідчать, що для значної частини студентів і педагогів-практиків характерний недостатній рівень інноваційної поведінки, готовності до інноваційної діяльності [3].

Підготовка сучасного педагога, на ідеях особистісно-орієнтованої освіти, здатності оригінально вирішувати актуальні освітньо-виховні та соціокультурні проблеми, особливо в умовах кризових ситуацій вимагає інноваційних підходів до характеру його практичної та освітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми педагогічної інноватики серед проблем наукової педагогіки висуваються на рівень пріоритетних. Досліджуються мето-

дологічні, аксіологічні, праксіологічні, методичні, (І.Д. Бех; І.М. Дичківська, В.Г. Кремень, З.Н. Курлянд, О.І. Мармаза, В.Ф. Паламарчук, С.О. Сисоєва, В.А. Семиченко та ін.) аспекти даної проблеми. Вчені відзначають, що інноваційні підходи у вищій освіті оптимально відповідають характеру сучасних соціальних процесів, зокрема кризових ситуацій. Як відомо, сучасному суспільству притаманна інноваційна перспектива. Відповідно до цього виховання і навчання мають функціонувати у сучасних умовах з орієнтацією на майбутнє замість традиційного, що діяло у сучасному, виходячи з минулого [1].

Мета статті. Розкрити сучасні тенденції розвитку інноваційних підходів у системі вищої педагогічної освіти в умовах кризових ситуацій, показати їх основні моделі, технології реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тенденції оновлення освітнього простору у системі вищої освіти спрямовані на парадигмальне оновлення освітнього процесу, тобто цілей, змісту, методів і технологій, форм організації й управління, стилів педагогічної діяльності тощо.

Історія розвитку системи вищої освіти свідчить про існування її різних моделей, які формувалися залежно від характеру освітньої політики суспільства, від рівня розвитку культури, системи загальнолюдських цінностей, кризових змін тощо. Зокрема, це:

- традиційна модель освіти, що пропонує реалізацію знаннєвої парадигми;
- феноменологічна модель – на основі гуманістичної та людиноорієнтовної парадигми;
- державно-відомча;
- інноваційна модель [5].

Оновлення системи вищої освіти відбувається за рахунок гуманізації, гуманітаризації, диверсифікації, інформатизації, стандартизації, багатоваріативності, фундаменталізації, комп'ютеризації, індивідуалізації. Зокрема, гуманізація освітнього процесу відбувається за рахунок орієнтації на розвиток відносин взаємоповаги між здобувачами освіти та викладачами, почуттів власної гідності, на розвиток особистісного потенціалу тощо. Гуманітаризація освіти зорієнтована на усвідомлення особистістю цінностей різних культур і народів, різних професій, мов, на економічну та правову освіту.

Багатоваріативність означає створення умов вибору і надання кожному суб'єктові шансу для успіху. Фундаменталізація вищої освіти передбачає взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки студентів до життєдіяльності в сучасних умовах кризових змін. Особлива увага приділяється глибокому та системному засвоєнню науково-теоретичних знань з усіх дисциплін навчального плану.

Важливе значення має інформатизація освіти, яка пов'язана з широким використанням обчис-

лювальної техніки та інформаційних технологій в освітньому процесі за рахунок використання сучасних видів аудіо- та відеотехніки і комп'ютерів.

Індивідуалізація – це врахування та розвиток індивідуальної траєкторії особистості студента в ході організації взаємодії освітнього процесу, організацію його постійної освіти протягом усього життя.

Інноваційні підходи в системі вищої освіти характеризуються введенням нового в цільову, змістову, процесуальну, технологічну, управлінську складові освітнього процесу. Інновації класифікують як співвіднесеність нового з традиційним у педагогічному процесі, масштабність нововведення, інноваційність потенціалу нововведень та залежність від джерел, що пропонують їх ідеї. Згідно вищезазначеного відбувається вдосконалення традиційного освітнього процесу, тобто модернізація, модифікація, раціоналізація.

Реалізація освітніх реформ та освоєння, впровадження і поширення нововведень передбачають здійснення інноваційної діяльності, тобто переборення та заміни старих стереотипів новими, більш удосконаленими. Інноваційний процес є складною динамічною структурою, до якої входить багато компонентів: змістовий, діяльнісний, особистісний, управлінський, структурний, організаційний, рівневий.

Педагогічну інновацію розглядають як особливу організацію діяльності та мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес засвоєння, впровадження і поширення нового в освіті [4].

Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення. Оновлення системи освіти здійснювалось, як трансформація традиційного процесу в інноваційний, як альтернативний варіант наявної системи. У ньому здобувач освіти визначається як рівноправний суб'єкт навчальної взаємодії, навчання орієнтується не на предмет, що вивчається, а на особистість студента, на його індивідуальні особливості, потреби та інтереси. Викладач у такому процесі є організатором спільної діяльності. Домінуюча форма навчального спілкування – діалог, який сприяє створенню атмосфери співробітництва.

Складовою цілісного процесу є освітній процес, інноватизація якого має особливості, розглянуті в багатьох наукових працях сучасних дослідників. Шлях упровадження педагогічної інновації складний і тривалий. Спочатку формулюється філософія інновації, яка конкретизується в основних елементах освітнього процесу: цільовому, змістовому, процесуальному, технологічному та оцінному.

В процесі інноваційної педагогічної діяльності здійснюється оновлення, внесення нових елемен-

тів у традиційну систему освітньої практики на основі індивідуального стилю діяльності викладача. Інноваційна діяльність передбачає вищий ступінь педагогічної творчості, враховує соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, визначенні мети, завдань, а також змісту і технологій інноваційного навчання.

Науково-педагогічний колектив ЗВО повинен вчасно враховувати ситуацію соціальних змін, кризові ситуації, воєнний стан, скеровувати на науково-обґрунтовану організацію освітнього процесу з прогностичним спрямуванням. Викладачам інноваційного спрямування під час освітнього процесу необхідно вміти реалізовувати педагогічний гуманізм, діалогізм, співробітництво, емпатійне розуміння студентів, особистісну позицію.

У сучасних умовах кризових змін інноваційна діяльність педагога має відповідати основним принципам: принцип інтеграції освіти, диференціації, демократизації освіти.

Реалізація цих принципів вимагає переходу від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання й виховання. Метою освіти за таких умов є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості [2].

У структурі професійно спрямованої особистості викладача готовність до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно-орієнтованої освіти проблеми та володіти певними якостями, зокрема, як усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасного закладу вищої освіти в умовах воєнного стану, уміння по-новому формулювати освітні цілі з предмета, здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід, освітні стандарти. Необхідно також враховувати нові педагогічні орієнтири, співвіднесення сучасної йому реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригування освітнього процесу за критеріями інноваційної діяльності, володіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання, а також бути компетентним консультантом для здобувачів освіти.

Готовність професорсько-викладацького складу до здійснення інноваційних підходів визначають за такими показниками: усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій в освітній практиці, інформованість про новітні педагогічні технології, методики роботи, налаштованість на експериментальну діяльність, володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових. Ці показники виявляють себе не ізольовано, а в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках.

Сучасні науковці виділяють такі структурні компоненти готовності до інноваційної педагогічної діяльності: мотиваційний; когнітивний; креативний; рефлексивний.

Зокрема, мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виражає усвідомлене ставлення освітян до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти.

Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності об'єднує сукупність знань викладача про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, підходів.

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності.

Рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності характеризує пізнання й аналіз явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого [1].

Інноваційні підходи щодо підготовки майбутніх педагогів спрямовані на реалізацію нової парадигми їх професійно-педагогічної підготовки на основі врахування ієрархії державних, професійних цілей, сутність яких полягає в оновленні як вищої професійно-педагогічної освіти, так і цілісного освітнього процесу закладу вищої освіти шляхом модернізації, модифікації, врахування кризових ситуацій.

Велике значення має стимулювання інноваційної, пошукової, творчої професійної діяльності, формування інноваційних здібностей, інноваційного мислення, уяви здобувачів освіти. Інноваційні підходи щодо підготовки майбутніх учителів повинні забезпечуватися такими функціями: навчальною, виховною, психосоціальною, технологічною, креативною, адаптивною, тестувальною.

Для реалізації вищезазначених функцій необхідне оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. Потрібно вирішити стратегічні завдання, покладені в основу нової поліфункціональної парадигми, здійснити змістовно-структурне, технологічне та організаційно-дидактичне обґрунтування процесу оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів [3].

Також необхідно інтегрувати інформаційну та модульну технології, наповнити зміст інтегрованих курсів ідеями відродження національної системи виховання, культурно-історичного,

духовного, педагогічного досвіду як українського народу, так і народів світу, що важливо в умовах кризових ситуацій.

Це сприятиме оновленню цілісного навчально-виховного процесу закладу вищої освіти з метою забезпечення підготовки майбутніх вчителів в аспекті адаптації їх до змін у розвитку соціально-культурної, освітньої, духовної, а також до змін, пов'язаних з воєнним станом.

Висновки і пропозиції. Тенденції розвитку інноваційних підходів у системі вищої педагогічної освіти – це модель оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителя як система науково-методичного забезпечення, що передбачає поєднання концептуальних, змістовно-структурних, технологічних та організаційно-дидактичних основ, яку можна реалізувати за допомогою відповідної технології. Інноваційні підходи до підготовки вчителя забезпечать формування особистості, здатної до самоосвіти, саморозвитку, до активної культивування своєї індивідуальності, творчого потенціалу, інноваційної діяльності, професійної майстерності [1].

Реалізація цих підходів можлива за умови здійснення переходу від аспекту діяльності одержання інформації в аспект її інноваційної розробки та евристичного пошуку в умовах змінного соціуму, кризових ситуацій.

Отже, ефективність інноваційних процесів у сфері професійно-педагогічної підготовки обумовлюється інноваційним середовищем закладів вищої освіти, яке забезпечує інноваційну діяльність всіх суб'єктів педагогічного процесу і, насамперед, розвиток готовності до нововведень як компонента професійної підготовки.

Впровадження інноваційних підходів в освітній процес закладів вищої освіти в умовах кризових

змін спрямоване на цифровізацію освіти, мережеву та дуальну освіту, її інклюзивність та доступність. Актуальним є гнучкість навчальних програм, психологічна підтримка здобувачів освіти, її мобільність, міжнародна співпраця. Особливу увагу під час кризових ситуацій заклади вищої освіти звертають на мобільні та адаптивні освітні формати, створення хабів для вимушених переселенців, а також на громадянську освіту, виховання в душі миру.

Перспективи подальших розвідок щодо розвитку інноваційних підходів в системі вищої педагогічної освіти в умовах кризових ситуацій ми вбачаємо у реалізації моделі інноваційних підходів у вищій педагогічній освіті в кризових ситуаціях в процесі вивчення навчальних дисциплін, у розробці методичних рекомендацій з цієї проблеми.

Список використаної літератури:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підруч. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.
2. Мармаза О.І. Інноваційний менеджмент в освіті: сутність, функції, засоби. Режим доступу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>.
3. Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення: матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (Хмельницький, 28 лютого 2017 р.). Хмельницький: ХГПА, 2017. 333 с.
4. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. Київ: Знання, 2007. 495 с.
5. Шоробура І.М., Григор'єва А.А. Від творчого пошуку до педагогічних інновацій: навчальний посібник. Хмельницький: Вид-во ХГПА. 2011. 205 с.

Shorobura I. Tendencies in the development of innovative approaches in the system of higher pedagogical education in the conditions of crisis situations

The article reveals the main trends in the development of innovative approaches in the system of higher pedagogical education in crisis situations. It is noted that the training of future teachers in modern conditions of change requires new approaches, a new attitude to their activity. It is emphasized that the tendencies of updating the educational space in the system of higher education are aimed at a paradigmatic renewal of the educational process, in particular, the goals, content, methods and technologies, forms of organization and management, styles of pedagogical activity, etc.

It has been determined that the innovation process is a complex dynamic structure that includes many components: content, activity, personal, managerial, structural, organizational, and level. The renewal of the education system was carried out as a transformation of the traditional process into an innovative one.

It has been determined that in the current conditions of crisis changes, the innovative activity of a teacher must comply with the basic principles: the principle of integration of education, differentiation, and democratization of education.

It is emphasized that the willingness of the teaching staff to implement innovative approaches is determined by the following indicators: awareness of the need to introduce pedagogical innovations in educational practice, awareness of the latest pedagogical technologies, work methods, commitment to experimental activities, possession of practical skills in mastering pedagogical innovations and developing new ones.

It is underlined that the tendencies of development of innovative approaches in the system of higher pedagogical education are a model of updating the vocational teacher training as a system of scientific and methodological support, which involves a combination of conceptual, content and structural, technological, organizational and didactic foundations.

It is also stated that the implementation of innovative approaches in the educational process of higher education institutions in the context of crisis changes is aimed at digitalizing education, network and dual education, its inclusiveness and accessibility. The flexibility of curricula, psychological support for students, their mobility, and international cooperation are relevant.

Key words: *innovative approaches, higher pedagogical education, crisis situations, innovative model of higher education, innovative activity, innovative environment.*

НОТАТКИ