

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2024 р., № 94

Збірник наукових праць

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», 2024. Вип. 94. 136 с.

виходить шість разів на рік

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. Інглезі, 6/1

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

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

Входить до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») з педагогічних наук (спеціальності: 011. Освітні, педагогічні науки, 012. Дошкільна освіта, 013. Початкова освіта, 014. Середня освіта, 015. Професійна освіта, 016. Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1).

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

Видання рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet Вченою радою Класичного приватного університету (протокол № 10 від 26 червня 2024 р.)

Усі права захищені.

Повний або частковий передрук і переклади дозволено лише за згодою автора і редакції.

При передрукуванні посилання на збірник наукових праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах» обов'язкове.

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

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

Адреса редакції:

Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70Б.
Телефони/факс: +38 050 17 95 916.

Здано до набору 10.06.2024.

Підписано до друку 27.06.2024.

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

ISSN 1992-5786

© Класичний приватний університет, 2024

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

| | |
|--|----|
| <i>Р. Л. Соичук</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЛІДАРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СВІТЛІ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ..... | 6 |
| <i>С. І. Ткачов, Н. О. Ткачова, А. С. Ткачов, Я. О. Чирва</i> АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ..... | 11 |
| <i>В. Л. Ялліна, М. П. Дрозд</i> ПЕРСОНАЛІЗОВАНЕ НАВЧАННЯ: ВИЗНАЧЕННЯ, РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ ТА ПІДРУЧНИКА, ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ..... | 16 |
| <i>М. А. Яремович</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЛІДАРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ..... | 21 |

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

| | |
|---|----|
| <i>Л. М. Гуназа</i> СТРАТЕГІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УКРАЇНІ, ЗОКРЕМА В ГАЛУЗІ МАТЕМАТИКИ..... | 25 |
| <i>Н. А. Калько, А. Д. Калько, М. В. Яцков, Л. С. Калько</i> АСПЕКТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ..... | 32 |
| <i>І. І. Піц</i> ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: СУТНІСНІ ОЗНАКИ ТА ОСНОВНІ ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ..... | 37 |
| <i>І. С. Прокоп</i> СУЧАСНІ СВІТОВІ ОСВІТНІ ТРЕНДИ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ | 43 |

ВИЩА ШКОЛА

| | |
|---|----|
| <i>Ю. М. Атаманчук</i> ВПЛИВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ..... | 49 |
| <i>Н. О. Борисенко</i> ГУМАННЕ СТАВЛЕННЯ ДО ВСЬОГО ЖИВОГО У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ..... | 54 |
| <i>О. І. Васильченко</i> ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ-ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН ОСВІТИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ..... | 59 |

| | |
|--|------------|
| <i>T. Ya. Helzhynska, O. V. Mukan</i> THE ASANALYSIS OF UKRAINIAN UNIVERSITIES' EXPERIENCE IN TERMS OF ACADEMIC ENTREPRENEURSHIP DEVELOPMENT..... | 64 |
| <i>T. B. Гура</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ПРИ ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ..... | 70 |
| <i>О. С. Донченко, Л. М. Височан, Є. І. Распопов</i> МОДЕЛІ ТЕХНОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЄКТУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ..... | 77 |
| <i>А. С. Євтифієв</i> СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЧИХ ТА СПОРТИВНИХ ЗАХОДІВ..... | 82 |
| <i>Ч. Лі</i> РЕГУЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ БІЗНЕС-ПАРТНЕРСТВА В УКРАЇНІ..... | 87 |
| <i>Ц. Лу</i> СУТЬ ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ..... | 92 |
| <i>М. О. Майданюк</i> ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ..... | 98 |
| <i>Х. Пей</i> ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ..... | 103 |
| <i>Ю. В. Туманова</i> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ГАЛУЗЕВОГО МАШИНОБУДУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН..... | 111 |
| <i>H. I. Shayner</i> FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF ENVIRONMENT DESIGNERS AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC DISCUSSIONS..... | 118 |
| <i>Л. Т. Швидун, О. В. Іващенко</i> ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЙ..... | 123 |
| <i>І. Ф. Шумілова, С. Цуй</i> СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ | 130 |

CONTENTS

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

Soichuk R.

THE PROBLEM OF FORMING CIVIC SOLIDARITY OF FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS IN THE LIGHT OF TODAY'S CHALLENGES..... 6

Tkachov S., Tkachova N., Tkachov A., Chyrva Ia.

AXIOLOGICAL APPROACH AS A SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATION FOR MODERN PEDAGOGICAL RESEARCH..... 11

Yallina V., Drozd M.

PERSONALIZED LEARNING: DEFINITION, THE ROLE OF THE TEACHER, TEXTBOOKS, AND DIGITAL TECHNOLOGIES..... 16

Yaremovych M.

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF CIVIC SOLIDARITY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL 21

SCHOOL

Hunaza L.

STRATEGIES AND PROSPECTS FOR OVERCOMING EDUCATIONAL LOSSES IN UKRAINE, PARTICULARLY IN THE FIELD OF MATHEMATICS..... 25

Kalko N., Kalko A., Yackov M., Kalko L.

ASPECTS OF SCIENTIFIC RESEARCH WITH THE PROBLEM OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS..... 32

Pitz I.

DEVELOPING READING COMPETENCE IN EARLY SCHOOL AGE: ESSENTIAL FEATURES AND KEY DEVELOPMENT TECHNIQUES..... 37

Prokop I.

MODERN GLOBAL EDUCATIONAL TRENDS AND THE PECULIARITIES OF TEACHING MATHEMATICS TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALISATION..... 43

HIGH SCHOOL

Atamanchuk Yu.

THE INFLUENCE OF PUBLIC ADMINISTRATION ON THE QUALITY OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS-SPEECH THERAPISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE..... 49

Borysenko N.

HUMANE ATTITUDE TO ALL LIVING IN THE CONTENT OF THE PROFESSIONALLY ORIENTED EDUCATIONAL WORK OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY..... 54

| | |
|---|------------|
| <i>Vasylchenko O.</i> DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGY MASTERS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE BY ONLINE MEANS DURING MARTIAL LAW | 59 |
| <i>T. Ya. Helzhynska, O. V. Mukan</i> THE ASANALYSIS OF UKRAINIAN UNIVERSITIES' EXPERIENCE IN TERMS OF ACADEMIC ENTREPRENEURSHIP DEVELOPMENT..... | 64 |
| <i>Hura T.</i> METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE RESEARCH AND TEACHING STAFF OF HIGHER EDUCATION..... | 70 |
| <i>Donchenko O., Vysochan L., Raspopov Ye.</i> MODELS OF TECHNOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DESIGN IN THE PROCESS OF BLENDED LEARNING..... | 77 |
| <i>Yevtyfiiev A.</i> ESSENCE AND STRUCTURAL COMPONENTS OF READINESS OF FUTURE MASTERS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS TO ORGANIZE HEALTH AND SPORTS EVENTS..... | 82 |
| <i>Li. Ch.</i> REGULATION OF VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS BASED ON BUSINESS PARTNERSHIP IN UKRAINE..... | 87 |
| <i>Lu J.</i> THE ESSENCE OF PROJECT-BASED LEARNING FOR FUTURE SPECIALISTS IN LEARNING FOR FUTURE SPECIALISTS IN THE TECHNOLOGICAL FIELD OF PROFESSIONAL HIGHER EDUCATION | 92 |
| <i>Maidaniuk M.</i> CONTENT CHARACTERISTICS OF SOCIAL INITIATIVE OF FUTURE SOCIAL WORKERS | 98 |
| <i>Pei H.</i> FEATURES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS..... | 103 |
| <i>Tumanova Yu.</i> METHODOLOGY FOR DEVELOPING INFORMATION CULTURE AMONG FUTURE BACHELORS OF INDUSTRIAL ENGINEERING IN THE PROCESS OF TEACHING TECHNICAL DISCIPLINES..... | 111 |
| <i>H. I. Shayner</i> FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF ENVIRONMENT DESIGNERS AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC DISCUSSIONS..... | 118 |
| <i>Shvydun L., Ivashchenko O.</i> FORMATION OF CIVIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF MODERN UKRAINIAN REALITIES | 123 |
| <i>Shumilova I., Cui X.</i> THE CURRENT STATE OF RESEARCH ON THE DESIGN COMPETENCE OF STUDENTS OF AGRICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... | 130 |

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК [378.015.31:172]:373.3.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.1>

Р. Л. Соїчук

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти
Рівненського державного гуманітарного університету

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЛІДАРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СВІТЛІ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

«Нацією є народ, який має державу»

Карл Дойч

«Нація – це велика солідарність»

Ернест Ренан

У статті розглянуто актуальність проблеми формування громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів у світлі викликів сьогодення – за умов відстоювання незалежної державності. Наголошено на нагальності творення громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів й акцентовано на реалізації цього не лише у межах освітньо-виховного процесу в ЗВО, а й під дією різних факторів виховного впливу й у різних соціальних контекстах. Осмислено сутність феномену «солідарність» і схарактеризовано види останньої (міжнародна, європейська, громадянська, національна, соціальна, нова) у її полірівневій структурі (мегарівень, макрорівень, мезорівень). Визначено ефективні чинники солідаризації суспільства (суспільне напруження дає безпосереднє відчуття єдності та спільності долі; майбутнє орієнтує на спільну перспективу; внутрішню солідарність нації формують її зовнішні устремління). З'ясовано, що в час відстоювання української державності та націєтворення, розгортається трансформація національної ідентичності, зокрема подолання «східності» завдяки орієнтації на «європейський» тип ідентичності й, відтак, побудову системи цінностей, що передбачає постання нового типу української національної ідентичності з інтегральним формуванням наднаціональної ідентичності – європейської. Констатовано, що на етапі відстоювання державності та ствердження української нації домінують цінностями виступають: територіальна цілісність, незалежність і соборність Української держави, свобода, українська національна ідея, національна та громадянська солідарність, українська національна ідентичність, українська мова, історична пам'ять, державні та національні символи України, Конституція України, національна культура (традиції, звичаї, обряди, мистецтво, побут, національні особистості-символи), життя і здоров'я громадян української нації, національні гідність і гордість, відданість, національна самодостатність, відповідальність громадян щодо стратегічних напрямів і цілей розвитку Української держави й нації, толерантність, пошана до нації, що утворила державність. Доведено, що суспільні зміни зі ствердження Української держави відбудуться, якщо кожен громадянин керуватиметься національними інтересами, та наведено формулу ствердження Української держави, що інтегрує такі засадничі складники, як: становлення української нації; формування в кожній особистості громадянської солідарності; усвідомлення кожним громадянином національних інтересів української нації та держави й нагальної потреби їх захисту, що своєю чергою уможливує досягнення імперативу «Через солідарність до ствердження Української національної держави!»

Ключові слова: громадянська солідарність, майбутні вчителі початкових класів, національна ідентичність, європейська ідентичність, формування громадянської солідарності здобувачів вищої освіти, Українська держава, українська нація, національні інтереси, цінності, консолідація, національна ідея.

Постановка проблеми. У реаліях війни в Україні відстоювання нею власної незалежності, державності та європейського шляху розвитку набуває обширів творення власне української нації, становлення громадянського суспільства,

переконливо актуалізує втілення в життя національної ідеї та ствердження Української держави й нації. Позаяк ідея нації панує під ідеєю солідарності, базованій на об'єктивній сфері загальнолюдських цінностей і почуттів, саме від консо-

лідатції громадян у прагненні стати українською нацією залежить існування та подальше становлення суверенної, демократичної й національної Української держави.

На шляху до досягнення окреслених горизонтів стратегічним виміром діяльності держави, суспільства загалом і закладів освіти й виховання зокрема постає розвиток національно свідомого громадянина Української держави. Так, заклад освіти, відповідно до особистісно орієнтованої освітньої парадигми, має сприяти становленню нового українця зі сформованою національною ідентичністю та громадянською солідарністю, здатного мобілізувати весь свій інтелектуально-духовний потенціал задля досягнення успіху в інтересах держави, нації, громади.

Майбутні вчителі початкових класів зі сформованою національною ідентичністю та громадянською солідарністю стоять в авангарді української інтелігенції, причетної до провадження освітньої діяльності в сучасному середовищі освіти та прищеплення високодуховних моральних якостей зростаючому поколінню громадян Української держави [10].

Ці позиції легітимізовано в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», концепціях «Національно-патріотичне виховання дітей та молоді», «Нова українська школа», низці оновлених вимог до особистості вчителя як суб'єкта освітнього процесу та громадянина України.

Аналіз останніх досліджень. Сучасну наукову парадигму доповнили такі аспекти задекларованої у пропонованій науковій розвідці проблеми: психологічні особливості феномену солідарності, національно-особистісних цінностей, механізмів їхнього вияву в повсякденній життєдіяльності вихованців (І. Бех, І. Булах, Л. Снігур та ін.); розвиток процесів національної ідентифікації та її вплив на виховання самодостатньої особистості (Т. Потапчук, Г. Філіпчук, Л. Шимченко й ін.); формування національної та громадянської свідомості й самосвідомості (М. Боришевський, О. Вишневський та ін.).

Однак, на тлі високого рівня зацікавлення вчених феноменом «громадянська солідарність» очевидні труднощі становлення української нації позначаються й на діяльності закладів вищої освіти (ЗВО). Тому проблема формування громадянської солідарності у здобувачів вищої освіти ще не набула цілісного наукового осмислення, зокрема поза фокусом уваги науковців залишаються особливості такого процесу за умов відстоювання незалежної державності та різного виду інформаційних впливів.

Мета статті полягає в розгляді сутності феномену громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів за умов відстоювання незалежної державності, а також у характе-

ристиці різновиду солідарності в її полірівневій структурі.

Виклад основного матеріалу. Істотний потенціал для творення громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів має не лише освітньо-виховний процес ЗВО, а й сукупність різних факторів виховного впливу та різних соціальних контекстів, тобто сім'я, група ровесників, громада, суспільство, держава, національна спільнота, світ. Це увиразнює логіку інтегрування – задля досягнення оптимальності процесу формування громадянської солідарності здобувачів вищої освіти – сукупного потенціалу всіх груп факторів для формування духовної особистості українця та прилучення останнього і до національних, і до надбань європейської культури.

У такому контексті насамперед звернемося до трактування поняття солідарності (від франц. *solidarite* – спільність інтересів, однастайність, єдність дій) як почуття готовності та бажання до взаємопідтримки між людьми, об'єднаними спільними інтересами, цінностями, етнічною, расовою, релігійною, громадянською тощо належністю; принципу ідеології та соціально-економічної політики. Солідарності властивий всеохопний характер єднати невідомих одне одному людей, що часто духовно стають значно ближчими, аніж люди, які існують поруч. Е. Дюркгейм вбачав у солідарності найвищий моральний принцип, найвищу моральну цінність, яка забезпечує єдність соціального організму [12].

Прикметно, що солідарність співвідносна з однастайністю, спільністю інтересів, активним співчуттям певним діям або судженням; соціальною згуртованістю, єдністю дій, спільною діяльністю, у процесі якої досягають певних цілей, розв'язують суспільні проблеми, реалізують спільні інтереси, тоді як її антиподами слугують індивідуалізм, егоїзм, відокремленість, роз'єднаність [11].

Для формування громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів видається істотним взяти до уваги вплив на сьогоденне ствердження української нації та Української держави різновидів солідарності, репрезентованих на таких рівнях, як:

1) мегарівень – міжнародна солідарність, європейська солідарність, які тією чи тією мірою, через інші групи факторів, позначаються на становленні української нації:

а) міжнародна солідарність (*Solidarites International*) об'єднує дії та зв'язки, що враховують нерівність чи несправедливість між країнами, або між країною й організаціями інших країн, або між людьми з іншої країни, для порозуміння з ними та спільної, за потреби, боротьби;

б) *європейська солідарність* передбачає надання взаємної допомоги та підтримки, при-

кметна особливостями, що відрізняють її від міжнародної солідарності, супроводжується ідентифікацією членів певного об'єднання на добровільних засадах і охоплює моральні складники, які мають відповідати загальним стандартам і моралі міжнародної спільноти [11].

В основі європейської солідарності – готовність Євросоюзу та його держав-членів докладати взаємні скоординовані зусилля до реалізації спільних цілей і завдань, з одного боку, й до належного реагування на нагальні виклики, що постають перед європейськими державами та ЄС, – з іншого. Така готовність актуалізує питання становлення європейської ідентичності на підвалинах інституту громадянства ЄС.

Вагомим моментом національної ідентичності є ототожнення особи з культурними надбаннями її країни, тобто з національною ідентичністю. Таке становище актуалізує проблему формування особистості європейця, позаяк для ЄС властивий відчутний акцент на культурному різноманітті, популяризація ідеї про повагу до відмінностей між державами-членами. У цьому й полягає дуальність європейської культури, котра, з одного боку, багато в чому зрощена на спільних надбаннях Античності, Відродження та Просвітництва, а з іншого – залишається унікальною для кожної нації [2].

Вищевикладена ідея знаходить відображення в імперативі ЄС – «*In varietate concordia*» – «Єдність у різноманітті», який можна вважати складником спільної ідентичності. Відтак, європейські інтеграційні процеси зумовили створення єдиної, у своїй формі, політичної спільноти, та появу *унікальної європейської ідентичності*, що об'єднує мешканців різних куточків Європи;

2) макрорівень – громадянська солідарність, національна солідарність, які впливають на становлення української нації:

а) *громадянська солідарність* згуртовує подібні культурні та мовні громади на фундаменті рівності громадянських прав, щоби спільна ідентичність стала запорукою громадянської солідарності;

б) *національна солідарність* виступає рушійною силою «індивідуальної суспільно-історичної активності особистості, визначає справжній рівень її національної автентичності як наслідку процесу національної самоідентифікації» [12, с. 288; 11], що надає рішучості долати труднощі, жити й творити майбутнє – своє й української нації; гуртує громадян на різні форми боротьби за національне та соціальне визволення [8]; оскільки «тільки так ми маємо шанс подолати взаємне відчуження генерацій і верств народу і попри все поновити тяглість культури і цілісність нації» [12, с. 282].

Складні умови сьогодення – відстоювання української державності та націєтворення – слугують потужним каталізатором трансформації

національної ідентичності, зокрема подолання «східності» з орієнтацією на «європейський» тип ідентичності та відповідну систему цінностей [6, с. 64], що передбачає постання нового типу української національної ідентичності з інтегральним формуванням наднаціональної ідентичності – європейської – як пріоритетного орієнтира для подальшого розвитку. Спільна ідентичність – це передумова солідарності. Не даремно Ентоні Д. Сміт убачає в розквіті нації триєдність таких складників, як: національна автономія, національне об'єднання та національна ідентичність. На погляд ученого, без національної ідентичності неможлива власне держава, без ідентичності вона ілюзорно крихка, віртуальна та не без майбутнього [8];

3) мезорівень – соціальна солідарність, суспільна солідарність, нова солідарність, вирізняювані за місцевістю і типом поселення; за належністю до громади, аудиторії тих або тих мереж масової комунікації та за належністю до тих або тих субкультур тощо:

а) *соціальна солідарність* як специфічна властивість суспільства виникає стихійно або керувано на основі інтеграції особистісних потенціалів солідарності більшості його членів, завдяки чому відбувається конвергенція суспільних процесів (соціальних, політичних, психологічних, освітніх, інформаційних тощо) на спільній меті та формується згуртованість на рівні великих груп. Солідарність як згуртованість великих груп уможливорює ефективне розв'язання проблем і досягнення цілей сталого розвитку;

б) *нова солідарність* сьогодні пов'язана з поняттями мобільності та соціальної події, не об'єднаних певною територією. Солідарність передбачає турботу про добробут інших і розуміння того, що людина може максимізувати свій добробут, покращуючи умови для інших [13].

Наповнити змістом теперішню солідарність здатен лише проект спільного майбутнього: жити сенсами минулого народ не може, позаяк людське життя в хронологічному вимірі – це рух у майбутнє. З огляду на те, що перспективи перетворення народу на націю перекреслює відсутність глобальних завдань, ефективно солідаризує суспільство – спільна діяльність, особливо в часи загрози, зміни пріоритету цінностей. Ідеться про те, що:

1) *одночасне суспільне напруження дає безпосереднє відчуття єдності та спільності долі*. «Нібито я потрапив до плавильного казана», «це змішує всі кольори палітри, руйнує ієрархії... поглинає їх і відносить у динамічному потоці», – так описував свій досвід солідарності німецький солдат-філософ Ернст Юнгер;

2) *майбутнє орієнтує на спільну перспективу, вказує, в ім'я чого варто припинити чвари*.

«Варвари підкорилися Риму... бо слово «Рим» обіцяло участь у великому життєвому подвизі, де кожен міг знайти собі місце», – зазначав іспанський мислитель Хосе Ортега-і-Гассет;

3) *«Почуття солідарності... у найбільш сильному своєму вияві зв'язане з поняттям власної, своєрідної місії»*, – стверджував Юрій Липа. Солідарність потребує сенсу, конкретної мети. Внутрішню солідарність нації формують її зовнішні устремління. Солідаризація суспільства та його перетворення на націю неможливі без великих завдань. Громадянську солідарність не навіюють моралізаторські промови, а виплавляє спільна робота всіх суспільних груп, верств і одиниць. І що запеклішою та тривалішою буде ця боротьба, то міцнішою буде солідарність [2].

Саме національна ідея сприяє формуванню національної єдності на основі потреби самоствердження держави Україна, у ході прийняття та реалізації цінностей, віддзеркалених у ній. Адже національна ідея – це мрія про політичне, економічне та культурне утвердження нації [12]. О. Потєбня переконливо доводив, що творення національної ідеї полягає в консолідації внутрішніх сил для волі та самоствердження нації, бо в останній сконцентровані сили, що здатні змінити й підняти Україну з руїн [12].

Г. Ващенко переконував, що «благо Батьківщини є державна незалежність, об'єднання всіх українців» [1, с. 174]. «Бо тільки така держава й може захистити свій народ від пограбування та винищення «добрими сусідами», зберегти й забезпечити подальший розвиток його самобутнього укладу життя, національних традицій, культури, мови, добробуту, здоров'я, зберегти природу краю» [1, с. 128];

4) *солідарність заснована на спорідненості та спільних цінностях*. Цінності, потреби й інтереси – як взаємозумовлені та взаємодіючі з національними інтересами – постають найпотужнішою силою побудови суспільства, держави та є підґрунтям ідеологічної й пізнавальної діяльності особистості, громади, народу, нації.

Надійними підвалинами процесу формування громадянської солідарності здобувачів вищої освіти слугують система загальнолюдських і національних цінностей і сукупність соціально значущих якостей особистості, що набувають вияву в системі її ставлень і передбачають інтеграцію інтересів особистості, громади, держави, нації задля виконання нагальних завдань життєдіяльності всіх останніх.

За нинішніх умов відстоювання державності та ствердження української нації домінантними цінностями визначаємо: територіальну цілісність, незалежність і соборність Української держави, свободу, українську національну ідею, національну та громадянську солідарності, українську

національну ідентичність, українську мову, історичну пам'ять, державні та національні символи України, Конституцію України, національну культуру (традиції, звичаї, обряди, мистецтво, побут, національні особистості-символи), життя і здоров'я громадян української нації, національні гідність і гордість, відданість, національну самодостатність, відповідальність громадян щодо стратегічних напрямів і цілей розвитку Української держави й нації, толерантність, пошану до нації, що утворила державність [9].

Інструментом єдності країни має виступати запровадження ідеї солідаризму, вміщеного в річище загальноєвропейських духовних засад і пов'язаного з національною ідеєю, національним ідеалом, національними цінностями, спільними для всього українського народу. Держава мусить працювати на своє самозбереження та політичну консолідацію населення, що, відтак, актуалізує національно-державницьке й політичне виховання та передбачає формування у студентської молоді високої ідейності, політичних ідеалів і світогляду, політичної свідомості [7, с. 9].

Суспільні зміни зі ствердження Української держави відбудуться, якщо кожен громадянин керуватиметься національними інтересами; особистість розглядатиметься з позиції антропоцентризму, що проголошує первинність прав людини й одночасно узгодження інтересів суспільства та держави з увагою до різнобічних інтересів кожного громадянина України. Це вимагає пошуку нових підходів і до виховання студентської молоді, й до підготовки майбутніх учителів початкових класів для формування нового педагогічного мислення, удосконалення прийомів і способів саморегуляції у професійній діяльності [9; 10].

Загалом формула ствердження Української держави інтегрує такі концептуальні складники, як: становлення української нації; формування в кожній особистості громадянської солідарності; усвідомлення кожним громадянином національних інтересів української нації, держави та нагальної потреби їх захисту. Це, своєю чергою, уможливує досягнення складного імперативу «Через солідарність до ствердження Української національної держави!» [9].

Висновки та пропозиції. Отже, стратегічним і пріоритетним завданням системи освіти України в умовах відстоювання її незалежності є формування громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів як базису української інтелігенції задля ствердження державності та нації.

Перспективи подальших дослідницьких пошуків убачаємо в розробленні методики формування громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів на основі досвіду закладу вищої освіти в умовах відстоювання української державності.

Список використаної літератури:

1. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал: підруч. для педагогів, виховників, молоді та батьків. 3-є вид. Полтава, 1994. 190 с.
2. Віхров М. Національна солідарність. *Український тиждень*. URL: <https://tyzhden.ua/natsionalna-solidarnist/>
3. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Кремень В. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. 2-ге вид., переробл. Київ: Грамота, 2010. 576 с.
5. Ковач А. Поняття європейської ідентичності та її значення для політики ЄС. URL : <https://adastra.org.ua/blog/ponyattya-yeuropejskoyi-identichnosti-ta-yiyi-znachennya-dlya-politiki-yes>
6. Пеллагеша Н. Є. Українська національна ідентичність: шляхи європеїзації. *Стратегічні пріоритети*. 2008. № 3 (8). С. 60–67.
7. Руденко Ю. Український патріотизм: політична освіта і виховання зростаючих поколінь. *Освіта*. 2014. № 43 (15–22 жовт. 2014). С. 9.
8. Сміт Е. Д. Нації та націоналізм у глобальну епоху / Ентоні Д. Сміт; пер. з англ. М. Климчука, Т. Цимбала. Київ: Ніка-Центр, 2013. 278 с.
9. Сойчук Р. Л. Виховання національного самоствердження в учнівській молоді: монографія. Рівне: О. Зень, 2016. 416 с.
10. Сойчук Р. Л., Грицай Н. Б. Сутнісна характеристика феномену національної солідарності студентської молоді в умовах викликів сьогодення. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 3(43). С. 123–130.
11. Соціальна філософія: Короткий енциклопедичний словник / заг. ред. і уклад.: В. П. Андрущенко, М. І. Горлач. Київ.–Харків: ВМП «Рубікон», 1997. 400 с.
12. Український націоналізм. Антологія. Т. 2 / упор. В. Рог. Київ: Українська видавнича спілка ім. Юрія Липи, 2011. 352 с.
13. Davies B., Savulescu J. Solidarity and Responsibility in Health Care. *Public Health Ethics*, Vol. 12, Issue 2, July 2019, Pp. 133–144.

Soichuk R. The problem of forming civic solidarity of future primary class teachers in the light of today's challenges

The article considers the relevance of the problem of the formation of civic solidarity of future primary school teachers in the light of today's challenges – under the conditions of defending independent statehood. Emphasis is placed on the urgency of creating civil solidarity among future primary school teachers, and emphasis is placed on its implementation not only within the educational and educational process in higher education institutions, but also under the influence of various factors of educational influence and in various social contexts. The essence of the phenomenon of "solidarity" is understood and the types of the latter (international, European, civil, national, social, new) in its multi-level structure (mega-level, macro-level, meso-level) are characterized. Effective factors of social solidarity have been determined (social tension gives a direct feeling of unity and shared destiny; the future orients towards a common perspective; the internal solidarity of the nation is shaped by its external aspirations). It was found that during the defense of Ukrainian statehood and nation-building, the transformation of national identity unfolds, in particular, the overcoming of "orientalism" thanks to the orientation towards the "European" type of identity and, therefore, the construction of a system of values, which provides for the emergence of a new type of Ukrainian national identity with an integral formation supranational identity – European. It has been established that at the stage of defending statehood and asserting the Ukrainian nation, the following values are dominant: territorial integrity, independence and unity of the Ukrainian state, freedom, Ukrainian national idea, national and civil solidarity, Ukrainian national identity, Ukrainian language, historical memory, state and national symbols of Ukraine, the Constitution of Ukraine, national culture (traditions, customs, rites, art, everyday life, national personalities-symbols), life and health of citizens of the Ukrainian nation, national dignity and pride, loyalty, national self-sufficiency, responsibility of citizens regarding strategic directions and goals of the development of the Ukrainian state and nation, tolerance, respect for the nation that formed statehood. It is proved that social changes will take place with the affirmation of the Ukrainian state if every citizen is guided by national interests, and the formula for the affirmation of the Ukrainian state is given, which integrates such basic components as: the formation of the Ukrainian nation; the formation of civil solidarity in each individual; awareness by every citizen of the national interests of the Ukrainian nation and the state and the urgent need for their protection, which in turn enables the realization of the imperative "Through solidarity to the affirmation of the Ukrainian national state!"

Key words: civic solidarity, future primary school teachers, national identity, European identity, formation of civic solidarity of students of higher education, Ukrainian state, Ukrainian nation, national interests, values, consolidation, national idea.

УДК 371.01

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.2>**С. І. Ткачов**

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Харківської державної академії фізичної культури

Н. О. Ткачова

доктор педагогічних наук, професор,
в. о. завідувача кафедри освітніх наук,
цифрового навчання та академічного підприємництва
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

А. С. Ткачов

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

Я. О. Чирва

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри освітніх наук,
цифрового навчання та академічного підприємництва
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті визначено, що серед низки теоретико-методологічних підходів до дослідження педагогічних проблем чільне місце займає аксіологічний підхід, причому його роль у методології педагогіки з кожним роком тільки зростає. Мета статті – визначити сутність та можливості аксіологічного підходу як науково-методологічного підґрунтя сучасного педагогічного дослідження. Установлено, що вчені поняття «аксіологічний підхід» трактують неоднозначно, зокрема як: філософсько-педагогічну стратегію, що визначає перспективи подальшого розвитку педагогіки та вдосконалення системи освіти; методологічне підґрунтя гуманістичної зорієнтованості освіти на засвоєння здобувачами провідних цінностей суспільства; дослідницький регулятив, що спонукає дослідників та учасників освітнього процесу до прояву духовно-морального ставлення до багатомірного оточуючого світу та до кожної особистості. У публікації під аксіологічним підходом розуміємо філософсько-педагогічну стратегію, що забезпечує розробку нової гуманістичної педагогічної парадигми, в якій людина розглядається як вища цінність і мета суспільного розвитку, визначаються перспективи подальшого розвитку освіти на основі пріоритету загальнолюдських та національних цінностей. Визначено, що педагогічно грамотне впровадження аксіологічного підходу в царині педагогіки забезпечує повноцінну реалізацію таких важливих функцій: орієнтовної, інформаційної, нормативної, гностичної, оцінна-регулятивної, прогностичної, спонукальної, змістовісної, технологічної та інтегративної. У публікації зроблено висновок, що проблема застосування аксіологічного підходу як науково-методологічного підґрунтя сучасного педагогічного дослідження переходить у розряд найактуальніших проблем сьогодення. Використання зазначеного підходу передбачає визначення провідних соціально й педагогічно значущих цінностей, а також можливостей їх реалізації в науковій та освітній діяльності в умовах сучасних викликів. Аксіологічний підхід виступає свого роду механізмом, що забезпечує збільшення особистісної значущості обраних цінностей як для дослідників і педагогів-практиків, так і для споживачів освітніх послуг.

Ключові слова: аксіологічний підхід, методологія, науково-методологічне підґрунтя, педагогічне дослідження, цінності.

Постановка проблеми. У сучасній педагогічній науці застосовують широкий арсенал різних традиційних та інноваційних теоретико-методо-

логічних підходів, що виконують роль своєрідної опори для проведення педагогічного пошуку, визначаючи комплекс його дослідних орієнтирів

та даючи змогу розкрити подальші перспективи розвитку обраного об'єкта наукової розвідки. Серед цих підходів чільне місце займає аксіологічний підхід, який почав активно застосовуватися у вітчизняній педагогіці з початку XXI століття.

У наукових працях авторів представленої статті, написаних ще більше десяти років тому, уже констатовалася необхідність широкого звернення освітян до аксіологічного підходу, адже цей підхід дозволяє формувати стратегії подальшого розвитку різних педагогічних феноменів з позиції введення соціально значущих ціннісних орієнтирів [8; 9; 11; 13 та ін.]. Як слушно зазначив В. Огнев'юк, освіта у світотоглядно-методологічному контексті взагалі виступає важливим ціннісним соціальним інститутом, внутрішня система цінностей якого забезпечує суттєвий вплив на формування актуальних для конкретної доби базових суспільних цінностей [5, с. 6].

Отже, визначення провідних цінностей для педагогіки й освіти та їх реалізація в практичній педагогічній діяльності має важливе значення для розвитку українського суспільства. Слід також відзначити, що ключові освітні цінності значною мірою забезпечують загальну аксіологічну спрямованість взаємодії учасників освітнього процесу, а як наслідок – суттєво впливають на формування їхніх ціннісних орієнтацій. Очевидно, що важкі випробування, які випадали на долю українців в останні роки, ще більше загострили необхідність активного застосування аксіологічного підходу як науково-методологічної бази науково-педагогічних розвідок.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Як з'ясовано на основі аналізу наукової літератури, фахівцями опубліковано значну кількість праць, присвячених питанню застосування аксіологічного підходу в дослідженні різних педагогічних проблем. Так, теоретико-методологічні засади дослідження ціннісної проблематики в освіті обґрунтовано Т. Бутківською, Л. Ваховським, В. Галузинським, І. Зязюном, В. Кременем, М. Сметанським та ін.

Роль та місце цінностей у процесах навчання й виховання молоді в закладах освіти висвітлено такими вченими, як М. Боришевський, Б. Чижевський, Г. Філіпчук та ін. Значущість зазначеного підходу в процесі реалізації професійної підготовки майбутніх педагогів розкрито в наукових доробках І. Беха, Л. Бірюк, В. Огнев'юка, В. Оржеховської, О. Савченко, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та ін. На важливості аксіологічного збагачення освітнього процесу наголошували у своїх наукових працях С. Гончаренко, Ю. Мальований, В. Сергеева та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відзначаючи високу значущість наукових доробок вищеназваних авторів, слід зауважити, що розвиток педагогіки в умовах

сучасних викликів зумовлює необхідність оновлення її науково-методологічних засад. Зокрема, існує нагальна потреба в переосмисленні й виявленні нових можливостей аксіологічного підходу як теоретико-методичної основи для здійснення педагогічного пошуку.

Мета статті – визначити сутність та можливості аксіологічного підходу як науково-методологічного підґрунтя сучасного педагогічного дослідження.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні встановлено, що вчені поняття «аксіологічний підхід» трактують неоднозначно. Зокрема, у науковій літературі під цим поняттям розуміють:

- філософсько-педагогічну стратегію, що визначає перспективи подальшого розвитку педагогіки та вдосконалення системи освіти;

- методологічне підґрунтя гуманістичної зорієнтованості освіти на засвоєння здобувачами провідних цінностей суспільства, переведення їх на рівень індивідуальних ціннісних домінант особистості;

- дослідницький регулятив, що спонукає дослідників та учасників освітнього процесу до прояву духовно-морального ставлення до багатомірного оточуючого світу та до кожної особистості;

- особливий ракурс розгляду освіти як важливого соціально-педагогічного феномена, що знаходить своє відбиття в таких ключових теоретичних ідеях: фундаментальність та універсальність гуманістичних цінностей, пріоритет свободи, єдність обраних цілей і засобів;

- механізм перетворення соціальних цінностей у світ особистості та, навпаки, здійснення впливу активних суб'єктів на оновлення системи суспільних цінностей, їх типів та форм;

- орієнтир освітян на виявлення гуманістичної сутності науки, ставлення до кожної людини як унікальної особистості та як до суб'єкта пізнання навколишнього світу, активного спілкування та творчості;

- дієвий інструмент, що забезпечує взаємозв'язок між педагогічною теорією та практикою, між цінностями, культурно-соціальними факторами й особистістю, яка сприймається як найвища цінність суспільства;

- основу нової філософії освіти та відповідно методології педагогічної науки;

- стимул до перетворення відносин між учасниками освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктних засадах, створення умов для усвідомлення сутності цінностей та ціннісних орієнтацій як важливих аспектів морального, інтелектуального та творчого потенціалу особистості;

- методологічний принцип організації педагогічного процесу в закладах освіти;

- відповідну орієнтацію дослідження, коли педагогічне явище розглядається з погляду цін-

ностей, пов'язаних із змогою задоволення нагальних потреб людей;

– дослідницький апарат педагогічної аксіології [1; 2; 6; 9; 14].

Як уточнює О. Барліт, в основу реалізації зазначеного підходу в науці та практичній педагогічній діяльності покладено такі теоретичні положення: забезпечення системного вивчення процесу становлення особистості як біосоціальної істоти; внесення в понятійне поле дослідження таких феноменів, як «цінність», «переживання», «ідеал» та інших категорій педагогічної аксіології; спрямування наукового пошуку на вивчення не абстрактних, а реальних людей, які діють у конкретних історичних і геокультурних умовах та повсякденних формах існування, у тому числі в царині освіти як невід'ємного атрибуту життєдіяльності людини в суспільстві [1, с. 27].

У контексті дослідження під аксіологічним підходом розуміємо філософсько-педагогічну стратегію, що забезпечує розробку нової гуманістичної педагогічної парадигми, в якій людина розглядається як вища цінність і мета суспільного розвитку, визначаються перспективи подальшого розвитку освіти на основі пріоритету загальнолюдських та національних цінностей. Уточнимо, що в останні роки інтерес до аксіологічному підходу та виявленню можливостей його застосування в педагогічній царині зумовлено кризовим станом українського суспільства та перетворення соціокультурного простору через воєнні дії. За результатами дослідження, проведеного С. Дембіцьким, О. Злобіною та іншими авторами колективної монографії, це спричинило суперечливі й масштабні зміни в соціальних процесах на теренах країни, а також в настроях, оцінках, прагненнях, пріоритетах та уподобаннях пересічних громадян [12, с. 2].

Слід відзначити, що саме в часи соціальної нестабільності особливу значущість набуває пошук нових цінностей, які адекватно відбивають стан і запити країни загалом та потреби системи освіти зокрема. У світлі цього перед українськими вченими постає важливе завдання пошуку й упорядкування актуальних для сьогодення цінностей, які мають стати визначальними для подальшого розвитку українського суспільства в цей складний для нього час та які мають бути опановані його членами в процесі здобуття освіти. У зв'язку з цим аксіологічний підхід, який сьогодні активно застосовують у різних сферах наукового знання, поступово набуває статусу ключового методологічного орієнтира сучасної педагогіки. При цьому застосування зазначеного підходу в педагогічних дослідженнях вимагає врахування специфіки предмета науково-педагогічної розвідки, а також можливостей використання цього підходу для отримання нових знань про досліджуваний феномен у царині освіти.

Важливо підкреслити, що вивчення ціннісної природи педагогічного феномену відбувається в межах певного культурного простору, причому традиції та звичаї, особистісні ідеали представників певної культури значною мірою впливають на формулювання їхніх оцінно-ціннісних суджень про досліджуване педагогічне явище. Це означає, що застосування аксіологічного підходу як методологічної основи вивчення певного феномену в царині освіти вимагає врахування провідних культурних цінностей, що домінують у відповідному соціумі.

Слід також відмітити, що реалізація аксіологічного підходу в царині педагогіки не обмежується тільки визначенням системи провідних цінностей різного рівня та обґрунтуванням їх значущості для цієї галузі науки. Не менш важливим завданням для неї є пошук шляхів, методів забезпечення інтеріоризації цих цінностей кожним учасником освітнього процесу, виявлення способів підвищення їх значущості для людини.

На основі вивчення наукової літератури [4; 7; 8; 10] визначено, що педагогічно грамотне впровадження аксіологічного підходу в царині педагогіки забезпечує повноцінну реалізацію цілої низки важливих функцій, зокрема таких, як-от:

– *орієнтовна* (допомагає орієнтуватися в різноманітті значущих соціальних та педагогічних цінностей, установлювати ієрархічні співвідношення між ними, визначати найважливіші з них для задоволення запитів суспільства та життєвих потреб, цілей та прагнень його членів);

– *інформаційна* (забезпечує отримання нової інформації про цінності та введення її в науковий обіг, обрання засобів збереження та транслявання здобутої інформації, уточнення, оновлення, систематизацію понять педагогічної аксіології);

– *нормативна* (проявляється у виявленні актуальних цінностей як основного орієнтиру в педагогічних розвідках, створенні на цій основі нових педагогічних парадигм, законів та положень у галузі освіти, розробці відповідних освітніх стандартів, впровадженні цих цінностей у теорію та практику педагогічних досліджень);

– *гностична* (дає змогу виявити ефективні способи впливу на ціннісну свідомість науковців та учасників освітнього процесу, забезпечити опанування ними методологічних знань про аксіологічний підхід і соціально значущі цінності, оволодіння фахівцями методологічними процедурами впровадження цих знань у різні види діяльності, зокрема для опису, осмислення й пояснення інструментальної практики наукового пізнання з орієнтацією на визначені цінності, використання системи понять і категорій методології педагогіки й педагогічної аксіології);

– *оцінна-регулятивна* (виражається в оцінці різних педагогічних процесів, явищ, подій крізь призму визначених соціально значущих ціннос-

тей, у регулюванні дослідницької та практичної педагогічної діяльності на засадах здійснення рефлексії крізь призму цих цінностей);

– *прогностична* (на основі вивчення перспектив подальшого розвитку суспільства визначає набір цінностей, що з високим ступенем імовірності стануть пріоритетними в конкретні часи в майбутньому, а також дозволяє виробити на цій основі стратегії подальшого розвитку педагогічної науки, зокрема педагогічної аксіології та методології, а також освіти загалом);

– *спонукальна* (спонукає дослідників та педагогів-практиків керуватися у своїй професійній діяльності визначеними соціально значущими цінностями, постійно підвищувати її якість відповідно до сучасних вимог);

– *змістотвірна* (визначає структуру та зміст актуальних суспільних, методологічних та педагогічних цінностей, дозволяє проектувати зміст дослідницької та практичної педагогічної діяльності з орієнтацією на ці цінності);

– *технологічна* (окреслює шляхи забезпечення ефективної інтеріоризації учасниками освітнього процесу соціально значущих цінностей, методів, форм, засобів формування особистісних цінностей у здобувачів освіти на основі вивчення їхніх індивідуальних потреб та життєвих цілей);

– *інтегративна* (забезпечує інтеграцію методів вивчення можливостей застосування аксіологічного підходу в науковій та практичній професійній діяльності на міжнауковому, міждисциплінарному предметному й діяльнісному рівнях, способів узгодження між собою систем загальноосвітніх, педагогічних та персональних цінностей дослідників, педагогів-практиків та здобувачів освіти).

Висновки. На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що проблема застосування аксіологічного підходу як науково-методологічного підґрунтя сучасного педагогічного дослідження переходить у розряд найактуальніших проблем сьогодення. Використання зазначеного підходу передбачає визначення провідних соціально й педагогічно значущих цінностей, а також можливостей їх реалізації в науковій та освітній діяльності в умовах сучасних викликів. При цьому зафіксовано певні зміни орієнтирів в організації педагогічного дослідження: якщо в минулі часи основний акцент у науковій діяльності ставився на визначенні сукупності цінностей, які мають бути покладено в основу дослідницької й освітньої діяльності, то в останні роки наголос робиться на виявленні шляхів, методів, засобів, інноваційних технологій, що забезпечують збільшення значущості цінностей в науковій та педагогічній діяльності, підвищення ефективності процесу формування гуманістичних ціннісних орієнтацій в учених, освітян та здобувачів

освіти. Педагоги, сприймаючи особистість як найвищу цінність, а освіту – як важливу загальнолюдську цінність, мають своєчасно змінювати ідеологію проведення наукового пошуку та здійснення освітнього процесу відповідно до актуальних соціальних вимог. А це, у свою чергу, вимагає внесення оперативних змін до методології проведення педагогічного дослідження, а також до методико-технологічного забезпечення здійснення освітнього процесу. У такому ракурсі аксіологічний підхід виступає свого роду механізмом, що забезпечує збільшення особистісної значущості обраних цінностей як для дослідників і педагогів-практиків, так і для споживачів освітніх послуг. При цьому розроблене методологічне забезпечення сприяє вдосконаленню наукового апарату педагогічного дослідження, а як наслідок – усього апарату професійної діяльності педагогів (змісту, методів, форм, засобів, технологій навчання й виховання здобувачів освіти). У подальшому планується дослідити проблему ціннісного збагачення педагогічної взаємодії в сучасному закладу освіти.

Список використаної літератури:

1. Барліт О. О. Аксіологічний підхід в управлінні сучасними знаннями про природу. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. Клас. приват. ун-ту. 2007. Вип. 45. С. 27-28.
2. Винничук Р. В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий вчений*. 2018. № 2.2 (54.2). С. 93-96.
3. Гаврилюк С. Аксіологічний підхід до розвитку педагогічної творчості у професійній підготовці майбутніх вихователів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. Вип. 15. С. 81-88.
4. Мукан Н., Чубінська Н., Наконечна С. Застосування аксіологічного підходу у професійній підготовці сучасного фахівця. *Академічні візії*. 2023. Вип. 20. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/419/378>.
5. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект): автореф. дис. ... докт. філос. наук. Київ: КНУ, 2003. 36 с.
6. Пелех Ю., Кукла Д. Система цінностей майбутнього фахівця і його місце на сучасному ринку праці. Рівне: «Волинські береги», 2019. 184 с.
7. Ткачов С. І., Ткачова Н.О., Ткачов А. С. Академічні цінності сучасної університетської освіти: суть, склад та значення. *Polish science journal*. 2020. № 8 (29). Р. 48-53.
8. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Харків: Видавництво «Каравелла» 2006. 300 с.

9. Ткачова Н. О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ. 2007. 513 с.
10. Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Система ціннісних індикаторів поліпшення якості вищої освіти. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. Хар. нац. нац. пед. ун-ту. 2019. Вип. 61. С. 180-192.
11. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті. Х.: Видавничий центр ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2004. 423 с.
12. Українське суспільство в умовах війни. Рік 2023: Колективна монографія / С. Дембіцький, О. Злобіна, Н. Костенко та ін.; за ред. Є. Головахи, С. Макеєва. Київ: Інститут соціології НАН України, 2023. 343 с.
13. Ціннісні парадигми освіти: зб. статей / [уклад. Н. О. Ткачова. Харків: Освіта, 2005. 128 с.
14. Шетеля Н. Аксиологічний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв. *Молодь і ринок*. 2022. Вип. 5 (203). С. 133-138

Tkachov S., Tkachova N., Tkachov A., Chyrva Ia. Axiological Approach as a Scientific and Methodological Foundation for Modern Pedagogical Research

The article establishes that the axiological approach holds a prominent place among the various theoretical and methodological approaches to the study of pedagogical problems, with its role in the methodology of pedagogy increasing each year. The purpose of the article is to define the essence and potential of the axiological approach as a scientific and methodological foundation for modern pedagogical research. It has been determined that scholars interpret the concept of the "axiological approach" in different ways, including as: a philosophical-pedagogical strategy that shapes the prospects for the further development of pedagogy and the improvement of the education system; a methodological foundation for the humanistic orientation of education towards the assimilation of leading societal values by learners; and a research regulator that motivates researchers and participants in the educational process to exhibit a spiritual-moral attitude towards the multifaceted surrounding world and towards each individual. In this publication, the axiological approach is understood as a philosophical-pedagogical strategy that ensures the development of a new humanistic pedagogical paradigm, in which the human being is regarded as the highest value and the goal of social development. It also defines the prospects for the further development of education based on the priority of universal and national values. It is further noted that the pedagogically competent implementation of the axiological approach in the field of pedagogy ensures the full realization of such important functions as orientational, informational, normative, gnostic, evaluative-regulatory, prognostic, motivational, content-forming, technological, and integrative. The article concludes that the issue of applying the axiological approach as a scientific and methodological foundation for modern pedagogical research has become one of the most pressing issues of today. The use of this approach involves identifying leading socially and pedagogically significant values, as well as the possibilities of their implementation in scientific and educational activities in the face of contemporary challenges. The axiological approach serves as a kind of mechanism that ensures the enhancement of the personal significance of the chosen values for both researchers and practicing educators, as well as for the consumers of educational services.

Key words: axiological approach, methodology, scientific and methodological foundation, pedagogical research, values.

В. Л. Ялліна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

М. П. Дрозд

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ПЕРСОНАЛІЗОВАНЕ НАВЧАННЯ: ВИЗНАЧЕННЯ, РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ ТА ПІДРУЧНИКА, ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ

Сучасний освітній процес має реалізовуватися відповідно до принципів гнучкості, відкритості, мотивації до саморозвитку. Персоналізоване навчання з'явилося як трансформаційний підхід у сучасній освіті, наголошуючи на адаптації навчального досвіду відповідно до потреб, уподобань та здібностей окремих учнів.

У статті розглядаються різні визначення персоналізованого навчання. Аналіз розкриває ключові компоненти персоналізованого навчання, у тому числі адаптивні шляхи навчання, розвиток на основі компетенції та свободу дій учня, що мають ключове значення для створення освітнього середовища, орієнтованого на учня.

Використання персоналізованих технологій навчання потребує переосмислення традиційної ролі педагога, перегляду цілей, планування занять, системи оцінки та зворотного зв'язку. Відповідно до того як персоналізоване навчання зміщує акцент зі стандартизованих інструкцій на індивідуальні методики, вчителі все частіше розглядаються як наставники та тьютори. Ця нова роль полягає у тому, щоб спрямовувати учнів за індивідуальними навчальними планами, підтримувати їхній індивідуальний прогрес та атмосферу спільного навчання.

У статті також досліджується зміна ролі підручника у контексті персоналізованого навчання. Традиційні підручники, які часто мають жорстку та лінійну структуру, доповнюються або замінюються цифровими ресурсами, які пропонують більшу гнучкість та інтерактивність. Поява електронних підручників (е-підручників) демонструє ці зрушення, надаючи учням доступ до широкого спектру ресурсів, адаптованих до їхнього темпу та стилю навчання.

Цифрові технології виступають одним із популярних та результативних ресурсів для організації освітньої діяльності та оцінки освітніх результатів у рамках реалізації персоналізованого навчання.

Незважаючи на свій потенціал, під час організації персоналізованого навчання можуть виникати певні проблеми, зокрема пов'язані з цифровим розривом, потребою у професійному розвитку вчителів та складнощами реалізації персоналізованого навчання у масштабах.

Стаття завершується висвітленням перспектив майбутніх досліджень: запровадження технологічних інновацій для створення більш досконалих та зручних персоналізованих навчальних платформ.

Ключові слова: персоналізоване навчання, вчитель, підручник, електронний підручник, цифрові технології.

Постановка проблеми. У сучасних умовах персоналізоване навчання стає перспективним підходом до освіти, що спрямований на адаптацію навчання до унікальних потреб, здібностей та інтересів кожного учня. На цьому акцентовано увагу у прогнозах зарубіжних експертів [15; 17]. Багато педагогів та державних ініціатив звертаються до стратегій персоналізованого навчання, яке використовує технології, гнучкі середовища навчання для створення персоналізованого освітнього досвіду. Так, у США немає федерального мандату на персоналізоване навчання, але кілька пропозицій підтримують його реалізацію: Закон про успішність кожного учня (ESSA) передбачає для штатів

гнучкість у впровадженні персоналізованого навчання. Надання грантів від Race to the Top сприяє фінансуванню ініціативи персоналізованого навчання у деяких штатах. Національна навчальна програма Фінляндії підкреслює персоналізовані шляхи навчання та індивідуальне зростання. Уряд Великобританії підтримує персоналізоване навчання через різні ініціативи з початку 2000-х років. Поточна навчальна програма припускає гнучкість у методах навчання. Китай інвестує в платформи навчання, що персоналізуються, на основі ШІ у межах своєї стратегії модернізації освіти.

Аналіз останніх досліджень. Персоналізованому навчанню, як науковій проблемі, при-

ділено велику увагу в педагогічних дослідженнях. Поняття «персона», «персоніфікація», «персоналізація» розглянуто в працях К.Юнга, У.Джеймса, М.Саллівана, В.Штерна та ін. Розвивають проблему персоналізованого навчання сучасні дослідники Т.Бентлі, Р.Міллер, Дж.Брофі, К.Харкренен, П.Блюменфельд, К.Кугай, А.Сбруєва, Ф.Фелтовіч та ін. Згідно їхніх поглядів, персоналізація, як підхід у навчанні, дає можливість вибудувати індивідуальний маршрут учня з метою задоволення його освітніх потреб та реалізації власного потенціалу. У працях науковців також розкриваються і такі питання: взаємозв'язку між персоналізованим навчанням та академічною успішністю (Е.Пейн та ін.), покращенням соціально-емоційних навичок (Л.Бе та К.Чжан); проблем та обмежень впровадження персоналізованих моделей у традиційних класних умовах (Л.Кубан, Р.Елмор, К.Волкінгтон, М.Бернацький, Г.Алампі, В.Ловелл, В.Вотсон, Л.Вотсон та ін.); важливості зворотного зв'язку та взаємодії вчителя й учня в персоналізованому навчанні (Дж.Хетті та ін.); індивідуальної освітньої допомоги, що зосереджена на учневі (А.Мансур, Н.Юсоф, А.Басор та ін.); потреби в підтримці вчителя під час здійснення персоналізованого навчання (Л.Кубан та ін.); потенціалу технологій для підтримки персоналізованого навчання (В.Алексеєнко, С.Гуменюк, О.Кузьменко, Лакін, К.Лі, М.Нотарі, С.Пеперт, Р.Рейнольдс, Н.Таварес, К.Чу та ін.), етичних та практичних проблеми впровадження цих технологій (Р.Лакін та ін.) та ін.

Мета статті – розглянути поняття персоналізованого навчання у сучасних наукових розвідках, показати зміну ролі вчителя та підручника у сприянні персоналізованому навчанню та інтеграції цифрових технологій у підтримці, а також вдосконалени цього освітнього підходу.

Виклад основного матеріалу. На даний момент наукова спільнота не прийшла до єдиної думки щодо визначення самого поняття «персоналізоване навчання». Слід зазначити, що під цим терміном Міністерство освіти США розуміє «навчання, у якому темп навчання та навчальний підхід оптимізовані для потреб кожного учня. Навчальні цілі, навчальні підходи та навчальний зміст можуть відрізнятися залежно від потреб учня. Крім того, навчальна діяльність є значущою та актуальною для учнів, керується їхніми інтересами та часто є ініціативою» [19, С.7]. Важливим стає забезпечення темпів навчання здобувачів освіти відповідно до їхніх навчальних потреб шляхом зміни методу або підходу до навчання [18; 19].

За визначенням Б.Брея та К.МакКласкі під час персоналізованого навчання учні беруть активну участь у своєму навчанні. Вони мають право голосу в тому, що вивчають та як продемонструвати те, що вони знають [7]. При визначенні персоналізованого навчання науковці звертаються до

загальних тем: індивідуалізація, диференціація, узгодженість зі стандартами, соціальна прив'язаність, пов'язаність з інтересами учня, формувальне оцінювання [12].

У своєму дослідженні Ларрі Кубан використовує термін континуум, щоб передати широкий спектр, складність і адаптивність практик персоналізованого навчання. Він припускає, що персоналізовані підходи до навчання можна розташувати вздовж континууму з двома кінцями, що показують різні філософії та практики. Л.Кубан пропонує, щоб одна сторона континууму включала уроки, орієнтовані на вчителя, з використанням навчальних технологій, які передають навички, засновані на стандартах і адаптовані до індивідуальних результатів учнів. Інша сторона континууму – це навчальні класи, орієнтовані на учня, які можуть інтегруватися в різні предметні галузі. А також можуть включати діяльність учнів у громаді, де вони будуть здатними формувати навчальні можливості на основі своїх інтересів і захоплень, використовуючи нові технології [9].

Широке визначення поняття персоналізованого навчання запропонувала Елізабет Бротт Біз, професор дизайну та технологій навчання в Університеті Пердью: будь-який процес планування або прийняття рішень, який виконується для одного учня за раз і використовує інформацію від окремих учнів або про них з метою виведення навчальних планів і рішень до них. Це визначення персоналізованого навчання має на меті об'єднати багато різних дослідницьких традицій, заохотити дослідників інтегрувати своє розуміння його можливостей і обмежень серед різних традицій і підходів, а також покращити співпрацю між дослідниками [6]. Досить популярною у персоналізованому навчанні є концепція *choice and voice*, що передбачає надання учням можливості взяти на себе відповідальність за свій навчальний шлях, сприяючи залученню, мотивації та глибокому розумінню матеріалу [21].

Чисельні описи персоналізованого навчання у публікаціях частково збігаються, іноді суперечать, але мають багато спільних рис [13]. До них відносяться:

- цілі – підвищення залученості та успішності учнів;
- диференціація – акцент на задоволенні індивідуальних навчальних потреб, інтересів, устремлень, культурних традицій;
- гнучкість – здатність змінюватися відповідно з мінливими потребами;
- змінний темп – визнання того, що люди прогресують по-різному.

Слід звернути увагу, що у літературі з персоналізованої освіти зустрічаються пов'язані терміни, які іноді використовуються як взаємозамінні, але мають різні значення. Так, індивідуалізація озна-

чає, що коригування навчальної практики спрямовано на конкретного учня і, отже, має на увазі деяку форму оцінки чи моделювання. Це відрізняється від «диференціації», яку можна використовувати для будь-яких практик, що коригують навчання для різних груп учнів [21].

Реформа Нової Української школи (НУШ) передбачає впровадження персоналізованого навчання, яке спрямоване на забезпечення індивідуального підходу до кожного учня та розвиток ключових компетентностей. Відповідно до компетентнісного підходу вчителі адаптують навчальний процес під індивідуальні потреби учнів, забезпечуючи розвиток їхніх сильних сторін та підтримку в тих сферах, де потрібна додаткова допомога. Вони відіграють динамічну і багатогранну роль порівняно з традиційним навчанням. Тут роль вчителя має бути розширена до тьютора та наставника, який співпрацює з іншими вчителями, адміністрацією, психологами, щоб створювати та коригувати індивідуальні освітні маршрути [22]. Серед видів діяльності та обов'язків вчителя постає необхідність використовувати гнучкі методи оцінки для визначення прогресу учнів та відповідного коригування навчання, отримувати регулярний зворотній зв'язок, а також включати до освітнього процесу завдання та активності, що вимагають співпраці учнів. Вони мають розвивати міцні відносини з учнями, щоб зрозуміти їхні індивідуальні потреби, інтереси, формувати підтримуюче співтовариство класу, яке цінує різноманітність та індивідуальне зростання. Вчителі обирають, створюють та організують навчальні ресурси, які відповідають індивідуальним потребам учнів та стандартам навчальної програми.

Слід зазначити, що змінюється підхід до використання підручників від універсальної методології до більш адаптивної та орієнтованої на учня стратегії. Вчителі починають використовувати підручник більш вибірково, зосереджуючись на тому, як він може підтримати індивідуальні цілі навчання. При цьому передбачається диференціація, коли учні, яким потрібна додаткова підтримка, можуть витрачати час на базові поняття, а інші учні переходять до вивчення більш складного матеріалу [14].

Запровадження електронних підручників дозволяє вчителям відстежувати у реальному часі прогрес і залученість учнів, безпосередньо налаштовувати вміст, наприклад, додаючи примітки, виділяючи ключові поняття або інтегруючи мультимедійні елементи. За допомогою вбудованих оцінок у вчителів з'являється можливість досить швидко виявляти та усувати будь-які прогалини в навчанні. Крім функцій традиційного підручника, цифрова версія також виступає як записник для самостійного вивчення, робочого зошита та словника. Крім того, у такому підручнику використовуються

передові технологічні елементи, такі як відео, анімація, віртуальна реальність або гіперпосилання. Електронний підручник також інтерактивний і за рахунок цього адаптується до здібностей, навичок та рівня кожного учня. Вчитель може призначати різні рівні складності для вправ на основі знань учня, або він може рекомендувати додаткові мультимедійні ресурси учням, яким може бути важко працювати з традиційним текстовим вмістом [10].

Військовий стан та тривале дистанційне навчання в Україні спричинили значні освітні втрати, пов'язані з перериванням навчального процесу, обмеженням доступу до ресурсів та психологічним тиском на учнів. Однак, персоналізоване навчання може стати ефективним інструментом для подолання цих викликів. Використання індивідуальних навчальних планів, інтеграція соціально-емоційного навчання, забезпечення гнучкості навчання та застосування цифрових технологій відкривають нові можливості для покращення якості освіти та підтримки учнів в складних умовах.

В аналітичній доповіді ЮНЕСКО та Шанхайського Відкритого Університету [20] про використання передових технологій ІКТ/ІІ для цифрової трансформації освіти відзначаються зміни, які відбуваються у методах викладання та навчання, починаючи від організації навчання з використанням найпростіших цифрових інструментів та завершуючи впровадженням персоналізованих навчальних платформ.

На основі аналізу сучасних тенденцій в освіті відзначаються цифрові технології, що охоплюють широкий спектр інструментів і платформ:

1. Системи управління навчанням (LMS): платформи, такі як Canvas, Blackboard та Moodle, допомагають організувати та надавати персональний контент, дозволяють учителям відстежувати прогрес учнів і налаштовувати навчальний досвід.

2. Адаптивні навчальні платформи: інструменти, такі як Khan Academy та ALEKS, забезпечують оцінювання в реальному часі та зворотний зв'язок, коригують вміст на основі успішності учнів, забезпечуючи персоналізовані шляхи.

3. Інтерактивне моделювання: інструменти, такі як PhET Interactive Simulations та Labster, надають диференційований досвід навчання.

4. Віртуальна та доповнена реальність: VR і AR можуть імітувати реальні сценарії, при цьому робити абстрактні концепції більш відчутними та привабливими для учнів.

5. Додатки доповненої реальності, такі як Anatomy 4D, можуть покращити розуміння складних концепцій за допомогою візуалізації.

6. Гейміфікація та освітні ігри: включення ігрових елементів у навчальну діяльність для підвищення залучення та мотивації, приклади: Duolingo, Minecraft Education Edition, Kahoot.

7. Штучний інтелект: системи навчання на основі штучного інтелекту, такі як MATHia від Carnegie Learning, забезпечують персоналізоване навчання і зворотний зв'язок.

8. Інструменти цифрової оцінки: такі платформи, як Kahoot або Formative, дозволяє проводити оцінку в реальному часі і отримувати нетривалий зворотній зв'язок.

9. Панелі моніторингу аналітики навчання: інструменти, які візуалізують дані учасників, щоб допомогти вчителям і учням відстежувати прогрес і визначити області для покращення. У якості прикладів можна навести Tableau для освіти або Performance Matters від PowerSchool та ін.

Практика впровадження персоналізованого навчання показує, що вчителі зустрічаються з низкою складнощів, а саме: нерівність у доступі до технологій, конфіденційність і безпека даних, якість цифрового контенту, підтримка залучення учнів, складність, трудомісткість та тривалість організації процесу персоналізованого навчання, збалансування використання технологій із соціальною взаємодією, недостатність знань у викладачів та адміністрації освітніх установ щодо організації процесу такого навчання; невідповідність викладачів до змін тощо [8].

Необхідно зауважити, що персоналізоване навчання вимагає особливої уваги до професійного розвитку вчителя. З цією метою, як зазначає OECD, педагогам необхідно долучатися до професійних співтовариств, методичних об'єднань, а також бути готовими до саморозвитку [11; 16].

Висновки та перспективи подальших досліджень. В умовах розвитку сучасної освіти персоналізоване навчання розглядається як підхід до задоволення унікальних потреб, сильних сторін та інтересів окремих учнів. Узагальнюючи погляди вчених щодо змісту поняття «персоналізоване навчання», виділимо основні смислові акценти: можливість вибирати зміст (із запропонованого); темп, а в деяких випадках і місце навчання та формат завдань на основі своєї мети навчання, особистісних особливостей та інтересів; спосіб проектування та реалізації освітнього процесу, в якому учень виступає суб'єктом навчальної діяльності; механізм самореалізації у вигляді вибору індивідуальних освітніх маршрутів; організація процесу навчання з урахуванням найбільш значних індивідуально-неповторних властивостей особистості учнів. Учителі в персоналізованих навчальних середовищах стають посередниками, наставниками та аналітиками даних, спрямованих на учнів за індивідуальним шляхом навчання. Цифрові інструменти та платформи значно розширили можливості персоналізації, пропонуючи адаптивний контент, зворотний зв'язок у реальному часі та засновані на даних ідеї, які можуть інформувати про навчальні рішення.

Подальшого дослідження потребують питання дослідження впровадження технологічних інновацій для створення більш складних та зручних для користувача персоналізованих платформ навчання.

Список використаної літератури:

1. Близнюк Т. Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2021. 64 с.
2. Іванюк І.В. Цифрові інструменти для навчання: результати зарубіжного та вітчизняного опитувань. *Інформаційний бюлетень*. 2023, 2. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734991/>
3. Степаненко О.К., Форостюк Т.В., Форостюк В.О. Стан і проблеми персоналізованого навчання учнів сучасної школи. *Перспективи та інновації науки*. 2022, 10 (15), С. 264 – 275.
4. Якубов С. Персоналізоване навчання в загальноосвітній школі. основні визначення та шлях до впровадження. *Директор школи*. 2016. Верес. 9 (117). С. 59-72.
5. Anderson, G., Thomas, H. Equity in Personalized Learning: A Critical Review. *Educational Equity Journal*, 2022, 5(2), 129-145
6. Beese, E. B. A process perspective on research and design issues in educational personalization. *Theory and Research in Education*, 2019, 17(3), 253–279
7. Bray, B., McClaskey, K. Make learning personal: The what, who, wow, where, and why. Corwin Press, 2014.
8. Carter, S. E. Teacher Workload and Burnout in Personalized Learning Environments. *Teaching and Teacher Education*, 2021, 28(4), 311-325.
9. Cuban, L. Second draft: A continuum of personalized learning. Larry Cuban on School Reform and Classroom Practice, 2018, 27 September.
10. DeNoyelles, A., Raible, J., Seilhamer, R. Exploring Students'; E-Textbook Practices in Higher Education. *EDUCAUSE Review*, 2015
11. Department for Education and Skills: Five Year Strategy for Children and Learners. Putting people at the heart of public services. London, 2004, 115
12. Eduvate Rhode Island. Creating a shared understanding of personalized learning for Rhode Island, 2017. URL: <http://eduvateri.org/projects/personalized/personalizedlearningpaper>
13. Holmes W, Anastopoulou S, Schaumburg H, Mavrikis M. Technology-enhanced personalised learning: Untangling the evidence. 113 p. URL: https://oro.open.ac.uk/56692/1/TEPL_en.pdf
14. Masa'deh, R.; AlHadid, I.; Abu-Ta'ieh, E.; Khwaldeh, S.; Alrowwad, A.; Alkhaldeh, R.S. Factors Influencing Students' Intention to Use E-Textbooks

- and Their Impact on Academic Achievement in Bilingual Environment: An Empirical Study *Jordan. Information* 2022, 13, 233.
15. Moonpreneur. URL: <https://moonpreneur.com/blog/top-education-trends-2024/>
16. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
17. Schooling for Tomorrow. Personalising Education. Paris: OECD Publishing, 2006, 128
18. The Biggest Education Trends Of The Next 10 Years <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2024/07/09/the-biggest-education-trends-of-the-next-10-years/>
19. U.S. Department of Education. Transforming American Education: Learning Powered by Technology. Office of Educational Technology, Washington, 2010, D.C. <http://www.ed.gov/sites/default/files/netp2010.pdf>
20. U.S. Department of Education. Future Ready Learning: Reimagining the Role of Technology in Education. Office of Educational Technology, Washington, 2016, D.C. <http://tech.ed.gov/files/2015/12/NETP16.pdf>
21. UNESCO Incheon Declaration for Education 2030. URL: <https://undocs.org/pdf?symbol=ru/A/RES/74/223>
22. Walkington C. Appraising research on personalized learning: Definitions, theoretical alignment, advancements, and future directions. *Journal of Research on Technology in Education*. 2020, 52, 235–252
23. Wolf, M. A. Software & Information Industry Association. Innovate to Educate: System [Re] Design for Personalized Learning; A Report from the 2010 Symposium. 2010. URL: <http://www.siiia.net/pli>
-

Yallina V., Drozd M. Personalized Learning: Definition, the Role of the Teacher, Textbooks, and Digital Technologies

The modern educational process should be implemented in accordance with the principles of flexibility, openness, motivation for self-development. Personalized learning has emerged as a transformative approach in modern education, emphasizing the customization of learning experiences to meet individual students' needs, preferences, and abilities. The article examines the various definitions of personalization developed by academic theorists and researchers. The analysis identifies key components of personalized learning, including adaptive learning paths, competency-based progression, and learner agency, all of which are pivotal in creating a more student-centered educational environment.

The use of personalized learning technologies requires a rethinking of the traditional role of the teacher and the student, a revision of goals, lesson planning, evaluation and feedback systems. As personalized learning shifts the emphasis from standardized instruction to individualized pathways, teachers are increasingly seen as mentors and tutors rather than traditional knowledge transmitters. This new role entails guiding students through personalized learning plans, supporting their individual progress, and fostering a collaborative learning atmosphere.

The article also explores the changing role of the textbook in the context of personalized learning. Traditional textbooks, which are often rigid and linear in structure, are being supplemented or replaced by digital resources that offer greater flexibility and interactivity. The advent of electronic textbooks (e-textbooks) framework illustrates this shift, providing students with access to a wide range of resources tailored to their learning pace and style.

Digital technologies are one of the most popular and effective resources for organizing educational activities and evaluating educational results within the framework of personalized learning.

Despite its potential, certain challenges may arise in the organization of personalized learning, particularly those related to the digital divide, the need for professional development of teachers, and the difficulties in scaling personalized learning.

The article concludes by highlighting the prospects for future research of the implementation of technological innovations to create more advanced and user-friendly personalized learning platforms.

Key words: *personalized learning, teacher, textbook, electronic textbook, digital technologies.*

М. А. Яремович

здобувачка ступеня доктора філософії PhD
Рівненського державного гуманітарного університету,
викладач, методист КЗ ЛОР
«Бродівський фаховий педагогічний коледж
імені Маркіяна Шашкевича»

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЛІДАРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ

В умовах поступу української системи освіти у напрямку постійної демократизації, виховання патріотизму у школярів, їх національна ідентифікація та ототожнення себе як громадянина України – вимагає появи учителя нової формації. Найбільш актуально це є саме в початковій школі. У контексті сказаного, формування громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ набуває все більшої актуальності. У статті авторкою розкрито актуальність досліджуваної теми, що зумовлюється вимогами сучасності, геополітичними, економічними, соціальними, громадянськими та політичними аспектами життя сучасної студентської молоді. У публікації охарактеризовано дефініції понять «громадянська солідарність», «громадянська компетентність». Уточнено сутність поняття «громадянська солідарність майбутніх учителів початкових класів НУШ». Проаналізовано праці вчених щодо заявленої теми. Розглянуто наукові підходи щодо вивчення громадянської активності особистості та її складових. Здійснено аналіз наукових підходів до розробки критеріїв, рівнів та показників сформованості громадянської солідарності. Визначено критерії, показники та рівні сформованості громадянської солідарності у майбутніх учителів початкових класів НУШ. Основними критеріями визначено інтелектуально-когнітивний, емоційно-ціннісний, рефлексивно-вольовий та практично-діяльнісний. Рівні сформованості громадянської солідарності: активно-конструктивний (високий), рефлексивно-позитивний (достатній), ситуативно-мінливий (середній), негативний-пасивний (низький). Розкрито показники рівнів сформованості громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ. Доведено актуальність значущість та необхідність дослідження даної проблематики з урахуванням її начасності в сучасній початковій освіті в умовах становлення та розвитку Нової української школи.

Ключові слова: громадянська солідарність, солідарність, громадянськість, громадянська освіта, студентська молодь, НУШ, громадянська компетентність, професійна компетентність, критерій, показник, рівень сформованості.

Постановка проблеми. Формування громадянської солідарності студентської молоді це важливий складовий елемент у процесі підготовки вчителя Нової української школи. З метою покращення та удосконалення сучасної освітньої системи в Україні майбутні учителі початкових класів НУШ повинні відповідати вимогам суспільного устрою та запитам часу. У процесі формування громадянської солідарності важливим є усвідомлення прогресу такого розвитку, з'ясування особливостей усіх змін на рівнях розвиненості компонентів громадянської компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ. Метою педагогічної діагностики є вивчення, на основі науково-обґрунтованого інструментарію, результативності освітнього процесу на підставі змін в рівнях сформованості громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти формування громадянської

солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ розглядаються у наукових працях І. Беха, О. Пометун, Н. Бібік, І. Шапошнікова, О. Демченко, Л. Виготського, О. Леонтьєва, Р. Сойчук, С. Вашуленко, Л. Перетяги, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Лисенко, П. Ігнатенко, М. Козія, О. Пехоти, М. Боришевського, Н. Мойсеюк, Г. Сороки та інших.

Мета статті – визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ.

Виклад основного матеріалу. Українська держава, українське суспільство, а відтак і українська національна школа стоять перед важливими геополітичними викликами. Виховання почуття ідентифікації та солідарності жителів держави як громадян України – важливе завдання НУШ. Підготовка спеціалістів, які будуть втілювати у життя ці запити є одним із важливих завдань української національної школи. Важливим еле-

ментом цих процесів є формування громадянської солідарності у майбутніх учителів початкових класів НУШ.

Формування громадянської солідарності у студентської молоді – це багатовекторний та багатофакторний процес, на успішність якого впливають різного роду чинники. Суб'єктивні – характер, темперамент, ставлення та професіоналізм педагога, його педагогічна майстерність; мотивація та ціннісні орієнтації здобувачів освіти та надавачів освітніх послуг. Об'єктивні – система освіти країни, соціально-економічні та геополітичні умови, цінності, культура та історична пам'ять країни.

Поняття громадянської солідарності як суспільного явища визначено у С. Горodelьської: «громадянська солідарність – це осмислений вибір громадянами суспільного об'єднання та ідентифікація себе з ним, тобто спільність норм та цінностей, спільність переконань, відчуття єдності, однорідність, самоідентифікація себе саме з цим об'єднанням, активна діяльність на спільну користь заради самореалізації у цьому процесі» [1, с. 82].

Поняття «критерій» трактується як ознака, на основі якої формується оцінка якості об'єкта, процесу, мірило такої оцінки; не будучи реально існуючою якістю або властивістю об'єкта, критерій є ідеальним уявленням суб'єкта оцінювання про те, яким має бути об'єкт в ідеалі; критерій є тим, відносно чого визначається реальний стан об'єкту [2, с. 15]. Критерій – це саме та категорія на основі якої будується оцінювання. Досліджуючи критерії формування громадянської солідарності фактично можемо співставити їх з критеріями вихованості за конкретною спрямованістю. Серед критеріїв вихованості за спрямованістю, способом і місцем застосування виокремлюють ті, які мають вияв у зовнішній формі – судженнях, оцінках, учинках, діях учня (якість, система ставлень, спрямованість особистості тощо), та ті, котрі пов'язані з прихованими мотивами, переконаннями, орієнтаціями та ін. [3, с. 337 – 338].

Показниками до критеріїв постають інтегральні вияви особистості, наприклад: здатність долучатися до різних видів діяльності, виявляти в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу активність і відповідальність [4, с. 168]. Відтак вихованість особистості учня – це цілісне утворення із високим рівнем сформованості змістового, структурного й динамічного компонентів [4, с. 339].

В процесі розроблення та підбору критеріїв і показників до них, на думку Н. Гузій, важливо звернути увагу на той факт, що вони мають бути однозначними (однаково трактуватись в межах даного дослідження), адекватними (відповідати природі явища, яке досліджується), обґрунтованими (правомірно диференціювати рівні розвитку

досліджуваних процесів), надійними (здатними мінімізувати розходження в ситуації повторного оцінювання), відображувати всі складові явища [2, с. 372].

Отже, підґрунтям до формування громадянської солідарності у майбутніх учителів початкових класів НУШ виступають визначені нами критерії: усвідомлення спільної мети та спільної відповідальності, активна участь у житті держави та суспільства, усвідомленість національно-особистісних цінностей, мотивів, потреб та інтересів, громадянської ідентифікації та рефлексії, що виражаються у формуванні себе як активного громадянина, виразника цінностей громадянського суспільства, цінностей успішного співгромадянства, родинних цінностей, поваги до громади, до держави, до нації.

У підборі критеріїв та показників для оцінки рівня сформованості громадянської солідарності, за основу було взято наукове дослідження Р. Л. Соичук [4].

Наступним етапом нашої є диференціація критеріїв та показників на рівні сформованості. Використаємо традиційну триступеневу шкалу (базовий, достатній, високий), яка, на нашу думку, є релевантною специфіці досліджуваного об'єкту.

Високий рівень сформованості громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ характеризується: збалансованістю усіх компонентів громадянської компетентності, системністю усвідомленого бачення «громадянства» як статусу особи в державі; індивідуально-смісловому наповненню участі особи у громадській діяльності; високий рівень вмотивованості до професійної педагогічної діяльності; високий рівень суспільної толерантності та пасіонарності; здатність до рефлексії, самоаналізу, самостійного вибудовування траєкторії власного громадянського поступу; здатність займати лідируючу позицію у питаннях громадянської солідарності, бути джерелом кращих практик та досвіду, генерувати ідеї з питань громадянської взаємодії у напрямку становлення громадянського суспільства.

Достатній рівень сформованості громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ характеризується: позитивним та відповідальним ставленням до професійної педагогічної діяльності, а також до активної участі у житті громадськості; вмотивованістю до професійної діяльності, лояльністю та толерантністю до інтересів усіх членів громадянського суспільства, у рамках чинного законодавства; керування у своїй професійній діяльності як інтересами держави та суспільства, так і інтересами усіх членів освітнього процесу; налаштованість на сам перед на дотримання норм і правил громадянського суспільства та солідаризму, регламентація своїм діям; громадянська солідарність сформована не

Таблиця 1

| Критерії | Якісні показники |
|----------------------------|---|
| Інтелектуально-когнітивний | <ul style="list-style-type: none"> Розуміння поняття «громадянська солідарність», знання про громадянські цінності (толерантність, солідарність, відповідальність, гуманізм, соціальна активність, емпатія, громадянська самодостатність); Знання державної історії, державної мови, народних звичаїв і традицій, знання державних інтересів, знання і дотримання Конституції, законів України та інших нормативно-правових актів, видатних історичних постатей та їх внеску у розбудову української державності; Знання принципів співгромадянства. |
| Емоційно-ціннісний | <ul style="list-style-type: none"> Вмотивованість до громадянської діяльності; Позитивно-ціннісне ставлення до своїх співгромадян, нації, Батьківщини, національних меншин, повага та дотримання Конституції України, законів, усвідомлення важливості історичної пам'яті та української культури; Сформованість чіткої громадянської самоідентифікації на основі громадянства України; Емпатичне ставлення до своїх співгромадян, усвідомлення спільної мети та солідарності, відчуття єдності усвідомлення своїх громадянських прав та свобод, дотримання обов'язків громадянина України. |
| Рефлексивно-вольовий | <ul style="list-style-type: none"> Позитивна громадянська саморегуляція; Громадянська рефлексія. Самоідентифікація себе саме з цією державою та її громадянами, активна діяльність на спільну користь заради самореалізації у цьому процесі. |
| Практично-діяльнісний | <ul style="list-style-type: none"> Виявлення громадянської солідарності, державної та суспільної відповідальності; Усвідомлення та дотримання обов'язків громадян України; Толерантність у повсякденному житті; Уміння відстоювати права, свободи й національні і громадянські інтереси; Активна участь у формуванні державної ідеології. |

збалансовано, подекуди превалювання особистих інтересів над суспільними та державними; теоретичні знання у сфері громадянської солідарності відповідають вимогам до професійної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів НУШ; інколи наявне неповне розуміння причинно-наслідкових закономірностей функціонування, впливу і важливості громадянської солідарності; середній рівень сформованості національної солідарності та національної ідентичності, комунікативних та організаційно-управлінських умінь; відсутність чіткого усвідомлення траєкторії власного саморозвитку, самоосвіти та самовиховання; фрагментарний ситуативний інтерес до професійного самовдосконалення; поведінка у громадянському суспільстві шаблонна, солідарність проявляється швидше у власних інтересах і не завжди відповідає державним; готовність до саморефлексії, аналізу, корекції моделей поведінки.

Базовий рівень сформованості громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ характеризується: низький рівень вмотивованості до професійної діяльності; схильністю до не бажання солідаризуватися з іншими членами суспільства; пасивною громадянською позицією; схильністю до перекидання невдачі за свої дії на інших або на зовнішні чинники; не усвідомлення цінностей громадянського суспільства загалом і почуття громадянської солідарності педагогічним працівником – зокрема; відсутність власної національної та громадянської самоідентифікації; низький рівень громадянської лояльності та толерантності; незбалансованість розвиненості компонентів громадянської компетентності, різке

превалювання окремих компонентів; відсутність розуміння алгоритмів та процедур функціонування громадянської солідарності між учасниками громадянського суспільства; професійні, психологічні та організаційні знання є поверховими та неактуальними; низький рівень сформованості громадянської культури та фрагментарна її демонстрація; відсутність інтересу до професійного зростання, саморефлексії; відсутність зацікавленості щодо участі у формуванні громадянського суспільства і як наслідок низький рівень солідаризму.

Висновки і пропозиції. Таким чином, Оскільки процес формування громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУН великою мірою залежить від процесу залучення особистості у соціум, постає необхідність більш активного використання всієї соціально-культурної, освітньої бази, створеної суспільством, як цілісної системи освіти та виховання [КРАВЦОВ]. Залучення студентської молоді до активного громадянського та суспільного життя, сприяє розширенню їхнього світогляду, дозволяє набути практичних навичок взаємодії у соціумі між усіма його учасниками для загальноважливої, узгодженої мети. Відтак з метою моніторингу формування громадянської солідарності студентської молоді, а саме у майбутніх учителів початкових класів НУШ через призму їх активної взаємодії з соціальним середовищем нами було визначено критерії, показники та рівні, які дозволяють промоніторити перспективи взаємодії студента, викладача та громадянської та держави і передбачає безперервність виховного процесу. Таким чином, визначені

нами критерії, показники та рівні сформованості громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ є основою для діагностування поточного стану та результативності педагогічних впливів на студентську молодь.

Список використаної літератури:

1. Городецька С. Л. Громадянська солідарність як поведінкова стратегія громадянського діалогу. *Соціологія. Грані*. зб. наук. праць. Київ : Київський національний університет імені Тараса Григоровича Шевченка, 2014. №8. С. 80 – 84.
2. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: дис... д-ра пед.наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.В.Губа. – Київ, 2007. – 488 с.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Нелля Євтихіївна Мойсеюк. – 2-е вид. – Київ, 1999. – 350 с.
4. Сойчук Р. Л. Теоретико-методичні засади виховання національного самоствердження в учнівської молоді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2017. 573 с.
5. Тлумачний словник української мови : 14000 слів і словосполучень / [уклад. : Т. В. Ковальова, Л. П. Кориґа]. – Харків : Синтекс, 2002. – 672 с.

Yaremovych M. Criteria, indicators and levels of formation of civic solidarity of future primary school teachers of the New Ukrainian School

The process of education of schoolchildren, their national identification and self-identification as a citizen of Ukraine, in the conditions of the progress of the Ukrainian education system, requires the appearance a teacher of a new formation. This is most relevant in primary school. From this perspective, the formation of civic solidarity among future teachers of primary grades of the New Ukrainian School is gaining more and more relevance.

In the article the author uncovered the relevance of the researched topic, which is determined by the requirements of modernity, geopolitical, economic, social, civil and political aspects of the life of modern student youth. This publication describes the definitions of the concepts of "civic solidarity" and "civic competence" and clarifies the essence of the concept of "civic solidarity of future teachers of primary grades of New Ukrainian School". The works of scientists relevant to the researched topic were analysed. Scientific approaches to the study of civic activity of an individual and its components are considered.

The article analyzes the scientific approaches to the development of criteria, levels and indicators of the formation of civic solidarity. The criteria, indicators and levels of formation of civic solidarity among future teachers of primary grades of the New Ukrainian School have been determined. The main criteria are defined as intellectual-cognitive, emotional-value, reflexive-will and practical-activity. Levels of formation of civic solidarity: actively constructive (high), reflexive-positive (sufficient), situationally changeable (middle), negatively passive (low).

The relevance, significance and importance of research this problem in modern primary education in the conditions of the formation and development of the New Ukrainian School, have been proven.

Key words: *criteria, indications and levels of formation of civic solidarity of future primary school teachers of the New Ukrainian School.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 004.89, 37.018.43

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.5>**Л. М. Гуназа**вчитель математики та інформатики,
вчитель вищої категорії, вчитель-методист
Броварського ліцею № 2 імені В. О. Сухомлинського

СТРАТЕГІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УКРАЇНІ, ЗОКРЕМА В ГАЛУЗІ МАТЕМАТИКИ

Проблема освітніх втрат набула особливої актуальності на глобальному рівні внаслідок пандемії COVID-19. Це поняття, яке означає недоотримання знань і навичок через перебої в освітньому процесі, стало предметом активних досліджень в різних країнах та освітніх організаціях. В Україні ця проблема ускладнюється через військову агресію росії, що суттєво впливає на освітню інфраструктуру та доступ до навчання для значної кількості учнів. Зокрема, пошкодження і знищення освітніх закладів, висока частка біженців і внутрішньо переміщених осіб, а також стресові умови навчання мають негативний вплив на якість освіти.

Ця стаття має на меті здійснити аналіз проблеми освітніх втрат в контексті війни в Україні та пандемії COVID-19. У ній визначаються ключові виклики, що постають перед освітньою системою, та пропонуються стратегії для її відновлення. Серед іншого, особливу увагу приділено проблемам у галузі математики, яка є критично важливою для розвитку логічного мислення і професійної підготовки учнів. Оцінюються наявні ініціативи, такі як створення Міжнародного центру математики та програми підтримки обдарованих учнів, що мають на меті зменшення освітніх упущень.

Стаття також пропонує конкретні кроки для подолання освітніх втрат, включаючи адаптацію освітніх стандартів, підвищення кваліфікації педагогів, інтеграцію цифрових технологій, психоемоційну підтримку учнів і вчителів, відновлення освітньої інфраструктури та підтримку інноваційних освітніх ініціатив. Реалізація цих стратегій є критично важливою для забезпечення сталого розвитку освітньої системи в Україні та ефективного подолання наслідків кризових ситуацій.

Ключові слова: освітні втрати, математична освіта, адаптація освітніх стандартів, стратегії відновлення освіти, інноваційні освітні ініціативи, освітня політика в кризових умовах.

Постановка проблеми. Внаслідок пандемії COVID-19 освітні заклади були вимушені перейти на дистанційну форму навчання. Значна кількість учнів і вчителів зазнали труднощів через нестабільне Інтернет-з'єднання та обмежений доступ до цифрових ресурсів, що призвело до прогалин в освітньому процесі.

Водночас повномасштабне вторгнення російських військ в Україну ще більше ускладнило процес забезпечення стабільної освітньої підтримки. Військові дії завдали серйозних руйнувань освітній інфраструктурі та призвели до переміщення мільйонів учнів як всередині країни, так і за її межами. Дослідження ДСЯО ілюструє безпрецедентні умови, у яких відбувалося навчання дітей у першій половині 2022/2023 навчального року: лише 15% закладів освіти працювали очно, 33% – дистанційно, 51% – змішане навчання; за оцінками вчителів, близько 30% учнів не мали постійного доступу до освітнього процесу в умовах війни [4, с. 6]. Важливим аспектом є психологічний стрес, з яким стикаються учні та вчителі.

Освітні втрати в Україні мають тривалі економічні наслідки. Дослідження ОЕСР та Світового банку показують, що дефіцити навичок можуть знижувати потенціал робочої сили та зменшувати доходи, що, своєю чергою, вплине на валовий внутрішній продукт країни [22].

Згідно з даними Світового банку, перерва в навчанні тривалістю 20 тижнів може призвести до зменшення навчальних досягнень учнів приблизно на один рік. Тому потреба в ефективних стратегіях для відновлення освітньої системи нашої країни стає дедалі актуальнішою. Урядові та освітні організації реалізують численні ініціативи та вживають суттєвих заходів для мінімізації негативних наслідків, що виникли у сфері освіти. Попри ці зусилля, реальність показує, що освітні втрати в математиці, зокрема, потребують особливої уваги. Математика є фундаментальною дисципліною, яка формує базові навички аналітичного та критичного мислення. Недостатній рівень математичних знань може обмежити кар'єрні можливості учнів, а також

вплинути на загальний економічний розвиток країни.

Лише комплексний підхід до розв'язання проблеми упуцень у навчанні дозволить забезпечити сталий розвиток освітньої системи України.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Згідно з дослідженнями освітніх втрат у міжнародному освітньо-науковому контексті, проведені Глушко О.З., Джурило А.П., Кравченко С.М., Локшиною О.І., Максименко О.О., Шпарик О.М., в Україні навчальні втрати загострилися внаслідок пошкодження освітньої інфраструктури, нестабільності онлайн-навчання та психологічних травм. Автори зазначають, що українські учні за кордоном постали перед труднощами через мовний бар'єр та неефективну інтеграцію в новий освітній контекст [19, с. 6-10]. Дослідження, проведене аналітичним центром Sedos, показують, що пошкодження шкільних приміщень і майна обмежили можливості для навчання, а вимушене дистанційне навчання поглибило освітні нерівності та негативно вплинуло на психоемоційний стан учнів і вчителів [2, с. 7-8]. Згідно з результатами Загальнодержавного моніторингового дослідження якості освіти в умовах воєнного стану, більшість учнів виявили труднощі у засвоєнні складних математичних концепцій через відсутність безпосереднього контакту з викладачем. Моніторинг також розкрив відмінності в успішності між учнями з міських і сільських шкіл, а також регіональну нерівність. Дослідження підкреслює необхідність постійної підтримки й мотивації учнів та вимагає подальшого аналізу для усунення наявних освітніх нерівностей і покращення якості навчання в усіх регіонах України [19]. Аналізуючи освітні втрати в математичній освітній галузі, Бурда М.І., Васильєва Д.В., Тарасенкова Н.А. надали ряд рекомендацій щодо організації навчання з метою подолання втрат у математичній підготовці учнів. Вони також пропонують ресурси для підтримки вчителів, що містять готовий навчальний контент з математики [19, с.108-121]. Слід зосередитися на адаптації навчальних стандартів, вдосконаленні професійної підготовки педагогів та інтеграції інноваційних освітніх технологій. Крім того, важливим аспектом є психоемоційна підтримка учнів і вчителів, що є особливо актуальним у стресових ситуаціях, спричинених військовими діями [13]. Останні дослідження також вказують на необхідність активної участі міжнародних організацій для забезпечення доступу до сучасних освітніх ресурсів і технологій, що можуть сприяти зменшенню освітніх втрат і покращенню якості освіти в Україні [16].

Мета статті. Мета даної наукової статті – дослідити поняття «освітні втрати» в контексті війни в Україні, а також визначити ефективні стратегії для їх подолання, зокрема у сфері математики.

Стаття спрямована на аналіз причин і наслідків освітніх втрат, які виникли внаслідок військових дій і пандемії COVID-19, оцінку поточного стану освітнього процесу в Україні, ідентифікацію основних викликів для учнів та педагогів, а також огляд наявних ініціатив і програм, спрямованих на відновлення та покращення якості освіти. Особлива увага приділяється розробці рекомендацій для адаптації освітніх стандартів, підвищення кваліфікації вчителів, інтеграції цифрових технологій та забезпечення психоемоційної підтримки учнів та вчителів. Завершальна частина статті містить пропозиції комплексних рішень для подолання освітніх втрат та забезпечення сталого розвитку освітньої системи в Україні.

Виклад основного матеріалу. Проблема втрат у навчанні стала центром уваги освітніх політик у всьому світі. Різні країни та освітні організації наразі працюють над методами подолання освітніх втрат, хоча Світовий банк повідомляє, що лише 19% країн мають затверджені плани для мінімізації таких втрат [18].

Країнам, зокрема Україні, рекомендується впровадити програми відновлення освітнього процесу, захистити освітні бюджети та підготуватися до майбутніх потрясінь, за допомогою відновлення системи освіти за принципом «зробимо краще, ніж було» [6].

Директор Центру оцінювання якості освіти Тетяна Вакуленко пояснює, що освітні втрати визначаються як різниця між тим, що учні могли б і повинні були досягти в нормальних умовах, і тим, що вони досягли в наявних умовах [5].

Міністр освіти і науки Оксен Лісовий під час національного телемарафону повідомив, що українські школярі відстають від освітньої програми щонайменше на два роки. Це не є несподіванкою, оскільки події 24 лютого 2022 року, коли російські війська вдерлися на територію України, значно вплинули на освітній ландшафт країни. Було зруйновано або пошкоджено значну кількість освітніх закладів. За даними Міністерства освіти і науки України, з лютого 2022 року по жовтень 2023 року 13% освітньої інфраструктури було пошкоджено або знищено (пошкоджено 3583 закладів освіти, знищено – 394), що серйозно ускладнило доступ до освіти для тисяч дітей [16]. За даними ЮНІСЕФ та Агентства ООН у справах біженців більш як два мільйони дітей стали біженцями або внутрішньо переміщеними особами, і це створило додаткові виклики для забезпечення стабільного доступу до освіти [17].

Учні та вчителі, що проживають у регіонах, що регулярно піддаються обстрілам російськими військами, відчувають психологічні навантаження, які негативно впливають на якість навчального процесу. Згідно з опитуванням громадської організації «GoGlobal», проведеного з 25 листопада по

22 грудня 2022 року, 54% вчителів перебувають у стані професійного вигорання, 75% школярів мають прояви стресу [12, с. 3]. Майже половина педагогів і представників адміністрацій закладів освіти відзначають, що їхнє навантаження під час війни зросло. Це особливо стосується вчителів, які працюють у дистанційному форматі в прифронтових зонах (87% опитаних з цих регіонів). Педагоги також вказують на безпекові виклики та потребу приділити більше часу психоемоційній підтримці учнів як причини збільшення робочого навантаження, а також зниження продуктивності через психоемоційний стрес. Ці проблеми стосуються 39-47% педагогів в усіх регіонах України [4, с. 16]. Зі свого боку освітня фахівчиня Plan International Наталя Байтемірова наголошує, що важливо говорити про ризики освітніх втрат, зокрема в дітей, які перебувають за кордоном, продовжуючи паралельно здобувати українську освіту. Згідно з офіційною статистикою, це близько 500 тисяч дітей шкільного віку [18].

Внаслідок війни змінився розпорядок дня, структура уроків та доступ до освітніх матеріалів, перебої з електроенергією та інтернетом. Так, станом на січень 2023 року з-поміж 12 926 закладів загальної середньої освіти лише в 3955 діти навчалися очно, а в інших або дистанційно (4363), або за змішаною формою (4608) [15, с. 11]. Однак навіть у відносно безпечних регіонах освітній процес періодично переривається через повітряні тривоги, відключення електропостачання та інші подібні обставини.

Необхідність відновлення пошкоджених навчальних закладів та забезпечення додаткових ресурсів для навчання біженців і внутрішньо переміщених осіб створює фінансові труднощі для держави та місцевих громад. Усі ці фактори негативно впливають на освітній процес та ускладнюють організацію ефективного навчання. Більш ніж половина опитаних вчителів (63%) говорять про те, що успішність їхніх учнів та учениць за час повномасштабного вторгнення погіршилась [4, с. 17].

У 2020 році ОЕСР та Світовий банк провели економетричні дослідження з метою моделювання економічних наслідків освітніх втрат. Під освітніми втратами розумілися потенційні дефіцити навичок, викликані скороченням тривалості навчання, що може призвести до зниження потенціалу робочої сили, зменшення доходів окремих осіб, загального дефіциту «людського капіталу» для країн та, як наслідок, до зниження валового внутрішнього продукту [21]. Отже, фахівці однакостайні в тому, що освітні втрати можуть призвести до тривалих економічних негативних наслідків. Відповідно, розв'язання цієї проблеми повинно стати ключовим політичним пріоритетом для урядів, які мають намір підвищити рівень кваліфікації людського капіталу

з метою забезпечення сталого зростання валового внутрішнього продукту.

Державна служба якості освіти України провела дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023 навчальному році. Вдалося виявити ключові чинники, що призводять до втрат у результатах навчання учнів та розробити рекомендації для органів державної влади, громад і безпосередньо шкіл щодо подолання цих втрат. Зкладам освіти рекомендується: забезпечити моніторинг навчальних результатів за допомогою діагностичних інструментів; адаптувати навчальні плани, коригуючи час та зміст відповідно до освітніх втрат; розвивати підтримку індивідуальних траєкторій учнів через індивідуальні заняття, факультативи та консультації; посилити підтримку педагогів у підвищенні кваліфікації для змішаного навчання; використовувати варіативний компонент для індивідуальних та групових консультацій; організувати пришкільні табори та «навчальні канікули»; розробити стратегії адаптації освітнього процесу до змін режимів навчання [14].

Згідно з результатами першого року Загальнодержавного моніторингового дослідження якості освіти в умовах воєнного стану, більшість учнів 6-х і 8-х класів продемонстрували середні показники виконання тестів з математики, причому тести не включали складних завдань високого рівня. Учні краще справлялися з завданнями на когнітивний рівень знань, але мали труднощі з завданнями, що вимагали роздумів або застосування знань у конкретних життєвих ситуаціях. Найскладнішими для шестикласників були завдання з основ геометрії, а для восьмикласників – з розділу "Рівняння та нерівності". Це свідчить про те, що знання та навички, отримані до 8 класу, є нестійкими та несистемними, що ускладнює засвоєння матеріалу в подальших класах [3, с. 8-13].

Подолання освітніх втрат у математиці є надзвичайно важливим завданням з кількох ключових причин:

1. Математика є основоположною дисципліною, яка формує базові навички логічного мислення, аналітичного підходу до розв'язання проблем. Освітні втрати в цій сфері можуть негативно позначитися на загальному інтелектуальному розвитку учнів, послаблюючи їх успіх у вивченні інших предметів.

2. Сучасний ринок праці ставить високі вимоги до математичних навичок, особливо у сферах науки, технологій, інженерії та математики (STEM). Недостатній рівень знань у математиці може обмежити кар'єрні перспективи учнів і спричинити нерівність на ринку праці.

3. Освітні втрати в математиці можуть мати тривалі економічні наслідки. Низький рівень мате-

матичних навичок серед молодих спеціалістів може зменшити продуктивність праці, що вплине на загальний економічний розвиток країни.

4. Математичні навички важливі для розуміння та аналізу статистичних даних, економічних тенденцій і суспільних процесів. Освітні втрати в даній сфері можуть підірвати здатність індивідів проявляти активність у громадському житті.

5. Подолання освітніх втрат у математиці сприятиме зменшенню освітньої нерівності серед учнів з різними можливостями й ресурсами. Це є важливим для забезпечення рівного доступу до якісної освіти та підтримки всіх учнів, незалежно від їхнього соціально-економічного становища.

Отже, ефективне подолання освітніх втрат у математиці є критично важливим для забезпечення всебічного розвитку учнів, підвищення їхніх професійних можливостей, зміцнення економічного потенціалу країни та сприяння соціальної рівності.

Державні та громадські освітні організації усвідомлюють критичне значення подолання освітніх втрат у математиці, що є основою для розробки та впровадження ряду стратегій та ініціатив. З метою ефективного розв'язання цієї проблеми були створені програми й плани дій, які включають адаптацію освітніх стандартів, розвиток додаткових ресурсів і навчальних матеріалів, проведення спеціалізованих тренінгів для педагогів. Важливим аспектом цих стратегій є забезпечення індивідуального підходу до учнів, що дозволяє враховувати їхні специфічні потреби та прогалини в знаннях. Крім того, впроваджені ініціативи спрямовані на підтримку інтеграції нових технологій у навчальний процес, що гарантує більш ефективні методи навчання і підвищує доступність математичної освіти для всіх учнів.

Улітку 2022 року в Україні було ініційовано створення Міжнародного центру математики (ICMU), що стало результатом зусиль групи українських математиків. Основною місією цього центру є підтримка високорівневих математичних досліджень, виховання наукової молоді та сприяння розвитку математики в Україні [10].

Програма «Мрія Юлії» є частиною PRIMES – програми досліджень у галузі математики, інженерії та природничих наук для старшокласників Массачусетського технологічного інституту. Ця ініціатива присвячена пам'яті Юлії Здановської, 21-річної випускниці Київського національного університету імені Тараса Шевченка, срібної призерки Європейської жіночої математичної олімпіади 2017 року та викладачки програми «Навчай для України», яка загинула від російської ракети у своєму рідному місті Харкові [1].

Міністерство цифрової трансформації України, у співпраці з Міністерством освіти і науки та

громадською організацією «Освіторія», розробило додаток «Всеукраїнська школа онлайн». Дана платформа являє собою сучасне і зручне рішення для онлайн-освіти, забезпечуючи спрощене навчальне середовище і є важливим кроком у напрямку інтеграції цифрових технологій в українську освітню систему [11].

Проєкт «Тепер я знаю» орієнтований переважно на учнів, які не мали можливості повноцінно засвоїти шкільну програму та мають труднощі з певними предметами. Унікальна програма була розроблена спеціально для надолуження освітніх втрат та базується на принципах компетентного підходу. Її розробили досвідчені методисти: з української мови – Наталія Вінницька, з математики – Юрій Чоп'юк [7].

Команди Фонду освітніх ініціатив та STEM-центру Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників відіграли ключову роль у просуванні STEM-освіти, вважаючи її важливою для виявлення талантів та надання дітям можливостей взаємодії з предметами, такими як фізика, біологія та математика, у сучасний ігровий спосіб [9].

Teach for Ukraine запровадив проєкт «Освітній суп», який фокусується на академічному репетиторстві для учнів 5–10 класів. Цей проєкт передбачає заняття в малих групах з індивідуальним підходом для розвитку як мотивації, так і компетенцій у дітей. Згідно з дослідженнями, таке репетиторство є одним з найбільш ефективних і економічних засобів подолання освітніх втрат [22].

В Україні існує ряд платформ для дистанційного та змішаного навчання, які підтримують різні аспекти освітнього процесу. Всеукраїнська школа онлайн пропонує інтерактивні навчальні матеріали для учнів 1-11 класів, охоплюючи всі основні предмети. EdEra – онлайн-курси з різних предметів, включаючи курси для вчителів. Khan Academy Україна – міжнародна платформа з освітніми матеріалами для учнів різного віку. В Україні доступні перекладені матеріали та курси з математики та інших предметів. Prometheus – платформа масових відкритих онлайн-курсів з різних дисциплін, включаючи математику, економіку та гуманітарні науки.

Для подолання освітніх втрат та забезпечення сталого розвитку освітньої системи в Україні, що стикається з постійними викликами, включаючи військову агресію росії, необхідно реалізувати комплексні стратегії та практичні рішення. У таблиці наведено детальний план, який охоплює ключові напрямки та практичні кроки:

Запропоновані стратегії й практичні рішення мають на меті не лише відновлення освітнього процесу після втрат, але й створення стійкої й адаптивної освітньої системи, яка буде здатна впоратися з будь-якими майбутніми викликами.

| Стратегії | Практичні рішення |
|--|---|
| Адаптація освітніх стандартів | |
| Оновлення навчальних планів і програм: включити адаптовані модулі для врахування освітніх втрат, зосередившись на відновленні базових знань і навичок. Гнучке планування: впровадити механізми коригування навчальних планів на основі регулярних оцінок та моніторингу успішності учнів. | Створення тимчасових навчальних програм: розробити та впровадити короткострокові навчальні програми для відновлення основних навичок, зокрема в ключових предметах. Розробка національної платформи для моніторингу: створити національну систему для моніторингу й оцінки прогресу учнів, щоб вчасно виявляти й коригувати освітні прогалини. |
| Підвищення кваліфікації вчителів | |
| Безперервне професійне навчання: впровадити регулярні курси та тренінги для вчителів, зосереджені на нових методах навчання й використанні цифрових технологій. Менторство та підтримка: запровадити системи менторства для нових і менш досвідчених вчителів. | Створення онлайн-курсів: розробити й впровадити онлайн-курси та вебіари для вчителів, які охоплюють теми дистанційного навчання, управління стресом та інноваційних методик. Фінансування та стимулювання: надати фінансування та стимулювання для участі вчителів, включаючи різноманітні бонуси. |
| Інтеграція цифрових технологій | |
| Розширення доступу до цифрових ресурсів: забезпечити учнів і вчителів необхідним обладнанням і доступом до інтернету. Інноваційні технології в освіті: впроваджувати нові технології, такі як штучний інтелект і віртуальна реальність, для покращення навчального процесу. | Фінансування для обладнання: надати державне фінансування для закупівлі комп'ютерів, планшетів та іншого обладнання для шкіл. Інтеграція платформ: розвивати та вдосконалювати наявні освітні платформи для інтерактивного навчання. |
| Психоемоційна підтримка учнів і вчителів | |
| Психологічна допомога: запровадити програми психологічної підтримки для учнів і вчителів. Розвиток соціально-емоційних навичок: включити програми, що сприяють розвитку соціально-емоційних навичок і стресостійкості. | Створення кризових центрів: запровадити кризові центри в школах для надання термінової психологічної допомоги учням і вчителям. Навчання психоемоційних навичок: запровадити соціально-емоційне навчання для учнів та тренінги для вчителів з управління стресом. |
| Відновлення і модернізація освітньої інфраструктури | |
| Реконструкція пошкоджених закладів: відновити пошкоджені та знищені освітні заклади, модернізуючи їх інфраструктуру. Забезпечення доступу до ресурсів: впровадити програми для забезпечення навчальних закладів новим обладнанням та матеріалами. | Державне і приватне партнерство: залучити інвестиції з державних і приватних джерел для реконструкції й модернізації шкіл. Покращення інфраструктури: реалізувати проекти по модернізації шкільної інфраструктури, включаючи енергоощадні технології та доступність для учнів з особливими потребами. |
| Підтримка інноваційних освітніх ініціатив | |
| Стимулювання STEM-освіти: розвивати та підтримувати програми STEM. Підтримка обдарованих учнів: запровадити програми та стипендії для обдарованих. | Розвиток STEM-центрів: Створити й підтримувати STEM-центри, які пропонують учням можливості для навчання через експерименти й проектну діяльність. Програми для обдарованих дітей: розвивати програми на зразок «Мрія Юлії» для підтримки обдарованих учнів у математиці та інших науках. |
| Міжнародна співпраця й обмін досвідом | |
| Залучення міжнародних партнерів: співпрацювати з міжнародними організаціями для обміну досвідом і ресурсами. Участь у міжнародних програмах: взяти участь у міжнародних освітніх програмах і проектах для адаптації кращих практик в Україні. | Проекти з міжнародними організаціями: залучити міжнародні організації для обміну досвідом. Участь в освітніх ініціативах: впроваджувати міжнародні освітні ініціативи, такі як програми обміну і стажування для вчителів і учнів. |

Висновки. Освітні втрати визначаються як різниця між тим, що учні могли б і повинні були досягти за нормальних умов, і тим, що вони досягли в наявних умовах. Це явище стало об'єктом детального вивчення і реагування з боку освітніх політик на глобальному рівні.

В Україні освітні втрати в галузі математики є особливо значними через руйнівний вплив воєнних дій, що призвели до пошкодження чи знищення частини освітньої інфраструктури та значної кількості внутрішньо переміщених осіб. Ці обставини ускладнили доступ до освіти та негативно вплинули на якість навчання.

Важливість подолання освітніх втрат у математиці не можна недооцінювати, оскільки математика є критично важливою для розвитку логічного та аналітичного мислення. Навчальні втрати в цій дисципліні можуть мати тривалі негативні наслідки, включаючи зниження кар'єрних перспектив, економічних можливостей та загального соціального розвитку. Це підкреслює необхідність комплексного підходу до відновлення освітнього процесу.

Український уряд та громадські організації зробили ряд стратегій та ініціатив для подолання освітніх втрат. Серед них – адаптація навчальних

планів, розвиток цифрових технологій, підтримка вчителів та забезпечення психоемоційної підтримки. Створення Міжнародного центру математики та програми «Мрія Юлії» демонструють прагнення до високих стандартів математичної освіти. Ініціативи, такі як проєкт «Тепер я знаю», платформи для дистанційного навчання, наприклад Всеукраїнська школа онлайн, Khan Academy Україна, Prometheus, та академічні проєкти на кшталт «Освітній суп» мають потенціал для значного поліпшення ситуації, надаючи учням доступ до ресурсів, необхідних для відновлення їхніх знань і навичок.

З огляду на виклики, пов'язані з відновленням освітнього процесу в умовах війни, важливо продовжувати впровадження і вдосконалення стратегій, що враховують специфічні потреби учнів і педагогів. Інтеграція нових технологій, підтримка індивідуальних освітніх траєкторій і забезпечення ресурсів для відновлення освітньої інфраструктури є ключовими для забезпечення якісної освіти та подолання навчальних втрат в Україні. Тільки злагоджене і всебічне розв'язання цих проблем може забезпечити сталий розвиток освіти та підвищення рівня життя громадян в сучасних умовах життя.

Список використаної літератури:

- Бреславець Б. Пам'яті Юлії Здановської. URL: <https://cutt.ly/uezKHFtE> (дата звернення: 02.08.2024);
- Бриф за результатами моніторингу. Війна та освіта: Як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи. URL: <https://cutt.ly/HezK9IkN> (дата звернення: 02.08.2024);
- Бриф за результатами моніторингу. Загальнодержавне моніторингове дослідження якості освіти у закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. URL: <https://cutt.ly/kezKInTb> (дата звернення: 02.08.2024);
- Бриф за результатами моніторингу. Опитування у межах дослідження «Війна та освіта. Два роки повномасштабного вторгнення». URL: <https://cutt.ly/4ezKTr83> (дата звернення: 02.08.2024);
- Вакуленко Т. Не можна покладати відповідальність за освітні втрати на вчителів. URL: <https://cutt.ly/GezKfgfo> (дата звернення: 02.08.2024);
- Гаррі Патрінос, Джеймс Грешем, Робін Доннеллі. Вплив COVID-19 на освіту – рекомендації та можливості для України. URL: <https://cutt.ly/4ezKjHSX> (дата звернення: 02.08.2024);
- ГО «Смарт освіта». Проєкт «Тепер я знаю». URL: <https://cutt.ly/tezKCQc6> (дата звернення: 02.08.2024);
- Круть І. Освітні втрати та освітні розриви: у чому різниця та як долати? URL: <https://cutt.ly/AezKw5g9> (дата звернення: 02.08.2024);
- Лубкова М. Розвиток STEM та освітніх інновацій в умовах повномасштабної російсько-української війни. URL: <https://cutt.ly/yezKZ1jE> (дата звернення: 02.08.2024);
- Міжнародний центр математики в Україні. URL: <https://mathcentre.in.ua/> (дата звернення: 02.08.2024);
- Мобільний додаток «Всеукраїнська Школа Онлайн». URL: <https://cutt.ly/mezKKuLV> (дата звернення: 02.08.2024);
- Освітня фундація GoGlobal. Дослідження психоемоційного стану вчителів та учнів URL: <https://cutt.ly/WezKQHlp> (дата звернення: 02.08.2024);
- Перепелиця Т. «Дистанційка» та війна: як досвід пандемії допоможе українській освіті? URL: <https://cutt.ly/HezJ6nKd> (дата звернення: 02.08.2024);
- Прес-реліз Державної служби якості освіти України. Як компенсувати «освітні втрати»: рекомендації для органів влади, засновників і директорів закладів освіти: URL: <https://cutt.ly/dezXtbiQ> (дата звернення: 02.08.2024);
- Прес-реліз Міністерства освіти і науки України. Огляд поточного стану сфери освіти і науки України умовах російської агресії (станом на січень 2023 року). URL: <https://cutt.ly/NezKDdff> (дата звернення: 02.08.2024);
- Прес-реліз Міністерства освіти і науки України. Оцінювання втрат та потреб української освіти на основі RDNA3: URL: <https://cutt.ly/aezKscjd> (дата звернення: 02.08.2024);
- Прес-реліз Юнісеф Україна. Два мільйони дітей-біженців залишили Україну в пошуках безпеки за кордоном. URL: <https://cutt.ly/SezKICQu> (дата звернення: 02.08.2024);
- Сидорук А. Як Україні долати освітні втрати. URL: <https://cutt.ly/sezKgUhe> (дата звернення: 02.08.2024);
- Терещенко В., Милянник А., Кухар Л., Заплотинська О., Стрелюк О. Загальнодержавне моніторингове дослідження якості освіти у закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. Звіт за результатами моніторингу. URL: <https://cutt.ly/FezK4TPb> (дата звернення: 02.08.2024);
- Топузова О., Головка М. Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України : методичні рекомендації. Київ : Педагогічна думка, 2023.– 187 с. URL: <https://cutt.ly/BezK2qWX> (дата звернення: 02.08.2024);
- Ben Williamson. Counting learning losses. URL: <https://cutt.ly/1ezKAqnQ> (дата звернення: 02.08.2024);
- Teach for Ukrain. Проєкт «Освітній суп». URL: <https://cutt.ly/fezKBiq8> (дата звернення: 02.08.2024).

Hunaza L. Strategies and Prospects for Overcoming Educational Losses in Ukraine, Particularly in the Field of Mathematics

The issue of educational losses has gained particular relevance globally due to the COVID-19 pandemic. This concept, which refers to the inadequacy of acquiring knowledge and skills due to disruptions in the educational process, has become the subject of active research in various countries and educational organizations. In Ukraine, this problem is exacerbated by the military aggression of Russia, which has significantly impacted the educational infrastructure and access to education for a large number of students. Specifically, damage and destruction of educational institutions, a high proportion of refugees and internally displaced persons, and stressful learning conditions negatively affect the quality of education.

This article aims to analyze the problem of educational losses in the context of the war in Ukraine and the COVID-19 pandemic. It identifies the educational system's key challenges and proposes strategies for its recovery. Among other things, particular attention is given to issues in the field of mathematics, which is critical for the development of logical thinking and students' professional preparation. Existing initiatives, such as creating an International Centre for Mathematics and programs supporting gifted students, are evaluated to reduce educational gaps.

The article also proposes steps to overcome educational losses, including adapting educational standards, improving teacher qualifications, integrating digital technologies, providing psycho-emotional support to students and teachers, restoring educational infrastructure, and supporting innovative educational initiatives. Implementing these strategies is crucial for ensuring the sustainable development of the educational system in Ukraine and effectively addressing the consequences of crises.

Key words: *educational losses, mathematical education, adaptation of educational standards, education recovery strategies, innovative educational initiatives, education policy in crisis conditions.*

УДК 576.89(075.8

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.6>

Н. А. Калько

магістрантка
Рівненського державного гуманітарного університету

А. Д. Калько

доктор географічних наук, професор,
ВСП «Рівненський технічний фаховий коледж
Національного університету водного господарства та природокористування»

М. В. Яцков

кандидат технічних наук,
старший науковий співробітник, професор,
директор ВСП «Рівненський технічний фаховий коледж
Національного університету водного
господарства та природокористування»

Л. С. Калько

учитель початкових класів та біології
Рівненського ліцею № 1

АСПЕКТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ

У роботі здійснено огляд з точки зору необхідності вирішення проблеми забезпечення сучасного якісного навчального процесу для дітей початкової школи з ознаками порушення мовленнєвих функцій низки наукових поглядів українських і закордонних педагогів і психологів на такий вид поведінкового спонукання дітей до навчальної діяльності як мотивація.

Проаналізовано накопичений досвід і висвітлені певні напрацювання учених і практиків щодо здійснення відповідної педагогічної діяльності. Зокрема, окреслено питання розвитку творчих здібностей і спонукання до шкільного навчання учнів із мовленнєвими порушеннями. Підкреслено виняткову роль професійного розвитку педагога у формуванні належного погляду на процес отримання учнями знань і навичок. Усвідомленою й успішною може бути лише діяльність, заснована на внутрішніх мотивах, спрямована на реалізацію чітких цілей. Серед дітей з порушеннями мовлення значний відсоток учнів із дуже низькими показниками оволодіння навичками. Недостатність мотиваційно-цільового компонента навчальної діяльності таких дітей безпосередньо пов'язана з їх низькою пізнавальною активністю та самостійністю.

Аналіз психолого-педагогічних напрацювань свідчить, що освітньо-виховна діяльність вчителя початкової школи покликана формувати у школярів повноцінну мотивацію до учіння та самостійного потягу в досягненні результату, чітко визначати цілепокладання на цьому шляху, уникаючи створення умов для формування сумнівів щодо власних сил. Зроблено висновок, що проблема становлення і розвитку всіх компонентів педагогічної діяльності з формування мотиваційної поведінки молодшого школяра, яка у результаті навчальної роботи стає рушієм процесу професійного розвитку вчителя, має містити прагнення самого учня, педагога, батьків і колективну думку класу. Розвиток мотиваційної складової у молодших школярів має проходити через послідовну зацікавленість у способі набуття знань в результаті творчої організації навчального процесу сучасним вчителем нової української школи.

Ключові слова: мотивація, молодший шкільний вік, розвиток мовлення, мовленнєві навички, порушення мовлення, вчитель, учень.

Постановка проблеми. Мотивація дітей молодшого шкільного віку, які виховуються у різних соціальних умовах, за висновками О. Прихожан, Н. Толстих та ін., формується під впливом специфіки соціальної ситуації їхнього розвитку. Для молодшого школяра значущими є взаємини з учителем. Вагомою є роль стосунків з однокласни-

ками [1]. Пов'язані зі сферою цілей і мотивами особистості й інтереси школяра.

Психологічні дослідження В. Бондаревського та ін. довели, що позитивне ставлення школярів до навчальної діяльності стає необхідною передумовою конструктивного особистісного розвитку [2].

Мотиви – це особливий рід спонукачів поведінки особистості і саме потреби лежать у їх основі [1, 3]). Психологи виділили мету діяльності як характерну спрямованість особистості на проміжні результати досягнення предмету потреби. Без цілеутворення неможлива реалізація наявних у школяра мотивів учіння [41].

Навчальна діяльність у сучасних умовах реформування освіти щодо мети, змісту, процесу реалізації навчальної діяльності школярів із порушеннями мовлення є провідною у молодшому шкільному віці [4]. Тому виникла необхідність створення таких умов навчання і розвитку школярів, коли відбувається виховання відповідальної особистості, здатної на самоосвіту і самовдосконалення, що вміє використати набуті знання і вміння для творчого розв'язання життєвих проблем.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проведений аналіз низки наукових праць свідчить, що, не зважаючи на досить вагомий напруження в цьому напрямку, психологічні аспекти поняття «навчальна мотивація» дітей молодшого шкільного віку в психолого-педагогічній науці є ще недостатньо повно розкритими.

Проблематиці розвитку і корекції навчальної діяльності у дітей з типовим розвитком присвячені праці В. Беспалько, Л. Василенко, О. Литвак, С. Максименко, Ю. Машбиць, М. Савчин та ін., а у дітей з ознаками порушення мовлення – Е. Данилавичюте, Л. Журавльова, С. Конопляста, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.

Мета статті полягає у спробі здійснити достатній теоретичний аналіз наукових поглядів з проблем формування і розвитку навчальної мотивації у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психолого-педагогічною наукою доведено, що молодший шкільний вік має значні резерви формування мотиваційної сфери, які необхідно використати для запобігання мотиваційному спаду при переході в середню школу. У цьому віці головний зміст мотивації полягає в тому, щоб навчити дитину вчитися, адже це початок становлення мотивації учіння, від якого багато в чому залежить її доля протягом успішного шкільного життя [1, 2].

Формування позитивної мотивації школярів вимагає тривалої, узгодженої роботи вчителя, вихователя та батьків [5] і здійснюється за двома напрямками: перший – вплив оточення, другий – зміна особистого ставлення школяра до навчальної діяльності. На позитивну мотивацію учнів початкової школи значний вплив має їх здатність долати труднощі у навчанні, тобто розвиток вольових якостей. Їх несформованість веде до втрати віри у власні сили, бо для самостійного досягнення результату потрібна концентрація і розумових і вольових зусиль. Часто вчителі

роблять поспішні висновки, що веде на хибний шлях пошуку індивідуального мотиву для кожного учня. Бажання вчителя поділити учнів на гарних і поганих обмежує його пошуки найточніших і найгуманніших засобів впливу на дитину [6].

Навчальна мотивація визначається самою освітньою системою і освітніми закладами, організацією педагогічного процесу, суб'єктивними даними учня (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, взаємодія з іншими учасниками навчального процесу), суб'єктивними ознаками педагога, зокрема ставленням до школяра, специфікою навчального предмета [7].

Дієвим чинником зростання в учнів інтересу до позитивної мотивації навчання є використання на уроках цікавих матеріалів і способів організації пізнавальної діяльності. Використовуючи пізнавальний інтерес як засіб педагогічної діяльності, вчитель знаходить і в змісті навчального матеріалу, і в методах його викладання, і в організації діяльності учнів можливості для захоплення учнів навчальною працею. Це: актуалізація головних ідей, проблемна форма постановки навчального завдання, захоплюючі досліди, творчі роботи учнів, технічні засоби навчання і т.п. [8].

Навчання, як і будь-яка діяльність, ґрунтується не лише на, цікавому, а й на складному, малодоступному. Формування мотивації базується не на емоціях, почуттях, а на свідомості школяра. Тому вчені Ю. Бабанський, В. Ільїн пропонують поряд із використанням розважальних елементів для формування позитивної мотивації учіння, збудження пізнавальних інтересів, створювати умови, що виховують усвідомлення в учнів потреби у набутті знань, акцентуючи на їх суспільній та особистісній значущості. Тобто, мотивація – це загальна назва процесів, методів, засобів спонукування учнів до продуктивної пізнавальної діяльності активного засвоєння змісту освіти, що залежить від рівня сформованості мотивації учіння молодших школярів [9].

Нині одним із гострих питань початкової школи є збільшення чисельності дітей із вираженими труднощами формування у них мовлення (Е. Данілавичюте, М. Русецька, В. Тарасун, Н. Чередніченко, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.). Однією із спільних особливостей розвитку у таких дітей є низька пізнавальна активність, що ускладнює процес навчання та формування у них мотивації, прагнення отримувати нові знання, вміння, досвід [10].

В. Тарасун зазначає, що в основі труднощів навчання дітей із порушеннями мовлення лежать причини недорозвинення сукцесивних і симультанних (на перцептивному, мнестичному, мовленнево-мисленнєвому рівнях) синтезів і недостатньо сформовані загальні та спеціальні навчальні здібності. У всіх учнів із порушеннями мовлення

Н. Гаврилова, В. Тарасун спостерігали виражені труднощі в процесі аналізу: при проведенні класифікації як наочно-образного, так і вербального матеріалу.

Л. Томме вказує, що у дітей із порушеннями мовлення спостерігається вибіркова недостатність когнітивних функцій і процесів, які є базовими передумовами формування навчальної діяльності [11].

Мовленнєва діяльність забезпечується цілим рядом вищих психічних функцій, які інтенсивно формуються у молодшому шкільному віці, крім того, як і будь-яка діяльність вона має низку складових, серед яких важливе місце займає мотиваційно-цільовий компонент. Усвідомленою та успішною може бути лише діяльність за внутрішніми мотивами, спрямована на реалізацію чітких цілей. Серед дітей з порушеннями мовлення виявляється значний відсоток учнів із дуже низькими показниками опанування навичками. Недостатність мотиваційно-цільового компоненту навчальної діяльності таких дітей безпосередньо пов'язана з їхньою низькою пізнавальною активністю та самостійністю. Дитина не хоче займатися тим, що викликає в неї надмірні зусилля, а при цьому не приносить задоволення чи пов'язане з переживанням неспроможності виконати учбову роботу правильно. Усвідомлена і прийнята мета є вирішальною для активізації мислення та забезпечення міцного засвоєння знань і способів дій, а у дітей із порушеннями мовлення спостерігаються виражені труднощі формування мотиваційної сфери і цілепокладання під час опанування складних видів навчально-пізнавальної діяльності (Ю. Бабанський, Н. Бернштейн, Н. Белопольська, В. Лубовський, І. Мартиненко, І. Марченко, М. Семаго, Н. Семаго, В. Тарасун та ін.).

Оволодіння навичками потребує наявності у дитини певних передумов: достатнього рівня розвитку усного мовлення, ряду психічних функцій (уваги, гнозису, пам'яті, мислення, уяви), дрібної моторики пальців рук, емоційно-вольової і мотиваційної сфери та пов'язане із формуванням таких компонентів мовленнєвої діяльності як мотиваційно-цільовий, організаційно-орієнтувальний, змістово-процесуальний, регульовальний, контрольний-оцінювальний. При формуванні мотиваційно-цільового компоненту мовленнєвої діяльності треба зважати на те, що опанування навичками викликає в молодших школярів численні труднощі, пов'язані із засвоєнням нового засобу спілкування і узагальнення, з поступовим переводом ряду психічних процесів на більш високий рівень їх функціонування (В. Вундт, О. Лурія, Г. Томпсон). Труднощі та порушення мовлення мають долатися при формуванні у дітей стійких пізнавальних мотивів та прийняття учнями мети навчальної роботи [12].

Розуміючи мотивацію навчання сучасних молодших школярів, фахівці оптимізують процес навчання, складають навчальні програми і плани, які максимально відповідають мотивам дітей і дають гарний результат.

Реакція цих дітей на неуспіх відрізняється від тієї, яка спостерігається у дітей з типовим розвитком. Так, після вдалого виконаного завдання частина дітей переходить не до складнішого, а до легшого завдання. Цей факт можна трактувати як формування захисної реакції в дітей з порушеннями мовлення, прагнення підтримати успіх, на зниженому рівні. Учні молодших класів із порушеннями мовлення недостатньо критично оцінюють свої можливості, переоцінюючи їх. Об'єктивна особиста характеристика не співпадає із самооцінкою дітей. Частіше за все не фіксується увага на негативних рисах, а позитивні якості дещо переоцінюються. Переоцінка своїх можливостей притаманна і дітям з типовим розвитком [13].

На відміну від дітей з типовим мовленнєвим розвитком, діти з різними видами мовленнєвих порушень є фактично групою ризику з розвитку тривожно-фобічних станів, адже навколишній світ переломлюється ними через не тільки незрілі, але і дефіцитарні сенсорні та емоційні структури. У дітей з порушеннями мовлення (В. Кондратенко, І. Левченко, І. Марченко та ін.) можуть спостерігатися страхи, хвилювання, тривога, недовірливість, загальна напруженість, схильність до тремтіння, пітливість, почервоніння та ін. прояви.

Дослідники, визначаючи особливості мотивації молодших школярів із порушеннями мовлення, наголошують на порушенні цілеспрямованості, яка проявляється в помилковому орієнтуванні і частковому виконанні завдань неадекватному відношенні до труднощів, які з'являються, некритичному ставленні до оцінювання отриманого результату (В. Лубовський, Ю. Максименко, Н. Менчинська, Л. Переслені, Н. Піддубна, В. Подобєд та ін.). Як зазначають Я. Бедер, В. Брайтфельд, В. Лебединський, М. Лузік мотиваційна сфера молодших школярів із порушеннями мовлення збіднена, а навчальна мотивація характерна низьким рівнем інтересу, потреби, невміння ставити мету і цілеспрямовано виконувати дії. Мотиваційна сфера дітей із порушеннями мовлення молодшого шкільного віку характеризується дисгармонійністю актуальних і потенційних можливостей [14].

І. Мартиненко констатує про несформованість мотиваційно-вольової готовності дітей із порушеннями мовлення до шкільного навчання, що виявляється у затримці формування навчальних мотивів, їх нестійкості, поверховості, недостатній усвідомленості [15].

Домінуючими є соціальні, ігрові, соціально-ігрові мотиви. Щоб навчальна діяльність учнів була

успішною, вчитель має розвивати саме позитивну мотивацію до навчання. У молодшого школяра ще залишається потреба в ігровій діяльності, однак зміст гри змінюється. Він грає тепер у школу, вчителя і учнів, а під час гри годинами може писати, рахувати, читати, малювати, співати. Дітям варто давати можливість більше рухатись [14].

Для молодшого школяра провідним є розвиток пізнавальних потреб. Зовнішні враження як головна рухома сила розвитку його психіки на початку навчання задовольняється насамперед вчителем, під впливом якого проявляються потреби оволодіти необхідними вміннями і навичками (читати, малювати, розповідати). Поступово духовні потреби молодшого школяра зазнають змін. Він починає усвідомлювати, що положення серед товаришів і дорослих залежить від навчання [1]. Регулятором поведінки молодшого школяра стає суспільна думка класу.

За таких умов для формування навчальної мотивації слід застосовувати різні методи, засоби та прийоми заохочення. Складні психологічні механізми засвоєння знань формуються в учнів поетапно впродовж усієї молодшої школи. Якщо загалом у дітей можуть виникати труднощі при аналізі змісту завдань, пов'язані із незначним фізіологічним відставанням розвитку оціночної діяльності і до кінця четвертого класу вони зникають, то у молодших школярів із порушеннями мовлення труднощі у процесі навчання обумовлені недостатньою критичністю мислення, нестійкістю пам'яті [10]. Для їх навчання варто використовувати комп'ютерні та ігрові технології, програмоване, проблемне, інтерактивне, інтеграційне навчання, технології особистісно-орієнтовного навчання. Важливим, як зазначає В Тарасун, для організації навчального процесу є врахування індивідуальних потенційних можливостей дітей, темпу засвоєння ними навчальної інформації. Освітній процес має йти обхідним шляхом з опорою на більш збережені процеси та функції [4], головним завданням учителя стає правильне формування колективного відношення до мотиваційної діяльності дитини у всього класу та батьків, а результатом, за таких умов, може стати формування мотивів для відповідального відношення до навчання.

Висновки і пропозиції. Узагальнюючи проаналізовані наукові погляди з формування мотиваційної поведінки до учіння у молодшого школяра із порушеннями мовлення, вважаємо, що на сучасному етапі креативний педагог має бути динамічною особистістю, здатною реалізовувати нові освітні рухи, накопичувати власний творчий досвід і розвивати творчі здібності учня, а проблема становлення і розвитку всіх компонентів педагогічної діяльності з формування мотивації як сукупності прагнень самого учня, педагога, батьків

і колективної думки класу, має стати рушієм процесу професійного розвитку.

Перспективи подальших наукових досліджень пропонується і планується спрямувати на розгляд таких питань як вивчення розвитку мотиваційної складової у молодших школярів через послідовну зацікавленість у способі набування знань в результаті творчої організації навчального процесу сучасним вчителем нової української школи.

Список використаної літератури:

1. Кормишев М. В. Методичне забезпечення дослідження мотивації учіння молодших школярів. Харків: Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. *Психологія*. Вип. 42 (1). 2012. С. 97 – 107.
2. Чорней І. Психологічні аспекти розвитку мотивації молодшого школяра у навчальному процесі: *Нова педагогічна думка*. Рівне: РОІППО. №4 (18). 2014. С. 163 – 165.
3. Калько Л. С., Калько Н. А., Калько А. Д. До наукових досліджень з проблем навчальної мотивації дітей молодшого шкільного віку. *Формування духовної безпеки особистості: матеріали II всеукр. наук.-практ. конф. (м. Рівне, 24 лютого 2024 р.) / Рівне: РОІППО*. С. 47 – 49.
4. Лісова Л. І. Особливості корекції навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: [вісник] Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського*. № 3 (58). 2017. С. 249 – 254.
5. Юрченко Г. П., Овчаренко М. С. Шляхи формування мотивації успіху до навчання в учнів 1 класу з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі. *Norwegian Journal of development of the International Science*. № 59. 2021. Р. 32 – 35.
6. Дербеньова А. Г. Усе про мотивацію. Харків: Основа, 2012. 207 с.
7. Докучина Т. О. Психологічний супровід інклюзивної освіти: підручник. Кам'янець-Подільський: К.-ПНУ імені Івана Огієнка. 2020. 172 с.
8. Корнієцька К. С. Мотивація навчальної діяльності молодших школярів як педагогічна проблема. *Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: актуальні питання теорії і методики* [збірник наук.-метод. праць]. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка. Ч. II. 2016. С. 88 – 91.
9. Савчин М. В. Загальна психологія. Київ: Академія. 2021. 344 с.
10. Пехота О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. Київ: АСК. 2001. 256 с.
11. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посіб. Київ: Знання. 2010. 293 с.
12. Голуб Н. М. Особливості формування мотиваційно-цільового компоненту писемно-мовленевої діяльності молодших школярів з пору-

- шенням психомовленнєвого розвитку. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. пр. / МОН України, ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків. Вип. 34. 2013. С. 34 – 45.
13. The Cambridge dictionary of psychology / general editor D. Matsumoto. New York: Cambridge University Press, 2009. 587 p.
14. Савицька О. І. Мотивація учіння молодших школярів. *Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: актуальні питання теорії і методики* [зб. наук.-метод. праць]. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка. Ч. II. С. 2016. 152 – 156.
15. Парфілова С. Л., Лисенко О. С. Психолого-педагогічні підходи до проблеми навчальної мотивації молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 9. 2014. С. 154 – 161.
-

Kalko N., Kalko A., Yackov M., Kalko L. Aspects of scientific research with the problem of educational motivation of students

The paper reviews a number of scientific views of Ukrainian and foreign pedagogues and psychologists on such a type of behavioral encouragement of children to educational activities as motivation.

The accumulated experience is analyzed and certain developments of scientists and practitioners regarding the implementation of appropriate pedagogical activities and the formation of the motivational component of elementary school students are highlighted. In particular, the issue of the development of creative abilities and motivation for schooling of students with speech disorders is outlined. The exceptional role of the teacher's professional development in the formation of a proper view of the process of students' acquisition of knowledge and skills is emphasized. Only activity based on internal motives, aimed at the realization of clear goals, can be conscious and successful. Among children with speech disorders, there is a significant percentage of students with very low indicators of mastery of skills. The insufficiency of the motivational and goal component of the educational activity of such children is directly related to their low cognitive activity and independence.

The analysis of a number of psychological and pedagogical studies shows that the educational activity of a primary school teacher is designed to form in schoolchildren a full-fledged motivation for learning and an independent desire to achieve results, to clearly define their goals on this path, avoiding the creation of conditions for the formation of doubts in schoolchildren about their own abilities. It was concluded that the problem of the formation and development of all components of pedagogical activity to form the motivational behavior of a junior high school student, which in the process of educational activity becomes the driver of the process of professional development of the teacher, should consist of the actions and aspirations of the student himself, the collective opinion of the class, the teacher and parents. The development of the motivational component in younger schoolchildren should take place through consistent interest in the method of acquiring knowledge as a result of the creative organization of the educational process by the modern teacher of the new Ukrainian school.

Key words: *motivation, primary school age, speech development, speech skills, speech disorder, teacher, student.*

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

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: СУТНІСНІ ОЗНАКИ ТА ОСНОВНІ ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ

У статті розкрито теоретичні основи проблеми формування читацької компетентності в молодшому шкільному віці; проаналізовано психологічні особливості формування читацької компетентності молодших школярів. На основі сучасних психофізіологічних, психологічних та психолінгвістичних досліджень процес читання розглянуто як складний процес, у якому виявляються акти усного мовлення (як вихідного базису читання) та писемного мовлення (як графічного вираження усного висловлювання). Звукобуквенний аналіз і синтез, здатність збереження інформації, смислові гіпотези і процес зіставлення їхнього з написаними словами – всі ці взаємозумовлені складники є невід'ємною компонентою природного процесу читання. Узагальнено, що читацька компетентність молодших школярів є логічним ланцюжком понять: «читацька діяльність» → «читацька самостійність» → «читацька компетентність». Процесуальними (функціональними) складовими читацької компетентності молодших школярів визначено: освітню – читати, щоб знати; комунікативну – читати, щоб вміти спілкуватися; інформаційна – читати, щоб володіти інформацією; гедоністична – читати, щоб отримувати задоволення, естетичну насолоду; соціальна – читати, щоб адаптуватися у суспільстві; розвиваюча – читати, щоб розуміти, орієнтуватися у книжковому оточенні.

Охарактеризовано методичні прийоми формування читацької компетентності молодших школярів (мотиваційно-орієнтований; репродуктивний; змістово-інформаційний; творчий; закріплюючий та контрольний; використання евристичної бесіди). Підсумовано, що ефективність формування основ читацької компетентності молодших школярів забезпечується шляхом використання активних форм і методів навчання, що стимулюють їхню читацьку активність та позитивну мотивацію до читання; удосконаленням читацьких дій молодших школярів у роботі з книгою та текстом у контексті розвитку компетентностей читацької компетентності; інтеграції компонентів класного та позакласного читання та доповнення навчального матеріалу різними типами дитячих книг; надання допомоги вчителем у цілеспрямованому управлінні пізнавальною діяльністю молодших школярів.

Ключові слова: навички читання, молодші школярі, початкова школа, читацька компетентність, етапи, методичні прийоми.

Постановка проблеми. Навичка читання є однією з найважливіших чинників успішності навчання молодших школярів. У початковій школі у дитини найактивніше формуються основи вміння вчитися та можливості організувати власну діяльність. Безперечно, величезну роль у цьому відіграють саме читацькі вміння, які повинні забезпечити молодшому школяру можливість самостійно набувати нові знання та вміння, а надалі створити умови для саморозвитку та самоосвіти. Як доцільно зазначає О. Боряк, якщо учень оволодів технікою читання, усною та письмовою мовою і полюбив уроки літературного читання, то він успішно засвоюватиме й інші шкільні предмети [1]. Ще В. Сухомлинський зазначав, що читання є своєрідним віконцем, крізь яке діти бачать світ і самого себе, адже у процесі читання здійснюється зростання самосвідомості, формування

розумових здібностей, моральний, патріотичний та естетичний розвиток.

Водночас, згідно з дослідженнями, проведеними в межах Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (PISA) та Міжнародного дослідження якості читання та розуміння тексту (PIRLS), сучасні молодші школярі відчувають труднощі в розуміння прочитаного [2, с. 12]. У Державному стандарті початкової освіти окреслено завдання щодо розвитку та навчання молодших школярів, а одним із значущих результатів освоєння основної освітньої програми визначено формування навички читання текстів різних жанрів та стилів [3]. Саме тому читання відіграє найважливішу роль в психічній діяльності молодших школярів, навичками якого вони опановують у процесі шкільного навчання. Процес читання для молодших школярів є складним і тривалим, вимагає від них терпіння, уваги та старанності

на уроках [4, с. 434]. Розуміння прочитаного тексту відбувається на основі звукової форми слова, пов'язаної з його значенням. Ці аспекти є досить тісно взаємопов'язаними. Розуміння прочитаного визначається характером сприйняття тієї чи іншої інформації. З огляду на це, проблема формування навички читання є актуальною та важливою для розвитку гармонійної особистості молодшого школяра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Навчання читання як один з найважливіших видів комунікативно-пізнавальної діяльності учнів, спрямований на отримання інформації з письмового тексту, завжди приваблювало пильну увагу науковців. Значний внесок у дослідженні механізмів читання вносять методисти, лінгвісти, психологи і психолінгвісти (О. Аркадьєва, В. Меліченко, Л. Коваль, О. Савченко, Т. Яценко та ін.). Так, процес навчання читання розглядається в декількох, пов'язаних між собою, аспектах: читання як вид мовленнєвої діяльності (О. Вашуленко); читання як засіб навчання (В. Мартиненко); читання як мета навчання (Н. Ахметова). Існують різні підходи і до визначення читання як методу навчання: читання як процес (Р. Солсо); читання з точки зору об'єкта смислового сприйняття – тексту (С. Куранова); читання з позиції суб'єкта сприйняття – самого читця (Т. Єгоров). Варто відзначити, що науковці розглядали актуальні положення щодо читання як складової складної усвідомленої форми мовленнєвої діяльності – писемного мовлення (О. Лурія), складної психологічної структури процесу читання, психологічні передумови і психофізіологічні механізми, які забезпечують його засвоєння (Є. Пасічник, Н. Скрипченко, Є. Соботович, І. Федоренко та ін.); психолого-педагогічні аспекти формування читацької компетентності молодших школярів (Л. Глиницька, Т. Карнаух, В. Купріянова, В. Манайло, В. Мартиненко, О. Савченко та ін.).

Читання, будучи основним способом отримання навчальної інформації, відіграє провідну роль в процесі засвоєння знань. Однак в початковій школі воно є метою навчання, в результаті якого дитина повинна оволодіти навичками побіжного, правильного й усвідомленого читання. Інтерес до проблем раннього виявлення, попередження та корекції специфічних порушень читання (дислексії) у дітей зумовлений тим, що читання як діяльність відіграє важливу роль в житті людини: воно стимулює психічний розвиток, забезпечує загальноосвітню підготовку, впливає на формування особистості.

Для ефективного навчання читання здобувачів початкової освіти необхідно уважно вивчати й аналізувати особливості становлення навички читання у дітей в онтогенезі і дизонтогенезі, що дозволить враховувати вікові та індивідуальні особливості молодших школярів у процесі навчання.

Мета статті полягає у визначенні сутнісних ознак та основних прийомів розвитку різних аспектів навички читання як чинника успішності навчальної діяльності в молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу. Навичка читання, на думку В. Мартиненко, є комплекс умінь і навичок, які відображають вміння розуміти зміст тексту, правильно прочитувати слова, темп читання, уміння читати виразно, орієнтуючись на розділові знаки та зміст тексту [5, с. 15]. Загалом навичка читання відображає такі компоненти: усвідомленість (розуміння), спосіб читання, правильність, виразність і побіжність читання. Розглянемо детальніше кожен із компонентів:

- усвідомленість як розуміння авторського задуму, розуміння художніх засобів, що допомагають реалізувати цей задум, розуміння власного ставлення до прочитаного;

- спосіб читання як важливий компонент навички читання, що впливає на інші його аспекти. Виокремлюють непродуктивні (літерне, уривчасте складове) та продуктивні (плавне складове з цілісним прочитанням окремих слів, читання цілими словами та групами слів) способи читання;

- правильність читання – плавне читання без спотворень, що впливає на сенс прочитаного;

- виразність – уміння за допомогою усного мовлення донести до слухачів основну ідею твору і власне ставлення до нього, дотримуватися розділових знаків. виразне читання виявляється у вмінні правильно використовувати паузи, робити логічний акцент, знаходити та застосовувати потрібну інтонацію, читати голосно та зрозуміло;

- побіжність читання – швидкість читання, що визначає розуміння прочитаного. Швидкість вимірюється кількістю прочитаних друкованих символів за одиницю часу (зазвичай це кількість слів за хвилину). Темп та швидкість читання перебувають у прямій залежності від способу читання та розуміння [6; 7]. Однак саме свідомість, усвідомленість прочитаного матеріалу, визначає повноцінне засвоєння інформації письмового повідомлення. А для цього необхідне розуміння як окремих слів, пропозицій, частин тексту, їхніх зв'язків так і всього сенсу, можливого підтексту.

Для успішного і швидкого оволодіння навичками читання необхідна достатня сформованість таких функцій: фонематичне сприйняття (диференціація фонем); фонематичний аналіз (здатність виокремлення звуків з потоку мови); зоровий аналіз і синтез (вміння визначати схожість і відмінність літерного позначення звуків); просторові уявлення; зоровий мнєзис (запам'ятовування зорового образу літери).

Процес формування навички читання характеризується такими умовами:

– у формуванні навички читання необхідно враховувати особливості психологічних процесів (сприйняття, увага, пам'ять, мислення);

– навичка читання значно швидше закріплюється, розвивається, коли разом з нею розвиваються й інші види мовної діяльності: аудіювання, письмо;

– уроки з читання слід будувати таким чином, щоб зміст, форми та технології роботи на уроці сприяли формуванню у молодших школярів лише позитивної мотивації, інтересу до читання та до книги;

– формування навички читання слід розглядати як мету не лише одного уроку – уроку літературного читання, а й як одну з цілей інших уроків.

Варто зазначити, що фактично кількість дітей, які «погано» читають від початкової школи до старшої не зменшується, а збільшується, але основа цих проблем – у початковій школі. Тому виокремимо умови ефективного формування елементарних навичок читання:

1) сформованість базових пізнавальних функцій;

2) відповідність методики навчання (покроковість пояснення, повільний темп, поетапний виклад завдання, дискретність у виконанні кожного елемента);

3) урахування індивідуальних особливостей розвитку;

4) адекватність вимог і критеріїв оцінки формування навички;

5) раннє прогнозування труднощів навчання, використання індивідуальних підходів в навчанні і заходів специфічної корекції.

Читання є одним з основних способів набуття інформації, що надає надзвичайно великі можливості для формування ключових компетентностей у молодших школярів, зокрема й читацької компетентності. Своєрідність читання полягає в тому, що воно є не лише предметним умінням, а й загальнонавчальним: діти спершу вчать читання та письму, а потім навчаються за допомогою читання письму та універсальним навчальним діям.

Найзагальніше визначення читацької компетентності подає О. Фенцик, трактуючи її як якість збереження прочитаного, сформована на основі загальної культури особистості [8, с. 82]. Читацьку компетентність молодших школярів Г. Коваль та співавтори пропонують розглядати як комплексну характеристику особистості, яка охоплює результати попереднього психічного розвитку; відображає володіння достатньо сформованими навичками читання, читацькими вміннями та навичками; здатність до читацької самостійності, самооцінки, самоконтролю, творчого розв'язання літературних завдань; сформованість інтелектуальних операцій для повноцінного сприйняття й осмислення твору, творчих літературних здібностей [6, с. 80].

Читацька компетентність молодших школярів, на думку О. Вашуленко, відображає сукупність освітніх елементів, що виявляються в оволодінні системою літературних знань, умінь і навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості та здатності їхнього використання з метою пізнання навколишньої дійсності, задоволення власних потреб (пізнавальних, естетичних, самоосвітніх тощо) [9, с. 48]. Як бачимо, читацька компетентність визначається не лише обсягом літературних знань, початкових читацьких умінь і навичок з їхнім відтворенням, а й здатністю школяра засвоювати знання та застосовувати їх у власній літературній діяльності. За твердженням О. Савченко читацька компетентність характеризує загальний мовленнєвий розвиток тобто оволодіння технікою читання вголос і про себе, елементарними прийомами інтерпретації, аналізу та перетворення навчальних текстів з використанням елементарних літературознавчих понять [10, с. 114]. Тобто читацька компетентність – складна функціональна система, «ядром» якої є здатність читача або слухача перетворювати закодовані в тексті авторські сенси у свій особистий пізнавальний і творчий досвід.

Читацька компетентність молодших школярів як інтегральна якість особистості, характеризується: ціннісним ставленням до читання і знання, що отримується за допомогою читання літератури, доступної за змістом і формою (навіщо читати?); наявністю читацького світогляду і літературознавчих уявлень; знанням кола читання в його жанрово-тематичному розмаїтті (що читати? про що читати?); умінням виконувати необхідні читацькі дії у роботі з книгою і твором з метою формування і розвитку потреби в читанні; наявністю продуктивних способів читання, якісної навички читання (як читати).

Найважливішими компонентами читацької компетентності є словниковий запас, граматична побудова мови, вимова звуків і слів складного складового складу, фонематичні процеси, зорове і акустичне сприйняття, слухомовленнєва і зорово-предметна пам'ять, конструктивний і динамічний праксис, увагу. Варто зазначити, що існує пряма залежність швидкості просування дитини в читанні від сформованості психічних функцій, що лежать в основі функціонального базису читання.

Сформованість читацької компетентності молодших школярів відображає те, що знання про літери опираються на взаємо-зворотній зв'язок декількох образів: слухового, артикуляції і зорового образів мовного звуку, а також зорового образу літери [11]. Знання про слово повинно спиратися на взаємо-зворотній зв'язок між слуховим образом слова, з одного боку, зоровим образом графічного позначення слова, з іншого боку, і зоровим образом об'єкта, який цим словом познача-

ється, з третьої сторони. Відтак, уміння оперувати буквами в процесі читання формується лише на основі сформованих у дитини досить стійких взаємо-зворотних зв'язків між образами об'єктів і їхнім знаковим опосередкуванням.

Процесуальними (функціональними) складовими читацької компетентності визначаємо: освітню – читати, щоб знати; комунікативну – читати, щоб вміти спілкуватися; інформаційна – читати, щоб володіти інформацією; гедоністична – читати, щоб отримувати задоволення, естетичну насолоду; соціальна – читати, щоб адаптуватися у суспільстві; розвиваюча – читати, щоб розуміти, орієнтуватися у книжковому оточенні.

Важливим етапом у формуванні читацької компетентності молодших школярів є накопичення *читацького досвіду*, який необхідно розглядати з позиції двох аспектів: накопичення пасивного досвіду та накопичення особистого досвіду.

Становлення читацького досвіду починається з першої почутої від дорослого казки та проходить досить тривалий період до того моменту, коли дитина починає цікавитися буквами, зливати їх в склади і до моменту, коли дитина усвідомлює прочитане і користується прочитаною інформацією в особистих цілях [12]. Весь період становлення пасивного читацького досвіду доцільно розділити на кілька етапів:

1) формування інтересу до читання, мовної уваги, коли дитина слухає прочитану казку. Саме на цьому етапі дитина бачить, чує, запам'ятовує, з яким захопленням їй читає дорослий. Утворюється тандем читач – слухач;

2) формування слухомовленнєвої пам'яті, коли закладається потреба в запам'ятовуванні почутого для того, щоб можна було обговорити, висловити власну думку про прочитаний дорослим текст;

3) формування у дитини потреби брати участь в обговоренні почутої казки, висловлювати власну думку про поведінку, вчинки героїв, вибудовувати діалог на тему тих подій, які були прочитані дорослим.

Пасивність читацького досвіду умовна. В період накопичення такого досвіду формується мотиваційна складова читання як пізнавального процесу, слухова увага, слухомовленнєва пам'ять, розумові операції, діалогічна мова. Наявність пасивного читацького досвіду свідчить про готовність до слухового сприйняття і запам'ятовування тексту (казки, оповідання тощо), який відтворює досвідчений читач; про сформованість потреби, щоб дорослий почитав; про створення образу людини, що читає.

Період формування особистого читацького досвіду варто розділити на кілька етапів. *Перший етап* – підготовчий, у межах якого відбувається розвиток базових складових майбутнього акта читання: зорова увага, сприйняття, пам'ять; аналіз

та синтез зорових стимулів, зорово-просторові уявлення; зорово-моторна координація; слухомовна пам'ять; аналіз і синтез мови, що звучить; усне мовлення. На *другому етапі* відбувається, безпосередньо, перехід до формування читання, гучного, вголос. На цьому етапі слід приділяти увагу звукозлиттю, словозлиттю, правильному прочитанню слів, а також поясненню значення прочитаного слова, словосполучення [4]. Роботу над розумінням прочитаного варто розпочинати з підбору синоніма, антоніма до прочитаного слова, словосполучення. Розуміння тексту полягає у розкритті загального сенсу прочитаного, далі формується вміння ділити текст на частини, називати виокремлену частину з послідовним відтворенням кожної частини, викладати зміст прочитаного тексту з опорою на запитання, самостійно без зовнішнього втручання складати цілісний і зв'язний переказ тексту. Завершується робота над текстом формуванням уміння підбирати прислів'я, що відповідає змісту прочитаного оповідання, а також висловлюванням власної думки щодо змісту, викладеного у прочитаному тексті. Реалізація *третього етапу* – формування читання подумки (мовчазного) – передбачає обов'язкове завершення попереднього другого етапу. Робота над розумінням прочитаного подумки аналогічна до роботи під час читання вголос.

Сучасні науковці пропонують логічно збудовану систему роботи, що забезпечує очікуваний результат і передбачає деякі алгоритми дій щодо формування читацької компетентності молодших школярів: поділ змісту текстового матеріалу на головне та другорядне, знаходження «мовленнєвої домінанти»; виявлення ключових слів у тексті та їхнє групування в інформаційні блоки; встановлення логіки сюжету тексту, поетапність сенсових блоків; моделювання та комбінування мовних одиниць з метою розуміння та запам'ятовування, написання таблиць, опорних схем; перевірка за ключовими словами точності та повноти викладу тексту; складання запитань за текстом (і знаходження у ньому відповідей на ці запитання); порівняння з текстом-оригіналом та корекція власного варіанту тексту [8, с. 82].

Припускаємо, що найдоцільнішими методичними прийомами формування читацької компетентності у початковій школі є:

1) мотиваційно-орієнтований (спрямований на створення ситуації та мотиву спілкування, первинного уявлення про художній твір, орієнтування у змісті тексту);

2) репродуктивний (спрямований на розуміння жанру, переказ прослуханого за зразком або виразне читання);

3) змістовно-інформаційний (зорієнтований на усвідомлення тексту);

4) творчий (передбачає роботу з текстом та з інформаційними засобами);

5) закріплюючий (спрямований на закріплення матеріалу, що вивчається) і контрольний (пов'язаний з перевіркою умінь, що свідчать про сформованість навичок розуміння прочитаного тексту);

6) використання на уроці евристичної бесіди, на основі якої молодші школярі «проходять» весь шлях пошуку нових знань до відкриття під керівництвом вчителя;

7) під час уроків читання ефективна бесіда, спрямована на аналіз прочитаного твору. Реалізації методу бесіди сприяють прийом постановки запитань, обговорення відповідей учнів, формулювання висновків.

Зауважимо також, що оволодіння читацькими інтересами відбувається часто завдяки різним видам літературних ігор: драматизації; ігри на засвоєння основних понять; ігри на первинне сприйняття твору; пізнавальні, пошукові, діяльні ігри; запропоновані самим педагогом та створені самими учнями. Серед різноманіття шляхів та засобів формування читацької компетентності найзначущішими для молодших школярів є цікаве викладання, цікавий виклад матеріалу вчителем; новизна навчального матеріалу; використання інноваційних форм та методів навчання; створення ситуації успіху на уроці.

Висновки і пропозиції. Період навчання в початковій школі спрямовується на формування у молодших школярів здатності до самоорганізації власної навчальної діяльності, уміння та бажання вчитися. Тому саме навички читання та читацька компетентність покликані забезпечити учням можливість самостійно набувати нові знання, а надалі створити фундамент для навчання у середніх та старших класах школи. З огляду на це, важливим завданням вчителя початкових класів є оволодіння кожним школярем повноцінно сформованою навичкою читання. Саме тому вміння дитини читати не повинно спрямовуватися лише на оволодіння технікою читання. Державний стандарт початкової освіти дає можливість дещо інакше поглянути на семантику слова «читання» як якість людини, що розвивається і вдосконалюється протягом усього життя на різних етапах діяльності. Вчителю важливо створити сприятливі умови для оволодіння молодшими школярами прийомом розуміння текстів різних жанрів, прийомом вдосконалення техніки та швидкості читання, доречно використовувати під час уроків різні види читання.

Припускаємо, що ефективність формування основ читацької компетентності молодших школярів забезпечується шляхом:

– використання активних форм і методів навчання, що стимулюють їхню читацьку активність та позитивну мотивацію до читання;

– удосконаленням читацьких дій молодших школярів у роботі з книгою та текстом у контексті розвитку компетентностей читацької компетентності;

– інтеграції компонентів класного та поза-класного читання та доповнення навчального матеріалу різними типами дитячих книг, застосування елементів позакласного читання в умовах читання у класі, розробки нових типів уроку читання дитячої літератури та читацької самостійності;

– надання допомоги вчителем у цілеспрямованому управлінні пізнавальною діяльністю молодших школярів на кожному етапі формування основ читацької компетентності засобами спеціальної технології навчання.

Список використаної літератури:

1. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку: дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук. К., 2019. 567 с.
2. PISA: читацька грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко. К.: УЦОЯО, 2017. 123 с.
3. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018 року. Взято з https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/
4. Голуб Н. М. Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків усного мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 8. С. 433–437.
5. Мартиненко В. О Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.
6. Коваль Г. П., Іванова Л. І., Суржук Т. Б. Методика читання: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 280 с.
7. Boryak O. Theoretical bases of speech activity of mentally. *European journal of Special Education Research*. 2016. Vol. 1 (2). pp. 67–79.
8. Фенцик О. М. Формування читацької компетентності здобувачів початкової освіти: аналіз художнього тексту. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. LXXXII. С. 81–85.
9. Вашуленко О. В. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект. *Початкова школа*. 2011. № 1. С. 48–50.
10. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах. К.: Освіта, 2007. 334 с.
11. Гузь О. Актуальні шляхи удосконалення читацької компетентності учнів в умовах НУШ. *Початкова школа*. 2019. № 5. С. 14–16.
12. Бескорса О. С., Моторіна Д. А. Інноваційні технології навчання читання у практиці сучасної початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12 (1). С. 23–26.

Pitz I. Developing Reading Competence in Early School Age: Essential Features and Key Development Techniques

The article reveals the theoretical foundations of the problem of developing reading competence in early school age; it analyses the psychological characteristics of the formation of reading competence in younger pupils. Based on contemporary psychophysiological, psychological, and psycholinguistic research, the reading process is considered a complex process in which the acts of oral speech (as the initial basis of reading) and written speech (as the graphic expression of oral statements) are manifested. Phoneme-grapheme analysis and synthesis, the ability to retain information, semantic hypotheses, and comparing them with written words – all these interrelated components are integral to the natural reading process. It is summarized that the reading competence of younger schoolchildren is a logical chain of concepts: "reading activity" → "reading independence" → "reading competence".

The functional components of reading competence in younger pupils are defined as: educational – reading to know; communicative – reading to be able to communicate; informational – reading to possess information; hedonistic – reading for pleasure and aesthetic enjoyment; social – reading to adapt to society; developmental – reading to understand and navigate the book environment. The methodological techniques for developing reading competence in younger pupils are characterised (motivationally-oriented; reproductive; content-informational; creative; reinforcing and controlling; using heuristic conversation). It is concluded that the effectiveness of forming the foundations of reading competence in younger pupils is ensured by using active forms and methods of teaching that stimulate their reading activity and positive motivation towards reading; improving the reading actions of younger pupils in working with books and texts in the context of developing reading competence; integrating components of in-class and extracurricular reading and supplementing educational material with various types of children's books; providing teacher assistance in the purposeful management of the cognitive activity of younger pupils.

Key words: reading skills, younger pupils, primary school, reading competence, stages, methodological techniques.

УДК 37.004:51

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.8>**I. С. Прокоп**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

СУЧАСНІ СВІТОВІ ОСВІТНІ ТРЕНДИ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

У статті проаналізовано тенденції розвитку шкільної освіти на сучасному етапі. Встановлено, що сучасна шкільна освіта є: особистісно зорієнтованою (personal); захоплюючою та цікавою (enthusiasm); колаборативною (collaboration); релевантною (relevance); мультимодальною (multimodality); технологічною (technology); відкритою новому (discovery of a new).

На основі аналізу наукової літератури узагальнено, що еволюція людства будується на розширенні його можливостей шляхом оволодіння технологіями як культурними знаряддями розвитку. Зміст початкового курсу математики повинен враховувати, що вивчає математику школяр з розширеною свідомістю і має в руках не лише ручку, зошит та енциклопедію, а й цифровий навігатор. Молодшим школярам також доступні Інтернет-ресурси та інші цифрові засоби, що розширюють їхні можливості. Це необхідно враховувати у частині корекції змісту курсу та в частині методики його навчання. Методика навчання повинна передбачати використання цифрових засобів, зокрема засобів обчислення як інструментів навчальної діяльності.

Окреслено основні принципи та складові цифрової дидактики математичної освіти молодших школярів: орієнтація на принцип педагогічної доцільності; організація діяльності у цифровому середовищі та управління навчальною мотивацією; персоналізований освітній процес; проектна діяльність молодших школярів; посилення ролі та значення змішаного навчання у практико зорієнтованому навчанні; пріоритет форм та методів навчання над цілями та змістом; персоналізоване залучене оцінювання; від наративного – до інфографічного способу демонстрації інформації; відмова від диктату цифрових засобів, проектування об'єкту педагогічного запиту. Сформульовано пропозиції щодо корекції курсу математики в початковій школі з урахуванням можливостей та необхідності використання засобів цифрових технологій як об'єкта вивчення та інструмента навчання.

Ключові слова: освітні тренди, початкова школа, молодші школярі, математика, цифрові технології, методика навчання.

Постановка проблеми. Цифрова революція, що охопила світ, вражає темпом зростанням та обсягом. Багато десятиліть відбувався перехід від електронно-обчислювальних машин до персонального комп'ютера, а зараз подібні глобальні зміни технологій відбуваються за кілька місяців. Спершу цифровізація зводилася до автоматизації технологій, поширенню мережі Інтернет, мобільного зв'язку, соціальних мереж, появи смартфонів, зростання споживачів, які застосовують нові технології [1]. У сучасних умовах цифрові технології стали невід'ємною частиною життя майже кожної людини, зокрема вчителів та учнів закладів загальної середньої освіти. Тобто цифровізація невідворотно проникла й у сучасну освіту.

Цифровізація освіти передбачає активне застосування в освітньому процесі цифрових технологій, що допомагають у поданні, обробці та зберіганні інформаційних масивів [2]. Цифрові технології в сучасному світі є одночасно інструментом та середовищем існування, яке відкриває нові можливості: навчання у будь-який зручний

час, безперервну освіту, можливість проектувати індивідуальні освітні маршрути, зі споживачів електронних ресурсів стати творцями. Також в сучасних умовах реформування освіти фундаментальним завданням є дослідження освітнього процесу в початкових класах в умовах цифровізації суспільства, відображення можливих моделей організації освітнього процесу та корекції змісту освіти з урахуванням вимог, що висувуються цифровізацією. З огляду на це, ще на рівні початкової школи у школярів необхідно формувати математичну грамотність, необхідну для подальшого ефективного навчання на рівні загальної середньої освіти, а також закласти ключові математичні навички для життя в умовах цифрового суспільства.

Аналіз досліджень. Проблема розвитку математичної освіти завжди перебуває в центрі уваги науковців та практиків. Так, математична освіта є предметом досліджень закордонних (Т. Дженсен, Йо. Літнер, М. Нісс та ін.) та українських науковців (М. Богданович,

М. Бурда, М. Головань, І. Зіненко, Р. Романишин, І. Сафонова, Н. Тарасенкова та ін.). Так, сучасні науковці здійснили спроби систематизації теоретичних основ цифровізації освіти та засад впровадження цифрових інтерактивних технологій в освітньому процесі школи I ступеня (В. Биков, Т. Бріцкан, І. Лапшина, М. Мар'єнко, О. Пінчук та О. Спірін, М. Швардак та ін.), особливостей оновлення методів і форм організації освітнього процесу в умовах НУШ (Н. Бахмат, О. Букреєва, О. Головіна, М. Левшин, О. Суховірський.), особливостей електронного освітнього середовища у початковій школі (І. Большакова, О. Грищук, А. Лотоцька, О. Муковіз та ін.).

Метою статті є розгляд підґрунтя змісту математичної освіти в початковій школі та особливостей навчання молодших школярів математичної освітньої галузі в умовах цифровізації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Освіта – це складний та безперервний процес, що охоплює безліч різноманітних рівнів та видів діяльності; цей процес максимально індивідуальний, оскільки унікальним є сприйняття кожного з його учасників та їхніх дій. Сучасними тенденціями шкільної освіти є те, що:

1) *сучасна шкільна освіта особистісно зорієнтована (personal)*. Особистісно орієнтована освіта в центрі освітнього процесу розглядає учня, заснована на вмінні здобувачів освіти аналізувати власні потреби, можливості та самостійний вибір. Концептуальними складовими особистісно зорієнтованої шкільної освіти є: персоналізація в освіті, вміння вчитися, процесно зорієнтоване навчання, індивідуальний стиль, персональне середовище навчання, адаптивне та мобільне навчання, віртуальний вчитель;

2) *сучасна шкільна освіта захоплююча та цікава (enthusiasm)*. Найкращі освітні практики вважають гру найкращою формою навчання, а провідною діяльністю – ігрову [3, с. 139; 4]. Концептуальні складові: навчання на основі гри, ігрофікація, навчання з елементами розваг, розповідь за допомогою технології, серйозні ігри (larp), навчальні рольові ігри та постановки, уроки на природі, у місті, у музеї;

3) *сучасна шкільна освіта є колаборативною (collaboration)*. Сьогодні вміння співпрацювати та взаємодіяти один з одним, орієнтуючись на позитивний результат – це невід'ємна риса сучасного учня. Концептуальні складові: взаємне навчання, навчання за допомогою соціальних медіа, проблемно зорієнтоване та проєктно зорієнтоване навчання, вчитель як актор, технологія «перевернутий клас», міжпредметне навчання;

4) *сучасна шкільна освіта релевантна (relevance)*. Сучасна шкільна освіта не може існувати у відриві від реального світу, оскільки повинна

формувати навички та вміння, затребувані у кількох сферах, спонукати критично мислити та діяти інноваційно, підтримувати та розвивати індивідуальність та таланти учнів [5, с. 108]. Концептуальні складові: STEAM-освіта, неформальна освіта, релевантно зорієнтоване навчання, навчання на основі сценаріїв, життєві навички, навички XXI століття;

5) *сучасна шкільна освіта мультимодальна (multimodality)*. Сучасні діти з раннього віку використовують мультимодальні засоби спілкування. Спілкування мультимодальне за своєю суттю. Мультимодальний підхід покращує процес навчання, оскільки використання різних методів покращує розуміння. Наприклад, зображення демонструє те, про що належить прочитати; текст допомагає пояснювати речі, які важко уявити у вигляді зображень; колір дає змогу виокремити важливе. Таким чином, мультимодальний підхід у створенні навчального тексту дає змогу учням засвоїти поняття, використовуючи та поєднуючи різні розумові навички, самостійно організовуючи цілісний освітній процес. Концептуальні складові: візуальна грамотність, доповнена реальність, навчання на основі жестів;

6) *сучасна шкільна освіта технологічна (technology)*. Технології відкривають учням шлях у реальний світ і створюють нові швидкодійні джерела натхнення, цілепокладання, інтересу та мотивації. Концептуальні складові: навчальні конструктори, роботи в освіті, телевізори нового покоління, мобільні технології, голограми, 3D-друк, культура творення Інтернет речей;

7) *сучасна шкільна освіта відкрита новому (discovery of a new)*. Найкраща форма навчання залежить від поєднання особливостей нейрофізіології головного мозку, середовища, соціальних, культурних та психологічних аспектів поведінки, фундаментальних проблем дисциплін, що вивчаються, тому важко очікувати високих позитивних результатів від єдиної стандартної системи. Сьогодні ключовим стає навчання молодших школярів самому процесу навчання, необхідно стати професійним учнем, зрозуміти всі тонкощі цього процесу та допомогти у конкретних обставинах зробити усвідомлений та відповідальний вибір. А для цього потрібно надати нові можливості для навчання. Сьогодні вже існує і використовується ціла низка альтернативних підходів в шкільній освіті.

У освітній сфері загалом проблема шкільної математичної освіти завжди залишається актуальною. Однак необхідно враховувати сучасні трансформації у світі: сучасна цивілізація формує нові цілі і завдання математичної освіти і дає абсолютно нові можливості для їхнього досягнення [3, с. 140]. Насамперед, звернемося до вимог, що висувуються до молодших школярів в умовах технологізації, цифровізації та повсюдних інформаційних

технологій. Реалії дня вимагають, щоб сучасні випускники загальноосвітніх шкіл були здатні креативно, неординарно мислити, приймати рішення, швидко адаптуючись до нестандартних ситуацій, вільно орієнтуватися у зростаючому інформаційному потоці, водночас як губка «вбирати» нову інформацію, освоювати нові знання та навички, діяти нешаблонно [4, с. 39].

Розглянемо основи, що стосуються змісту математичної освіти в початковій школі. Окреслені основи дуже важливі для формування елементарних початкових математичних уявлень і видів діяльності молодших школярів:

1. Базові математичні об'єкти та структури – намистини (символи), ланцюжки (кінцеві послідовності), сукупності (кінцеві мультимножини), таблиці, геометричні фігури на папері, графи, представлені у вигляді зображень на папері та екрані, тілесних об'єктів – маніпулятивів; роботи, що виконують ланцюжки команд та реагують на зовнішній світ; прилади для вимірювання часу, довжини (відстань), ваги, об'єму в механічному та цифровому виконанні. Властивості цих об'єктів і структур та операції з ними, події під час вирішення завдань завжди наочні.

2. Базові об'єкти та структури є основою для всієї кінцевої (дискретної) сучасної математики (охоплюючи, звичайно, і арифметику) та базисом для побудови на цій математиці моделей реальності, зокрема моделей мови, гри, людської діяльності та взаємодії різних видів. Ці об'єкти та структури природно узагальнюються в математиці нескінченного, є основою для формування основних уявлень усієї математики та математичної інформатики – Computer Science, загальних когнітивних навичок та стратегій, охоплюючи традиційні ретельність, працьовитість, вміння зрозуміти та виконати інструкцію, та важливіші – сучасні – враховувати зворотний зв'язок, виправляти помилки та вирішувати завдання, які не відомо, як вирішувати [6].

3. Натуральні числа – ланцюжки цифр: з урахуванням арифметичних операцій – це найважливіший приклад одного з видів об'єктів. Числова інтуїція («почуття числа») розвивається у кожній дитини з індивідуальною швидкістю. Важливу роль відіграє практична робота молодших школярів: лічба предметів, геометричне уявлення чисел (наприклад, площами багатокутників), вимір розмірів реальних об'єктів, проміжків часу тощо.

4. З самого початку використовується мінімальна, чітко зафіксована логіко-алгоритмічна мова – її використання, розуміння та розвиток підтримуються наочністю та різноманітністю завдань. Повторення вчителем вербального кліше (заучування текстів «щоб знайти дільник, потрібно...») не актуальне, оскільки учневі потрібно самостійно «знаходити» власні формулювання і, бажано, пояснювати щось іншим.

5. Основні визначення понять даються на графічних прикладах майже без вербальних пояснень. Розуміння визначення також перевіряється у вирішенні наочних завдань [7, с. 52-57].

6. Графічні визначення та формулювання завдань вимагають більшого місця, ніж арифметичні формули або звичайні «текстові завдання». Це спричинює те, що паперові підручники та завдання мають великий обсяг і є ще однією причиною використання екранних середовищ. У межах екранних об'єктів та завдань може використовуватися і усна взаємодія дитини із завданням (без участі вчителя), що дає можливість гнучко підходити до рівня освоєння дитиною письмової мови [8].

Водночас, міжнародні дослідження з оцінки якості освіти, зокрема TIMSS (проект міжнародного порівняльного дослідження з оцінки якості математичної та природничо-наукової освіти) та PISA (проект оцінки освітніх досягнень учнів), порівнюючи результати українських школярів з результатами їхніх однолітків з інших країн, засвідчили необхідність серйозної роботи у напрямку активнішого використання у освітньому процесі цифрових технологій [9]. Водночас важливо не просто розвивати логічне та творче мислення учнів з метою створення власного інформаційного продукту, а й вчити керувати інформаційними потоками, ефективно їх обробляти.

На відміну від педагогів, які десятиліттями застосовували класичні методи та форми навчання, діти добре пристосовуються до цифрового середовища, навіть незалежно від віку. У них швидко формуються початкові знання, вміння та навички для подальшого розвитку [5]. Формування певних компетентностей відбувається на різних рівнях освіти, однак, цифрові компетентності повинні формуватися протягом усього життя, зокрема й у педагогів та батьків учнів. Інакше «аналогові» вчителі змушені навчати «цифрових» дітей, які мають ширший потенціал відновлення та адаптивності в цифровому середовищі [10].

Цифрові ресурси є найефективнішими освітніми інструментами. Навчальні об'єкти в них представлені великою кількістю різних форм і способів: фото, текст, звук, відео, графіка, анімація. Відтак, задіяні основні види сприйняття, що допомагає досягненню кращого освітнього результату всіма школярами з огляду на їхні індивідуальні особливості, інтереси та потреби. Застосування цифрових освітніх ресурсів допомагає привчити молодших школярів до самостійної роботи, мотивуючи до пошуку інформації, знаходження алгоритмів розв'язання задач, усвідомленої перевірки завдань.

Можливості інформаційних технологій у плані впливу відразу на кілька каналів сприйняття інформації (мультимедійність), залучення

у розумові процеси обох півкуль головного мозку (застосування технологій знаково-символічного подання інформації, візуалізації) впливають на інформаційний розвиток молодших школярів [11]. Знаковим явищем, ознакою цифрового покоління стає амбідекстрія – однаково вільне володіння обома руками, з супутнім розвитком лівої та правої півкулі мозку. Крім того, подібні технології впізнаванні, звичні та забезпечують ситуацію комфорту у навчанні для сучасних молодших школярів як представників цифрового покоління, вони мотивують учнів до навчання, що впливає на розумові процеси, мислення.

Саме тому вже на рівні початкової школи доцільно формувати в молодших школярів математичну грамотність, необхідну для подальшого ефективного навчання на рівні основної школи, а також закладати ключові математичні навички для життя в умовах цифрового суспільства. Усе це зумовлює необхідність суттєвої корекції змісту курсу математики в початковій загальній освіті в напрямку використанню цифрових засобів математики. Такі зміни змісту нерозривно пов'язані зі зміною методики навчання та використанням у діяльності учнів цифрових інструментів.

У впровадженні цифрових освітніх ресурсів в математичну освіту молодших школярів головним аспектом ефективності є якість змісту, методичних складових всіх структурних компонентів математичного розвитку учнів, а також грамотно збалансованого поєднання традиційного та електронних видів навчання.

Розглядаючи передумови змін у шкільній освіті, пов'язані з цифровою трансформацією цивілізації, Н. Бахмат пропонує перші кроки в цьому напрямку, які дадуть змогу зробити зміни не травмуючими. Ключовим в цьому випадку є слово «дозволити», дозволити використовувати цифрові інструменти в школі та на іспитах [12]. Ця теза є важливою і для курсу математики початкової загальної освіти.

Курс математики початкової школи має такі розділи: числа та величини, арифметичні дії, текстові завдання, простір та геометричні фігури. Однак ці розділи не враховують, що за останні десятиліття математика та інформатика набули виняткової значущості в розвитку цивілізації як основи для цифрових технологій та штучного інтелекту. Відповідно, вже в початковій школі ці галузі формують розуміння учнями фундаментальних засад цифрових технологій. Однак інколи зміст та методи навчання початкового курсу математики не відповідають цим вимогам.

У Державному стандарті початкової освіти серед предметних результатів з навчального предмета «Математика» визначається сформованість обчислювальних навичок, умінь виконувати усно і письмово арифметичні дії з числами, вирішувати текстові завдання, оцінювати отримані результати за критерієм «достовірність/реальність» [13].

Однак необхідно відзначити, що згадуються лише усні та письмові арифметичні дії і не згадується використання цифрових засобів для обчислень. Однак припускаємо, що вкрай важливо зберегти баланс між використанням цифрових, письмових і усних обчислень, сформуванню вміння використовувати саме ту технологію, яка в даний момент ефективна. Оцінювання отриманих результатів за критерієм «достовірність/реальність» визначається як необхідний результат, однак цьому вмінню не приділяється належної уваги в програмі та навчальних матеріалах. Роль оцінки результату на достовірність не зникає, а навпаки – навіть зростає у використанні цифрових засобів обчислень. І прийомам такої оцінки необхідно навчати саме у початковій школі.

Курс математики у початковій школі передбачає вивчення одиниць вимірювання довжини, площі, маси, часу, вартості, навчання способам вимірювання. Однак ознайомлення з низкою величин не завжди систематизоване та розтягнуте у часі. Так, наприклад, в першому класі учні знайомляться з поняттям часу, деякими одиницями його вимірювання, такими, як доба та її частини (ніч, ранок, день, вечір), назвою приладу для вимірювання часу (годинником) та його будовою. В інших класах поступово вводяться нові одиниці вимірювання часу (дні тижня, місяці, секунда, століття). Водночас саме поняття часу знайоме дітям задовго до школи і вкрай необхідне для формування вміння планувати свій день, відслідковувати розклад уроків, ставити навчальні цілі на день, тиждень, місяць [14]. Не дивлячись на те, що час одна із найскладніших для сприйняття величина, розумінню молодшими школярами того, як влаштований час, можуть максимально допомогти різні цифрові засоби, призначені для планування: календар, цифровий годинник, таймер, секундомір. Раннє знайомство з одиницями та способами вимірювання часу вкрай важливе і для формування в молодших школярів «почуття часу», відповідальності за «втрачений час».

Таким чином, використання цифрових технологій як засобів навчання є одним з найважливіших завдань системи шкільної математичної освіти. Підвищення популярності використання комп'ютерних технологій у навчанні математики молодших школярів сприяє зростанню загальної зацікавленості у цьому питанні і привертає увагу до проблеми теорії та методики навчання математики в умовах цифровізації.

Висновки. Швидкість цивілізаційних процесів зростає, відбуваються різноманітні фундаментальні зміни. Стрімкий розвиток технологій ускладнив процес освіти, з'явилося багато нових понять, напрямів, технічних новинок. Водночас спостерігається цифрова прірва між освітою та

оточуючим світом. У математичній освіті ця прірва особливо відчутна. Математика стає дедалі важливішим елементом сучасної цивілізації: всі цифрові технології побудовано на математичних методах і результатах. Ставлення школярів до математики у багатьох країнах погіршується: діти втрачають до неї інтерес і не бачать у ній сенсу. Саме тому важливо у початковій школі зацікавлювати математикою, максимально мотивувати дітей до її вивчення. Інтерес до математики, розуміння її основ закладається у початковій школі. Якщо цей інтерес вдасться сформувати у молодшого школяра, не втратити і розвинути його в основній та середній школі, то шансів знайти майбутніх фахівців у галузі ІТ, починаючи від розробників мікросхем і закінчуючи прикладними математиками (творцями нових алгоритмів, моделей реальності), побільшає. І це – одна з причин, з огляду на яку зменшення інтересу до математики в школі важливо зупинити. Країна, якій це вдасться зробити, отримає конкурентну перевагу.

У сучасній початковій математичній освіті є широкі можливості для ефективного та успішного використання цифрової дидактики навчання та світових трендів шкільної освіти. Все це створює нові можливості, завдяки яким якісна математична освіта стає доступною для кожного. Основними принципами та складовими цифрової дидактики математичної освіти молодших школярів є:

- джерела: цифрове покоління, цифрові технології;
- орієнтація на принцип педагогічної доцільності;
- предмет: організація діяльності у цифровому середовищі та управління навчальною мотивацією;
- засоби: персоналізований освітній процес, цифронароджені педагогічні технології, метацифрові освітні комплекси;
- «повне засвоєння» – педагогічна мета цифрового освітнього процесу навчання математичної освітньої галузі в початковій школі;
- проектна діяльність учнів – сенсовий «фокус» освітнього процесу у цифровому світі;
- посилення ролі та значення змішаного навчання у практико-зорієнтованому навчанні;
- пріоритет форм та методів навчання над цілями та змістом;
- персоналізоване залучене оцінювання;
- від наративного – до інфографічного способу демонстрації інформації;
- людський чинник у цифровому освітньому процесі: вчитель – активний посередник між цифровим та реальним світом;
- відмова від диктату цифрових засобів, проектування обґрунтованого педагогічного запиту.

Список використаної літератури:

1. Лупаренко Л. А. Теорія і досвід використання електронних відкритих журнальних систем: монографія. Київ: Компринт, 2019. 195 с.
2. Поліщук А. Формування дослідницьких умінь в учнів початкової школи на уроці математики. *Наука. Освіта. Молодь*. 2016. Вип. 2. С. 115–117.
3. Коваль Л. Особливості моделювання сучасного уроку математики в початковій школі відповідно до проблем її реформування. *Гірська школа українських Карпат*. 2015. № 12-13. С. 139–143.
4. Бурцева Ю. О. Інноваційні технології супроводу реалізації базової середньої освіти в умовах реформування Нової української школи: навч. посіб. Краматорськ, 2021. 109 с.
5. Биков В., Лещенко М., Тимчук Л. Цифрова гуманістична педагогіка. Київ: Аструя, 2017. 180 с.
6. Логачевська С. Особливості уроку математики Нової української школи. *Початкова школа*. 2018. № 4. С. 8–11.
7. Збірник матеріалів «STEM-школа – 2021» / уклад.: Н. І. Гущина, І. П. Василаско, О. О. Патрикєєва, О. В. Коршунова, Л. Г. Булавська — К. : Видавничий дім «Освіта», 2021. 155 с.
8. Кириленко С., Кіян О. Поліфункціональний урок у системі STEM-освіти: теоретико-методологічні та методичні сегменти Рідна школа. 2016. № 4. С. 50–54.
9. Чайка В. М., Шишак А. М. Діджиталізація початкової освіти: проблеми і перспективи. *Педагогічний альманах*. 2021. Вип. 50. С. 38-47.
10. Литвинова С. Г. Теоретико-методологічні основи моделювання і використання хмаро орієнтованого середовища для навчання учнів закладу загальної середньої освіти: монографія. Київ: ЦП Компринт, 2019. 240 с.
11. Руденко Н. М. Інтерактивні технології навчання на уроках математики у початковій школі: від планування до результату. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2019. № 32, С. 22–28.
12. Бахмат Н. Роль цифрових технологій у навчанні математики учнів початкових класів. *Молодь і ринок*. 2022. Вип. 2 (200). С. 65–71.
13. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018 року. Взято з https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/
14. Качмар, О. В., Барило, С. Б., & Зінькова, І. І. (2023). Цифрові технології в освітньому процесі початкової школи в реаліях масштабної військової агресії. *Академічні візії*, (19). Взято з <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/336>

Prokop I. Modern Global Educational Trends and the Peculiarities of Teaching Mathematics to Primary School Students in the Context of Digitalisation

The article analyses modern trends in school education. It establishes that contemporary school education is personal, engaging and interesting (enthusiasm), collaborative (collaboration), relevant (relevance), multimodal (multimodality), technological (technology), and open to new discoveries (discovery of a new).

Based on the analysis of scientific literature, it is summarised that the evolution of humanity is built on expanding its capabilities through the mastery of technologies as cultural tools for development. The primary school mathematics curriculum must consider that students are studying mathematics with an expanded consciousness, equipped not only with a pen, notebook, and encyclopaedia but also with a calculator and digital navigator. Younger students can also access Internet resources and other digital tools that broaden their capabilities. This should be considered in terms of content adjustment in the course and teaching methodology. The teaching methodology should provide for the use of digital tools, including calculation tools (calculator, spreadsheets) as instruments of educational activity.

The main principles and components of digital didactics in the mathematical education of younger students are outlined: orientation towards the principle of pedagogical appropriateness; organisation of activities in the digital environment and management of learning motivation; personalised educational process; project-based activities of younger students; strengthening the role and importance of blended learning in practice-oriented education; prioritisation of forms and methods of teaching over goals and content; personalised, engaged assessment; transition from narrative to infographic methods of information presentation; rejection of the dominance of digital tools, and designing a justified pedagogical demand. Proposals for correcting the primary school mathematics course, considering the possibility and necessity of using digital technologies both as an object of study and as a tool for learning, are formulated.

Key words: *educational trends, primary school, younger students, mathematics, digital technologies, teaching methodology.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 354.1: 37.01

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.9>**Ю. М. Атаманчук**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету**ВПЛИВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ОСВІТИ УКРАЇНИ**

У статті розкриваються проблеми якості підготовки майбутніх вчителів-логопедів і необхідності застосування державного управління на її вирішення. Проаналізовано сучасний стан політики держави в сфері підготовки вузькофахових фахівців з логопедії, визначено основні чинники низької ефективності освітнього кадрового потенціалу із даної спеціальності. Акцентовується увага на тому, що кількість дітей які потребують допомоги логопеда продовжує збільшуватися в т.ч. через наслідки вторгнення росії на територію України та неготовність молодих фахівців до професійної діяльності у реаліях сьогодення.

Робляться висновки про необхідність внесення змін у зміст професійної підготовки логопедів, узагальнення досвіду надання логопедичної допомоги у період війни і формування професійних компетентностей щодо місця діяльності, що дозволяють створювати умови для корекційно-розвиткової роботи на різних рівнях з дітьми, що мають вади мовлення.

Одним з ключових напрямків удосконалення змісту професійної підготовки логопедичних кадрів вбачаємо в модернізації змісту державного стандарту, освітніх програм професійної підготовки логопедів, введення навчальних дисциплін, метою яких є формування у студентів готовності до роботи за фахом у різних освітніх закладах в яких проводиться (надається) відповідна допомога дітям.

В умовах переходу українського суспільства до інноваційної парадигми розвитку особливу увагу приділяють модернізації освіти та науки. Розвиток сучасної освіти пов'язаний з прагненнями та цінностями суспільства, тенденціями розвитку ринку праці.

Враховуючи вище зазначене, назріла необхідність глибокого вивчення і ґрунтовного аналізу проблем у теоретичній та практичній підготовці відповідних кадрів. Узагальнення статистичної інформації дає змогу проаналізувати причини невдач та успіхів окремих державних нормативно-правових актів у сфері підготовки відповідних фахівців, а також визначити перспективи подальшого удосконалення підготовки логопедичних кадрів в Україні.

Ключові слова: корекційно-розвивальна допомога, діти з порушеннями мовлення, фахова компетентність, державний стандарт, інклюзивне навчання.

Постановка проблеми. Україна сьогодні переживає нелегкі часи війни, проте у керівництві країни, широких верств населення держави є стале розуміння необхідності його відродження. Цей процес є багатоаспектним за своєю суттю. Він передбачає з'ясування причин виникнення проблеми, визначення шляхів і способів її розв'язання. Однією зі складових відродження є наша перемога над росією, без вирішення якого всі інші напрямки розвитку не можуть навіть починати розв'язуватися. Проте, час показує, що Держава Україна, в свою чергу потребує фахівців багатьох галузей, як безпосередньо до Збройних сил України, так і в соціально-побутовій сфері. Війна в Україні дуже сильно вплинула не тільки на доросле населення, а і на

дітей, що має своє вираження у їх порушенні мови.

За наявності тенденції до збільшення серед дітей дошкільного та молодшого шкільного віку кількості дітей із порушеннями мовлення в цій ситуації зростає роль вчителя-логопеда. На перший погляд, це дуже вузьке, специфічне питання, яке не є пріоритетним для України. Але з іншого боку, проблема фахового надання відповідної допомоги таким сім'ям є дуже і дуже актуальною та такою, що поєднує в своєму складі багато інших життєвих проблем.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасна українська логопедія має багату історичну спадщину у процесі підготовки фахівців зі спеціальної освіти, зокрема, вчителів – логопедів.

Питанням професійної підготовки та готовності майбутніх логопедів до роботи розглядалися такими науковцями О. В. Ільченко, Н. А. Лопатинською, Н. Г. Пахомовою, Ю. В. Пінчук, О. М. Потапенко, Н. В. Савіною, Н. М. Сінопальніковою, Л. О. Федорович, С. М. Шаховською, Л. Черніченко, М. К. Шеремет та ін. Науковцями були виділені теоретичні та практичні аспекти формування готовності майбутніх вчителів – логопедів до розвитку мовлення; розкривається зміст професійної готовності майбутнього логопеда в рамках компетентнісного підходу; визначаються умови ефективного розвитку навичок професійного спілкування та професійної підготовки майбутніх логопедів.

Державне управління якістю вищої освіти в Україні є предметом наукових досліджень Ю. Атаманчука, Т. Лукіної, Г. Клімової, С. Мороз, Р. Кубанова, Н. Грабовенко, Н. Опар та інших. У своїх працях вони розглядають як загальнотеоретичні, так і окремі аспекти забезпечення якості вищої освіти.

Мета статті. Метою статті є здійснення огляду політики держави у сфері підготовки майбутніх фахівців з логопедії, що передбачає аналіз сучасного стану державної політики в цьому питанні, з'ясування проблем які з цим пов'язані, визначення напрямків покращення ситуації.

Виклад основного матеріалу. Починаючи з 2014 року, коли розпочався процес децентралізації в Україні, а потім із впливом COVID-19 та повномасштабного вторгнення росії на територію України почали все більше виявлятися проблеми у дітей дошкільного віку. Серед основних, це збільшення кількості дітей, зокрема, із порушеннями функціонування на різних етапах онтогенезу. За даними ретроспективного аналізу й оцінки динаміки стану здоров'я в Україні в XXI столітті спостерігається збільшення кількості новонароджених які мають відхилення в стані здоров'я. Окрім того, одним із наслідків обстрілу населених пунктів в Україні є потерпілі: діти та дорослі. Це є однією з причин в потребі збільшення кількості підготовлених фахівців з логопедії, які будуть працювати з такими дітьми (дорослими) і зможуть надавати фахову допомогу цим сім'ям.

Повномасштабна війна з росією на території України за результатами національних та міжнародних досліджень з якості вищої освіти засвідчують той факт, що показники якості вищої освіти в Україні є доволі неоднорідними. Сучасне суспільство потребує від вищої освіти підготовки молоді, здатної відповідати викликам часу, бути компетентним та мобільним на сучасному ринку праці, з громадською позицією, налаштованою на саморозвиток і навчання впродовж життя. Сама ж ця здатність визначається не тільки інформованістю, але й рівнем активності його психічних функцій – інтелекту, волі, здібностей, ціннісних

орієнтацій тощо. Освіта – важлива складова життєдіяльності суспільства, яка функціонує і розвивається за своїми власними законами, має низку характерних властивостей, серед яких провідними доцільно визначити цілеспрямованість, цілісність, взаємодію з навколишнім середовищем та іншими системами [1].

Серед життєвих цінностей сучасної людини пріоритетне місце посідає цінність життя і здоров'я особистості. За останній рік українці і світ зараховує проблему здоров'я в широкому розумінні цього поняття до глобальних проблем. Сьогодні здоров'я розглядається як стан повного фізичного, духовного, психічного та соціального благополуччя людини. Здоров'я – найперша необхідна умова успішного розвитку кожної людини, її навчання, професійне зростання, створення родини, виховання дітей. До факторів, що сприяють значному зниженню рівня здоров'я дітей, медики відносять: стресові ситуації через війну в Україні, досить високе навчальне навантаження, мінімізація рухової активності, порушення харчування, недотримання режиму дня тощо. І це відноситься не лише до студентів, а і до учнів загальноосвітніх та професійно (професійно-технічних) закладів освіти. Саме тому, держава Україна через відповідні центральні органи виконавчої влади та за підтримки міжнародних партнерів визначають і впроваджують шляхи покращення стану здоров'я учнів / студентів, які сприяють покращенню умов для всебічного розвитку особистості та розуміння нею цінності власного здоров'я та здоров'я оточуючих [2].

На сучасному етапі законодавство про вищу освіту гарантує здобувачам вищої освіти вибір навчальних дисциплін у межах, передбачених відповідною освітньою програмою та навчальним планом, в обсязі, що має становити не менш як 25 % від загальної кількості кредитів ЄКТС. На наше переконання, це дозволяє педагогічним закладам вищої освіти (ЗВО) при їх розробці запропонувати майбутнім логопедам для вивчення навчальні дисципліни, зорієнтовані на формування у них готовності до професійної діяльності в спеціалізованих (інклюзивних) освітніх закладах. З іншого боку, такі дисципліни розширяють уявлення майбутніх фахівців про особливості організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями мовлення в різних умовах (нових або нестандартних ситуаціях), її напрями та змістове наповнення [3].

ЗВО у своїй діяльності здійснюють заходи щодо внесення змін до своїх освітніх програм (ОП). Про це зазначено і у підкритерію 1.2, що свідчить про залучення всіх зацікавлених сторін до визначення цілей ОП та формулювання програмних результатів навчання. ЗВО має продемонструвати, що позиції і потреби стейкхолдерів розглядалися

та були враховані або відхилені. Під час оцінювання варто врахувати, що коло стейкхолдерів буде різнитися залежно від специфіки конкретної програми. Важливо з'ясувати позицію (потенційних) роботодавців або відповідної професійної спільноти. Якщо програма має чітко виражений регіональний контекст, то стейкхолдерами можуть виступати відповідні органи місцевого самоврядування/місцеві органи влади. Варто пам'ятати, що здобувачі та випускники програми також є стейкхолдерами. Мають бути наведені факти врахування (неврахування) пропозицій стейкхолдерів (зокрема, це можуть бути спільні зустрічі, засідання робочої групи тощо) [4, с. 9].

Важливим чинником реформи спеціальної освіти є впровадження Стандартів вищої освіти за спеціальністю 016 "Спеціальна освіта", який, власне, визначає очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач на першому (бакалаврському), другому (магістерському) і третьому (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти і відповідав запитам суспільства в цілому [5; 6; 7].

Сьогочасний етап наукового переосмислення змісту та ролі принципу інтегрованості у ході організації освітнього процесу характеризується процесами поглибленого вивчення наукових передбачень про ціннісні засади інтегративності у межах компетентнісного підходу, через різнобічний аналіз поняття: у площині характеристик цілісного зв'язку складових частин; дослідження напрямів та інструментів упровадження принципу у різних варіаціях використання; визначення відповідних критеріїв інтегративності у межах психолого-педагогічних явищ в системі освіти. Поняття «інтегральна компетентність» представлено в Національній рамці кваліфікацій, затверджено постановою Кабінету міністрів України в 2011 році. В документі поняття виконує функцію систематизації і структурування відповідно компетентностей, які відображені в освітніх програмах та Стандартах кваліфікаційних рівнів згідно з упровадженням європейських стандартів забезпечення якості освіти, що представлено в нормах законодавства трудових відносин та сфери освіти. Національна рамка кваліфікацій характеризує поняття «інтегральна компетентність» як першорядне та використовується в узагальненому описі кваліфікаційного рівня, відбиває головні компетентнісні характеристики здобутого рівня навчання чи професійної діяльності та входить в систему дескрипторів Національної рамки кваліфікацій, Європейської рамки кваліфікацій, Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Виходячи з вище зазначеного, інтегральна компетентність є складовою системи загальних та фахових компетентностей, які схарактеризовано відповідно певного кваліфікацій-

ного рівня та спеціальності в Національній рамці кваліфікацій, віддзеркалює здатність розв'язувати різноманітні завдання під час виконання професійної діяльності або навчання [8, с. 9].

Враховуючи, що інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та / або професійної діяльності, зупинимось за кожним рівнем вищої освіти.

За першим (бакалаврським) рівнем інтегральна компетентність випускника характеризується здатністю розв'язувати складні спеціалізовані задачі і практичні проблеми спеціальної та інклюзивної освіти у процесі корекційно-педагогічної, діагностико-консультативної, дослідницької та культурно-просвітницької діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування основних теорій і методів дефектології і характеризується комплексністю та невизначеністю умов [5, с. 6].

За другим (магістерським) рівнем інтегральна компетентність випускника характеризується здатністю розв'язувати складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері спеціальної та інклюзивної освіти [6, с. 7].

За третім (освітньо-науковим) рівнем інтегральна компетентність випускника характеризується здатністю продукувати нові ідеї, розв'язувати комплексні проблеми у сфері спеціальної та/або інклюзивної освіти, застосовувати методологію наукової діяльності та педагогічної науки, проводити власне наукове дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне і практичне значення [7, с. 6].

Варто підкреслити, що достатній рівень фахової підготовки до роботи з дітьми з вадами мови в спеціальних, інклюзивних навчальних закладах та в домашніх умовах повинен реалізовуватися на відповідному базисному рівні – навчальних, виховних, організаційних засадах компетентнісного змісту. Для цього необхідно, як вважає О. В. Мартинчук, дотримуватися таких етапів: на першому, змістовому, етапі потрібно: – оновити зміст навчальних психолого-педагогічних дисциплін, які забезпечують формування компетентностей у сфері організації та забезпечення інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення в загальноосвітньому просторі; – доповнити варіативну компоненту освітньо-професійної програми підготовки фахівців питаннями з теорії і методики інклюзивного навчання, які відображають компетентнісні основи особистісно-професійної освіти; – оновити зміст практичної підготовки студентів із урахуванням майбутніх компетенцій діяльності в інклюзивному середовищі; – забезпечити самостійну роботу студентів відповідним методичним та інформаційним супроводом через розробку електронних навчальних курсів з інклюзивної освіти. На другому, технологічному, етапі

обов'язковим є: застосування активних форм і методів навчання; використання особистісно орієнтованого підходу до кожного суб'єкта навчальної діяльності; використання моделювання як способу опосередкованого пізнання та перетворення дійсності. Третій, оцінювальний, етап передбачає розробку і впровадження засобів діагностики на компетентнісній основі [9, с. 105].

Висновки і пропозиції. У сучасному освітньому просторі, враховуючи проблеми сьогодення, зокрема умови воєнного часу в Україні, необхідно переходити на інноваційні форми навчання. Пошук творчих навчальних підходів у реалізації освітніх програм підштовхує український освітній простір до застосування дуальної освіти як можливості поза межами аудиторій сформувавши навчальні майданчики у межах баз практик.

Сучасні виклики та загрози потребують гнучких підходів у всіх галузях для підтримання життєдіяльності країни, можливостей вийти з критичного стану за будь-яких умов. Для глобального світу це надважлива функція, забезпечення якої створює потужний потенціал зі стратегічною метою сталого розвитку та постійної безупинної розбудови суспільства, її життєспроможного потенціалу. Відповідно тільки за таких умов держава здатна втриматися у світовому просторі, зберігши молоде покоління, здатне активно долучатися до роботи важливих галузей виробництва. Третє тисячоліття стало серйозним випробуванням світу на можливість виживання окремих країн та навіть континентів.

Список використаної літератури:

1. Атаманчук Ю.М. Вплив держави на якість вищої освіти в Україні в період війни з росією на території України. «Держава та регіони. Серія: Публічне управління та адміністрування». Науково-виробничий журнал Класичного приватного університету – 2023. №2 – 18 с. DOI: <https://doi.org/10.32840/1813-3401.2023.2.3>
2. Атаманчук Ю.М. Вплив освітнього середовища на якість підготовки студентів у закладі вищої освіти в період війни з росії на території України. «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах». Збірник наукових праць Класичного приватного університету – 2023. № 86. – 167 с. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.28>
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 року № 1556-VII (із змінами) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 22.08.2024 р.)

4. Рекомендації щодо застосування критерії оцінювання якості освітньої програми/ Затверджено Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти 17 листопада 2020 року: /ТОВ «Український освітанський видавничий центр «Оріон»». – К., 2020. – 66 с. ISBN 978-966-991-106-3
5. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затверджений наказом МОН України № 799 від 16.06.2020 року (із змінами) <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення 22.08.2024 р.)
6. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, затверджений наказом МОН України № 28 від 05.01.2021 року (із змінами) <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti> (дата звернення 22.08.2024 р.)
7. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, затверджений наказом МОН України № 1470 від 01.12.2023 року <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2023/01.12.2023/016-Spetsialna.osvita.-dok.filosofiyi-1470-01.12.2023.pdf> (дата звернення 22.08.2024 р.)
8. Акімова О., Кузнецова О., Одарченко В. Інтегральна компетентність як складник професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта. Освіта. Інноватика. Практика, 2023. Том 11, № 5. С. 7-12. DOI: 10.31110/2616-650X-vol11i5-001 <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/38049ad3-405b-46f3-99d5-f85d916aaf56/content> (дата звернення 22.08.2024 р.)
9. Федорова Н.В. Теоретичні аспекти фахової підготовки логопеда в умовах університетської освіти *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*, 2018 (Вип.10). с. 110-122. ISSN 2410-2075 https://nv-kogpi.ucoz.ua/vypusk10/Fedorova_N-V..pdf (дата звернення 22.08.2024 р.)

Atamanchuk Yu. The influence of public administration on the quality of training of future teachers-speech therapists in higher education institutions of Ukraine

The article reveals the problems of the quality of training of future teachers-speech therapists and the need to apply state management to solve them. The current state of state policy in the field of training highly specialized specialists in speech therapy is analyzed, the main factors of the low efficiency of the educational

personnel potential in this specialty are determined. Attention is focused on the fact that the number of children who need the help of a speech therapist continues to increase, including due to the consequences of Russia's invasion of the territory of Ukraine and the unpreparedness of young professionals for professional activities in today's realities.

Conclusions are made about the need to make changes in the content of the professional training of speech therapists, generalize the experience of providing speech therapy assistance during the war and the formation of professional competences in relation to the place of activity, which allow creating conditions for corrective and developmental work at various levels with children who have speech disabilities.

One of the key directions for improving the content of the professional training of speech therapists is the modernization of the content of the state standard, educational programs for the professional training of speech therapists, the introduction of educational disciplines, the purpose of which is the formation of students' readiness to work in the profession in various educational institutions in which appropriate assistance is provided (provided) to children.

In the context of the transition of Ukrainian society to an innovative paradigm of development, special attention is paid to the modernization of education and science. The development of modern education is connected with the aspirations and values of society, trends in the development of the labor market.

Taking into account the above, the need for in – depth study and thorough analysis of the problems in the theoretical and practical training of the relevant staff has come. The summarization of statistical information makes it possible to analyze the reasons for the failures and successes of individual state regulatory and legal acts in the field of training of relevant specialists, as well as to determine the prospects for further improvement of the training of speech therapists in Ukraine.

Key words: *corrective and developmental assistance, children with speech disorders, professional competence, state standard, inclusive education.*

УДК 378.18

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.10>**Н. О. Борисенко**

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки,
проректор з навчально-виховної роботи
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди
<https://orcid.org/0000-0002-0532-3867>

ГУМАННЕ СТАВЛЕННЯ ДО ВСЬОГО ЖИВОГО У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті авторка презентувала практики професійно спрямованої виховної роботи педагогічного університету на прикладі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. З опорою на матеріали звітів про виховну роботу на факультетах університету із застосуванням методів аналізу, узагальнення, вивчення звітних матеріалів структурних підрозділів університету зроблено висновок про те, що в реаліях українського сьогодення виразною особливістю, складником репутації закладу вищої освіти є професійно спрямована виховна робота. З опорою на синергетичний, аксіологічний, системний і діяльнісний підходи розкрито один з ключових концептів цілей і змісту виховної роботи в педагогічному університеті – гуманне ставлення до всього живого.

У статті зазначено, що зміст професійно спрямованої виховної роботи у педагогічному університеті передусім визначається цільовими орієнтирами освітніх програм, які реалізуються в конкретному закладі вищої освіти. Виховна робота своїм змістом і методичним забезпеченням забезпечує органічне поєднання усіх елементів освітнього процесу фахової підготовки, інтеграцію навчальних взаємодій, самостійної навчально-пізнавальної, науково-дослідної роботи, соціально значимих наукових і прикладних проєктів. Для освітніх програм за галузями знань 011, 014, 015 гуманне ставлення до всього живого концептуально прослідковується у цілях та особливостях програм, змісті загальних компетентностей (громадянська компетентність), фахових компетентностей (що передбачають здатність до ціннісних ставлень).

У науково-методичному супроводі професійно спрямованої виховної роботи в педагогічному університеті акцентовано увагу на реалізацію партнерства і забезпечення ціннісних орієнтирів інформаційно-комунікаційного середовища на рівнях: міжособистісному, академічній групі, спільноті, факультету, університету, позауніверситетських комунікаціях, у тому числі – опосередкованих сучасними цифровими сервісами і застосунками. Авторкою зроблено висновок про те, що умовами ефективності формування гуманного ставлення до всього живого є системна право-просвітницька робота (визначає законність вимог і приписів гуманного ставлення та правові наслідки порушення таких вимог), моніторингово-аналітична робота із залученням студентського самоврядування, соціально значимі проєкти, які містять потужні ресурси професійної мотивації і ціннісної самореалізації.

Ключові слова: педагогічний університет, вища освіта, студент, виховна робота, ціннісне ставлення, гуманність, освітня програма, професійна підготовка.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Любов до всього живого є аксіологемою людяності. Попри аксіоматичність цієї ціннісної категорії реалії сьогодення в Україні і світі свідчать про доцільність посилення виховної роботи у цьому напрямку. Адже збройні конфлікти, проваджені в Україні воєнний стан і обумовлені ними прояви праведного гніву, поширення в медійному просторі, в широкому інформаційному середовищі закликів до відповіді на агресію агресією, контраверсія і неоднозначність ставлення в суспільстві до людей з іншою ідентичністю, збільшення чисельності людей з особливими потребами, людей з інвалідністю, – ці

та інші причини актуалізують заявлену у назві цієї статті теми. Крім того, значущість професійно спрямованої виховної роботи у педагогічному університеті посилюється активними трансформаціями в загальній і професійній освіті, потребою розроблення і реалізації концептуального змісту Цілей сталого розвитку України на період до 2030 року [12], Національної стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021-2026 роки [10], Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі [9], цільових приписах МОН України щодо організації освітнього процесу у закладах освіти [11; 16]. Тож вже сьогодні до фахової педагогічної підготовки вису-

ваються вимоги глибокого світоглядного осмислення, прийняття і активної громадянської позиції майбутніх педагогів, працівників у галузі освіти і підвищення кваліфікації. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди є одним з флагманів національної педагогічної освіти, системного підвищення кваліфікації педагогічних працівників. В Україні і світі наш університет знаний традиційними цінностями філософії серця Григорія Сковороди, ідеологією родинності учасників освітнього процесу, стабільною роботою з підтримки особистісного і кар'єрного поступу і тих, хто опановує освітні програми в університеті на різних рівнях вищої освіти, і випускників університету, і тих, хто перебуває у процесі вибору майбутньої професії [14; 15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які спирається автор. Проблема, що розробляється в матеріалах цієї публікації, має міждисциплінарний характер і глибинну історіографію. Безумовно, філософсько-педагогічні підвалини ідеї гуманного ставлення до всього живого і визначення на цій основі змістових аспектів професійно спрямованої виховної роботи в системі підготовки педагогів представлено у чисельних публікаціях М. Култаєвої [8]. Педагогічні концепції ціннісного ставлення майбутніх педагогів презентовано у низці наукових праць Ю. Бойчука [1], С. Золотухіної [7], інших науковців [4; 13]. Проблема, що розкривається в цій науковій статті, започаткована автором, зокрема презентована у матеріалах виступу на науково-практичній конференції [2]. Синергетичний підхід в реалізації освітніх програм фахової підготовки ми розглядали з опорою на міркування і висновки В. Ворожбіт-Горбатюк [3; 4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Водночас, наголосимо, що трансформації, які супроводжують становлення майбутніх педагогів як носіїв ідей людяності не лише в професії, а й в площину творення культури середовища громади, населеного пункту, держави в цілому, поширення нових інформаційно-комунікаційних технологій, обумовлює розкриття проблематики професійно спрямованої виховної роботи в педагогічному університеті через призму синергетичного, аксіологічного, системного і діяльнісного підходів. Звернімо увагу, що визначені методологічні підходи закладено як системо-утворювальні у практику роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, віддзеркалено в змісті діяльності інституту кураторства, в системах самоврядних органів студентських спільнот [14; 15].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цієї публікації визначено: роз-

крити, яким чином цінність гуманного ставлення до всього живого відображена у змісті професійно спрямованої виховної роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Матеріали, викладені у цій публікації, сформовано на підставі вивчення звітів про виховну роботу на факультетах університету із застосуванням методів аналізу, узагальнення. Вивчення звітних матеріалів структурних підрозділів університету засвідчує, що у реаліях українського сьогодення виразною особливістю, складником репутації нашого університету є професійно спрямована виховна робота. Така робота впливає на репутацію університету, є критеріальною ознакою в системній профорієнтації, визначає методологічні дескриптори науково-дослідної роботи науково-педагогічних працівників і молодих науковців університету.

Кожний факультет університету, кожний структурний підрозділ, безумовно, має особливості організації виховної роботи, які визначаються галуззю знань, за якою реалізуються освітні програми. Є і спільні синтезуючі заходи і традиційні події. У контексті аксіології гуманного ставлення до всього живого розкриємо відповідний досвід організації професійно спрямованої виховної роботи на факультеті природничої, спеціальної і здоров'язбережувальної освіти, декан – доктор педагогічних наук, професор С. Микитюк. Протягом звітного періоду проводилася у відповідності до плану виховної роботи ХНПУ імені Г.С. Сковороди і плану виховної роботи факультету [15].

Слід зазначити, що виховна робота своїми цільовими орієнтирами, змістом і методичним забезпеченням є тим синтезуючим органічним елементом поєднання усіх елементів освітнього процесу фахової підготовки, інтеграцію навчальних взаємодій, самостійної навчально-пізнавальної, науково-дослідної роботи, соціально значимих наукових і прикладних проєктів. Для освітніх програм, що реалізуються на факультеті природничої, спеціальної і здоров'язбережувальної освіти, гуманне ставлення до всього живого концептуально прослідковується у цілях та особливостях програм, змісті загальних компетентностей (громадянська компетентність), фахових компетентностей (що передбачають здатність до ціннісних ставлень). Гуманне ставлення до всього живого у змісті освітніх програм, в науково-дослідних роботах, соціально значущих проєктах, що реалізуються за участі і громади, і стейхолдерів, і випускників університету, є так би мовити і бажаним, і дійсним ціннісним виміром, смисловим центром роботи на факультеті. Звісно, що централь-

ним аспектом аксіологеми гуманного ставлення до всього живого є гуманістична цінність людяності, а також антицинність – проявів жорстокості у ставленні до всього живого. Класичне розуміння побудови аксіологеми гуманного ставлення до всього живого доволі потужно інтерпретовано у науково-методичному супроводі професійно спрямованої виховної роботи в педагогічному університеті. Зокрема, багато уваги приділено реалізації партнерства і забезпечення ціннісних орієнтирів інформаційно-комунікаційного середовища на рівнях: міжособистісному, академічній групі, спільноті, факультету, університету, позауніверситетських комунікаціях, у тому числі – опосередкованих сучасними цифровими сервісами і застосунками [15].

Ідеї партнерства успішно реалізуються у відповідь на виклики, обумовлені провадженням воєнним станом і наближеністю Харкова до зони активних бойових дій, перманентною загрозою атак з боку держави-агресора. Педагогам і кураторам в органічній єдності з активними студентами вдається стримувати надмірну міфологізацію і героїзацію в проявах праведного гніву задля утвердження цінностей миру і непоширення насилля. Прикладом слугують креативні заходи, що були організовані для студентів факультету. Наприклад, 01 вересня 2023 року доктором педагогічних наук, професором кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології О. Казачінер було проведено першу лекцію для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 4 року навчання факультету природничої, спеціальної і здоров'язбережувальної освіти на тему «Освіта заради миру» [15]. Цією ж темою були об'єднані усі настановчі зустрічі із студентами факультету.

Унікальним соціально вартісним проектом стала презентація ректором університету, доктором педагогічних наук, професором, членом-кореспондентом НАПН України Ю. Бойчуком книги «Листи війни», що відбулася 28 березня 2024 року в університеті. Здобувачі освіти факультету природничої, спеціальної і здоров'язбережувальної освіти Горелова Аня, Поволяко Кристина, Докійчук Іра, Казакова Віка, Дейнега Маша, Плетньова Катя, серед інших, долучилися до написання листів воїнам, рідним, коханим, волонтерам, своїй країні, містам, розповідаючи про свої емоції, почуття і відчуття: «Сьогодні найстрашніше те, що ми звикаємо до цих емоцій, вони змінили своє обличчя і перетворилися на стани, в яких ми перебуваємо щодня, вони не згасли, а стали нашими ранами» [15].

На підставі вивчення звітів про виховну роботу на факультеті можна зробити висновок про те, що умовами ефективності формування гуманного ставлення до всього живого є системна право-просвітницька робота, що визначає законність

вимог і приписів гуманного ставлення та правові наслідки порушення таких вимог. Практична спрямованість право-просвітницької роботи на факультеті виразно прослідковується через вивчення і виховну апікацію способів реалізації приписів Європейської конвенції про захист домашніх тварин [5], Закону України «Про захист тварин від жорстокого поводження» [6]. Зокрема право-просвітницька робота передбачає систематичне оприлюднення планів професійного розвитку, планів виховної роботи на прийдешній навчальний рік; регулярні інструктажі. Важливим елементом право-просвітницької роботи є діяльна участь студентів факультету у роботі профспілкового комітету, у діяльності медіакомітету, арт-комітету, волонтерського, наукового, культмасового та спортивного комітетів. Така палітри спільнот дає широкі можливості для самореалізації та саморозвитку навіть у такий складний час та в межах дистанційного навчання [15].

Звісно, саме факультет природничої, спеціальної і здоров'язбережувальної освіти задає ритм і тональність формування гуманного ставлення до всього живого як елемента ціннісних орієнтирів сучасного українського учителя. У медійному просторі висвітлено соціально цінні практики діяльності здобувачів факультету у цьому напрямку. Наприклад, 16 лютого 2024 року здобувачі освіти І курсу (12 і 13 академічні групи, спеціальності 016 Спеціальна освіта) разом з куратором кандатом педагогічних наук, доцентом кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології О. Луценко відвідали реабілітаційний центр для котиків з окупованих та деокупованих територій. Назва центру символічна: «Маленький принц», адже саме з цієї казки в життя пішла концепція відповідальності за тих, кого ми приручили. І котики в цьому сенсі – найпоширеніші домашні улюбленці. «Дім без kota – просто житло», кажуть в народі. Метою заходу, крім іншого, була і кототерапія, що останнім часом активно поширюється у корекційно-розвитковій роботі з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку. Таким чином захід отримав не лише виховне спрямування, але й дав змогу на практиці апробувати набуте професійне знання, унікальність формату проведення заходу в реальній дійсності засвідчив: час проведено з користю і для людей, і для тваринок. Відвідувачі центру відмітили, що практично всі котики у центрі – домашні, є породи-сті, різного віку. Вони, як і багато людей, втратили домівки, своїх господарів, втратили усе, що було їхнім життям. Усі тваринки дуже соціальні, все їхнє життя пройшло поряд з людьми, вони йшли на руки, залюбки гралась та давали себе погладити [15].

Такі проекти, заходи дають діяльне усвідомлення, що відчуття спільності, єдності в конкрет-

ний момент реальної дійсності є тим базисом, який допомагає сформуванню гуманного ставлення до всього живого. Тоді приписи чинного законодавства осмислюються більш чітко, і майбутні педагоги мають не лише алгоритми професійно спрямованої виховної роботи, але й корисний практичний досвід.

Значним методичним інструментарієм професійно спрямованої виховної роботи на факультеті природничої, спеціальної і здоров'язбережувальної освіти володіє студентський науковий гурток «Валеоклуб». Власне в заходах, що проводять члени цієї студентської наукової спільноти виразно прослідковується аксіологема гуманного ставлення до всього живого через висвітлення не лише корисних життєпрактики, але й розвінчування міфів про різні продукти харчування, набуття досвіду опірності шкідливим факторам навколишнього середовища, забезпеченню високої фізичної й розумовій працездатності засобами харчового раціону, режиму харчування, умов прийому їжі, якості їжі [15]. Дотичним до цього є і реалізований захід у межах діяльності Освітнього хабу Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди та співпраці з Криворізьким лицеем «Джерело» інтерактивна лекція кандидата педагогічних наук, доцента кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології Н. Науменко на тему «Емоційний інтелект. Запорука здоров'я», круглий стіл «Ментальне здоров'я: виклики і перспективи сьогодення» [15].

Студенти на факультеті природничої, спеціальної і здоров'язбережувальної освіти є також активними учасниками заходів, що ініціюються еколого-біоетичним центром Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Цей центр поєднує співпрацю фахівців-практиків – вчителів закладів освіти Харківського регіону, науковців, здобувачів і представників громад для реалізації комплексу цілей і завдань, визначених Національною стратегією сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на засадах біоетики [15]. Цікаві, змістовні доповіді презентовано студентами: «Проблеми здорового способу життя і біоетика» (Гаркавець С.), «Талідомідова трагедія та етика проведення випробувань лікарських препаратів на тваринах і людях» (Османова О.), «Проблеми спортивного харчування і використання анаболічних стероїдів» (Чернавсков К.) [15].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі. Отже, на підставі вивчення професійно спрямованої виховної роботи на факультеті природничої, спеціальної і здоров'язбережувальної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди визначено умови ефективності формування гуманного ставлення

до всього живого, зокрема: системна право-просвітницька робота (визначає законність вимог і приписів гуманного ставлення та правові наслідки порушення таких вимог, розкриває алгоритми прояву здобувачами активної громадянської позиції через участь і відповідних самоврядних структурах і спільнотах), моніторингово-аналітична робота із залученням студентського самоврядування (висвітлення практик виховної роботи в широкому інформаційному просторі, формування культури публічності діяльності майбутніх педагогів), соціально значимі проекти, які організаційно, за цілями і змістом є синергією професійної мотивації і ціннісної особистісної самореалізації кожного учасника. Перспективним напрямом цієї науково-прикладної розвідки визначено розроблення програм міжнародної співпраці в означеному аксіологічному напрямку, пошук конструктивного партнерства із стейхолдерами освітніх програм для реалізації цілей і завдань концептуального порядку.

Список використаної літератури:

1. Бойчук Юрій Дмитрович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України : біобібліографія : 1991–2020 рр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Наук. б-ка ; [уклад. В. П. Захарченко, Т. І. Неудачина ; наук. ред. О. Г. Коробкіна ; бібліогр. ред. Т. І. Неудачина]. Харків : ХНПУ, 2020. 112 с.
2. Борисенко Н. Виховна робота у педагогічному університеті» *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»* No 20 (вересень, 2022): за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної конференції «Scientific researches and methods of their carrying out: world experience and domestic realities», що проводилася 30 вересня 2022 року ГО «Європейська наукова платформа» (Вінниця, Україна) та ТОВ «International Centre Corporative Management» (Відень, Австрія). С. 143-145. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.30.09.2022.027>
3. Ворожбіт-Горбатюк В. Техніки розвитку креативності особистості: історія, тенденції, досвід. *Молодь і ринок*. 2022. №6 (204). С. 55-60. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.265727>
4. Ворожбіт-Горбатюк В., Абсалямова Л. Теорія ортобіозу про психологічні особливості смислоттєвих орієнтацій студентської молоді. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія Психологія. 2022. Випуск 2. С.56-59. DOI <https://doi.org/10.32782/psychvisnyk/2022.2.11>
5. Європейська конвенція про захист домашніх тварин. Конвенцію ратифіковано Законом № 578-VII (578-18) від 18.09.2013. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_a15#Text

6. Закон України «Про захист тварин від жорстокого поводження». *Відомості Верховної Ради України*, 2006, № 27, ст.230. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3447-15#Text>
7. Золотухіна Світлана Трохимівна, доктор педагогічних наук, професор: до 70-річчя від дня народження : біобібліографія: 1980– 2023 рр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Наук. б-ка ; [уклад. В. П. Захарченко ; наук. ред. О. Г. Коробкіна, бібліогр. ред. О. І. Романовська]. Харків : ХНПУ, 2023. 110 с.
8. Култаєва Марія Дмитрівна, доктор філософських наук, професор, членкореспондент Національної академії педагогічних наук України: до 75-річчя від дня народження : біобібліографія: 1976–2022 рр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Наук. б-ка ; [уклад. В. П. Захарченко ; наук. ред. О. Г. Коробкіна, бібліогр. ред. Т. І. Неудачина]. Харків : ХНПУ, 2022. 72 с.
9. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі. *Указ Президента України від 25 травня 2020 року № 195*. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>
10. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021-2026 роки. *Указ Президента України*. Документ 487/2021, поточна редакція від 27.09.2021. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/487/2021#Text>
11. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 07.03.2024 № 276. *Наказ МОН України №1149* від 16.08.2024. URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-vnesennia-zmin-do-nakazu-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrainy-vid-07032024-276>
12. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року». URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>
13. Тернопільська В.І. Довідник з виховної роботи зі студентами. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. 264 с.
14. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Офіційний мережевий ресурс. (2023). URL : <http://hnpu.edu.ua/>
15. Факультет природничої, спеціальної і здоров'язбережувальної освіти, ХНПУ імені Г.С. Сковороди. <http://hnpu.edu.ua/uk/fac-prirodn>
16. Щодо організації виховного процесу в закладах освіти у 2023/2024 навчальному році. *Лист МОН України. 24 серпня 2023 р.* URL : <https://mon.gov.ua/npa/shodo-organizaciyi-vihovnogo-procesu-v-zakladah-osviti-u-20232024-navchalnomu-roci>

Borysenko N. Humane attitude to all living in the content of the professionally oriented educational work of the pedagogical university

In the article, the author presented the practices of professionally oriented educational work of a pedagogical university on the example of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Based on the materials of the reports on the educational work at the university faculties using the methods of analysis, generalization, and study of the reporting materials of the structural units of the university, it was concluded that in the realities of today's Ukraine, professionally oriented educational work is a distinctive feature and a component of the reputation of a university. Based on synergistic, axiological, systemic and activity approaches, one of the key concepts of the goals and content of educational work in a pedagogical university is revealed – a humane attitude to all living things.

The article states that the content of professionally oriented educational work at a pedagogical university is primarily determined by the target orientations of educational programs that are implemented in a specific institution of higher education. Educational work with its content and methodological support ensures an organic combination of all elements of the educational process of professional training, integration of educational interactions, independent educational and cognitive, scientific research work, socially significant scientific and applied projects. For educational programs in fields of knowledge 011, 014, 015, a humane attitude to all living things is conceptually traced in the goals and features of the programs, the content of general competences (civic competence), professional competences (which involve the ability to value attitudes).

In the scientific and methodological support of professionally oriented educational work in the pedagogical university, attention is focused on the implementation of partnership and the provision of value guidelines of the information and communication environment at the levels: interpersonal, academic group, community, faculty, university, extra-university communications, including those mediated by modern digital services and applications. The author concluded that the conditions for the effectiveness of the development of a humane attitude towards all living things are systematic legal and educational work (determines the legality of requirements and prescriptions of humane attitude and the legal consequences of violating such requirements), monitoring and analytical work with the involvement of student self-government, socially significant projects, which contain powerful resources of professional motivation and valuable self-realization.

Key words: pedagogical university, higher education, student, educational work, value attitude, humanity, educational program, professional education.

УДК 78.22.018.43:[005.336.5:81'243]
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.11>

О. І. Васильченко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Запорізького національного університету

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ-ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН ОСВІТИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Стаття присвячена аналізу практики використання онлайн технологій з метою формування іншомовної компетентності магістрів-психологів. Запропоноване дослідження зумовлено потребою вітчизняної університетської освіти не тільки підвищити якість викладання/навчання, але й, у зв'язку з повномасштабним російським вторгненням, зберегти потенціал українських університетів під час дистанційної форми навчання, який був накопичений за попередні роки.

У статті зроблено наголос на актуальності питання формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців у зв'язку з загальними інтеграційними тенденціями у європейській системі освіти, визначення Радою Європи основних ключових компетентностей серед яких – знання іноземної мови, а також ухвалення Верховною Радою України закону щодо ствердження ролі англійської мови у вітчизняній науці та освіті.

З'ясовано, що незважаючи на те, що протягом останніх десятиліть спостерігається тенденція до вивчення змісту іншомовної компетентності студентів немовних факультетів та засобів її формування, але питання формування іншомовної компетентності студентів-магістрів залишається без належної уваги. Виокремлення поставленої проблеми обґрунтовується необхідністю застосування інших підходів до формування іншомовної компетентності магістрів немовних факультетів.

Грунтуючись на спостереженні, порівнянні форм і видів навчальної діяльності під час практичних занять запропоновано найбільш ефективні форми та методи для запровадження у навчальну дисципліну «Професійно-орієнтований практикум іноземною мовою» для студентів-магістрів спеціальності «Психологія», який входить до переліку обов'язкових дисциплін підготовки шукачів освіти магістерського ступеня.

Спираючись на теоретичний аналіз наукових праць, запропоновано авторське тлумачення іншомовної компетентності магістрів-психологів, яка є складовою професійної компетентності.

Особливий наголос зроблено на умінні магістра-психолога презентувати свої наукові інтереси, результати дослідження, досягнення у вигляді доповіді, презентації англійською мовою. Підкреслена важливість забезпечення студентів-магістрів професійно-насиченим автентичним матеріалом та ознайомлення з необхідними стратегіями щодо роботи з науковими текстами, що сприяє розвитку навичок наукового пошуку у магістрів, окреслює основи їхньої майбутньої кваліфікаційної роботи, та формує уміння готувати тези-довіді на міжнародні конференції, виступи англійською мовою. У статті визначено найбільш ефективні форми формування іншомовної компетентності здобувачів магістерського рівня під час онлайн навчання.

Ключові слова: магістр, психологія, іншомовна компетентність, англійська мова, онлайн технології.

Постановка проблеми. На кожному етапі історичного розвитку суспільства, особливо в період потрясіння та неочікуваних подій, перед системою вищої школи постає питання щодо пошуку ефективних технологій з забезпечення освітніх послуг. У зв'язку з повномасштабним російським вторгненням, на сьогодні перед системою вітчизняної університетської освітою стоїть завдання не тільки зберегти потенціал українських університетів, який був накопичений за попередні роки, але й підвищити якість викладання/навчання, незважаючи на дистанційну форму навчання.

4 червня 2024 року Верховна Рада України ухвалила закон № 9432, спрямований на впрова-

дження англійської мови у різні сфери суспільства. Освітня і наукова сфери визначається обов'язковими для застосування англійської мови [1].

У сучасному світі англійська мова є пріоритетною мовою наукових публікацій, оприлюднення досягнень у різних галузях науки, а з прийняттям вищезгаданого закону роль англійської мови стає вагомим у науці і освіті й в Україні. Разом з тим актуальність формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців зумовлена також з загальними інтеграційними тенденціями у європейській системі освіти, визначення Радою Європи основних ключових компетентностей серед яких – знання іноземної мови.

Саме тому, питання щодо визначення форм, методів забезпечення якості формування особистості майбутнього фахівця, магістра, який відповідає сучасному запиту суспільства, а саме володіє необхідними вміннями та навичками, які дозволяють йому бути спроможним проводити дослідження з урахуванням новітніх тенденцій у науці, впроваджувати новітні світові досягнення у практичну діяльність, а також представляти власні наукові розробки на міжнародних конференціях, налагоджувати професійні зв'язки з закордонними партнерами залишається відкритим для обговорення.

Проблемі іншомовної компетентності студентів немовних факультетів, з точки зору її складових, присвячені роботи В. Дроздової, К. Рудницької [2], І. Когут [3], Я. Кульбашної, В. Захарової [4].

Низка вітчизняних авторів досліджують питання формування іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей за допомогою мультимедійних технологій, інтерактивних методів: В. Волкової [5], В. Захарова [6], С. Іваненко [7], О. Крекотень, Л. Байдак[8], Г. Салашенко [9].

Отже, значна кількість науковців розглядають іншомовну компетентність студентів як частину професійної компетентності фахівця, яка дозволяє підтримувати та розширювати ділові зв'язки з іноземними партнерами та самостійно вдосконалювати свій рівень професійного спілкування.

Незважаючи на достатню кількість публікацій з питання формування іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей, саме питання щодо формування іншомовної компетентності студентів-магістрів не отримало, на нашу думку, достатню уваги. Виокремлення поставленої нами проблеми обґрунтовується необхідністю застосування інших підходів до формування іншомовної компетентності магістрів немовних факультетів.

Метою нашого дослідження є опис практики використання мультимедійних технологій задля формування іншомовної компетентності магістрів-психологів під час воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючись на спостереженні, порівнянні форм, видів навчальної діяльності та онлайн засобів під час практичних занять з іноземної мови, нами запропоновано найбільш ефективні, на нашу думку, для запровадження у навчальну дисципліну «Професійно-орієнтований практикум іноземною мовою» для студентів-магістрів спеціальності «Психологія», який входить до переліку обов'язкових дисциплін підготовки шукачів освіти магістерського ступеня.

Одним з перших чинників, які сприяють формуванню іншомовної компетентності магістрів-психологів є, на нашу думку, обов'язковість для викладача та студентів-магістрів режим «працюючий» відеокамери під час заняття у синхронному режимі дистанційного навчання. Ми переконанні,

що відеозв'язок під час он-лайн конференцій відтворює відчуття «реального» навчального середовища. Важливим у цьому контексті є роль викладача, місія якого є створення позитивного навчального середовища, довірливої атмосфери, що є важливим не тільки для більш ефективного засвоєння навчального матеріалу, позбавленню страху, тривожності під час говоріння іноземною мовою, але й дуже важливим для підтримки психологічного клімату у групі під час воєнного стану.

Наступним чинником, який, на нашу думку, впливає на ефективність формування іншомовної компетентності магістрів під час онлайн навчання є, можливість надання викладачам вільного вибору он-лайн технологій, що дозволяє будувати навчальний процес, дотримуючись цілей та завдань навчальної програми дисципліни, і разом з тим обирати саме ті форми, які найбільш відповідають індивідуальним характеристикам магістрів-психологів, тобто забезпечуючи особистісно-орієнтований підхід адже кожний магістр це носій вже сформованих уявлень щодо місця майбутньої професійної діяльності у його житті, власної мотивації, власного досвіду.

Здобувачі магістерського ступеня це люди, які характеризуються різними віковими характеристиками, різним особистим досвідом, але всі мають вже бакалаврський ступень освіти, що, можемо припустити, свідчить щодо їхніх розвинутих навичок та умінь ефективно виконувати поставлені завдання під час практичного заняття та самостійної роботи, мислити незалежно, креативно. Від особистості магістра очікуються більш активна участь в інтерактивних видах роботи, вправах, які вимагають сформованого самостійного аналітичного та творчого мислення.

У нашому дослідженні ми погоджуємося з колегами, що іншомовна компетентність є складовою професійної компетентності майбутнього фахівця, яка забезпечує йому професійне орієнтоване спілкування.

Разом з тим, розглядаючи іншомовну компетентність магістрів-психологів слід зауважити, що вона може бути представлена у вигляді двох пов'язаних між собою напрямів: науковому (вчений, дослідник) та практичному (практикуючий психолог) в залежності від майбутньої діяльності магістра.

Отже, іншомовна компетентність магістра-психолога є, на нашу думку, складовою професійної компетентності, яка дозволяє майбутньому фахівцю застосовувати вміння та навички:

1) необхідні для аналізу наукових публікацій англійською мовою з метою виявлення новітніх світових тенденцій в науці та їхнє урахування під час власного психологічного дослідження проблеми, визначення необхідних методів психологічного дослідження, представляти власні наукові

розробки на міжнародних конференціях англійською мовою;

2) аналізувати, вивчати та впроваджувати новітні досягнення з психології, що представлені в англомовних ресурсах у практичну психологічну діяльність (форми роботи з клієнтами, майстер-класи, стажування тощо) та налагоджувати професійні зв'язки з закордонними партнерами.

Розробляючи практичні заняття викладачу треба звернути увагу, що обмежена кількість аудиторних годин диктує необхідність впровадження достатньо насиченого за темами змісту навчального матеріалу та швидким темпом роботи на занятті, а частина самостійної роботи значно збільшується порівняно з бакалаврським рівнем освіти. Теми практичних занять повинні співвідноситися з темами інших дисциплін підготовки магістрів.

Окремо, треба зауважити, що довготривале дистанційне навчання, спочатку у зв'язку з коронавірусною пандемією, а потім у зв'язку з війною, привело до того факту, що під час практикуму з іноземної мови магістри намагаються виконувати у більшості писемні види діяльності. Тому під час практичних занять необхідно створювати умови для заохочення магістрів розмовляти англійською мовою. Ефективною в цьому контексті виявилася робота в мікрогрупах на платформі Zoom. Так, на одному з занять, студентом пропонувалося визначити спільні та різні риси характеру серед учасників групи та представити у загальному залі. Такий вид завдання надав можливість магістрам-психологам більше впізнати один одного, створити позитивну атмосферу, яка сприяє іншомовному спілкуванню з психологічної діяльності.

Під час роботи в групах магістри також мали можливість обговорити психологічний кейс, продискувати різні життєві сценарії. Заохочення здобувачів до дискусій та дебатів відбувалося також із залученням коротких відео для перегляду з платформи YouTube.

Орієнтація на виконання комунікативних вправ допомагає викладачу оцінити рівень сформованості іншомовної компетентності магістра, адже мова – це не просто система знаків, це засіб спілкування, передачі інформації між людьми.

Під час перевірки виконаного завдання викладач, на нашу думку, повинен звертати увагу на правильність:

- розуміння поставленої проблеми;
- вживання психологічних термінів;
- дотримання порядку слів у англійському реченні;
- вимові іноземних слів.

Викладачу треба пам'ятати, що магістерський рівень освіти передбачає постановку та досягнення інших від бакалаврського рівня цілей та завдань. Викладачу, який розробляє навчальну дисципліну

необхідно усвідомити, що заняття не можуть бути представлені, як звичайне вивчення англійської мови. Так, наприклад, слід уникати тестових завдань, націлених на знання граматичних явищ в англійській мові. Пояснення граматичних явищ в англійській мові повинно носити характер засвоєння студентами фонових знань, тобто знання з граматичних явищ магістр отримує при необхідності під час роботи з іноземним матеріалом.

Виконання онлайн тестів, як вид контролю, повинно бути спрямоване значною мірою на перевірку лексичного матеріалу, тобто на правильність розуміння вживання термінів з психології, написання есе. Так, наприклад магістрам пропонувалося написати твір-роздум на тему «Роль психології у моєму житті» та завантажити на навчальну платформу Moodle.

Разом з тим, іноді бажання викладачів використовувати під час практичного заняття якомога більше різноманітних мультимедійних технологій привело до того, що такому важливому аспекту, як говоріння іноземною мовою за фахом, не приділяється достатньо уваги. Саме тому, проведене нами спостереження під час практичних занять дозволило нам стверджувати, що робота у малих або великих групах на платформі Zoom виявилася найбільш ефективною також і для опрацювання наукових статей, читання, перекладу значних за обсягом наукових книжок з психології.

Здобувачі як учасники групи кожний мав свій обсяг роботи з англомовним текстом, який частинами розподілявся між групами. Під час виконання завдання магістри мали можливість практикувати уміння роботи з онлайн перекладачем, розвивати контекстуальну здогадку, виокремлювати психологічні терміни, слова-зв'язки, сигнальні слова, найбільш поширені наукові кліше, навички пошукового читання (scanning), переглядового читання (skimming).

Серед індивідуальних видів роботи ефективним виявилася онлайн дослідження наукових публікацій. В цьому контексті зручною для магістрів виявилася сторінка Американської психологічної асоціації (APA American Psychological Association). Використовуючи англомовні статті магістри ознайомлювалися з структурою складання анотацій, правил написання статті.

Особливий наголос під час формування іншомовної компетентності треба зробити, на нашу думку, на умінні магістра-психолога презентувати свої наукові інтереси, результати дослідження, досягнення у вигляді доповіді, презентації англійською мовою перед аудиторією (одногрупниками). Ми переконані, що виконання таких завдань магістрами сприятиме розвитку їхніх навичок публічного виступу (public speaking), допоможе позбутися можливих проявів тривожності під час мовлення, що в у свою чергу, допоможе у подальшому май-

бутнім фахівцям поводитися впевнено під час індивідуального консультування, групової психотерапії.

Дієвим видом роботи щодо розвитку монологічного, діалогічного мовлення за спеціальністю виявилось, на нашу думку, виконання індивідуального проекту, який передбачав наступні етапи: 1) підготувати проект у вигляді презентації, в якому розкривається власні наукові інтереси (дослідження); 2) визначити психологічні терміни за темою презентації; 3) представити свій проект одногрупникам використовуючи сигнальні, перехідні слова та наукові кліше; 4) підготувати усну доповідь, ґрунтуючись на виконаній презентації для обговорення у групі. Серед головних вимог до виконання проекту використання закордонних англомовних наукових публікацій з теми.

Ми переконанні, що використання проектного методу роботи з підготовкою презентації сприяє розвитку у магістрів навичок наукового пошуку, окреслює основи майбутньої кваліфікаційної роботи, а також формує вміння готувати тези-доповіді на міжнародні конференції, виступи англійською мовою.

Висновки і пропозиції. Отже, іншомовна компетентність магістра-психолога є складовою професійної компетентності магістра, яка дозволяє майбутньому фахівцю застосовувати вміння та навички: 1) необхідні для аналізу наукових публікацій англійською мовою з метою виявлення новітніх світових тенденцій в науці та їхнє урахування під час власного психологічного дослідження проблеми, визначення необхідних методів психологічного дослідження, представляти власні наукові розробки на міжнародних конференціях англійською мовою; 2) аналізувати, вивчати та впроваджувати новітні досягнення з психології, що представлені в англомовних ресурсах у практичну психологічну діяльність та налагоджувати професійні зв'язки з закордонними партнерами.

Серед мультимедійних засобів ефективними виявилися:

– платформа Zoom, яка надає можливість поділу студентів на групи для обговорень запропонованих психологічних кейсів, сценаріїв, роботи над науковими публікаціями;

– короткі відео з платформи YouTube з метою аудіювання та обговорення;

– тестування на платформі Moodle.

Зміст навчальної дисципліни повинен бути насичений автентичним матеріалом з психологічної діяльності, знайомити з необхідними стратегіями щодо роботи з науковими текстами та перекладачами онлайн. Інтерактивні, комунікативні вправи з активізацією термінів з психологічної діяльності не можуть бути замінені на суто письмові роботи.

Питання ефективності формування іншомовної компетентності студентів-магістрів за допомогою онлайн засобів вимагає, на нашу думку,

постійного аналізу та обговорення, адже зміни, які відбуваються в сфері цифрових технологій та їхнього застосування в освіті носять стрімкий, динамічний характер.

Перспективу нашого дослідження ми вбачаємо у визначенні ефективних комунікативних вправ з метою розвитку навичок спілкування за фахом у здобувачів магістерського рівня освіти.

Список використаної літератури:

1. Закон України №3760-IX від 04.06.2024 року Про застосування англійської мови в Україні URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text>
2. Дроздова В. В., Рудницька К. В. Структура професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету* : збірник наукових праць. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород: Говерла, 2021. Вип. 2 (49). С. 51–56
3. Когут І.В. Формування іншомовної компетентності у студентів у процесі навчання: теоретичні засади. *Молодий вчений* №10 (110). 2022. С. 106-110. URL:<https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5618/5496>
4. Кульбашна Я. А., Захарова В. О. Структура іншомовної компетентності майбутніх фахівців із стоматології. *Освітологія*. 2018. No 7. С. 157–163.
5. Волкова Л. В. Ділова гра як метод підвищення ефективності формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2019. No 1(28). С. 43–58.
6. Захарова В. О. Використання відеоматеріалів як засобу формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців із стоматології. *Медична освіта*. 2020. No 4. С. 84–88.
7. Іваненко С. Білінгвільне навчання як інструмент опанування спеціальних знань студентів-немовних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : КПУ, 2019. №. 67. Т. 1. С. 39–43.
8. Кречотень, О. В.; Байдак, Л. І. Стратегії розвитку особистісної харизми у процесі формування іншомовної компетентності *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Випуск 81. Київ. Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 130-135. URL:<https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35286>
9. Салащенко Г. М. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів та курсантів немовних закладів вищої освіти засобами проектних технологій. *Правовий часопис Донбасу*. 2019. No 3(68). С. 153–160.

Vasylichenko O. Development of Psychology Masters' Foreign Language Competence by Online Means During Martial Law

The article is devoted to the analysis of the practice of using online technologies for the purpose of forming the master psychologists' foreign language competence. The proposed study is motivated by the need of Ukrainian higher education to improve not only the quality of teaching/learning, but also, in connection with the full-scale Russian invasion, to preserve the potential of Ukrainian universities during distance education, which was accumulated in previous years

The study emphasizes the relevance of the issue of the formation of future specialists' foreign language competence in connection with the general integration trends in the European education system, the determination by the Council of Europe of the main key competences, among which is knowledge of a foreign language, as well as the adoption by the Verkhovna Rada of Ukraine the law on the implementation of English language in Ukrainian science and education.

It was pointed out that despite the fact that in recent decades there have been a lot of findings on the structure of non-language faculties students' foreign language competence and the means of its formation, but the issue of the formation of master students foreign language competence is not paid attention to.

The identification of the problem is justified by the need to apply other approaches to the formation of masters' foreign language competence of non-language faculties.

Based on observation, comparison of forms of educational activities during practical classes, the most effective forms and methods are proposed for introduction into the educational discipline "Professional-oriented practicum in a foreign language" for masters of the speciality "Psychology", which is included in the list of mandatory disciplines training of those seeking a master's degree.

Taking into account the theoretical analysis of scientific works, the author's interpretation of master psychologists' foreign language competence, which is a component of professional competence, is proposed.

The most effective forms of formation of mastess' foreign language competence during online education have been determined. A special emphasis is placed on the ability of a master psychologist to present his/her scientific interests, research results, achievements in the form of a report, presentation in English. It is underlined the importance of providing masters with authentic material in Psychology and familiarization with the necessary strategies for working with publications as it contributes to the development of scientific research skills of masters, outlines the basics of their future qualification work, and also forms the ability to prepare theses-reports for international conferences, public speaking in English.

Key words: *master's degree, psychology, foreign language competence, English language, online technologies.*

UDK 378.1

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.12>

T. Ya. Helzhynska

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University

O. V. Mukan

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Chair of the Department of Doctoral and Post-graduate Studies
Lviv Polytechnic National University

THE AS ANALYSIS OF UKRAINIAN UNIVERSITIES' EXPERIENCE IN TERMS OF ACADEMIC ENTREPRENEURSHIP DEVELOPMENT

The article is devoted to the problem of academic entrepreneurship development in Ukraine. The aim of the article is as follows: to analyse the experience of Ukrainian universities on the subject of academic entrepreneurship development. It is proved that taking into account the open nature of science, the wide use of information and communication technologies, the need for the integration of science and business, modern universities direct their efforts to the development of innovative activities. The problem under research is studied by scholars all over the world especially in terms of innovative activities of universities, development of an entrepreneurial university, various types of entrepreneurship as well as academic entrepreneurship. The experience of a dozen of modern Ukrainian universities, which occupy leading positions in the national rating "TOP-200 Ukraine 2024" has been analysed. It was found that academic entrepreneurship in their experience is realised in the formats of innovation ecosystems, cooperation with various funds, investment companies, sponsors, start-up schools, engineering and technological centres, scientific parks, etc. It is proved that the requirements for universities as educational, scientific, social, cultural and innovative centres, as well as their academic staff, are increasing. However, insufficient attention is paid to the problem of forming the readiness of academic staff to implement academic entrepreneurship. At the international, national, and institutional levels, the legal framework for the development of academic entrepreneurship is being developed, but the conceptual justification of academic staff training for this type of activity remains an urgent scientific problem. The study showed that modern universities have developed systems of professional development that require constant improvement, in particular for the formation of readiness for academic entrepreneurship implementation, which opens perspectives for further scientific research.

Key words: Ukraine, university, academic entrepreneurship, innovation ecosystem, cooperation with stakeholders, start-up schools, engineering and technological centre, scientific park, academic staff, training for academic entrepreneurship, professional development.

Problem statement. At the beginning of the second decade of the 21st century, Ukraine has a developed system of higher education, which includes institutions of various forms of ownership (budgetary, profitable, non-profit) and types. Taking into account the open nature of science, the wide use of information and communication technologies, the need for the integration of science and business, modern universities direct to the development of innovative activities. The search for opportunities to implement academic entrepreneurship, which is applied in various formats is of special topicality.

The analysis of recent research and publications. We find confirmation of this thesis in the scientific publications of domestic and foreign researchers, which highlight various aspects of innovative activities of universities (M. Baranovskyi, H. Doroshchuk, V. Lapteva, S. Zhukov, L. Kozak, G. Kozlova, I. Korinlova, L. Olich, S. Mytsiuk, P., D'Este, S. Mahdi, A. Neely, F. Rentocchini),

development of an entrepreneurial university (G. Beckman, R. Cherwitz, M. Blimpo, T. Pugatch, B. Clark, A. Cartter, B. Pergamon), various types of entrepreneurship (K. Buzymka, I. Tsaruk, O. Gudzenko, K. Davidkova, V. Oberemchuk, N. Kinakh, I. Mazur, V. Gura, H. Solodovnikova, A. Basu, M. Casson, N. Wadeson, B. Yeung), etc. A special scope of the literature is devoted to highlighting certain aspects of academic entrepreneurship (I. Zinkova, V. Kyrylyuk, Oya Kolyadych, I. Ryabokon, A. Krutova, T. Stavarska, I. Lytvyn).

The aim of the article is to analyse the experience of Ukrainian universities on the subject of academic entrepreneurship development.

The research results. At the beginning of the second decade of the 21st century, Ukraine has a developed system of higher education, which includes institutions of various forms of ownership (budgetary, profitable, non-profit) and types. Our scientific interest consists of a dozen of modern universities

of Ukraine, which occupy leading positions in the national rating “TOP-200 Ukraine 2024”, which is compiled according to a special methodology and involves considering the indicators by which the activities of universities are evaluated [23].

Interesting for our research is the experience of the National Technical University of Ukraine “Ihor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, which created the “All-Ukrainian innovation ecosystem “Sikorsky Challenge Ukraine” in the war and post-war periods” [7]. The functioning of the innovative ecosystem “Sikorsky Challenge Ukraine” is based on cooperation between various institutions (Junior Academy of Sciences, lyceums, universities, institutes of the National Academy of Sciences of Ukraine, business environment) and presupposes the involvement of talented individuals in the implementation of academic entrepreneurship. It is noteworthy that the “All-Ukrainian innovation ecosystem “Sikorsky Challenge Ukraine” in the war and post-war periods” cooperates with various funds, investment companies, sponsors presenting external stakeholders, and also has its own structural divisions (Department of Innovation and Technology Transfer, Engineering centres, etc.), which contribute to both the organization of incubation training and holding of various competitions, the establishment of cooperation with investors, the provision of support for the opening of companies, preparation for serial production of products at the factory, etc. [7].

The analysis of “Sikorsky Challenge Ukraine” concept shows that the All-Ukrainian innovation ecosystem is aimed at the development of the defence and security sphere, “as other high-tech sectors of the economy generate: industrial high-tech, aviation and space, environmental and energy security, agricultural engineering and food security, civil and military infrastructure, biomedical engineering and human health, information technology, cyber security, transport and logistics” [7, p. 4]. Among the main tasks of this project there are the creation of start-up schools; creation of innovation clusters; organization, holding and participation in competitions of start-ups and scientific and technical developments at various levels: international, national, local; initiation and support of small high-tech enterprises; establishment of cooperation with large and medium-sized enterprises; establishment of international cooperation for the purpose of further use of innovations proposed by foreign developers [7].

In the context of our research, special attention is drawn to the training for start-up projects implementation, which is offered for students and postgraduates, scientists, entrepreneurs. These trainings annually cover up to 3,000 interested persons and are organized according to several stages: the first stage – “training under the program “Innovative entrepreneurship and start-up practice”

(1.5-2 months); the second stage – “incubation – preparation of the start-up project for investment” (3-4 months); third stage – “participation of selected teams in competitions of the city or region” (1-2 weeks); the fourth stage – acceleration of start-up projects “for an investor or investors” (6 months – 2 years) [7, p. 13].

Excellent experience is demonstrated by Taras Shevchenko Kyiv National University, which in 2022 developed the concept of “University Innovation Ecosystem”, presents its own developments in the “International network of technology transfer (by the end of 2022, this network united more than 2.5 million enterprises from 69 countries of the world) – the European network of enterprises – Enterprise Europe Network (EEN). ... Starting from May 2022 to November 2022, the University presented 42 profiles on the new EEN platform. Among them there were 23 technological proposals, 18 business proposals, 1 business request for R&D. Proposals for requests came from higher education institutions, institutes of the National Academy of Sciences of Ukraine, as well as medium and small businesses. In November 2022, 14 applications received the expressions of interest in published profiles posted online by foreign organizations” [1, p. 78]. It is worth noting that within the “Innovative Ecosystem of the University” the KNU Business School functions, which is a subdivision of the Science Park and directs its own activities to the training of students and young scientists interested in the development of their own start-up projects [2].

The results of the analysis of the document “The main results of the work of the team of the Lviv Polytechnic National University in 2023” indicate that the “Tech StartUp School Business Innovation Centre of Lviv Polytechnic was created for the activation of innovative activities, the development of start-up projects, technology transfer to business, commercialization innovations, adaptation of students to entrepreneurial activity” [9, p. 37]. Tech StartUp School of Lviv Polytechnic implements its activities in the format of projects covering such categories of participants as school and student youth, entrepreneurs, young inventors, etc. [9]. The activities of the Tech StartUp School of the Lviv Polytechnic are also represented by educational programs that are implemented within the scope of the projects and include taking courses in online and offline formats, as well as participation in workshops, trainings, master classes, etc. [24].

The Centre of Scientific, Technical and Economic Information operates within the structure of Sumy State University, which manages the operation of the resource “Innovation Sumy State University” [17]. The analysis of the information presented in the catalogue “Sumy State University for the Communities of Sumy Region” shows that this university actively cooperates with the business environment and communities of the region in the following directions: “training

of specialists in basic specialties; development of personnel potential of the territorial community; promotion of socio-economic development; energy saving; information and communication technologies; environmental protection; social and humanitarian studies, social mission of the university" [18, p. 5].

Sumy State University also has a Startup Centre, which cooperates with the "Sikorsky Challenge" Innovation Ecosystem, Science Park of Taras Shevchenko Kyiv National University, the Association of Industrial Automation Enterprises of Ukraine, etc. [19]. The start-up centre directs its activities to "holding seminars, trainings, business games with the participation of entrepreneurs; organization of presentations, performance tests, brainstorming; support for participation in all-Ukrainian and international competitions; development of partnership and mentorship with leading start-up projects, start-up hubs, investment funds" [19].

The main tasks of the Science Park of Lviv University "Innovations and Entrepreneurship" are defined as: "creating new innovative products, implementing measures for their commercialization, organizing and ensuring the production of science-intensive, competitive on domestic and foreign markets, innovative products; ... the involvement of higher education students, University employees and partners in the development and implementation of Science Park projects; promotion of development and support of small innovative entrepreneurship; organization of training, retraining and advanced training of specialists; ... provision of favourable conditions for the creation by students, employees of the University innovative enterprises that bring the results of scientific and technical activities to the stage of development on their basis of competitive innovative technologies, goods and services and production of innovative products; development of cooperation in the field of scientific, technical and innovative activities in Ukraine and abroad, promotion and attraction of foreign investments; performance of other functions [4]. It is worth mentioning that the Science Park of Lviv University "Innovations and Entrepreneurship" offers various categories of courses for students that can be useful both for their personal and professional development [4].

The similar experience is demonstrated by the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, which launched the "Start-up School of NULES of Ukraine" [13]; V. N. Karazin Kharkiv National University, which has centres that cooperate with the business environment and the community in several areas, namely "medicine, psychology, security, chemistry, biology, ecology, law, physics, foreign languages, philology, history, finance, international economy and world economy, business, sociology" [20]; National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", which

opened the Startup Center of NTU "KhPI" SPARK [6]; Kharkiv National University of Radio Electronics, in which the Science Park "Synergy" began its activities in 2019 [21].

In 2023, I. I. Mechnikov Odesa National University founded the Technology and Innovation Support Centre within the framework of the TICS international project to support innovations and start-up projects, which directs its own activities to the development of international cooperation, innovative development at the regional level, the implementation of start-up activities, the development of entrepreneurship, initiation, establishment of cooperation with stakeholders, implementation of scientific and research activities, as well as provision of opportunities for education and training [15].

Based on the study of resources, which reflect the main areas of activity, experience, and achievements of ten of the best higher education institutions of Ukraine in this field, we conclude that they have both: advantages and disadvantages in terms of academic entrepreneurship development and the academic staff training for its implementation.

We see a positive in the fact that the development of academic entrepreneurship is followed in the activities of modern universities, and their scientific, innovative, inventive activities are aimed at meeting the needs of the country's economy, business environment, and the social sphere of society at various levels: local, regional, national, international. This testifies to the efforts of higher education to become an active participant in the innovation-oriented economy, which makes it possible to implement innovative and ground-breaking ideas, developments, and technologies. However, in addition to economic advantages, it is also worth emphasizing social ones, in particular, the development of an entrepreneurial mentality and entrepreneurial culture, which contributes to the production of new knowledge, its transfer, the development of innovative and entrepreneurial activities, raising the level of education of population, which in turn contributes to the provision of an appropriate level of well-being, financial independence, etc.

The advantages of academic entrepreneurship development in Ukraine include the development of regulatory and legal support, which reflects the state's vision regarding the determination of priority areas of innovative activity, the development of science and technology, etc., and its implementation is seen in the development of international scientific and technical cooperation, the application of an integrative approach to the use of innovations with various branches of knowledge, creation of innovative infrastructure, establishment of innovative industries, etc.

The analysis of the experience of modern universities shows that the active opening of divisions in their structures (science parks, start-up schools,

business incubators), as well as the formation of associations of scientific and academic staff from different universities, and often from different countries, in the format of research groups and projects that work on the development of solutions to current economic, environmental, engineering, and social problems. In some cases, the development of innovative activity and academic entrepreneurship are components of the University's Innovation Ecosystem [1; 7].

We consider the involvement of talented youth in the work of start-up schools to be an important aspect in the development of academic entrepreneurship. It is not only about student youth [19], but also about students [24], which promotes both the popularization of science in general and the educational programs of a specific university in particular, the development of knowledge about entrepreneurship, opportunities to attract resources for the implementation of innovative ideas, and projects, etc. We consider this activity to be positive, because among the basic competencies required for lifelong learning in the 21st century, the Council of the European Union singles out entrepreneurial competence, which is interpreted as "the ability to act using opportunities and ideas and turn them into values for others. It is based on creativity, critical thinking and problem solving, initiative and persistence, the ability to work together to plan and manage projects of cultural, social or financial value" [25, p. 11].

Declaring in regulatory documents the demand and relevance of the problem of innovative activity development in general and academic entrepreneurship in particular, making efforts and initiating the development of academic entrepreneurship, modern universities do not pay enough attention to academic staff training for its implementation. We conclude on the basis of the fact that on their websites, the universities that became the object of our research, provide rather fragmentary and insufficiently complete information on academic staff training for the implementation of academic entrepreneurship within the scope of the work of science parks and start-up schools. If such proposals are implemented, they are characterized by a situational nature of provision (in particular, within short-term projects, individual courses, seminars or trainings), and the main consumers of such proposals are presented by students and apprentices, entrepreneurs, etc.

The analysis of the activities of university departments responsible for professional development also confirmed the absence of programs aimed at academic staff training for academic entrepreneurship implementation [2; 5; 8; 10; 11; 12; 14; 16; 20; 22].

However, it is worth paying tribute to Sumy State University, which offers its academic staff the

Professional Development Program "Promotion of educational services, or why does a teacher need copywriting?", which, among other things, teaches how to promote one's own developments in the market of educational services [19], as well as "Social Media Marketing: a basic teacher's course", which provides the following learning outcomes: "understand the basic principles of winning the loyalty of the target audience by communicating with potential and actual customers in social networks; understand the peculiarities of running social networks in pedagogical interaction; have the skills to develop and implement a marketing strategy in social networks; be able to create visual content for social networks; be able to create and promote video content in social networks" [19, p. 2]. These programs partially contribute to the development of entrepreneurial competence of academic staff.

Conclusions. Hence, based on the analysis of the research literature, the experience of the best universities of Ukraine, the conclusion was formulated that at the beginning of the 21st century, the requirements for universities as educational, scientific, social, cultural and innovative centres, as well as their academic staff, are increasing. However, insufficient attention is paid to the problem of forming the readiness of academic staff to implement academic entrepreneurship. At the international, national, and institutional levels, the legal framework for the development of academic entrepreneurship is being developed, but the conceptual justification of academic staff training for this type of activity remains an urgent scientific problem. The study showed that modern universities have developed systems of professional development that require constant improvement, in particular for the formation of readiness for academic entrepreneurship implementation, which opens perspectives for further scientific research.

References:

1. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. *Науково-дослідницька робота в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. Підсумки за 2022 рік та завдання на 2023 рік*. 2023. URL: https://science.knu.ua/upload/zvit_nauka_2022.pdf
2. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. *Науковий парк*. 2024. URL: <https://scp.knu.ua/ua/pro-korporatsiiu>
3. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. *Інститут післядипломної освіти. Відділ підвищення кваліфікації. Програми для педагогічних та науково-педагогічних працівників*. 2024. URL: <https://ipe.knu.ua/pedagogichni-ta-naukovo-pedagogichni-prat-sivnyku.html>

4. Львівський національний університет імені Івана Франка. *Науковий парк Львівського університету «Інновації та підприємництво»*. 2024. URL: https://ihub.lnu.edu.ua/?_gl=1%2Ag291ph%2A_ga%2AMz2Mz2M2ODkuMTY4NDMyMTc0OA..%2A_ga_EZYEYGNTR%2AMTcyMzAxNDUwNS43LjAuMTcyMzAxNDUwNS4wLjAuMA.
5. Львівський національний університет імені Івана Франка. *Центр забезпечення якості освіти. Відділ викладацької майстерності. Програми підвищення кваліфікації*. 2024. URL: <https://education-quality.lnu.edu.ua/about/subdivisions/teaching-excellence/>
6. Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». *Стартап-центр НТУ «ХПІ» SPARK*. 2024. URL: <https://web.kpi.kharkov.ua/spark/>
7. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». *«Всеукраїнська інноваційна екосистема “Sikorsky Challenge Ukraine” у воєнний та післявоєнний періоді»*. 2024. URL: <https://drive.google.com/file/d/1CbSz9tVRpUY8CEfKUfDZ-mf2H47K6yRU/view>
8. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». *Підвищення кваліфікації співробітників КПІ ім. Ігоря Сікорського. Програми підвищення кваліфікації*. 2022. URL: http://ipo.kpi.ua/povyshenie_kvalif/pkv-kpi/
9. Національний університет «Львівська політехніка». *Основні результати роботи колективу Національного університету «Львівська політехніка» у 2023 році. Матеріали до звіту ректора Юрія Бобала на Конференції трудового колективу 31 січня 2024 року*. 2024. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2024/pages/26134/zvit-rektora-20230102.pdf>
10. Національний університет «Львівська політехніка». *Кафедра педагогіки та інноваційної діяльності. Курси підвищення кваліфікації*. 2024. URL: <https://lpnu.ua/piou/kursy-pidvyshchennia-kvalifikatsii>
11. Національний університет «Львівська політехніка». *Центр інноваційних освітніх технологій. Курси підвищення кваліфікації*. 2024. URL: <https://lpnu.ua/ciot/napriamy-navchannia/kurs-pidvyshchennia-kvalifikatsii>
12. Національний університет «Львівська політехніка». *Відділ навчання і розвитку персоналу. Програми підвищення кваліфікації*. 2024. URL: <https://lpnu.ua/nrp/prohramy-pidvyshchennia-kvalifikatsii>
13. Національний університет біоресурсів і природокористування України. *Стартап школа НУБіП України*. 2024. URL: <https://nubip.edu.ua/node/64214>
14. Національний університет біоресурсів і природокористування України. *Навчально-науковий інститут неперервної освіти і туризму. Підвищення кваліфікації*. 2024. URL: <https://nubip.edu.ua/node/1069/17>
15. Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. *Центр підтримки технологій та інновацій*. 2024. URL: https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/international/buklet_TISC.pdf
16. Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. *Навчальний відділ. Програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників в ОНУ імені І.І. Мечникова*. 2024. URL: <https://onu.edu.ua/uk/acad-office/pidvyschenya-kvalif-stag>
17. Сумський державний університет. *Ресурс “Innovation Sumy State University”*. 2024. URL: <https://innovation.sumdu.edu.ua/index.php/uk/>
18. Сумський державний університет. *Сумський державний університет громадам Сумщини*. 2024. URL: https://innovation.sumdu.edu.ua/media/attachments/2022/05/15/Zbirnik-SumDU-Gromadam-Sumsini-2_compressed.pdf
19. Сумський державний університет. *Програма підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та інших категорій працівників «Промоція освітніх послуг, або навіщо викладачу копірайтинг?»*. 2024. URL: https://crkr.sumdu.edu.ua/images/profil_promo.pdf
20. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. *Інститут післядипломної освіти та заочного (дистанційного) навчання. Підвищення кваліфікації для викладачів ЗВО*. 2024. URL: <https://sites.google.com/karazin.ua/dist-karazin-ua/%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%BA%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97/%D0%B2%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D1%87%D1%83-%D0%B7%D0%B2%D0%BE>
21. Харківський національний університет радіоелектроніки. *Науковий парк «Синергія»*. 2023. URL: <https://nure.ua/branch/naukovij-park-sinergija>
22. Харківський національний університет радіоелектроніки. *Програми підвищення кваліфікації у ХНУРЕ*. 2024. URL: <https://nure.ua/pidvishhennja-kvalifikacii-stazhuvannja/programi-pidvishhennja-kvalifikacii-u-hnure>
23. Центр міжнародних проєктів «Євроосвіта». *Рейтинг університетів України «ТОП-200 Україна 2024»*. 2024. URL: <https://euroosvita.net>
24. Tech StartUp School Львівської політехніки. *Проєкти Tech StartUp School*. 2024. URL: <https://tsus.lpnu.ua/all-project>

-
25. The Council of the European Union. Council recommendation on key competences for life-long learning. *Official journal of the European Union*. 2018. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
-

Гельжинська Т., Муқан О. Аналіз досвіду українських університетів на предмет розвитку академічного підприємництва

Стаття присвячена проблемі розвитку академічного підприємництва в Україні. Мета статті полягає в наступному: проаналізувати досвід українських університетів щодо розвитку академічного підприємництва. Доведено, що враховуючи відкритий характер науки, широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, необхідність інтеграції науки та бізнесу, сучасні університети спрямовують власні зусилля на розвиток інноваційної діяльності. Проблема дослідження вивчається науковцями з усього світу, зокрема, інноваційна діяльність університетів, розвиток підприємницького університету, різних видів підприємництва, а також академічного підприємництва. Проаналізовано досвід десятка сучасних українських університетів, які займають лідерські позиції в національному рейтингу «ТОП-200 Україна 2024». Встановлено, що академічне підприємництво в їхньому досвіді реалізується у форматах інноваційних екосистем, співпраці з різними фондами, інвестиційними компаніями, спонсорами, стартап школами, інженерно-технологічними центрами, науковими парками тощо. Доведено, що вимоги до університетів як освітніх, наукових, соціальних, культурних та інноваційних центрів, а також їхніх науково-педагогічних працівників зростають. Проте, недостатньо уваги приділяється проблемі формування готовності науково-педагогічних працівників до реалізації академічного підприємництва. На міжнародному, національному та інституційному рівнях розробляється законодавча база розвитку академічного підприємництва, але концептуальне обґрунтування підготовки науково-педагогічних працівників до цього виду діяльності залишається актуальною науковою проблемою. Дослідження засвідчило, що сучасні університети мають розроблені системи професійного розвитку, які потребують постійного вдосконалення, зокрема для формування готовності до реалізації академічного підприємництва, що відкриває перспективи для подальших наукових досліджень.

Ключові слова: Україна, університет, академічне підприємництво, інноваційна екосистема, співпраця зі стейкхолдерами, стартап школи, інженерно-технологічний центр, науковий парк, науково-педагогічні працівники, підготовка академічного підприємництва, професійний розвиток.

Т. В. Гура

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами
імені академіка І. А. Зязюна
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ПРИ ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В статті висвітлена актуальність впровадження методологічних підходів при формуванні педагогічної майстерності майбутніх науково-педагогічних працівників вищої школи. Особлива увага приділена поняттям «метод» та «методологія». В статті охарактеризовано особистісний підхід, який формує в аспірантів прояв природнього процесу самовизначення, самореалізації, самоствердження, саморозвитку здібностей у вищій школі, які не тільки сприяють навчальній діяльності здобувачів, але й підвищують якість їхніх знань. Особлива увага приділена системному підходу, що полягає в об'єднанні елементів системи освіти: мети освіти, суб'єктів педагогічного процесу (викладачів та здобувачів), змісту освіти, форм та методів педагогічного процесу, засобів навчання і виховання. В статті доведено, що реалізація акмеологічного підходу в навчанні допоможе практично розв'язати проблему особистісного та професійного успіху, знайти здобувачу своє місце в житті, реалізувати особисті здібності та задатки. Доведено, що використання в освітньому процесі аксіологічного підходу у розв'язанні глобальних проблем вищої освіти сприяє вихованню гуманістичного типу особистості здобувача. Застосування синергетичного підходу в методології освітнього процесу аспірантів уможливило самоорганізацію їх власної вмотивованості. Використання компетентнісного підходу передбачає не тільки набуття знань, вмінь і навичок, але й розвиток і формування у студентів здатності до практичної діяльності і творчого застосування набутих знань та досвіду в різних ситуаціях, формуючи у випускника високу готовність до успішної діяльності в реальному житті. Визначено, що ресурсний підхід для розвитку особистості має враховувати безперервні зміни властивостей та здібностей суб'єкта, які поєднані з природними нахилами, обдаруванням, талантом. Доведено, що модульний підхід сприяє розробці такої модульної побудови процесу навчання, яка відповідає б вимогам професійної підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів.

Ключові слова: заклад вищої освіти, метод, методологія, особистісний, діяльнісний, системний, акмеологічний, аксіологічний, синергетичний, компетентнісний, модульний підходи.

Постановка проблеми. У Концепції національного виховання студентської молоді, концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір, Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року наголошується на реалізації гуманістичної парадигми виховання молоді. Гуманістична парадигма виховання передбачає звернення до духовно-моральних цінностей суспільства, і на цій основі має будуватися індивідуально творча, ціннісна діяльність майбутнього викладача в процесі навчання у закладі вищої освіти. Традиційна парадигма вищої освіти, в рамках якої акцент робиться на когнітивному аспекті професійної освіти, на сьогоднішній день уже не перспективна. Кардинальні зміни, що відбуваються в житті суспільства, потребують модернізації підходів до професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Тому важливим є формування педагогічної майстерності у майбутніх

викладачів із застосуванням методологічних підходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні положення щодо методології наукових досліджень цікавили таких науковців, як П. Рабінович, В. Казімірчук, К. Петряев, Д. Керімов, А. Новіков, Д. Новіков, Е. Юдін та ін. Питання методології юриспруденції та державознавства підіймали в своїх працях Є. Білозьоров, Г. Бірта, С. Бостан, В. Дудченко, І. Жаровська, М. Кельман та ін. Детальному аналізу закономірностей формування професійних компетенцій присвятили свої наукові праці В. Андрущенко, Г. Васянович, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Козаков; теорії професійно-технічної освіти – С. Батишев, Р. Гуревич, А. Дьомін, О. Дубинчук, П. Лузан, В. Мадзігон, В. Манько, М. Махмутов, Н. Ничкало, В. Сидоренко; теорії модульного навчання у вищій школі – А. Алексюк, А. Андрущук, І. Богданова, Т. Васильєва, В. Оконь, Дж. Рассел, П. Сікорський,

Є. Сковін, А. Фурман, П. Юцявічене; психологічним основам професійної освіти – Г. Бал, О. Леонтьєв, Л. Виготський, О. Кульчицька, В. Семиченко, Н. Тализіна та ін. Однак і сьогодні залишаються недостатньо дослідженими питання методологічних підходів при формуванні педагогічної майстерності у науково-педагогічних працівників вищої школи, що й зумовило специфіку нашого дослідження.

Мета статті. Висвітлення змісту методологічних підходів при формуванні педагогічної майстерності у майбутніх науково-педагогічних працівників вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Роль методології як процесу пізнання того чи іншого явища полягає у його всебічному та повному дослідженні. Методологія покликана виконувати певні завдання, а саме: по-перше, отримання нового знання та подання цього знання у вигляді понять, критеріїв, теорій, гіпотез та ін.; по-друге, організація використання нових знань у практичній діяльності. Тут методологічна робота не обмежується тільки аналізом пізнання. Завданням методології є також з'ясування, конструювання, розгляд та перетворення певних схем, інтегрованих у повсякденну діяльність людини [11].

Термін «методологія» (від грецьк. *μεθοδολογία* – вчення про способи, від давньогрецьк. *μέθοδος* з *μέθ* + *οδος*, букв. «шлях услід за чим-небудь» і давньогрецьк. *λόγος* – думка, причина; вчення про систему понять і їх стосунків) – система базисних принципів, методів, методик, способів і засобів їх реалізації в організації та побудові науково-практичної діяльності людей [6]. Тобто, слово «методологія» означає вчення про методи пізнання чогось, дослідження.

Однак не можна не звернути увагу на те, що в науковій літературі існують різні підходи до тлумачення поняття «методологія». Так, В. Протасов зміст поняття «методологія» розглядає у двох аспектах: 1) як вчення про метод; 2) як система методів, підходів, способів, що використовуються у тій чи іншій науці, теорії для досліджень. П. Рабінович під методологією розуміє систему підходів, методів і способів наукового дослідження, теоретичні засади їх використання під час вивчення державно-правових явищ. Такої ж думки притримуються й автори «Юридичної енциклопедії», які методологію визначають як систему підходів, методів і способів наукового дослідження, теоретичну засаду їх використання під час вивчення державно-правових явищ. Тобто ці автори методологію ототожнюють с поняттям «метод» [3].

Метод (від грец. *μέθοδος* – «шлях через») (рос. метод, англ. *method*, нім. *Method*) – систематизована сукупність кроків, які треба здійснити для виконання певної задачі, досягнення мети. Під

методом розуміють прийом або систему прийомів, що застосовуються в якій-небудь діяльності (науці, виробництві тощо) [3]. Тобто слово «методологія» означає вчення про методи пізнання чогось, дослідження.

Однак не можна не звернути увагу на те, що в науковій літературі існують різні підходи до тлумачення поняття «методологія». Звідси випливає, що метод – це спосіб пізнання та практичного перетворення реальної дійсності, система прийомів та принципів, що регулює практичну та пізнавальну діяльність людей (суб'єктів). Основна функція методу полягає у внутрішній організації та регулюванні процесу пізнання або практичного перетворення того чи іншого об'єкта. Якщо метод обрано вірно, то він дисциплінує пошук істини, дозволяє рухатися коротким шляхом, економлячи сили та час. Сукупність та порядок застосування методів, які використовуються у дослідженні, є методикою наукового пізнання.

В навчальному плані підготовки аспірантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» було враховано думку стелхолдерів та включено до циклу вільного вибору профільної підготовки дисципліну «Педагогічна майстерність науково-педагогічних працівників вищої школи».

Розглянемо більш детально застосування методологічних підходів під час викладання у аспірантів дисципліни «Педагогічна майстерність науково-педагогічних працівників вищої школи», які сприяють формуванню їхньої педагогічної майстерності.

У першу чергу, висвітливо особистісний методологічний прийом. Він полягає у визначенні особистості як продукту соціального розвитку, моральної й інтелектуальної свободи, носія права на повагу і культуру. Застосовуючи цей прийом під час викладання викладачі формують в аспірантів прояв природнього процесу самовизначення, самореалізації, самоствердження, саморозвитку здібностей, що є самовихованням – вищою формою саморегуляції особистості, усвідомленого ставлення до власних якостей. В його основі лежить процес самосвідомості, що є результатом внутрішньої роботи свідомості та формується у діяльності, забезпечуючи перехід особистості з об'єкту зовнішнього впливу у суб'єкт свідомої самоорганізації та саморегуляції адекватно прийнятним цінностям і нормам.

Щоб професійні цінності стали предметом потреби студентів, потрібна така організація освітнього процесу, у зміст якого були б включені фактори, стимулюючі трансформацію структурних складових ціннісних орієнтацій у потреби особи-

стості. Це здійснюється у процесі двох взаємозв'язаних і послідовних видів діяльності: інтеріоризації та екстеріоризації. Важливо так будувати педагогічну діяльність, щоб її виконання приводило до саморозвитку, виникненню особистісного сенсу. Професійне самоусвідомлення як джерело саморозвитку, самовиховання формується поступово і виявляється у здатності до чіткого усвідомлення своєї ролі у вихованні дітей, тому необхідно створювати умови для самозбагачення ціннісних орієнтацій студентів через зіткнення з ціннісно-смысловими боками професійної діяльності, з глибинними підставами самої особистості.

Тут доречно згадати й про положення про зони найближчого розвитку (Л. Виготський), де йдеться про те, що навчання має спиратися не тільки на вже дозрілі функції та пройдені цикли розвитку, але й спонукати та рухати внутрішні процеси розвитку людини; про думку А. Матюшкина, що розумовий процес не йде за навчанням, а складає його найважливішу ланку [12]. Навчальна діяльність виступає як вид людської діяльності, у якій суб'єкт під зовнішнім впливом та завдяки власній активності змінює власну поведінку і психічні процеси. Нові знання знижують ступінь невпевненості та сприяють адекватності поведінки. Практика вузівського навчання, наукові дослідження свідчать, що найбільш сильний вплив на ціннісне відношення до майбутньої педагогічної діяльності має раціональна організація навчально-виховного процесу, зміст і мотиви діяльності, у якій беруть участь студенти. Але тільки знання системи цінностей недостатньо для того, щоб особистість усвідомлювала свої професійні орієнтири. Необхідна перебудова усіх практичних форм життєдіяльності та ставлень людини. Основними засобами підготовки фахівця є види діяльності, що пов'язані з його майбутньою професією. Успіх діяльності при цьому забезпечують особистісні якості викладача закладу вищої освіти, ціннісні підстави його особистості [9]. Наступним методологічним підходом є діяльнісний, тобто організація діяльності особистості. Він полягає у активності в пізнанні, спілкуванні, праці, особистісному розвитку. Діяльнісний підхід об'єднує сучасні досягнення психології та методики викладання, спрямований на розвиток особистості, на розгортання процесів самовдосконалення, насамперед шляхом засвоєння універсальних навчальних дій, уміння вчитися. Це осмислена активна різностороння навчально-пізнавальна діяльність здобувача, яка має бути максимальною самостійною. Це становлення системи, усвідомлення дій, які служать, щоб оволодіти суттю і вийти на творчий рівень. Це така організація навчання, яка вчить здобувачів самостійно вчитися, бо озброює їх відповідними навичками. Особистість не можна побудувати як продукт, як пасивний результат зовнішніх дій. Можна лише

включити його в системну навчальну діяльність, викликати власну активність, і тільки через механізми цієї активності (спільно з іншими людьми) він стане тим, чим зробиць його діяльність. Систематичне і методично правильне застосування діяльнісного методу і прийомів роботи з розвитку компетентностей у вищій школі розвивають не тільки навчальну діяльність здобувачів, але й підвищують якість знань, так як характерною рисою технології діяльнісного методу навчання в освітньому процесі є здатність аспірантів проєктувати майбутню діяльність, бути її суб'єктом. Головне в реалізації технології діяльнісного методу навчання полягає не в тому, щоб здобувач знав більше, а в тому, щоб він умів пізнавати, здобувати необхідні знання, вміло застосовувати їх у житті, в роботі, в будь-яких ситуаціях [8].

Важливим методологічним підходом при формуванні особистості та який ми застосовуємо в своїй педагогічній діяльності відіграє системний. Він полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язках елементів системи. Це сукупність таких взаємопов'язаних компонентів, як: мета освіти, суб'єкти педагогічного процесу (викладачі та студенти), зміст освіти, форми і методи педагогічного процесу, засоби навчання і виховання. Говорячи про продуктивність використання системного підходу в психології, у теоретичному плані, В. Ганзен відзначає інтеграцію і систематизацію психологічних знань, виявлення інваріантів психологічних знань, усунення недоліків локального підходу, зменшення суб'єктивізму в інтерпретації психічних явищ, можливість виявити пробіли в знаннях про даний об'єкт, а також прогнозувати властивості відсутніх частин опису (додобувувати неповну картину, використовуючи інтерполяцію та екстраполяцію) [10]. У прикладному плані системний підхід – це розв'язання завдань психодіагностики, проєктування та управління автоматизованими системами, а також засіб підвищення ефективності навчання та вдосконалювання психолого-педагогічної освіти.

Значне місце серед методологічних підходів при формуванні педагогічної майстерності у науково-педагогічних працівників вищої школи є акмеологічний. Він вивчає педагогічні явища через задоволення ціннісних потреб людини: життя, здоров'я, освіта, праця, мир, краса, любов; орієнтується на загальнолюдські, громадянські, національні та професійні цінності, які визначають відношення людини до світу, до своєї діяльності, до самої себе. Завданнями педагогічної акмеології є: розвиток у довіллі; розробка методик та психотехнік професійного самовизначення особистості; дослідження психолого-педагогічних умов професійного становлення особистості; розробка акмеологічних моделей професійного станов-

лення фахівців; знаходження шляхів удосконалення педагогічної майстерності; розробка й наукове обґрунтування моделей професіоналізму педагогічної діяльності [1]. Реалізація акмеологічного підходу в навчанні допоможе практично розв'язати проблему особистісного та професійного успіху, знайти здобувачу своє місце в житті, реалізувати особисті здібності та задатки.

Наступним підходом є аксіологічний, що полягає в орієнтації на загальнолюдські, громадянські, національні та професійні цінності, які визначають відношення людини до світу, до своєї діяльності, до самої себе. Аксіологічний підхід у розв'язанні глобальних проблем вищої освіти передбачає передусім виховання гуманістичного типу особистості студента. Найважливішим критерієм гуманізації вищої освіти стають не стільки набуті знання, уміння та навички, скільки усвідомлення й прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення. Таким чином, українське суспільство переживає складний період переходу до цінностей нової епохи, і хоча цей пошук здебільшого спирається на старі парадигми мислення; українське суспільство переосмислює систему загальнолюдських цінностей, відбувається „притирання”, віднаходяться точки „співдотику”; якісна вища освіта постає глоба глобальною цінністю та умовою конкурентного стратегічного розвитку суспільства [2].

Значне місце серед методологічних підходів в сучасній освіті займає синергетичний, який веде до змін, які забезпечують виникнення нової якості. Це створення системи самоорганізації, саморозвитку та забезпечення активної її взаємодії з зовнішнім середовищем. Проблематика синергетики й синергетичного підходу цікавила багатьох дослідників, зокрема, філософів і педагогів, серед яких: В. Андрущенко, В. Аршинов, В. Буданов, О. Вознюк, Н. Гузій, Є. Князева, І. Кудрявцев, С. Курдюмов, В. Кремень, Н. Сегеда, Л. Ткаченко, Є. Ямбург та ін. Процес формування в майбутніх викладачів мотивації до навчально-виконавської діяльності в якості педагогічного об'єкту, доцільно зауважити, що застосування синергетичного підходу не тільки враховує здатність означеного педагогічного об'єкту до природньої самоорганізації, але й уможливорює самоорганізацію власної вмотивованості безпосередньо студентом як суб'єктом навчально-педагогічного процесу [13].

Методологічний компетентнісний підхід полягає в набутті не лише знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до оточення, має операційно-технологічний, когнітивний, мотиваційний, аксіологічний, рефлексивний складники. Цей прийом об'єднує самостійну пізнавальну діяльність, засвоєння способів набуття інтегративних знань з різних джерел інформації та реалізацію їх у громадянській, культурно-ес-

тетичній, соціально-трудовій, побутовій сферах, дозвіллі. Компетентнісний підхід у системі освіти є предметом наукового дослідження І. Драч, І. Бабина, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пільгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін. Однією з основних вимог до вищої освіти є вимога сьогодення, що включає в себе уявлення про те, якою повинна бути сучасна людина, людина-професіонал, яке її призначення, роль у суспільстві, яке замовлення на її освіту, які очікування від освіти у самої людини, суспільства. Освіта все більше орієнтується на «вільний розвиток», високу культуру, творчу ініціативу, самостійність, мобільність майбутніх спеціалістів, що вимагає якісно нового підходу до формування майбутнього фахівця. Випускнику університету доведеться працювати в навчальних закладах різних форм власності, різних сегментах соціальної та економічної сфер, у галузі управління та адміністрування. В одних випадках для працедавця буде важливою кваліфікація, а також засвоєні освітні програми, в інших, – працедавець зацікавлений у робітнику, який в оптимальні терміни зможе реалізувати певний проєкт, спрямований на вирішення проблем розвитку організації, підприємства чи закладу. У першому випадку йдеться про знання, вміння та навички, сформовані у студентів, у другому – про їхню компетенцію та компетентність. Застосування компетентнісного підходу до цільової сфери навчання вважають одним з найважливіших. На думку вчених, саме компетентнісний підхід відображає процес модернізації освіти. Як зазначає О. Овчарук: «Нинішня освіта повинна формувати у молоді уміння оперувати новими технологіями та знаннями, бути готовими змінюватися та пристосовуватися до нових потреб на ринку праці, оперувати і управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися упродовж життя».

Отже, необхідність модернізації сучасної освіти спонукає вчених до пошуку способів реалізації компетентнісного підходу в освіті. В умовах компетентнісного підходу здебільшого акцентують увагу на результаті навчання; при цьому, як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері.

На підтвердження цих слів О. Пометун зазначає, що «компетентнісний підхід до навчання тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним, оскільки стосується особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим та перевіреном у процесі виконання конкретною особистістю

певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує «об'єктивно» для «всіх», на суб'єктивні надбання однієї, конкретної особистості, надбання, що їх можна виміряти» [4; 5].

Таким чином, компетентнісний підхід, на відміну від традиційної освіти, передбачає не тільки набуття знань, вмінь і навичок, а й розвитку і формування в учнів здатності до практичної діяльності і творчого застосування набутих знань та досвіду в різних ситуаціях, формуючи у випускника високу готовність до успішної діяльності в реальному житті. На підставі вищезазначеного доходимо висновку, що з позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду.

Ресурсний підхід полягає в пошуці та розвитку потенційних можливостей суб'єкта навчання, прогнозування результатів навчання. Це виявлення сукупності зовнішніх умов і засобів для реалізації внутрішніх індивідуальних задатків, ресурсів особистості, забезпечення комфортності навчання, ефективній динаміці працездатності, самопочуття. Ресурсний підхід з метою вивчення особливостей психічної активності розроблено J. Brown, E. Poulton і вдосконалено M. Posner, D. Norman, D. Vobrow та низкою інших дослідників [14; 15; 16]. На сучасному етапі розвитку науки вона досліджується у працях В. Лозової, Т. Цецоріної, О. Ігнатюк, С. Дружилова, В. Кравець, Л. Іларіонової та ін. Ресурсний підхід до розвитку особистості має враховувати безперервну зміну властивостей та здібностей суб'єкта, які поєднані з природними нахилами, обдаруванням, талантом. С. Рубінштейн зазначав, що розвиток людини – на відміну від накопичення досвіду, оволодіння знаннями, вміннями, навичками – це є розвиток її здібностей. І, навпаки, розвиток здібностей людини – це є те, що являє собою розвиток як такий, на відміну від накопичення досвіду. Здібності формуються не тільки в результаті засвоєння продуктів діяльності людства, а й насамперед у процесі створення їх самою людиною, тобто здібності людини безпосередньо пов'язані з її діяльністю та поведінкою [7]. Проблема ресурсного підходу в педагогіці розроблена недостатньо, тому перспективою майбутніх досліджень буде вирішення цього питання.

Модульний підхід в методології досліджень полягає в пошуці принципів і закономірностей побудови моделі в аспекті оволодіння суб'єктами навчання системою компетенцій і системою норм, які дозволять сформуватись особистості і реалізувати себе у житті. Він полягає в структурності змісту навчання, чіткій послідовності усіх компонентів дидактичної системи, ефективному управлінню навчальним процесом, забезпеченні варі-

ативність структурних організаційно-методичних елементів.

Модульність у професійному навчанні сприяє засвоєнню знань у дискретнонеперервній сфері навчальної діяльності за заздалегідь заданою модульною програмою, яка складається із логічно завершених частин навчального матеріалу (модулів), об'єднаних ознакою відповідності визначеному об'єкту виробничої діяльності. До переваг модульної організації змісту навчання слід віднести: системний підхід до побудови курсу і визначення змісту навчання; забезпечення можливостей методичного узгодження складових навчального процесу в межах кожного модуля. Характеристиками означеного навчання є: змістовна компактність, диференціація, творчість, знаково-графічна наочність, варіативність програм, форм і методів навчання, прогнозування, діагностика. Бажано, щоб на розкриття і засвоєння наскрізних принципів майбутньої професійної діяльності був спрямований кожний модуль. У вищій школі мають вирішуватися завдання не тільки теоретичного обґрунтування і методичного забезпечення навчального процесу, але й розробки такої модульної побудови процесу навчання, яка відповідала б вимогам професійної підготовки висококваліфікованих кадрів. Проведені нами дослідження дозволяють дійти висновку щодо значущості модульного підходу до навчання в контексті формування педагогічної майстерності у вищій школі, який сприяє: стимулюванню інноваційної педагогічної діяльності у вищих закладах освіти; формуванню професійного мислення та вміння студента вчитися самостійно; врахуванню індивідуальних особистісних якостей студентів; підготовці професійно компетентних, конкурентоспроможних і мобільних спеціалістів, які вміють швидко адаптуватися до динамічного соціально-технологічного і професійно-виробничого середовища; стимулюванню якості засвоєння освітніх програм із використанням сучасних методів діагностики [4].

Висновки і пропозиції. На основі проведеного нами дослідження нами були зроблені наступні висновки:

1. Майбутні науково-педагогічні співробітники повинні розуміти сутність, значення методологічних прийомів та сприяти впровадженню їх в освітній процес закладів вищої освіти.

2. Методологія – це система базисних принципів, методів, методик, способів і засобів їх реалізації в організації та побудові науково-практичної діяльності людей.

3. Особистісний підхід полягає у визначенні особистості як продукту соціального розвитку, моральної й інтелектуальної свободи, носія права на повагу і культуру, застосування його в освітньому процесі формує в аспірантів прояв природ-

нього процесу самовизначення, самореалізації, самоствердження, саморозвитку здібностей, що є самовихованням – вищою формою саморегуляції особистості, усвідомленого ставлення до власних якостей.

4. Систематичне і методично правильне застосування діяльнісного підходу з розвитку компетентностей у вищій школі розвиває не тільки навчальну діяльність здобувачів, але й підвищує якість знань, так як характерною рисою технології діяльнісного підходу навчання в освітньому процесі є здатність аспірантів проєктувати майбутню діяльність, бути її суб'єктом.

5. Системний підхід полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язках елементів системи; це сукупність таких взаємопов'язаних компонентів таких, як: мета освіти, суб'єкти педагогічного процесу (викладачі та здобувачі), зміст освіти, форми і методи педагогічного процесу, засоби навчання і виховання.

6. Реалізація акмеологічного підходу в навчанні сприяє практичному розв'язанню проблеми особистісного та професійного успіху, реалізації особистих здібностей та задатків.

7. Аксіологічний методичний підхід полягає у розв'язанні глобальних проблем вищої освіти і передбачає, передусім, виховання гуманістичного типу особистості здобувача. Найважливішим критерієм гуманізації вищої освіти стають не стільки набуті знання, уміння та навички, скільки усвідомлення й прийняття кожним здобувачем гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення.

8. Застосування синергетичного підходу не тільки враховує здатність означеного педагогічного об'єкту до природньої самоорганізації, але й уможливорює самоорганізацію власної вмотивованості безпосередньо здобувачем як суб'єктом освітнього процесу.

9. Компетентнісний підхід, на відміну від традиційної освіти, передбачає не тільки набуття знань, вмінь і навичок, але й розвиває та формує у студентів здатність до практичної діяльності і творчого застосування набутих знань та досвіду в різних ситуаціях, формуючи у майбутнього фахівця високу готовність до успішної діяльності в реальному житті.

10. Ресурсний підхід до розвитку особистості має враховувати безперервні зміни властивостей та здібностей суб'єкта, які поєднані з природними нахилами, обдаруванням, талантом.

11. Модульність у професійному навчанні сприяє засвоєнню знань у дискретнонеперервній сфері навчальної діяльності за заздалегідь заданою модульною програмою. У вищій школі мають вирішуватися завдання не тільки теоретичного об'рунтування і методичного забезпе-

чення навчального процесу, але й розробки такої модульної побудови процесу навчання, яка відповідала б вимогам професійної підготовки висококваліфікованих кадрів.

Перспективою подальших досліджень є впровадження методологічних підходів в процес професійної підготовки бакалаврів та магістрантів.

Список використаної літератури:

1. Антонова О.Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука XXI століття : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. / За ред. В. О. Огнев'юка. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17–22.*
2. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63–67. URL: <http://eprints.zu.edu.ua>. (дата звернення: 08.04.2024).*
3. Глуховець В. А. Методологічні підходи до вивчення проблем удосконалення діяльності МВС в умовах реформування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Право. 2016. Вип. 39(1). С. 129–132. URL: <http://nbuv.gov.ua/ujrn/nvuzhpr> (дата звернення: 14.06.2024).*
4. Літвінчук С. Модульно-компетентний підхід до навчання студентів у вищій школі. URL: file:///C:/Users/Zver/Downloads/Modul_no_kompetentnistnyi_pidkhdid_d.pdf (дата звернення: 28.05.2024).
5. Лоза К. О. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: <https://naurok.com.ua/kompetentnisniy-pidhid-u-suchasniy-osviti-214049.html> (дата звернення: 18.06.2024).
6. Метод. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. Пошук з сайту URL: <https://www.google.com> (дата звернення: 07.05.2024).
7. Микитюк С. О. Витоки наукових основ ресурсного підходу. *Проблеми фізичного виховання і спорту. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. 2010. Вип. 2. С. 83–88. URL: <https://sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-02/10msabrh.pdf> (дата звернення: 28.06.2024).*
8. Москаль О. В. Діяльнісний підхід як основа організації освітнього процесу в початковій школі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць. 2011. № 8 (10). URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0100akjv-1bb6.docx.html>. (дата звернення: 22.04.2024).*
9. Самовиховання майбутнього вчителя: особистісний сенс як один з факторів. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/>

- psychology/27742/#google_vignette (дата звернення: 23.05.2024).
10. Сердюк Л. З. Методологія системного підходу у дослідженні мотивації учіння: основні напрями досліджень, принципи і закономірності. 2011. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/108>. (дата звернення: 20.03.2024).
11. Чабаненко М. М. Система аграрного права України: методологічні засади становлення та розвитку : дис. ... канд. юридичних наук. : 12.00.06 / Харків, 2016. 364 с.
12. Чимленко Ф. О., Жук Л. П. Посібник до вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». Дніпро : РВВ ДНУ. 2014. 48 с.
13. Цюй Ге. Синергетичний підхід: сутність і характерні особливості застосування в наукових дослідженнях з педагогіки мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти Вип. 27. 2019. С. 127–130. URL: <file:///C:/Users/Zver/Downloads/max3,+128-131-download.pdf> (дата звернення: 08.05.2024).
14. Brown I. D., Poulton E. C. Measuring the spare «mental capacity» of car drivers by a subsidiary task. *Ergonomics*. 1961. Vol. 4 (1). P. 35–40.
15. Hobfoll S. E., Watson P., Bell C. C., Bryant R. A. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*. 2007. Vol. 70 (4). P. 283–315.
16. Posner M. J. The Estelle medical professional judgment standard: the right of those in state custody to receive high cost medical treatments. *Am. JL & Med*. 1992. Vol. 18. P. 347–358.
-

Hura T. Methodological approaches in the formation of pedagogical skills of future research and teaching staff of higher education

The relevance of implementing methodological approaches in the formation of pedagogical skills of future research and teaching staff of higher education is highlighted in the article. Special attention is paid to the concepts of 'method' and 'methodology'. A personal approach that forms the manifestation of the natural process of self-determination, self-realization, self-affirmation, and self-development of abilities in graduate students is described in the article. The importance of the activity approach and methods of work on the development of competences in higher education, which not only contribute to the educational activity of students, but also increase the quality of their knowledge is proved in the article. Special attention is paid to the system approach, which consists of combining the elements of the education system: the goal of education, subjects of the pedagogical process (teachers and learners), the content of education, forms and methods of the pedagogical process, means of education and upbringing. It is proved that the implementation of the acmeological approach in education will help to practically solve the problem of personal and professional success, to find the acquirer his place in life, and to realize personal abilities and aptitudes. It is proven that the use of an axiological approach in the educational process in solving global problems of higher education contributes to the education of a humanistic personality type of the acquirer.

The use of a synergistic approach in the methodology of the educational process of graduate students enables the self-organization of their own motivation. The use of the competence approach involves not only the acquisition of knowledge, skills and abilities, but also the development and formation of students' ability for practical activities and the creative application of the acquired knowledge and experience in various situations, forming in the graduate a high readiness for successful activities in real life. It was determined that the resource approach for personality development should take into account continuous changes in a person's features and abilities, which are combined with natural inclinations, giftedness, and talent. It is proved that the modular approach contributes to the development of such a modular construction of the learning process that would meet the requirements of professional training of highly qualified teaching staff.

Key words: *institution of higher education, method, methodology, personal, activity, system, acmeological, axiological, synergistic, competence, modular approaches.*

УДК 378:371.1

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.14>**О. С. Донченко**кандидат психологічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету**Л. М. Височан**доктор педагогічних наук,
професор кафедри початкової освіти і інноваційних технологій
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника**Є. І. Распопов**викладач циклової комісії з базової та фундаментальної підготовки
Луцького фахового коледжу рекреаційних технологій і права

МОДЕЛІ ТЕХНОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЄКТУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У статті авторами окреслені та охарактеризовані моделі технолого-педагогічного проектування в процесі змішаного навчання. Висвітлено значення технолого-педагогічного проектування як важливого етапу в розробці змішаних курсів, яке передбачає інтеграцію сучасних технологій із педагогічними практиками. Проаналізовано різні моделі проектування, що акцентують увагу на адаптації навчальних матеріалів, інтерактивності, а також на забезпеченні гнучкості та доступності для здобувачів освіти. Зазначено, що концепція змішаного навчання виникла з метою оптимізації освітнього процесу шляхом об'єднання перевірених годин методів навчання та інноваційних технологій.

В основі дослідження лежали такі теоретичні методи, як аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури. Це дозволило комплексно вивчити особливості змішаного навчання, його моделей технолого-педагогічного проектування, визначити їх потенціал. Синтез отриманих даних дав можливість сформулювати висновки та узагальнити результати. У дослідженні запропоновано новий погляд на моделі технолого-педагогічного проектування в умовах змішаного навчання, що враховує сучасні тренди розвитку освіти та технологій.

У процесі дослідження були виокремлені наступні моделі технолого-педагогічного проектування: ADDIE (Analyze, Design, Develop, Implement, Evaluate), TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), 7Cs of learning design (conceptualise, capture, communicate, collaborate, consider, combine and consolidate), модель 4C/ID (Four-component Instructional Design).

Актуальність теми підтверджена тим, що змішане навчання в умовах сьогодення в Україні дозволяє створювати персоналізовані освітні траєкторії для кожного здобувача освіти. Моделі проектування допомагають розробляти такі траєкторії, враховуючи різні стилі навчання, темпи засвоєння матеріалу та інші індивідуальні особливості майбутніх фахівців.

Зазначено, що викладачі можуть обирати між різноманітними моделями, що включають використання технологій, залежно від їхніх пріоритетів у процесі проектування освітнього процесу.

Ключові слова: змішане навчання, здобувачі освіти, моделі навчання, освітній процес, цифровізація.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Швидко зростаюча інтеграція технологій принесла потужні зміни в систему освіти та покращила цифрові навички здобувачів і викладачів. Технології також можуть впливати на мислення, навчання та взаємодію. Технологічний розвиток заохочує педагогів розуміти та використовувати технології в навчанні та освітній діяльності для створення динамічного сучасного освітнього середовища.

Ще у середині ХХ століття з'явилися перші спроби використання технічних засобів в освіті. Це були такі інновації, як навчальні фільми, радіопередачі, програмовані навчання та навіть ранні

комп'ютерні програми. Одним із прикладів є використання мультимедійних матеріалів, таких як слайди, аудіо- або відеозаписи лекцій, у кімнатних умовах для підтримки уроків [6]. Концепція змішаного навчання виникла з метою оптимізації освітнього процесу шляхом об'єднання перевірених годин методів навчання та інноваційних технологій. Змішане навчання стало передбачуваним трендом освітньої революції в умовах сьогодення. Однак, якщо його все ще розуміти просто як поєднання очного навчання та онлайн-навчання, такий надмірний акцент на технології приховує його справжній механізм. Відповідно до системної

науки, структура є вирішальним фактором для функціонування. Педагогічна структура – це підхід або послідовність просторового та часового поєднання та взаємодії різних елементів (наприклад, студент, викладач, зміст навчання та медіа) у педагогічній системі. Він є спільною ознакою різних рівнів педагогічної системи і залежить від категорії, кількості, пропорції та способів поєднання елементів.

Наукові дослідження підтверджують, що таке поєднання дозволяє досягти кращих навчальних результатів. Вибір технологій для змішаного курсу має бути тісно пов'язаний з освітніми цілями та особливостями аудиторії. Технологічно-педагогічне проектування допомагає встановити цей зв'язок. Ефективне використання технологій у змішаному навчанні передбачає не просто їхнє впровадження, а інтеграцію до загальної структури курсу з урахуванням його навчальних цілей.

Аналіз наукових досліджень. Аналітичний огляд наукових досліджень з метою обґрунтування змішаного навчання дозволяє зробити висновок, що значний вплив на цей аспект мали роботи В. Бикова, О. Спіріна, Л. Карташової, К. Бугайчука, Р. Гуревича та М. Кандемії, Г. Ткачук, В. Кухаренка, Ю. Триуса, Н. Морзе, Н. Болюбаш, К. Осадчої, А. Квятковської, А. Gruber, G. Mayer, А. Норберга та інших. Вчені не обмежувалися лише теоретичними дослідженнями, а активно займалися розробкою практичних інструментів та технологій для підтримки змішаного навчання. Їхні дослідження та розробки стали важливим кроком на шляху до модернізації освіти та сприяють підвищенню якості навчання. Разом з тим, праця щодо визначення та опису моделей технологічно-педагогічного проектування в процесі змішаного навчання не є достатньою, що актуалізує тему нашого дослідження.

Мета дослідження. Проаналізувати моделі технологічно-педагогічного проектування в процесі змішаного навчання, визначити їх основні компоненти, особливості та можливості впровадження в закладах освіти.

Основна частина дослідження. Пандемія COVID-19 та війна в Україні справді стали каталізаторами для розвитку технологій змішаного навчання. Ці глобальні кризи наголосили на необхідності гнучких, адаптивних та доступних освітніх систем, які б дозволяли продовжувати навчання навіть за умов обмежень та нестабільності.

Проаналізуємо дефініції змішаного навчання. Зокрема, Н. Болюбаш вважає терміни «змішане навчання», «комбіноване навчання», «гібридне навчання» синонімами та тлумачить їхній зміст таким чином: «це поєднання дистанційного та електронного мережевого навчання з традиційними формами навчання: очною та заочною» [1]. Науковиця А. Квятковська зазначає, що «змішане

навчання – це системне використання методів і прийомів традиційного та дистанційного навчання, за якого навчальний матеріал у будь-якому електронному вигляді (аудіо, текст, відео, презентації, анімації, вебресурси та ін.) передається здобувачам освіти за допомогою цифрових технологій для досягнення навчальних цілей» [6].

Клейтон Крістенсен та його команда з Інституту підричних інновацій, а також Хізер Стейкер зі своїм проектом Ready to Blend зробили неоціненний внесок у розвиток концепції змішаного навчання. Їхні дослідження стали рушійною силою для широкого впровадження цього підходу в освіті по всьому світу, і важливим джерелом знань для педагогів, дослідників галузі освіти, що сприяло поширенню змішаного навчання як ефективного методу навчання в різних контекстах та середовищах [5].

Варто відзначити, що при розробці змішаних курсів важливо ретельно обмірковувати, які технології і для чого будуть використані на кожному етапі навчання. Це вимагає глибокого розуміння як самих технологій, так і їхнього застосування в освітньому процесі.

Як зазначає Альберт Сангра можна виділити наступні моделі технологічно-педагогічного проектування [7]:

1. ADDIE (Analyse, Design, Develop, Implement, Evaluate) – це одна з найпоширеніших моделей, оскільки вона системна, добре зрозуміла і проста в застосуванні в будь-якому контексті. Щоб забезпечити ретельний аналіз, слід використовувати кілька ключових компонентів, зокрема тексти курсів і документи, програми та Інтернет. За допомогою онлайн-матеріалів, таких як веб-курси, структуру можна визначити як основний посібник для навчальної програми. Наприкінці програми буде проведено навчальний аналіз, щоб визначити, які дисципліни чи теми слід включити в освітні програми.

2. TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) – це основа для інтеграції технологій для навчання. Вона починається зі збалансування трьох напрямів: педагогічних, дисциплінарних і технологічних, щоб сформувані розуміння того, як цифрові технології можуть додати цінності процесам викладання і навчання. Структура TPACK була розроблена 2006 року дослідниками Пуньї Мішри та Метью Дж. Келера, яка зосереджується на технологічних знаннях (ТК), педагогічних знаннях (ПК) і змістовних знаннях (СК). Вона пропонує продуктивний підхід до багатьох дилем, з якими стикаються педагоги під час впровадження освітніх технологій (edtech) у процесі навчання. Розрізняючи ці три типи знань, структура TPACK визначає, як зміст (те, що викладають), і педагогіка (як викладач передає цей зміст) повинні формувати основу для будь-якої ефективно інтеграції edtech. Цей порядок важливий, оскільки технологія, яка реалізується,

має передавати зміст і підтримувати педагогіку, щоб покращити освітній досвід здобувачів освіти. ТРАСК є кінцевим результатом цих різноманітних поєднань та інтересів, спираючись на них – і на три основні сфери – зміст, педагогіку та технології – для того, щоб створити ефективну основу для навчання з використанням освітніх технологій. З метою ефективного використання викладачами структури ТРАСК, варто бути відкритими до певних ключових ідей, зокрема: поняття зі змісту, що викладається, можуть бути представлені за допомогою технологій; педагогічні методи можуть передавати зміст різними способами, використовуючи технології; різні концепції змісту вимагають від здобувачів різного рівня навичок, і edtech може допомогти виконати деякі з цих вимог; освітні технології можна використовувати разом із наявними знаннями здобувачів, допомагаючи їм або зміцнити попередні епістемології, або розробити нові.

3. Модель 7Cs of learning design (conceptualise, capture, communicate, collaborate, consider, combine and consolidate – концептуалізувати, фіксувати, комунікувати, співпрацювати, розглядати, комбінувати та консолідувати) – ця методологія з'явилася для підтримки розробки цифрових освітніх заходів. Структура 7Cs of learning design складається з наступних етапів [8]:

- Концептуалізація: яке бачення викладача освітнього середовища; для кого воно розробляється; яка мета та які педагогічні підходи використовуються?

- Фіксація: які відкриті освітні ресурси використовуються і які ще ресурси необхідно розробити?

- Створення: яка природа освітнього середовища, з яким будуть працювати здобувачі? В яких видах освітньої діяльності будуть брати участь здобувачі освіти?

- Комунікація: які види комунікації будуть використовувати здобувачі?

- Співпраця: які види співпраці будуть використовувати учасники?

- Роздуми: які форми рефлексії та демонстрації навчання передбачені?

- Підсумки: наскільки ефективним є дизайн? Чи працюють різні елементи дизайну разом?

4. Модель 4C/ID (Four-component Instructional Design) – заснована на практичних і прикладних комплексних освітніх завданнях, спрямована на розвиток рефлексивних експертних знань. Вона відповідає сучасним тенденціям в освіті: фокус на розвиток складних навичок або професійних компетенцій, збільшення перенесення вивченого матеріалу у закладах освіти на нові ситуації, в тому числі на робочому місці; розвиток навичок, важливих для навчання впродовж життя. Як впливає з назви, 4C/ID складається з 4 компонентів, за допомогою яких модель дозволяє

допомогти одночасно близькості до реальності та більш цілісного підходу до навчання. Перший компонент – це освітні завдання (learning tasks). Вони мають бути автентичними, тобто з реального життя, з діяльності майбутнього фахівця. Для того, щоб виявити ці життєві завдання, проводиться дослідження, інструментами якого можуть бути інтерв'ю, спостереження, анкетування. Далі на основі знайдених автентичних завдань формуються освітні завдання. Набір і послідовність освітніх завдань формує основу освітньої програми. Як правило, послідовність завдань іде шляхом збільшення складності виконання та автономії здобувача і зменшення підтримки викладача. Другий компонент – це допоміжна інформація (supportive information). Це теорія, знання, які потрібні для того, щоб розв'язувати зазначені освітні завдання, а також системні підходи до їх розв'язування. Третій компонент – це своєчасна інформація (procedural information). Це та інформація і зворотний зв'язок, яка може бути корисною безпосередньо в момент розв'язання задачі: чек-листи, cheat sheets, шпаргалки, мануали. Четвертий компонент – часткова практика (part-task practice). Автентичні освітні завдання можуть бути досить великими та складними, і мають шанс не забезпечити здобувача необхідним обсягом досвіду для доведення деяких навичок до автоматизму. Тому проєктуються ще додаткові вправи та тренажери для цієї мети.

Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що викладачі можуть обирати між різноманітними моделями, що включають використання технологій, залежно від їхніх пріоритетів у процесі проєктування освітнього процесу.

Проаналізувавши ряд наукових досліджень, автори відзначають, що техніко-педагогічне проєктування поділяють на сім етапів [7;8]:

1. Аналіз, який включає вивчення цільової групи здобувачів, контексту навчання, навичок, які необхідно розвинути, і потреби дизайнерського проєкту.

2. Планування: складання прогнозу зустрічей, необхідних ресурсів, технологій, інновацій і розклад проєкту із завданнями та датами.

3. Дизайн: підготовка навчальних посібників із описом сценаріїв навчання та заходів, вибором освітніх ресурсів, форматів і технологій, які підтримуватимуть ці ресурси, а також діяльність з оцінювання, яку необхідно реалізувати.

4. Створення включає запис та відображення ресурсів та всіх освітніх дій, а також методів оцінювання.

5. Управління включає налаштування та тестування ресурсів та дій, розробка та удосконалення віртуальних середовищ.

6. Навчання. Навчання починається в онлайн-середовищі. Основним завданням є сприяння та підтримка процесу навчання.

7. Оцінка. Важливим є оцінити весь процес проєктування та результати курсу, щоб визначити області для реалізації змішаних та онлайн-курсів. Успішна реалізація таких курсів залежить від того, наскільки вдало підібрані інструменти, і як вони відповідають освітнім цілям, а також забезпечують взаємодію між здобувачами та викладачами.

Підготовка та організація курсів змішаного навчання повинна включати системи управління навчанням (LMS), такі як Moodle або Canvas, хмарні сервіси (наприклад, Google Drive або Microsoft OneDrive) для зберігання та спільного використання документів. Подача теоретичного матеріалу можлива на платформах таких як Zoom, Microsoft Teams, Google Meet. Практичні заняття та активна взаємодія можлива через інтерактивні симуляції та віртуальні лабораторії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Пандемія COVID-19 та війна в Україні стали серйозним випробуванням для освіти, але водночас вони прискорили розвиток технологій змішаного навчання. Ці зміни відкривають нові можливості для створення більш ефективної, доступної та інклюзивної освіти. Успішне впровадження змішаного навчання залежить від чітко структурованого проєктування, де технології слугують інструментом для досягнення педагогічних цілей, а не самоціллю. Це підвищує ефективність освітнього процесу, залученість та мотивацію здобувачів та сприяє розвитку їхніх навичок самостійного навчання. *Перспективою подальших досліджень* вбачаємо в вивчення ефективних методів оцінювання знань та надання зворотного зв'язку в умовах змішаного навчання.

Список використаної літератури:

1. Болюбаш Н. М. Використання сучасних інформаційних технологій у професійній підготовці економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. Вип. № 5 (13). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/178/164>
2. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54. Вип. №4. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434/1070>
3. Васюта О. І. Система змішаного навчання у закладах вищої освіти. Соціальний захист у дискурсі сучасних реалій: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2021. С. 166-177.
4. Габенко І. М., Габенко І. Н. Змішане навчання як необхідна умова удосконалення парадигми системи вищої освіти. *Актуальні наукові дослідження у світлі розвитку наукового потенціалу Східної Європи*: мат. міжнародної конференції здобувачів освіти та молодих вчених Харків, 2015. С. 20–29.
5. Квятковська А. Аналіз факторів, які впливають на мотивацію студентів при змішаному навчанні. Третя Міжнародна наукова літня онлайн-школа «Адаптивні процеси в освіті». 2022. Вип. 2 (5), С. 53-55.
6. Квятковська А., Карташова Л. Змішане навчання: методика підготовки майбутніх фахівців з телекомунікацій. Збірник наукових праць «Вісник післядипломної освіти». 2024. Вип. 27(56), С. 55-69 DOI: [https://doi.org/10.58442/2218-7650-2024-27\(56\)-55-69](https://doi.org/10.58442/2218-7650-2024-27(56)-55-69).
7. Sangra A. Technical and pedagogical design for blended and online courses. 2023. URL: <https://www.timeshighereducation.com/campus/technopedagogic-design-blended-and-online-courses> (дата звернення 28.08.24)
8. Conole Gráinne. The 7Cs of Learning Design – a new approach to rethinking design practice. 2014. URL: <https://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2014/abstracts/pdf/conole.pdf> (дата звернення 22.08.24)

Donchenko O., Vysochan L., Raspopov Ye. Models of technological and pedagogical design in the process of blended learning

In the article, the authors outline and characterize models of technological and pedagogical design in the process of blended learning. The importance of technological and pedagogical design as an important stage in the development of blended courses, which involves the integration of modern technologies with pedagogical practices, is highlighted. Different design models are analyzed, focusing on the adaptation of learning materials, interactivity, as well as ensuring flexibility and accessibility for students. It is noted that the concept of blended learning arose with the aim of optimizing the educational process by combining proven hours of teaching methods and innovative technologies.

The study was based on such theoretical methods as analysis, synthesis and generalization of scientific literature. This made it possible to comprehensively study the features of blended learning, its models of technological and pedagogical design, and determine their potential. The synthesis of the data made it possible to formulate conclusions and summarize the results. The study offers a new perspective on the models of technological and pedagogical design in blended learning, taking into account current trends in the development of education and technology.

In the course of the study, the following models of technological and pedagogical design were identified: ADDIE (Analyze, Design, Develop, Implement, Evaluate), TPACK (Technological Pedagogical Content

Knowledge), 7Cs of learning design (conceptualize, capture, communicate, collaborate, consider, combine and consolidate), 4C/ID (Four-component Instructional Design) model.

The relevance of the topic is confirmed by the fact that blended learning in today's conditions in Ukraine allows creating personalized educational trajectories for each student. Design models help to develop such trajectories, taking into account different learning styles, learning rates, and other individual characteristics of future professionals.

It is noted that teachers can choose between various models that include the use of technology, depending on their priorities in the design of the educational process.

Key words: blended learning, students, learning models, educational process, digitalization.

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЧИХ ТА СПОРТИВНИХ ЗАХОДІВ

У статті проведено теоретичний аналіз наукових досліджень проблем формування у майбутніх фахівців готовності до організації різних видів діяльності, які стосуються фізичної культури та спорту. На основі аналізу визначено родові поняття готовності як складне, інтегративне особистісне утворення. Під поняттям організації розуміємо процес, який передбачає сукупність цілеспрямованих дій людей із впорядкування окремих елементів в доцільну єдність, встановлення кількісних і якісних просторово-часових зв'язків задля успіху організованої діяльності.

Уточнено сутність готовності майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів як складного, інтегративного особистісного утворення, що включає сукупність мотивів, знань, умінь та здатностей майбутнього магістра, які дозволяють забезпечити впорядкування у часі та просторі всіх необхідних дій та елементів з метою успішного проведення оздоровчих та спортивних заходів, враховуючі їх цільове призначення та особливості.

У науковців немає єдиної точки зору стосовно структурних компонентів готовності до організації різних видів діяльності. Проте, аналіз їх змісту дозволяє визначити загальні характеристики у різних дослідженнях. Уточнено та охарактеризовано структурні компоненти готовності майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, оцінний). Мотиваційний компонент готовності характеризується наявністю сформованої мотивації до організації оздоровчих та спортивних заходів та усвідомленням соціальної значущості їх проведення. Когнітивний компонент готовності визначаємо як сукупність знань стосовно видів заходів, етапів та алгоритмів організації оздоровчих та спортивних заходів та знань щодо здорового способу життя. Діяльнісний компонент характеризується системою умінь та здатностей, які забезпечують можливість практичної організації майбутніми магістрами відповідних заходів. Оцінний компонент передбачає здатність до аналізу своєї організаційної діяльності, спрямованої на проведення оздоровчих та спортивних заходів.

Ключові слова: готовність, майбутні магістри, майбутні фахівці фізичної культури та спорту, організація оздоровчих та спортивних заходів, структурні компоненти.

Постановка проблеми. Організація та проведення фахівцями фізичної культури та спорту оздоровчих та спортивних заходів як для широких верств населення, так і для професійних спортсменів має значну актуальність та соціальну значущість. Пов'язане це з тим, що оздоровчі та спортивні заходи виконують завдання пропаганди фізичної культури та спорту, сприяють різносторонньому розвитку особистості, формуванню фізичних якостей, залученню населення до збільшення рухової активності, підвищенню інтересу до занять фізичною культурою та спортом, формуванню здорового способу життя у населення, поліпшенню стану здоров'я та фізичного розвитку, покращенню фізичної підготовленості тощо. Відповідно, удосконалення професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури і спорту, спрямоване на формування готовності майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів є важливою

сучасною освітньою теоретичною та практичною проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти удосконалення організаційної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту розкриті у роботах [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. У цих працях обґрунтовуються важливість такої підготовки студентів, її соціальна значущість, напрями вдосконалення. Найбільшу увагу у педагогічних дослідженнях приділено проблемі організації спортивно-масових заходів. У той же час проблема удосконалення професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів з системної точки зору не була достатньо досліджена.

Мета статті. Обґрунтування та уточнення сутності та структурних компонентів готовності майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів.

Виклад основного матеріалу. Результатом професійної підготовки майбутнього магістра

фізичної культури та спорту є сформована готовність до певної діяльності. Для уточнення поняття «готовність майбутнього магістра фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів» проаналізуємо наукові дослідження проблем формування готовності майбутніх фахівців до організації різних видів діяльності, які стосуються фізичної культури та спорту. Такий аналіз дозволить виділити загальні характеристики готовності до організаційної діяльності, що важливо відповідно до предмету нашого дослідження.

Стосовно аналізу родового поняття визначення готовності, то можна відзначити, що Б.А. Максимчук вважає, що готовність – «особливий психічний стан» [8], П.Ф. Рибалко – «інтегральна соціально значуща особистісна якісна характеристика» [4], В.О. Кисельов – здатність, яка включає інтеграцію низки властивостей особистості [2].

Але найбільша кількість дослідників розглядає готовність до організаційної діяльності як утворення. В.М. Зігунов вважає готовність стійким особистісним утворенням, в якому інтегровані різноманітні властивості особистості [9], А.Д. Ведмедюк – цілісним активним особистісним утворенням, що є синтезом певних характеристик особистості [10], О.В. Салівон – структурним утворенням [6], Т.В. Серман – інтегративним особистісним утворенням [7].

Відповідно до проведеного аналізу, ми також будемо визначати готовність майбутнього магістра фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів як утворення.

Потрібно підкреслити, що у більшості проаналізованих праць відзначається також інтегративність та складність поняття «готовність». Отже, родовим поняттям будемо вважати складне, інтегративне особистісне утворення. Результати узагальнюючого теоретичного аналізу дозволяють також відзначити, що у більшості визначень вказується сукупність характеристик, якими має володіти особистість для того, щоб бути готовою до здійснення певного виду діяльності (мотиви, знання, уміння, навички, здібності тощо). Крім того, наголошується, що сформована готовність дозволяє успішно та ефективно здійснювати ту організаційну діяльність стосовно готовності до якої дається визначення.

Відповідно до предмету нашого дослідження, ми будемо розглядати організацію саме як процес. На цьому наголошує і В.Я. Малиновський у своєму визначенні: «організація – сукупність процесів чи дій, що полягають у раціональному сполученні та впорядкуванні всіх елементів певного об'єкта у часі та просторі таким чином, щоб кожен із них сприяв успіху його діяльності» [11, с. 128]. Отже, під поняттям організації будемо розуміти процес, який передбачає сукупність ціле-

спрямованих дій людей із впорядкування окремих елементів в доцільну єдність, встановлення кількісних і якісних просторово-часових зв'язків задля успіху організованої діяльності.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз різноманітних споріднених понять, дозволяє нам уточнити, що готовність майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів є складним, інтегративним особистісним утворенням, що включає сукупність мотивів, знань, умінь та здатностей майбутнього магістра, які дозволяють забезпечити впорядкування у часі та просторі всіх необхідних дій та елементів з метою успішного проведення оздоровчих та спортивних заходів, враховуючі їх цільове призначення та особливості.

Визначення структурних компонентів готовності майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів проводилось на основі узагальнення результатів досліджень готовності до організації різних видів діяльності, які стосуються фізичної культури та спорту.

Таблиця 1

Структурні компоненти готовності до організації різних видів діяльності

| Автори досліджень | Структурні компоненти |
|------------------------------|---|
| А.Д. Ведмедюк [10] | мотиваційно-ціннісний, організаційно-технологічний, когнітивно-оновлювальний |
| В.О. Кисельов [2] | емоційно-вольовий, пізнавальний, діяльнісний, особистісний |
| Є.І. Жуковський [1] | мотиваційний, гностичний, діяльнісний, рефлексивний |
| П.Ф. Рибалко [4] | мотиваційно-особистісний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний |
| Т.В. Серман [7] | мотиваційно-ціннісний, змістовний, діяльнісний та самооцінний |
| Б.А. Максимчук [8] | мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний |
| О.В. Салівон [6] | мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний |
| О.П. Літвінова-Головань [12] | мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний |
| В.М. Зігунов [9] | мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-оцінного |

Як видно з табл. 1, у науковців немає єдиної точки зору стосовно структурних компонентів готовності до організації різних видів діяльності. Проте, аналіз їх змісту дозволяє визначити загальні характеристики у різних дослідженнях.

По-перше, більшість науковців у структурі готовності виділяють мотиваційний компонент. При цьому у А.Д. Ведмедюк та Т.В. Серман – це мотиваційно-ціннісний, у П.Ф. Рибалко – мотиваційно-особистісний, а у В.М. Зігунова – мотиваційно-аксіологічний.

Визначення цих компонентів різними науковцями передбачає сформованість певних мотивів, наприклад, до здійснення конкретної організаційної діяльності або до оволодіння певними властивостями, важливими для такої діяльності, або мотивів/цінностей до здорового способу життя, фізичної культури, своєї професії тощо.

Вважаємо досить цікавим підхід Є.І. Жуковського [1], який включає самомотивацію до характеристики мотиваційного компоненту готовності. Пов'язане це з тим, що він вважає – майбутні фахівці мають бути значно зацікавлені фізичною культурою, настільки, що вести здоровий спосіб життя для них стає «життєвою необхідністю». Тоді такий студент у майбутньому буде здатним надихати інших людей на заняття фізичною культурою та спортом, підвищувати рівень власної рухливої активності та вести здоровий спосіб життя.

Такий посыл перекликається з тим, що Є.І. Жуковський у визначенні мотиваційного компоненту готовності вказує також на необхідність розуміння майбутніми фахівцями соціального значення своєї спеціальності [1]. Подібної точки зору притримуються Б.А. Максимчук, який відзначає, що майбутній фахівець має чітко усвідомлювати своє призначення та бажати підтримувати фізичну культуру у інших [8], а також Т.В. Серман, який наголошує на розумінні соціальної цінності тієї організаційної діяльності, що є предметом його дослідження [7].

Ми вважаємо необхідним підтримати цю точку зору та відзначити, що майбутні магістри фізичної культури та спорту мають бути не тільки замотивованими до організації відповідних заходів та, відповідно, до оволодіння необхідними знаннями, уміннями та навичками (вважаємо, що бажання навчатись цьому впливає із зацікавленості бути організаторами). Важливо також, щоб майбутні магістри усвідомлювали, що такі заходи мають сприяти забезпеченню виконання місії оздоровлення населення нашої країни.

Отже, мотиваційний компонент готовності майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів визначаємо як наявність сформованої мотивації до такої організації та усвідомлення соціальної значущості проведення заходів.

Ще один структурний компонент, який найчастіше визначається у наукових роботах відноситься до сформованих знань майбутніх фахівців. У більшості робіт він характеризується як когнітивний (О.П. Літвінова-Головань, Б.А. Максимчук, П.Ф. Рибалко, О.В. Салівон), близькими до такої точки зору є праці, де визначено такий компонент: когнітивно-оновлювальний (А.Д. Ведмедюк), інформаційно-когнітивний (В.М. Зігунов). В.О. Кисельов виділяє у структурі готовності піз-

навальний компонент, Є.І. Жуковський – гностичний, Т.В. Серман – змістовний.

Отже, у структурі готовності майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів виділяємо когнітивний компонент, який характеризується знаннями, необхідними студенту для такої організації, а також передбачає обізнаність у сфері здорового способу життя. Останню складову когнітивного компоненту вважаємо важливим, оскільки при проведенні оздоровчих та спортивних заходів майбутній магістр має бути здатним до пропаганди фізичної активності, до забезпечення роз'яснювальної роботи стосовно важливості збільшення рухливої активності населення та до інформування різних його верств стосовно ведення здорового способу життя. Все це неможливо без наявності відповідних знань у майбутніх магістрів.

Отже, когнітивний компонент готовності у нашому дослідженні визначаємо як сукупність знань стосовно видів заходів, етапів, алгоритмів організації оздоровчих та спортивних заходів та знань щодо здорового способу життя.

Ще один компонент, який виділяється у структурі готовності різними науковцями пов'язаний із здатністю виконувати практичні дії з організації певної діяльності. Найчастіше цей компонент визначається як діяльнісний (Є.І. Жуковський, В.О. Кисельов, О.П. Літвінова-Головань, Т.В. Серман), або операційний (Б.А. Максимчук, О.В. Салівон), В.М. Зігунов визначив цей компонент операційно-діяльнісним. А.Д. Ведмедюк виділив організаційно-технологічний, П.Ф. Рибалко – процесуальний компонент.

Проведений аналіз дозволяє узагальнити, що у всіх цих роботах зазначається наявність системи/комплексу/сукупності практичних умінь і навичок як характеристики відповідного компоненту. З іншої сторони, в одних визначеннях вказується конкретний набір практичних умінь і навичок, якими має володіти майбутній фахівець (Є.І. Жуковський, В.О. Кисельов, О.В. Салівон), в інших – більший наголос робиться на цільовому призначенні оволодіння ними (А.Д. Ведмедюк, В.М. Зігунов, О.П. Літвінова-Головань, Б.А. Максимчук, Т.В. Серман).

Відповідно до результатів теоретичного аналізу визначаємо, що третім структурним компонентом готовності майбутніх магістрів фізичної культури та спорту є діяльнісний, який характеризується системою умінь та здатностей, які забезпечують можливість практичної організації майбутніми магістрами оздоровчих та спортивних заходів.

Четвертим структурним компонентом готовності до різних видів організаційної діяльності найчастіше визначається рефлексивний (Є.І. Жуковський, О.П. Літвінова-Головань, Б.А. Максимчук, П.Ф. Рибалко, О.В. Салівон).

Т.В. Серман виділяє самооцінний компонент, а В.М. Зігунов – особистісно-оцінний.

Проведений аналіз дозволяє відзначити, що немає єдиної точки зору щодо визначення рефлексивного компоненту готовності до організаційної діяльності майбутніх фахівців. Одні вказують у характеристиці цього компоненту здатності до аналізу результатів діяльності (своїєї та інших) з організації (Б.А. Максимчук, П.Ф. Рибалко), інші зосереджуються на здатності особистості до самоаналізу власної особистості, своїх знань, умінь, якостей тощо (Є.І. Жуковський, О.В. Салівон).

Розглянемо визначення інших науковців.

Т.В. Серман вважає, що «самооцінний компонент готовності майбутніх визначається здатністю до критичності власних зусиль щодо організації спортивного дозвілля учнівської молоді в аквацентрах» [7, с. 16].

В.М. Зігунов вказує, що «особистісно-оцінний компонент дає можливість виділяти при цьому рефлексію процесу і рефлексію результату, вирізняючи проміжний (відпрацювання знань та навичок з організації туристсько-спортивних заходів студентом) та підсумковий (зворотній зв'язок, тобто оцінювання відповідності поставленої мети отриманому результату навчальної діяльності) види рефлексивної діяльності» [9, с. 43-44].

Таким чином, ці два науковця характеризуючи відповідні компоненти також роблять наголос на здатності до оцінки організаційної діяльності. Особливо ґрунтовною нам вбачається точка зору В.М. Зігунова, який визначає як необхідність проміжні результати у процесі організації, так і робити підсумкову рефлексію «відповідності поставленої мети отриманому результату» [9].

Ми погоджуємось із думкою, викладеною у більшості проаналізованих нами праць, та також вважаємо, що при організації оздоровчих та спортивних заходів майбутній магістр фізичної культури та спорту має вміння аналізувати свою діяльність: переваги, недоліки, можливі ризики, можливі наслідки запланованих та здійснюваних ним дій. Тільки за умови проведення такого аналізу студенти будуть здатними до корегування своєї діяльності, до вчасного реагування на непередбачувані ситуації та обставини, до вдосконалення себе як організаторів відповідних заходів.

Отже, четвертим структурним компонентом готовності майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів визначаємо оцінний, який передбачає здатність до аналізу своєї організаційної діяльності, спрямованої на проведення оздоровчих та спортивних заходів.

Висновки та пропозиції. Таким чином, уточнено сутність готовності майбутніх магістрів фізич-

ної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів як складного, інтегративного особистісного утворення, що включає сукупність мотивів, знань, умінь та здатностей майбутнього магістра, які дозволяють забезпечити впорядкування у часі та просторі всіх необхідних дій та елементів з метою успішного проведення оздоровчих та спортивних заходів, враховуючі їх цільове призначення та особливості. Визначено та охарактеризовано структурні компоненти готовності майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, оцінний). Перспективи подальших досліджень передбачають розробку педагогічних умов удосконалення підготовки майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів.

Список використаної літератури:

1. Жуковський Є.І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів : автореф. дис. ... к.пед.н.: 13.00.04. Житомир, 2014. 20 с.
2. Кисельов В.О. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації спортивно-масових заходів на засадах холистичного підходу : автореф. дис. ... к.пед.н.: 13.00.04. Суми, 2021. 20 с.
3. Резнік С. М., Євтифієв А. С. Мотивація майбутніх магістрів фізичної культури і спорту у процесі їх професійної підготовки до організації оздоровчих та спортивних заходів. *Лідери ХХІ століття. Погляд у майбутнє* : матеріали 7-ї міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 26-27 жовтня 2023 р. Харків, 2023. С. 82-83.
4. Рибалко П. Ф. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти : автореф. дис. ... д.пед.н.: 13.00.04. Слов'янськ, 2020. 40 с.
5. Романовський О. Г., Резнік С. М., Ігнатюк О. А., Солодовник Т.О. Організаційні навички як складник «soft skills» майбутніх викладачів вищої школи та фахівців фізичної культури та спорту. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 1(214). С. 37-41.
6. Салівон О. В. Підготовка майбутніх учителів до організації спортивно-масової роботи у початковій школі : дис. ... к.пед.н.: 13.00.04. Ялта, 2012. 238 с.
7. Серман Т. В. Підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до організації спортивного дозвілля учнівської молоді в аквацентрах : автореф. дис. ... к.пед.н.: 13.00.04. Київ, 2017. 20 с.

8. Максимчук Б.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спортивно-масової роботи: автореф. дис. ... к.пед.н.: 13.00.04. Вінниця, 2007. 20 с.
 9. Зігунов В.М. Професійна підготовка майбутніх менеджерів з туризму до організації туристсько-спортивної діяльності : дис. ... к.пед.н.: 13.00.04. Харків, 2015. 182 с.
 10. Ведмедюк А.Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання: автореф. дис. ... к.пед.н.: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2011. 20 с.
 11. Малиновський В. Я. Словник термінів і понять з державного управління. К.: Центр сприяння інституційному розвитку державної служби, 2005. 251 с.
 12. Літвінова-Головань О. П. Формування готовності майбутніх фахівців із туризму до організації та проведення заходів спортивно-розважальної анімації : автореф. дис. ... к.пед.н.: 13.00.04. Запоріжжя, 2020. 20 с.
-

Yevtyfiiev A. Essence and Structural Components of Readiness of Future Masters of Physical Culture and Sports to Organize Health and Sports Events

The article conducts a theoretical analysis of scientific research on the problems of formation of future specialists' readiness to organize various activities related to physical culture and sports. On the basis of the analysis, the generic concept of readiness is defined as a complex, integrative personal formation. The concept of organization is understood as a process that involves a set of purposeful actions of people to organize individual elements into an expedient unity, to establish quantitative and qualitative spatio-temporal connections for the success of organized activity.

The essence of the readiness of future masters of physical culture and sports for the organization of health and sports events as a complex, integrative personal formation is clarified, which includes a set of motives, knowledge, skills and abilities of the future master, which allow to ensure the ordering in time and space of all the necessary actions and elements for the purpose of successful conduct of health and sports events, taking into account their intended purpose and features.

Scientists do not have a single point of view regarding the structural components of readiness to organize various types of activities. However, the analysis of their content allows us to identify common characteristics in different studies. The structural components of readiness of future masters of physical culture and sports for the organization of health and sports activities (motivational, cognitive, activity, evaluative) are clarified and characterized. The motivational component of readiness is characterized by the presence of a formed motivation for the organization of health and sports events and awareness of the social significance of their implementation. The cognitive component of readiness is defined as a set of knowledge about the types of activities, stages and algorithms for organizing health and sports activities and knowledge about a healthy lifestyle. The activity component is characterized by a system of skills and abilities that provide the possibility of practical organization of relevant activities by future masters. The evaluation component involves the ability to analyze one's organizational activities aimed at conducting health and sports activities.

Key words: *readiness, future masters, future specialists in physical culture and sports, organization of health and sports events, structural components.*

РЕГУЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ БІЗНЕС-ПАРТНЕРСТВА В УКРАЇНІ

Статтю присвячено дослідженню регулювання діяльності закладів професійної освіти на базі бізнес-партнерства в Україні. Для вирішення зазначеного завдання проведено аналіз педагогічної та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження, порівняння, систематизація та узагальнення інформації щодо осмислення поняття «бізнес-партнерство»; здійснено аналіз основних проблем, що перешкоджають розвитку взаємодії в системі «заклад професійної освіти – підприємство»; представлено аналіз зарубіжного досвіду щодо діяльності закладів професійної освіти на базі бізнес-партнерства; наголошено на можливості удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти та системи зовнішнього контролю якості освіти щодо регулювання бізнес-партнерства між закладами освіти та підприємствами; акцентовано увагу на розробленні нових стандартів професійної (професійно-технічної) освіти на основі професійних стандартів, що враховують значущість компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів до навчання, створення мережі кваліфікаційних центрів, що відповідають за оцінку та визнання навчальних досягнень здобувачів, а також присвоєння та/або підтвердження відповідних професійних кваліфікацій, надання стимулів для професійного росту педагогічних працівників, висококваліфікованих працівників виробництва та сфери послуг до освітнього процесу; зазначено, що бізнес-партнерство закладів професійної освіти як самостійних гравців не є достатньо врегульованим законодавством України.

Визначено важливу стратегію, яка дозволяє забезпечити наявність і представленість різних секторів економіки та широкого загалу учасників здійснення тісної співпраці з приватним сектором для оновлення програм професійної освіти, з представниками підприємницьких структур та галузевими асоціаціями з метою відповідності їхнім вимогам до технічного прогресу та унікальним особливостям місцевих чи регіональних ринків праці; залучення до взаємодії широкого кола стейкхолдерів.

Ключові слова: заклади професійної освіти, бізнес-партнерство, діяльність закладів професійної освіти.

Розвиток професійної освіти в Україні, в його стратегічному векторі, потребує системного, мультіаспектного та багатовимірного підходу, що враховує децентралізацію та регіональні особливості. Один із ключових аспектів полягає в адаптації освітніх програм до вимог ринку праці, їх відповідність сучасним та майбутнім потребам працевлаштування, гнучкість та точність у навчанні майбутніх працівників.

Аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що у процесі розробки таких програм потрібно враховувати необхідність таких показників [11]: гарантування відповідності національним стандартам та потребам місцевого (регіонального) ринку праці; здійснення тісної співпраці з приватним сектором для оновлення програм професійної освіти, з представниками підприємницьких структур та галузевими асоціаціями з метою відповідності їхнім вимогам до технічного прогресу та унікальним особливостям місцевих чи регіональних ринків праці; залучення до взаємодії широкого кола стейкхолдерів.

Отже, це важлива стратегія, яка дозволяє забезпечити наявність і представленість різних секторів економіки та широкого загалу учасників.

Такий підхід також сприяє диверсифікації джерел фінансування, експертизи, баз практик, можливостей підвищення кваліфікації педагогів, створенню місць для працевлаштування випускників та багато іншого. Головна мета полягає в побудові сприятливого середовища для розвитку та успіху всіх зацікавлених сторін, розвитку місцевих професійних спільнот, що групуються навколо так званих ресурсних центрів.

Крім того, освітні та освітньо-професійні програми закладу професійної (професійно-технічної) освіти мають відповідати наступним критеріям: поєднувати теоретичну підготовку з набуттям практичного досвіду в реальних умовах виробництва; забезпечувати отримання учнями раннього практичного досвіду шляхом стажування/практичної підготовки на робочих місцях; поєднувати професійну (технічну) підготовку з набуттям так званих «м'яких» навичок (навички командної роботи, ефективні комунікації, управління часом тощо), пропонувати поряд із освітніми також і супутні послуги (допомогу у пошуку роботи, кар'єрне консультування тощо).

Зрозуміло, що виконання наведених завдань та ініціатив неможливе без залучення широкого

кола зацікавлених осіб та соціальних партнерів. Взаємодія з ними на постійній та систематичній основі є основою публічно-приватного партнерства (ППП) у галузі професійної освіти.

Форми ППП у сфері освіти можуть бути різноманітними, проте вони мають кілька спільних рис [12], а саме: приватні компанії та консорціями відбираються через конкурсний відбір; приватні партнери вкладають кошти в інфраструктуру закладу та забезпечують додаткові послуги, наприклад, утримання будівель; держава залишає за собою право надавати ключові послуги, як от забезпечення освітньо-виховного процесу; форми партнерства між державою та приватним сектором ґрунтуються на довгострокових контрактах тривалістю зазвичай 25-30 років, де фіксуються обсяг та стандарти послуг, які надає приватний оператор; у рамках контрактів приватні компанії можуть виконувати різні функції, як от проектування, будівництво, утримання будівель і працевлаштування працівників обслуговуючого персоналу; винагорода провайдеру залежить від якості наданих послуг, яка оцінюється за відповідність узгодженим стандартам.

Законодавство України про професійно-технічну освіту базується на Конституції України і складається із Закону України «Про освіту», Закону України «Про професійну освіту», інших нормативно-правових актів, міжнародних договорів України, укладених в установленому законом порядку. Також слід зазначити, що у Законі поняття «професійно-технічна освіта» та «професійна освіта» є тотожними і вживаються в одному і тому ж значенні.

Відповідно до Статті 4, п. 1 Закону України «Про професійну освіту», «метою професійної освіти є формування кваліфікованого кадрового потенціалу для задоволення потреб суспільства, ринку праці і держави шляхом створення умов для набуття знань, умінь, навичок і компетентностей у сфері професійної діяльності особистості упродовж життя відповідно до її покликання, інтересів і здібностей» [6].

Концептуальні основи розвитку публічно-приватного партнерства у сфері професійної освіти в Україні закладено у Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року. Результати аналізу документу показують, що як загальна мета Концепції, так і окремі завдання не можуть бути виконані без розвитку ефективних моделей публічно-приватного партнерства [7].

У реформуванні системи забезпечення якості професійної (професійно-технічної) освіти надзвичайно важлива роль партнерів, що передбачає: удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти та системи зовнішнього контролю

якості освіти; розроблення нових стандартів професійної (професійно-технічної) освіти на основі професійних стандартів, що ґрунтуються на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах до навчання; створення мережі кваліфікаційних центрів, які відповідають за оцінку та визнання навчальних досягнень, а також присвоєння та/або підтвердження відповідних професійних кваліфікацій; надання стимулів для професійного росту педагогічних працівників, а також залучення висококваліфікованих працівників виробництва та сфери послуг до освітнього процесу.

Концепція також конкретизує участь партнерів у здійсненні процесу реформування професійної освіти. Зокрема, партнери беруть участь у наступних елементах/напрямах [1]:

1. В управлінні державною політикою у галузі професійної (професійно-технічної) освіти на всіх рівнях.

2. У створенні професійних стандартів, стандартів освіти і освітніх програм.

3. У формуванні Національної системи кваліфікацій та вдосконаленні Національної рамки кваліфікацій.

4. У впровадженні та поширенні дуальної форми навчання.

5. У створенні сучасного освітнього середовища, включаючи центри професійної досконалості.

6. У проведенні системного моніторингу трудової зайнятості випускників закладів професійної освіти.

7. У формуванні державного та регіонального замовлення на підготовку кадрів на основі прогнозування потреб ринку праці в професійних кваліфікаціях.

8. У оцінюванні результатів навчання випускників закладів професійної освіти.

Таким чином, можна зробити висновок, що партнерство покликане сприяти поєднанню освіти, науки та виробництва, що в результаті призводить до вирішення протиріч між традиційними установками у системі професійної освіти та вимогами ринку праці до кваліфікованих працівників у відповідних обсягах, рівнях кваліфікації та якості підготовки. Загальна мета розвитку партнерства закладів професійної освіти полягає в укріпленні співпраці з різними суб'єктами й інститутами ринку праці, державними і місцевими органами влади, суспільними організаціями з метою досягнення таких стратегічних завдань: доступ до інформації щодо структури ринку праці та потреб у кваліфікованих кадрах на різних рівнях економіки; гнучке реагування на зміни на ринку праці шляхом перепідготовки кадрів; підготовка кваліфікованих працівників для підприємств з укладенням угод; забезпечення робочих місць для випускників професійних закладів; надання актуальної

практичної підготовки учням; оновлення матеріально-технічної бази професійних закладів.

В рамках такої співпраці конкретними завданнями можуть бути:

1. Реалізація поетапної підготовки фахівців, повний перехід на навчання за державними стандартами.

2. Оновлення навчально-методичного забезпечення професійної підготовки з використанням сучасних комп'ютерних технологій та ІКТ.

3. Залучення експертів з виробництва і бізнесу для навчання учнів з акцентом на підприємницький підхід до професійної освіти.

4. Виховання у молоді знань і навичок адаптації до динамічного економічного середовища.

5. Постійне удосконалення професійної компетентності педагогічних працівників через стажування на підприємствах та освоєння новітніх технологій виробництва.

6. Використання ефективних моделей публічно-приватного партнерства.

7. Спільне оновлення змісту професійно-практичної підготовки учнів закладів професійної освіти з метою наближення навчальних майстерень до умов виробництва.

8. Співпраця партнерів у питаннях соціального захисту учнів, педагогів та фахівців під час навчання та виробництва.

9. Розроблення освітньої стратегії закладом, що відповідає потребам локального ринку праці.

10. Створення механізмів самоорганізації, саморозвитку та адаптації закладів професійної освіти для підвищення їх конкурентоспроможності на ринках освітніх послуг.

11. Впровадження інноваційних форм навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Для побудови успішного публічно-приватного партнерства закладу професійної освіти важливо враховувати специфічні принципи, а саме: добровільного визнання, що базується на взаємному визнанні партнерів як рівних учасників; взаємної вигоди, що передбачає взаємне врахування інтересів сторін для досягнення спільної мети; принцип рівноправності, де кожна сторона має рівні права вибору та використання ресурсів для досягнення спільної мети; принцип етичності відносин, що ґрунтується на довірі, пошані та взаємоповазі між учасниками; принцип спільної відповідальності, який передбачає спільну відповідь за досягнення поставленої мети та виконання угод; принцип солідарності, де стосунки ґрунтуються на взаємопідтримці та допомозі без особистих вигід; принцип верховенства формальних стосунків, який визначає перевагу формального спілкування над неофіційним для забезпечення ефективної комунікації та уникнення конфліктів.

Відносини у рамках публічно-приватного партнерства мають сенс тоді, коли їх здійснення

відбувається на постійній основі та забезпечує визначені соціально-економічні (а подекуди й екологічні) ефекти. Ефективність публічно-приватного партнерства у сфері професійної освіти може бути визначена за такими ознаками: наявність та угод на підготовку кваліфікованих робітників та реалізація таких угод; працевлаштування випускників закладів професійної освіти за отриманою професією; партисіпація соціальних партнерів у розробці професійних стандартів та нормативно-правового забезпечення соціально-партнерських відносин у системі професійної освіти; створення належних умов для організації виробничого навчання і практики студентів, стажування педагогічних працівників з метою оволодіння сучасними виробничими технологіями; удосконалення механізмів управління закладами професійної освіти; вирівнювання балансу між попитом і пропозицією робочої сили на регіональному ринку праці; підвищення рівня якості професійної освіти та інше.

Українське законодавство визначає поняття, особливості та принципи державно-приватного партнерства в галузі освіти і науки. Нормативну базу цього виду партнерства у сфері освіти і науки складають такі законодавчі акти: Конституція України, Цивільний кодекс України, Господарський кодекс України, Закон України «Про державно-приватне партнерство».

Українське законодавство передбачає основні принципи державно-приватного партнерства, які включають [3]: рівність перед законом для державних та приватних партнерів, що означає, що жодному з партнерів не надається перевага на підставі їхнього статусу (державний або приватний); заборона будь-якої дискримінації прав державних або приватних партнерів, відповідно до статті 1 Закону України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» [4]; узгодження інтересів державних та приватних партнерів з метою отримання взаємної вигоди.

Забезпечення вищої ефективності діяльності порівняно з випадком, коли така діяльність здійснюється державним партнером без залучення приватного партнера, є однією з основних умов державно-приватного партнерства. Під час співробітництва досягнуті результати мають бути значно кращими, ніж це можливо було б без участі приватного партнера. Додатково, важливо визнавати права і обов'язки як державних, так і приватних партнерів, які передбачені законодавством України та умовами укладеного договору. Також необхідно справедливо розподіляти між державним та приватним партнерами ризики, пов'язані з виконанням угод, укладених у рамках державно-приватного партнерства.

Однак, всі ці позиції мають відношення до публічно-приватного партнерства, тобто такого, в якому роль одного з партнерів виконує держава.

В той же час, бізнес-партнерство закладів професійної освіти як самостійних гравців не є достатньо врегульованим законодавством.

Між тим, тісна взаємодія бізнесу та закладу освіти необхідна для якісної, повноцінної підготовки кадрів. Аналіз досвіду взаємодії підприємств та освітніх установ показав, що будь-який заклад освіти (ЗО), вступаючи у партнерські відносини з бізнесом, ставить перед собою низку питань, зокрема: у чому полягає підвищення ефективності та зміцнення зв'язку між ЗО та сферою бізнесу; як вирішити спільне завдання підготовки кадрів вищого рівня з огляду на темп розвитку; як зацікавити бізнес у ЗО; які форми та методи взаємодії; яке нормативно-правове забезпечення цієї взаємодії.

Проведені дослідження показали, що взаємодія бізнесу та освітньої установи зводиться переважно до оформлення договірних відносин [3; 9]. Договір фіксує кількість практикантів, термін дії, направлення та профіль підготовки; гарантує студенту під час практики умови безпечної роботи на кожному робочому місці. Для цього роботодавець проводить обов'язкові інструктажі з охорони праці з оформленням встановленої документації та, за потребою, має провести навчання студентів безпечним методам роботи. Усе це дозволяє створювати необхідні умови виконання студентами програми практики. За договором для керівництва практикою студентів їм призначається кваліфікований спеціаліст, який може продемонструвати передові технології та транслювати накопичений в організації професійний досвід. Для цього за договором передбачається можливість надання студентам-практикантам користуватися лабораторіями, кабінетами, майстернями, бібліотекою, науковою, організаційно-розпорядчою та іншою документацією у підрозділах організації для виконання ними індивідуальних завдань за наданою організацією офіційною програмою практики. Друга сторона (установа професійної освіти) за договором зобов'язана призначити ментора з найбільш кваліфікованих професорів, доцентів, викладачів для забезпечення методичної допомоги в організації та проведенні практики, а також забезпечення дотримання студентами на практиці трудової дисципліни та правил внутрішнього розпорядку, обов'язкових для працівника даної організації, отже, й для студента на тимчасовій практиці, передбаченій графіком навчального процесу.

Чинний Закон України: «Про освіту» (2017), по суті, визначає позитивні зміни в освітньому законодавстві щодо розвитку ППП у сфері освіти і науки. Так, у Статті 6 визначено, що ППП є одним із принципів освітньої діяльності, а Стаття 81 визначає «правові, організаційні та фінансові засади розвитку державно-приватного партнерства у сфері освіти і науки» [5]. У Законі України

«Про професійну (професійно-технічну) освіту» [6] не зазначено жодних положень щодо розвитку ППП у сфері професійної (професійно-технічної) освіти, але у Законі України «Про професійну освіту» приділено увагу, крім іншого, законодавчому врегулюванню діяльності різних дорадчих органів, що по своїй суті є формами публічно-приватного партнерства [8].

Тим часом, зауважимо, що існують основні проблеми, що перешкоджають розвитку взаємодії в системі «ЗПО – підприємство»: відсутність податкових пільг та інших стимулів національного та регіонального рівнів щодо підприємств та організацій, що вкладають матеріально-технічні та фінансові ресурси у розвиток установ професійної освіти; слабка правове та нормативне забезпечення взаємодії ЗО з роботодавцями, нечітко визначений статус цільової підготовки студентів на користь підприємств різної правової форми.

Таким чином, в Україні існує досить парадоксальна ситуація: більшість випускників ПТУ (професійно-технічних училищ) не можуть знайти роботу, хоча на ринку праці має місце величезний дефіцит працівників робочих спеціальностей. Проблема полягає у невідповідності обсягів та напрямів професійного навчання потребам економіки та ринку праці [2]. Роботодавці скаржаться на недостатній рівень якості професійної підготовки випускників. Отже, стан ринку праці наочно свідчить про необхідність змін.

Власне, це характерно не лише для України, а й для інших країн, у тому числі розвинених країн ЄС. Зокрема, досвід Норвегії показує, що угоди можуть включати взаємні зобов'язання щодо призначення практики на підприємствах, обсягу та часу стажування, кількості студентів на підприємстві, подальшого спостереження та керівництва, зустрічей між викладачами, інструкторами, студентами та інші залучені сторони, курси, які пропонує підприємство студентам і викладачам, курси, які пропонують викладачі підприємству тощо [10].

Таким чином, одним із головних моментів є те, що такі угоди допомагають створити чіткі рамки та прояснити зміст співпраці. Водночас важливо забезпечити широкі можливості для місцевої адаптації. Одним з важливих моментів є забезпечення того, щоб усі студенти щороку проходили навчання на робочому місці з відповідальним керівником за бажаною професією, щоб партнерські підприємства систематично готували та супроводжували стажування, а також викладачі та інструктори співпрацювали над змістом стажування та навчання в цілому.

Список використаної літератури:

1. Бородієнко О. В., Зленко А. М. Публічно-приватне партнерство закладів професій-

- ної освіти: навчально-методичний посібник. Переяслав. 2023. 212 с.
2. *Врятувати професійну освіту*. Ціна Держави. 2016. URL: <http://old.cost.ua/news/382-professional-education>
 3. Губанова Т. Державно-приватне партнерство у сфері освіти і науки в Україні: Нормативно-правова характеристика. *Підприємництво, Господарство і Право*. 2019. Вип. 6. С. 220-224.
 4. Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text>
 5. Закон України «Про освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
 6. Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>
 7. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text>
 8. Кравець С. Нормативно-правове забезпечення розвитку державно-приватного партнерства у сфері професійної (професійно-технічної освіти). *Професійна Педагогіка*. 2022. Вип. 1. №24. С. 127-137.
 9. Радкевич В. Публічно-приватне партнерство у професійній освіті європейських країн: Провідні тенденції розвитку. *Professional Pedagogics*. 2023. Вип. 2. № 27. С. 14-26.
 10. Hiim H. How can collaboration between schools and workplaces contribute to relevant vocational education?. *Vocations and Learning*. 2023. Vol. 16. P. 1-21. URL: <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09300-z>
 11. Kamdi W., Dewi M. The effectiveness of industrial work practice in preparing the capabilities of students to enter the business, industrial world (DUDI) and industrial Revolution 4.0. *2nd International Conference on Vocational Education and Training (ICOVET 2018)*. 2018. P. 95-99.
 12. Robertson S., Mundy K., Verger A., Menashy F. Public private partnerships in education: New actors and modes of governance in a globalizing world. Northampton. 2014. 320 p.

Li. Ch. Regulation of vocational educational institutions based on business partnership in Ukraine

The article is devoted to the study of regulation of activities of vocational education institutions based on business partnership in Ukraine. To solve this problem, the author analyzes the pedagogical and educational literature on the research issue, compares, systematizes and summarizes information on the concept of "business partnership"; analyzes the main problems hindering the development of interaction in the system "vocational education institution – enterprise"; presents an analysis of foreign experience in the activities of vocational education institutions based on business partnership; emphasizes the possibility of improving the internal system of quality assurance of education.

The focus is on the development of new standards of vocational (vocational-technical) education based on professional standards that take into account the importance of competence-based and personality-oriented approaches to learning, the creation of a network of qualification centers responsible for assessing and recognizing the academic achievements of applicants, as well as awarding and/or confirming relevant professional qualifications, providing incentives for the professional growth of teachers, highly skilled workers in production and services to educational institutions. To build a successful public-private partnership of a professional education institution, it is important to take into account a number of specific principles.

An important strategy has been identified to ensure the presence and representation of various sectors of the economy and a wide range of participants, including close cooperation with the private sector to update vocational education programs, with representatives of business and industry associations to meet their requirements for technological progress and the unique characteristics of local or regional labor markets; and involvement of a wide range of stakeholders in the interaction.

Key words: vocational education institutions, business partnerships, activities of vocational education institutions.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.17>

Ц. Лу

аспірант кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і природокористування України

СУТЬ ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто особливості регулювання фахової передвищої освіти, конкретизовано ознаки середньої професійної освіти технологічного профілю. Проаналізовано причини зниження ефективності методичної роботи для підвищення якості фахової передвищої освіти, а також темпів розвитку матеріально-технічної бази з домінуючих напрямів підготовки фахівців. Деталізовано особливості впровадження компетентнісно-орієнтованого та проєктного підходів у підготовці студентів. Акцентовано увагу на інтегративному характері підготовки, що реалізується шляхом застосування технології проєктного навчання.

Розглянуто складові системи забезпечення якості фахової передвищої освіти в Україні. Детально описано ефективність запровадження інноваційних методів навчання, зокрема проєктно-орієнтованого навчання і значущість у майбутніх спеціалістів технологічного спрямування фахової передвищої освіти, які вирішують соціальні, економічні, екологічні та інфраструктурні проблеми.

Узагальнено сучасні вимоги до якості професійної освіти, що диктують необхідність коригування її методологічних засад; відповідність побудови освітнього середовища до проєктно-технологічного принципу професійного навчання, що забезпечує формування висококваліфікованого спеціаліста, сприяє формуванню творчого та критичного мислення, самостійності, здатності застосовувати знання при вирішенні різноманітних проблем, грамотності у роботі з інформацією; значущість проєктної діяльності, що розгортається в таких умовах, сприяє розкриттю творчого потенціалу, формуванню та розвитку професійних компетенцій випускників.

У процесі дослідження використано такі методи: теоретичні (вивчення та аналіз педагогічної, навчально-методичної літератури, наукових статей з проблеми дослідження; порівняльний аналіз; систематизація та узагальнення існуючих досліджень щодо визначення і характеристики проєктно-орієнтованого навчання); емпіричні (педагогічне спостереження, вивчення, систематизація та узагальнення педагогічного досвіду).

Ключові слова: проєктно-орієнтоване навчання, майбутні спеціалісти технологічного спрямування, фахова передвища освіта.

Закон України «Про фахову передвищу освіту» затвердив створення освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра [1]. Першим роком набору на програму фахового молодшого бакалавра був 2020. На сьогодні система професійно-технічної вищої освіти перебуває на стадії становлення та розвитку, поступово впроваджуються передбачені законодавством засоби забезпечення якості освіти. Кваліфікація фахового молодшого бакалавра відповідає рівню 5 Національної рамки кваліфікацій і може бути асоційована з рівнем 5 Європейської рамки кваліфікацій.

Фаховий молодший бакалавр передбачає освітньо-професійний ступінь, який студент здобуває на рівні фахової передвищої освіти і присудження якого здійснюється закладом освіти у разі якщо здобувач успішно виконає освітньо-професійну програму фахової передвищої освіти.

Здобуття фахової передвищої освіти можливе на основі базової середньої освіти, профільної

середньої освіти (повної загальної середньої освіти) незалежно від здобутого профілю, професійної (професійно-технічної) освіти або вищої освіти. У разі здобуття фахової передвищої освіти на основі базової середньої освіти, студенти зобов'язані одночасно виконати освітню програму профільної середньої освіти професійного спрямування. Фахова передвища освіта розроблена для формування та розвитку певної освітньої кваліфікації, яка стане підтвердженням здатності особи виконувати спеціалізовані завдання у певній галузі професійної діяльності.

Складові системи забезпечення якості фахової передвищої освіти в Україні такі: 1) системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості фахової передвищої освіти закладу фахової передвищої освіти (внутрішня система забезпечення якості фахової передвищої освіти); 2) системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів фахової передвищої освіти та якості фахової передвищої освіти (система

зовнішнього забезпечення якості фахової передвищої освіти); 3) системи забезпечення якості діяльності Державної служби якості освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості фахової передвищої освіти.

До складу елементів системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів фахової передвищої освіти та якості фахової передвищої освіти входять інструменти, процедури та заходи забезпечення і підвищення якості фахової передвищої освіти, зокрема: 1) стандарти фахової передвищої освіти; 2) ліцензування освітньої діяльності; 3) акредитація освітньо-професійних програм; 4) зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання; 5) єдиний державний кваліфікаційний іспит; 6) інституційний аудит; 7) моніторинг якості освіти; 8) атестація педагогічних (науково-педагогічних) працівників; 9) сертифікація педагогічних працівників; 10) громадський нагляд.

Програми фахової передвищої освіти включають також спеціалізовану фахову передвищу освіту мистецького, медичного, спортивного чи військового спрямування. Спеціалізована фахова передвища освіта може здобуватися відповідно у закладах спеціалізованої фахової передвищої освіти, що здійснюють освітню діяльність за власними освітньо-професійними програмами, у тому числі наскрізними (такі що охоплюють більше ніж один рівень освіти) або за типовими програмами.

Так, В. Радкевич і колектив авторів в аналітичному огляді ефективності фахової перед вищої освіти зазначають, що за результатами аналізу емпіричних даних Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО) (Міністерство освіти і науки України, 2022) з'ясовано, що в Україні станом на 1 червня 2022 р. функціонувало 498 закладів фахової передвищої освіти (не враховуючи приватні заклади) [3].

За даними В. Радкевич, для студентів коледжів найбільш актуальною є галузь знань «22 Охорона здоров'я» – спеціальності цієї галузі здобувають понад 34,6 тис. осіб. Наступними за популярністю серед здобувачів фахової передвищої освіти є спеціальності галузі знань «27 Транспорт» та «07 Управління та адміністрування»: спеціальності цього спрямування здобувають більше 26,9 тис. та 26,5 тис. студентів відповідно. Третє місце займає галузь знань «12 Інформаційні технології» і такі сучасні спеціальності: «121 Інженерія програмного забезпечення», «122 Комп'ютерна наука», «123 Комп'ютерна інженерія», «125 Кібербезпека», «126 Інформаційні системи та технології» (майже 23,6 тис. студентів). Водночас значно меншим попитом у студентів користуються високотехнологічні спеціальності таких галузей знань, як «10 Природничі науки», «16 Хімічна та біоінженерія», «15 Автоматизація та приладобудування», «17 Електроніка та телекомунікації».

Автори наголошують, що результати аналізу мережі закладів фахової передвищої освіти, контингенту студентів фахових коледжів різних форм власності спонукають до пошуку відповіді на питання про те, наскільки ефективно фахова передвища освіта охоплює спеціальності наявних галузей знань та які спеціальності найбільш актуальні для сучасної молоді. Водночас вони вказують, що зміст та якість вітчизняної фахової передвищої освіти не відповідає актуальним потребам суспільства й економіки країни [3]. Також автори справедливо зазначають, що у фаховій передвищій освіті, як і у вищій освіті, функціонує система розподілу бюджетних коштів з орієнтуванням на кількість студентів. Коледжі часто намагаються зарахувати на навчання якнайбільше вступників, але в той же час залишають поза належною увагою рівень їхньої загальноосвітньої підготовки, інтелектуальні здібності, і навіть силу мотивації до здобуття спеціальності. Принцип залежності штату педагогічних працівників від кількості студентів у коледжі нерідко призводить до заниження вимог викладачів до рівня знань вихованців, і це, у свою чергу, завдає шкоди якості освіти, демотивує здобувачів ґрунтовно, належним чином опанувати освітню програму. З іншого боку, заклади фахової передвищої освіти намагаються «втримати» контингент за рахунок відкриття нових спеціальностей, часто непрофільних, але таких що є популярними (модними) в молодіжному середовищі. Це призводить до «строкатості» освітнього середовища коледжу, зниження ефективності методичної роботи для підвищення якості фахової передвищої освіти, темпів розвитку матеріально-технічної бази з домінуючих напрямів підготовки фахівців тощо.

В той час як реформування в системі фахової передвищої освіти є складним та багатовимірним завданням, яке неможливо вирішити протягом короткого періоду часу, кожен заклад фахової передвищої освіти має можливість запроваджувати інноваційні методи навчання, зокрема проєктно-орієнтованого навчання, що особливо важливо в технологічному спрямуванні.

Проєкти, які реалізують студенти, можуть вирішувати соціальні, економічні, екологічні та інфраструктурні проблеми. Проєкт може рухатися від проблеми та існуючих можливостей до вирішення цієї проблеми [2]. Реалізація проєктного навчання в системі освіти передбачає: запит промисловості та вимог роботодавців; фронтір розвитку інженерії та технології; досвід роботи над реальними проєктами; взаємозв'язок дисциплін, що викладаються, з практикою; командна робота; вміння доводити справу до кінця та в поставлений термін. У процесі роботи над проєктом студенти опановують рамку професійної діяльності.

Суть проєктного навчання – у моделюванні повного циклу роботи над проєктом, від задуму

до його втілення, як у реальному житті, на реальному робочому місці. Однак навчальний проєкт відрізняється від звичайних робочих проєктів тим, що він покликаний насамперед вирішувати освітні завдання. У свою чергу, проєктно-орієнтоване навчання визначається фахівцями як систематичний навчальний метод, який залучає учнів у процес набуття знань та умінь за допомогою широкої дослідницької діяльності, що базується на комплексних, реальних питаннях та ретельно опрацьованих завданнях [4].

Одні дослідники ототожнюють терміни «проєктне» та «дослідницьке» навчання [96]. Інші ж стверджують, що проєктна та дослідницька діяльність протилежні одна одній [8]. Так, сучасні педагоги застерігають від змішування понять «дослідження» та «проєктування»: «Проєктування – це творчість повною мірою, це творчість за планом у певних контрольованих рамках. Тоді як дослідження – це шлях виховання справжніх творців... Проєктування спочатку задає межу, глибину вирішення проблеми, тоді як дослідження будується принципово інакше. Воно допускає нескінченний рух углиб» [5]. Найбільш оптимальним трактуванням проєктного навчання, на наш погляд, є таке визначення: «певна сукупність навчально-пізнавальних прийомів та дій, які дозволяють учням вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій та передбачають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності» [6].

Так, в основу методу проєктів покладено ідею, що становить суть поняття «проєкт», його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої практично чи теоретично значущої проблеми і який можна побачити, осмислити, застосувати у реальній практичній діяльності. Щоб досягти такого результату, необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити та вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних областей, уміння прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів вирішення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Слід зазначити, що фахова передвища освіта регулюється двома системами: 1. Затвердженими стандартами спеціалізованої фахової передвищої освіти, які розроблені центральними органами виконавчої влади.

2. Залученням представників відповідної професійної сфери, які відповідають кваліфікаційним вимогам, визначеним Положенням про акредитацію освітньо-професійних програм.

У вищезазначеному Законі терміни, що мають відношення до нашого дослідження, вживаються в такому значенні:

1) академічна мобільність у фаховій передвищій освіті – можливість учасників освітнього

процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити дослідницьку (мистецьку, спортивну) діяльність в іншому закладі освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами;

2) дослідницька діяльність у сфері фахової передвищої освіти – діяльність закладу фахової передвищої освіти, спрямована на проведення наукових досліджень з метою отримання і використання нових знань та здійснення технічних і науково-технічних розробок;

3) інноваційна діяльність у сфері фахової передвищої освіти – діяльність закладу фахової передвищої освіти, спрямована на створення або вдосконалення конкурентоздатних технологій, у тому числі інформаційних, продукції або послуг; трансформація наукових досліджень і розробок у практичну діяльність, новий підхід до надання освітніх послуг, їх адаптація до потреб ринку праці та суспільства; застосування рішень організаційно-технічного, виробничого, адміністративного або іншого характеру, що істотно поліпшують якість виробництва та/або соціальної сфери;

4) освітньо-професійна програма у сфері фахової передвищої освіти – єдиний комплекс освітніх компонентів (навчальних дисциплін, індивідуальних завдань, практик, контрольних заходів тощо), спрямованих на досягнення визначених результатів навчання, що дає право на отримання визначеної освітньої та професійної кваліфікації;

5) студентоорієнтоване навчання – підхід до організації освітнього процесу, що передбачає:

– заохочення здобувачів фахової передвищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу;

– створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів фахової передвищої освіти, включаючи надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії;

– побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства здобувачів фахової передвищої освіти та адміністрації, педагогічних (науково-педагогічних) та інших працівників закладу фахової передвищої освіти.

Як видно із визначення проєктно-орієнтованого навчання, воно здатне надати позитивний вплив на досягнення забезпечення наявності всіх цих елементів в навчальному процесі закладів фахової передвищої освіти.

Слід також зазначити, що одним із найбільш затребуваних видів професійної освіти є середня технічна/технологічна. Середня професійна освіта технологічного профілю має на меті підготовку висококваліфікованих фахівців, які поєднують досить широку теоретичну підготовку з практико-орієнтованими вміннями з діагностики, налагодження, поточної експлуатації та ремонту

обладнання, що задовольняють поточні та перспективні потреби ринку праці.

Впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу до професійної підготовки студентів затребувало переходу від традиційної «знаннєвої» моделі навчання до освіти, спрямованої на вироблення у молодого фахівця здатності оперативно освоювати нові машини та механізми, що з'являються на виробництві, творчо підходити до вирішення нестандартних ситуацій, які виникають на робочому місці. Прискорення темпів появи нових технологій та технічних пристроїв, впровадження систем зі штучним інтелектом стали поштовхом до зміни освітньої моделі: від безособистісної до особистісно орієнтованої, від одноманітної до варіативної, від адаптивної до розвиваючої, від знаннєвої до діяльнісної, від традиційної до інноваційної. Тріада «знання – вміння – навички» поповнюється новою дидактичною одиницею – «досвід практичної діяльності». Він формується під час переходу до проєктного навчання студентів, починаючи з першого курсу [7].

Затребуваність молодих фахівців на ринку праці стала визначатися їхньою готовністю до розуміння, прийняття, швидкого освоєння різноманітних інновацій у сфері трудової діяльності, де працюватимуть молоді фахівці. У зв'язку з цим, до професійної підготовки студентів висувуються дедалі вищі вимоги. Ключовими елементами підготовки фахівців для національного та регіонального сектору економіки є практичний досвід, загальні та професійні компетенції. Ці елементи формуються лише через діяльнісний підхід у процесі практичної діяльності. Проєктне навчання забезпечує включення студентів до вирішення конкретних проблем окремих підприємств. Студенти за допомогою викладачів коледжу, спеціалістів підприємств займаються надбанням набору навичок професійної діяльності. Проєктний підхід у навчанні дозволяє студентам ознайомитися з особливостями майбутньої спеціальності, виконувати реальні завдання та набувати загальних та професійних компетенцій, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Тим часом, на сьогодні визначено проблемне поле, яке потребує ухвалення стратегічних рішень: 1. Роботодавці не влаштовують поточний рівень підготовки кадрів у середній професійній освіті технологічного профілю. Коли сьогодні роботодавці говорять про компетенції та навички, особистісні якості працівників, які потрібні, – це насамперед навички проєктної, дослідницької діяльності, здатність працювати в команді, емоційний та соціальний інтелект та багато іншого. Знання та вміння випускників, необхідні для вирішення широкого діапазону завдань у різних сферах людської діяльності, у спілкуванні та соціальних відносинах, – це індикатор не лише якості

освіти, а й інвестиційної привабливості країни. 2. Необхідність забезпечення прикладного характеру підготовки фахівців, наближення змісту навчання до реалій виробництва. Демонстраційний іспит – форма підсумкової атестації в середній професійній освіті – не виняток. Він передбачає моделювання реальних виробничих умов на вирішення практичних завдань. 3. Низька якість загальноосвітньої підготовки. В останні 20 років студенти, які освоюють загальноосвітню програму в коледжах, навіть гірше підготовлені, ніж їхні ровесники-школярі. 4. Недостатня інтеграція загальноосвітніх навчальних предметів та професійних дисциплін. Зміст підручників, що застосовуються в середній професійній освіті, теж не відображає специфіку отримуваної професії або спеціальності. Одна з важливих цілей середньої професійної освіти – запровадження методик викладання загальноосвітніх дисциплін з урахуванням професійної спрямованості програм середньої професійної освіти. 5. Невисокі результати моніторингу сформованості загальних компетенцій студентів середньої професійної освіти. У коледжах, згідно з державними стандартами середньої професійної освіти, повинні формуватися не лише професійні компетенції, а й загальні компетенції. Підвищенню рівня загальних компетенцій сприяє участь студентів у реальних проєктах, програмах, проведенні різноманітних заходів та ін. 6. Одним із основних напрямків професійної діяльності викладача коледжу є організація самостійної роботи студентів. Загальновідомо, що організація самостійної роботи, її планування, організаційні форми та методи проведення на будь-якому рівні освіти є одними з найслабших місць у системі підготовки фахівців. Сучасні вимоги до підготовки фахівців щодо загальноосвітніх, загальнопрофесійних дисциплін та професійних модулів вимагають переходу від пасивних форм до активної, творчої та індивідуальної роботи з учнями шляхом розширення їх самостійної роботи.

Ідея щодо можливості реалізації професійного саморозвитку студентів коледжів базується на інтегративному характері освіти та виробництва. Проєктне навчання забезпечує об'єднання знань та практичних дій, формування у учнів сукупності узагальнених прийомів діяльності, що дозволяють освоювати необхідні технологічні процеси. Проєктна діяльність передбачає цільову підготовку для конкретного роботодавця, створення варіативних програм та професійних модулів для досягнення узгодженого замовником результату, продукту, рішення. Інтегративний характер підготовки реалізується шляхом застосування технології проєктного навчання, що дозволяє, з одного боку, розробити та застосувати єдину орієнтовану основу дій для освоєння загальних та професійних компетенцій, а з іншого боку – формалізувати,

привести до єдиної структури елементи змісту курсів та методи їхнього освоєння.

Реалізація цієї ідеї в закладах фахової передвищої освіти будується в активній взаємодії з навколишнім середовищем: 1. Взаємодія з підприємствами-партнерами (анкетування, зустрічі, круглі столи, проєктні сесії, консультації, екскурсії на підприємстві, організація виробничої практики на підприємстві, оцінка ефективності виконання проєктів). 2. Взаємодія з викладачами-наставниками проєктів (навчання, планування проєктів, моніторинг та контроль за виконанням проєктів, консультування студентів, аналіз кращих практик, формування зведеної звітності з проєктів, ведення проєктної бази даних, трансляція досвіду з реалізації проєкту). 3. Взаємодія зі студентами-членами проєктної команди (анкетування; навчання; індивідуальні та групові консультації; зустрічі з вузькими спеціалістами; надання студентам навчально-методичних матеріалів; виконання робіт з проєкування; діагностика рівня сформованості компетенцій на етапі передпроєктної підготовки та після завершення проєкту; обробка; оформлення та подання результатів проєкту. 4. Запуск інформаційно-методичної системи проєкту (наповнення сторінки офіційного сайту про проєктну діяльність, розробка методичних матеріалів, інструкцій, локальних нормативних актів, створення фотогалереї). 5. Формування спеціалізованого підрозділу з управління проєктами – лабораторії проєктів. 6. Масштабування системи проєктного навчання.

Таким чином, сучасні вимоги до якості професійної освіти диктують необхідність коригування її методологічних засад. Освітнє середовище, побудоване відповідно до проєктно-технологічного принципу професійного навчання та таке що забезпечує формування висококваліфікованого спеціаліста, сприяє формуванню у студентів творчого та критичного мислення, самостійності, здатності застосовувати знання при вирішенні різноманітних проблем, грамотності у роботі з інформацією. Проєктна діяльність, що розгортається в таких умовах, дозволяє студентам розкрити свій

творчий потенціал, сприяє формуванню та розвитку професійних компетенцій випускників.

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про фахову передвищу освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>
2. Потапчук О. Особливості проєктної діяльності студентів в навчальному процесі закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2019. № 2. Вип. 169. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/162724>
3. Радкевич В. О., Лузан П. Г., Пащенко Т. М. Фахова перед вища освіта: аналітичний огляд ефективності. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4. Вип. 2. С. 1-12.
4. Теорія і практика проєктного навчання у професійно-технічних навчальних закладах. монографія / В. М. Аніщенко, М. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, Г. М. Романова, М. М. Шимановський та ін.; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир : «Полісся», 2019. 208 с.
5. Condliffe B., Quint J., Visher M. G. et al. Project based learning: a literature review. New York, NY. 2017. 84 p.
6. Islam M., Halim Sh., Halim T. Implementation of project-based learning (PBL) in teaching skills courses at the tertiary level: how effective is it for all types of learners? *Journal of Tianjin University Science and Technology*. 2022. Vol. 55. Iss. 7. P. 251-262.
7. Larmer J. Project-based learning in social studies. *Social Education*. 2018. No. 82. Iss. 1. P. 20-23.
8. Robinson J. K. Project-based learning: Improving student engagement and performance in the laboratory. *Analytical and Bioanalytical Chemistry*. 2013. No. 405. Iss. 1. P. 7-13.
9. Uziak J. A project-based learning approach in an engineering curriculum. *Global Journal of Engineering Education*. 2016. No. 18. Iss. 2. P. 119-123.

Lu J. The essence of project-based learning for future specialists in learning for future specialists in the technological field of professional higher education

The article discusses the peculiarities of regulating professional pre-university education, specifies the features of secondary vocational education with a technological profile. The author analyzes the decline in the effectiveness of methodological work to improve the quality of professional undergraduate education, as well as the pace of development of the material and technical base in the dominant areas of training, etc. The features of the implementation of competency-based and project-based approaches in student training are detailed. Attention is focused on the integrative nature of training, which is realized through the use of project-based learning technology.

The components of the quality assurance system of professional undergraduate education in Ukraine are considered. The effectiveness of the introduction of innovative teaching methods, in particular project-based learning, and its importance in the technological direction of future specialists in the technological direction of professional undergraduate education who solve social, economic, environmental, and infrastructure problems are described in detail.

The article summarises the modern requirements for the quality of vocational education, which dictate the need to adjust its methodological foundations; the compliance of the educational environment with the project-

technological principle of vocational training, which ensures the formation of a highly qualified specialist, promotes creative and critical thinking, independence, the ability to apply knowledge in solving various problems, and literacy in working with information; the significance of project activities that unfold in such conditions contributes to the unlocking of creative potential, the formation and development of professional competencies of graduates.

The following methods were used in the study: theoretical (study and analysis of pedagogical, educational and methodological literature, scientific articles on the research problem; comparative analysis; systematization and generalization of existing research on the definition and characteristics of project-based learning); empirical (pedagogical observation, study, systematization and generalization of pedagogical experience).

Key words: *project-based learning, future specialists in technology, professional higher education.*

М. О. Майданюкаспірант кафедри теорії та технології соціальної роботи
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формування у майбутніх соціальних працівників соціальної ініціативності. У статті розглянуто змістову структуру соціальної ініціативності майбутніх соціальних працівників (когнітивний, мотиваційний, практично-діяльнісний компоненти). Зазначено, що когнітивний компонент соціальної ініціативності ґрунтується на наявності у майбутніх соціальних фахівців знань та уявлень про соціальну дійсність, об'єкти і суб'єкти соціальної реальності, актуальні соціальні проблеми у суспільстві, змістові аспекти соціальної ініціативності, їх значення як для життя людини, так і для соціуму в цілому, про способи здійснення соціально-корисної діяльності, про якості соціально ініціативної особистості. Встановлено, що мотиваційний компонент соціальної ініціативності виявляється в готовності майбутніх соціальних працівників до прояву соціальної ініціативності, виявлення активності у соціально корисній діяльності та відповідальності за їх результати і наслідки, а також у наявності у них внутрішньої потреби допомагати іншим, приносити користь суспільству, прагнення до самовдосконалення та самореалізації в соціумі. Зазначено, що практично-діяльнісний компонент характеризується практичною реалізацією студентом соціальної ініціативності в різних формах суспільного життя та поєднує такі аспекти: сформованість необхідних умінь соціальної діяльності у досягненні соціально значущої цілі (планування діяльності, вибір способів досягнення поставленої цілі, контроль, самоконтроль, оцінка результатів діяльності); діапазон способів соціально ініціативної поведінки майбутніх соціальних працівників; мобільність поведінки, здатність за необхідності обрати інший спосіб соціально ініціативного діяння, рівень включеності студента в соціально корисну діяльність; уміння довести розпочате соціально ініціативне діяння до логічного завершення. Рефлексивний компонент передбачає критичність мислення та забезпечує можливість пошуку нових рішень, вибору оптимальних знарядь і способів соціально-ініціативної діяльності, яка відповідає соціальним і моральним цінностям і нормам. Наголошено, що структура соціальної ініціативності студентської молоді є динамічною, формується протягом всього життя, залежить від сфери діяльності, особливостей психофізіологічного, особистісного розвитку та соціального середовища.

Ключові слова: заклад вищої освіти, студенти, майбутній соціальний працівник, соціальна ініціативність, компоненти, критерії.

Постановка проблеми. Воєнні дії, поляризація українського соціуму, негативні суспільні явища, актуалізують значущість професійної підготовки фахівців соціальної сфери, формування у них соціальної ініціативності. Зокрема, зміст діяльності соціальних працівників пов'язаний із безпосередньою взаємодією з отримувачами соціальних послуг, громадою, соціальними інституціями, а соціальна ініціативність є основним інструментом професійної взаємодії. Соціальна ініціативність виступає необхідною умовою якісної професійної підготовки, конкурентоспроможності на ринку праці фахівця та передбачає здатність взаємодіяти, співпрацювати, брати на себе відповідальність за наслідки власних дій. У зв'язку з цим зростає роль закладів вищої освіти у підготовці конкурентоспроможних, соціально компетентних фахівців соціальної сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні тенденції розвитку соціальної роботи та

професійної підготовки майбутніх соціальних працівників досліджували Р. Вайнола, О. Безпалько, Д. Бібик, Г. Біляченко, О. Карпенко, Т. Веретенко, М. Олексюк, Л. Петришин, Т. Семигіна, І. Савельчук, В. Тернопільська, В. Циба, Ж. Петрочко, Т. Окушко, Н. Черенко та ін. Формування соціальних якостей майбутніх соціальних працівників розглянуто у працях Т. Окушко, Ж. Петрочко, І. Сидорук та ін.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкриття змістової структури соціальної ініціативності майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Для системної характеристики рівня сформованості соціальної ініціативності нами визначено змістові компоненти, критерії цієї інтегрованої характеристики майбутніх соціальних працівників.

Соціальну ініціативність майбутнього соціального працівника визначаємо як інтегративну характеристику особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, що виявляється в соціальній

активності, суб'єктивності, здатності здійснювати самостійний вибір, соціально корисні рішення, реалізувати їх та брати відповідальність за майбутній розвиток держави.

Соціальна ініціативність полягає в бажанні людини самореалізуватися, усвідомлювати свою сутність та ідентифікуватись у соціумі. У цьому контексті К. Роджерс, А. Маслоу зазначають, що самореалізація відбувається тільки в тому випадку, коли людина самостійно рухається в даному напрямі, виявляє ініціативність, активність [9]. При цьому зміст самореалізації особистості розкривається саме у виявленні особистісного потенціалу людини у різні видах соціальної активності, діяльності. У науковій думці спостерігаємо широкий спектр поглядів щодо структурних компонентів соціальної ініціативності студентської молоді.

У структурі соціальної ініціативності вчені виділяють такі компоненти: «мотиваційний (мотивація соціальної ініціативності); предметно-операційний (виявлення ініціативи, самостійності, самодіяльності як специфічних характеристик цієї якості); рефлексивний (саморегуляція); ціннісно-потребнісний (моральна свідомість особистості, її моральні знання, розвиток мислення)» [3]. Як бачимо провідним компонентом виступає мотивація, яка визначає внутрішній зміст соціальної ініціативності, активності майбутнього фахівця. Соціальна ініціативність є посередником між потребами особистості й суспільними вимогами, пов'язує структуру особистості та структуру діяльності.

Відтак у структурі соціальної ініціативності можна виокремити особистісну (внутрішню) підструктуру та діяльнісну (зовнішню), що виявляється в процесі соціальної взаємодії.

Серед ключових структурних характеристик соціальної ініціативності виділяють когнітивні, мотиваційні, емоційні, динамічні, особистісні, діяльнісні аспекти. Зокрема, вчені наголошують на взаємозв'язку когнітивних процесів та виявленні ініціативності, оскільки ініціативність розглядається як здатність передбачати і генерувати новаторські вирішення проблеми.

Мотиваційні аспекти соціальної ініціативності окреслюються як спонуки ініціативності та регулятори ініціативності (установки, переконання особистості, соціальні, групові норми). Мотиваційні аспекти передбачають розуміння ініціативності як прагнення особистості знаходити нові вирішення для продуктивного досягнення цілей [6].

Структура соціальної ініціативності репрезентується через взаємодію таких елементів як-от: ресурсозабезпечення, соціальну дію, цінності, мотивацію. Зокрема, ресурсозабезпечення опирається, перш за все, на орієнтацію молоді на ресурси, що формуються в процесі виявлення

соціальної ініціативності, активності. Безперечно для майбутніх фахівців великого значення набуває можливість бути включеними у соціальні спільноти обраної ними професії, соціальні групи, які можуть чинити вплив на їх розвиток, як соціальний, так і професійний.

Студентство характеризується вченими як окрема група населення з високим освітнім рівнем, з розвинутою мотивацією до пізнання, соціальної ініціативності, активності, формуванням соціальних, професійних цінностей. Зокрема, акцентується увага на «залученні студентів до суспільного життя через навчання та виховання, творчу активність, інноваційну діяльність, розвитку у них навичок міжособистісної взаємодії, соціальної ініціативності, активності» [5].

Студентський вік є сенситивним для розвитку соціальної ініціативності, соціальних якостей: по-перше – суб'єктивним відчуттям необхідності розвитку такої якості й усвідомленням залежності успіху подальшої діяльності від рівня її розвитку; по-друге – контекстним характером навчання у закладі вищої освіти [1].

Окрім того, як стверджує І. Сидорук, «... соціально компетентний майбутній фахівець здатний гнучко й конструктивно орієнтуватися в мінливих соціальних умовах та ефективно й творчо взаємодіяти із соціальним оточенням; здатний працювати не лише над виконанням поточних завдань, але й будувати перспективні життєві плани, критично мислити, що сприятиме автономії й незалежності оцінних позицій від оточення; стійкий до впливу несприятливих життєвих чинників і вмінє долати складні життєві ситуації; ustalений у ціннісних орієнтаціях, моральних нормах, спрямований на гуманістичні ідеали, демократичні стосунки з людьми» [2].

Проблема соціалізації особистості через соціальну ініціативність, соціальну активність особливо актуальна на сьогоднішньому етапі розвитку українського суспільства. Освітні програми, перш за все, спрямовані на отримання теоретико-практичних знань і компетенцій в обраній професійній сфері, тоді як соціальна ініціативність сприяє підготовці до функціонування не тільки в професії, але й і в соціумі в цілому.

Суголосною нашим поглядам є позиція вчених щодо структурних компонентів соціальної компетентності майбутнього фахівця. Так, «... когнітивний компонент визначає: наявність цілісної системи соціальних і спеціальних предметних знань; ступінь володіння фахівцем методами, технологіями, способами соціальної взаємодії; розвинутих соціального інтелекту, соціальної мобільності; умінь і навичок самопізнання й пізнання інших людей; розуміння соціальної дійсності про суспільство й суспільні закони. Мотиваційний компонент передбачає систему спонукальних сил, домагань,

ціннісних орієнтацій. Поведінковий компонент характеризує соціальну поведінку особистості, що виявляється в уміннях соціальної взаємодії [2; 7].

I. Сидорук у структурі соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників презентує єдність таких компонентів: «мотиваційно-ціннісного, який охоплює цілі, потреби, цінності, особистісні та самопрофесійні настанови і передбачає готовність особистості до прояву соціальної компетентності, здатність до соціального й професійного саморозвитку; когнітивно-діяльнісний, який передбачає сформованість системи соціальних компетенцій та здатність особистості пізнавати соціально-професійну реальність, соціальну поведінку у сфері діяльності та міжособистісної взаємодії; особистісно-рефлексивний, що знаходить вияв у регуляції процесу та реалізації соціальної компетентності (наявність соціально значущих якостей особистості), розвинену здатність до рефлексії власної соціальної поведінки, соціо-професійної діяльності та діяльності інших» [2].

Зокрема, у структурі соціальної ініціативності виокремлюємо когнітивний, мотиваційний, практично-діяльнісний, рефлексивний компоненти. Когнітивний компонент соціальної ініціативності інтегрує соціальні, культурні, етичні, професійні знання, особистісний соціальний досвід, відповідальність, адаптованість, самостійність, лідерство, що забезпечує гармонійні відносини майбутнього фахівця з оточуючими й самим собою. Соціальний досвід майбутнього фахівця стає базою, на основі якої він розвивається в професійному середовищі як особистість та готовий взяти на себе відповідальність за прийняті рішення та їх наслідки.

Когнітивний компонент обумовлюється наявністю у майбутніх фахівців знань та уявлень про соціальну дійсність, об'єкти і суб'єкти соціальної реальності, актуальні соціальні проблеми у суспільстві, змістові аспекти соціальної ініціативності, їх значення як для життя людини, так і для соціуму в цілому, про способи здійснення соціально-корисної діяльності, про якості соціально ініціативної особистості. Значущість когнітивного компонента полягає в тому, що відповідно свого рівня розвитку майбутній соціальний працівник здатний до створення нової соціально значущої ідеї та звернення до нестандартних форм діяльності. Відтак формування когнітивного компонента соціальної ініціативності студентів засобами коучингу передбачає оволодіння ними поняттями про соціальну ініціативність, самопізнання й усвідомлення власного потенціалу для здійснення соціально корисної діяльності, спрямованої на перетворення новаторських пропозицій щодо надання допомоги іншим та принесення користі суспільству в цілому, що виступає стрижневою передумовою перетворення внутрішнього і зовнішнього світу особистості.

Зазначимо, що механізмами розвитку і регуляції соціальної ініціативності виступають потреби, інтереси, мотиви, цінності майбутніх соціальних працівників, що потребують цілеспрямованого розвитку у процесі їх фахової підготовки. У науковому контексті виділяють: широкі соціальні мотиви (обов'язок, відповідальність, розуміння соціальної значущості навчання), прагнення до самоствердження, самореалізації у суспільстві щоб засвідчити свій соціальний статус; вузькі соціальні мотиви (прагнення визнання оточуючих, отримувати гідну винагороду за свою працю); мотиви соціального співробітництва (зорієнтованість на різні способи взаємодії з оточенням, утвердження своєї ролі й позиції в групі); широкі пізнавальні (виявляються в ерудиції, задоволенні від самого процесу навчання і його результатів); навчально-пізнавальні (орієнтація на способи здобуття знань, засвоєння конкретних освітніх програм, предметів); мотиви самоосвіти (здобуття додаткових знань) [5; 8].

Мотиваційний компонент визначаємо як готовність майбутніх соціальних працівників до прояву соціальної ініціативності, виявлення активності у соціально корисній діяльності та відповідальності за їх результати і наслідки, а також у наявності у них внутрішньої потреби допомагати іншим, приносити користь суспільству, прагнення до самовдосконалення та самореалізації в соціумі. Означений компонент включає позитивне ставлення майбутнього соціального працівника до соціально значущої діяльності та соціальної ініціативності як цінність у розвитку особистості та готовність пропонувати інноваційні соціально корисні ідеї, ставити перед собою нові цілі та їх досягати. Формування мотиваційного компонента соціальної ініціативності майбутнього соціального працівника передбачає спрямованість на розвиток у них мотивації до активного діяння та активізацію внутрішніх спонук: потреб, мотивів, інтересів, цінностей, орієнтації на допомогу іншим. Зміст роботи щодо формування мотиваційного компонента соціальної ініціативності майбутнього соціального працівника засобами коучингу включає: звернення до їх власного успішного соціального досвіду, виявлення соціальної ініціативності студентів та пошук позитивних перспектив у складанні алгоритму постановки соціально значущої цілі та шляхів її досягнення; планування власної діяльності з практичної реалізації соціальної ініціативності; саморегуляція власної поведінки для підтримки і виявлення соціальної ініціативності.

Практично-діяльнісний компонент можна розглядати в контексті теорії М. Вебера за якою соціальну активність можна визначити як цілераціональну або ціннісно-раціональну діяльність, що формується на основі певних установок особистості й спрямована на зміну обставин і умов оточую-

чої дійсності. Необхідним при цьому є звернення до категорії смисла, який відповідно теорії визначає зміст та орієнтацію соціальної дії на оточуючих. Розглядаючи теорію соціальної дії в ракурсі студентської молоді, варто говорити про суб'єктний вибір соціальної активності, виявлення ініціативності як усвідомленої діяльності особистості [10]. Сама діяльність, соціальна ініціативність є зовнішнім проявом певних потреб майбутнього фахівця, спрямованих на соціальний розвиток. Важливими факторами соціальної активності, ініціативності молоді виступають: ціннісне ставлення до діяльності, значущість діяльності, задоволеність діяльністю, мотиви діяльності.

Своєю чергою практично-діяльнісний компонент характеризується практичною реалізацією студентом соціальної ініціативності в різних формах суспільного життя та поєднує такі аспекти: сформованість необхідних умінь соціальної діяльності у досягненні соціально значущої цілі (планування діяльності, вибір способів досягнення поставленої цілі, контроль, самоконтроль, оцінка результатів діяльності); діапазон способів соціально ініціативної поведінки майбутніх соціальних працівників; мобільність поведінки, здатність за необхідності обрати інший спосіб соціально ініціативного діяння, рівень включеності студента в соціально корисну діяльність; уміння довести розпочате соціально ініціативне діяння до логічного завершення.

Цінними для нашого дослідження є ідея про виокремлення у структурі соціальної ініціативності особистості рефлексивного компонента, який передбачає «... самоаналіз і самооцінку власної соціально професійної діяльності фахівця, здатність до самовдосконалення, оволодіння методами та засобами прогнозування й конструювання соціальної ситуації, емпатійність» [4].

Важливим аспектом соціальної ініціативності виступає її вивчення як вольової якості особистості, оскільки вона виявляється у здатності швидко і рішуче здійснювати певні дії. Окрім того, вольова складова соціальної ініціативності передбачає наявність активної зацікавленості й самостійності особистості у перетворенні як себе, так і оточуючої дійсності, а також прийнятті відповідальності. Своєю чергою, процесуально-діяльнісний компонент забезпечує рішучість і стійкість в реалізації дій, соціальної ініціативності, систематичність прояву ініціативності та сформованість відповідних моделей поведінки. Рефлексивний компонент передбачає критичність мислення та забезпечує можливість пошуку нових рішень, вибору оптимальних знарядь і способів соціально-ініціативної діяльності, яка відповідає соціальним і моральним цінностям і нормам. Відповідно до змістової структури нами визначено критерії соціальної ініціативності майбутніх соціальних праців-

ників. Мотиваційно-ціннісний критерій передбачає систему соціальних потреб, соціальних установок, мотивів, цінностей майбутнього соціального працівника. Пізнавальний критерій презентується у системі базових знань, розвинутих соціальних, професійних компетенціях особистості у питаннях соціального життя. Практично-діяльнісний критерій визначає розвинуті соціальні, професійні уміння і навички майбутнього фахівця соціальної сфери. Рефлексивний критерій включає в себе розвинуті уміння до соціального саморозвитку та саморегуляції майбутніх фахівців.

Висновки і пропозиції. Отже, виявлення соціальної ініціативності у студентському віці виступає індикатором їх готовності до активної участі у суспільному житті, розвитку професійних умінь і навичок, соціально значущих якостей. У студентському віці активно розвивається самосвідомість, зріла самооцінка. Можемо стверджувати, що структура соціальної ініціативності студентської молоді є динамічною, формується протягом всього життя, залежить від сфери діяльності, особливостей психофізіологічного, особистісного розвитку та соціального середовища. Змістовими характеристиками соціальної ініціативності майбутніх соціальних працівників виступають когнітивний, мотиваційний, практично-діяльнісний, рефлексивний компоненти у їх взаємозв'язку і взаємозалежності.

Список використаної літератури:

1. Бабич Н.В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10(1). С. 166-170.
2. Сидорук І.І. Визначення сутності поняття «соціально компетентність майбутнього соціального працівника». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: педагогіка. Соціальна робота*. 2019. № 1(44). С. 174-178.
3. Соціальна ініціативність: змістово-технологічне забезпечення : посіб. / Т.К. Окушко, Ж. В. Петрович, Н. В. Чиренко, Н. О. Шпиг, О. В. Пащенко, Л. М. Сокол, О. В. Долгова та ін. ; наук. ред. Т. К. Окушко. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 222 с.
4. Тернопільська В.І. Теоретичні засади реалізації ціннісного підходу до виховання особистості. *Нові технології навчання: наук.-метод зб.* 2016. Вип. 88. ч.2. С. 21-25.
5. Тернопільська В.І., Бакуліна О.С. Особливості застосування освітніх технологій у формуванні мобільності студентів. *Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends: Collective monograph*. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2020. p. 370-385.
6. Шахрай В.М. Формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засо-

- бами театрального мистецтва: монографія. Біла Церква: Вид-во. Пшонківський О.В., 2016. 404 с.
7. Шпичко І.О. Основні підходи та умови розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2014. Вип. 30. С. 193-195.
8. Brovko K., Ternopil'ska V., Chernukha N., Zagorodnya A., Bakhov I. Research of motives for formation of corporate culture of students in the context of the paradigm of cognitive psychology. *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research.* 2020. Vol. 10. Issue 2. P. 195-202.
9. Maslow A.H. *Motivation and personality.* 2nd Ed. New York: Harper & Row. 1970. 369 p.
10. Wolfe T. *Social Action: An Ongoing Journey of Understanding.* The Emotion Nest Blog. 2023. URL: <https://emotionnest.com/social-action-journey-of-understanding/>
-

Maidaniuk M. Content characteristics of social initiative of future social workers

Abstract. The article is devoted to one of the urgent problems of the formation of social initiative among future social workers. The article examines the content structure of social initiative of future social workers (cognitive, motivational, practical-activity components). It is noted that the cognitive component of social initiative is based on the presence of future social specialists in knowledge and ideas about social reality, objects and subjects of social reality, current social problems in society, substantive aspects of social initiative, their importance both for human life and for society as a whole, about the ways of carrying out socially beneficial activities, about the qualities of a socially proactive individual. It has been established that the motivational component of social initiative is manifested in the readiness of future social workers to show social initiative, to show activity in socially useful activities and to be responsible for their results and consequences, as well as in the presence of their internal need to help others, to benefit society, and the desire for self-improvement and self-realization in society. It is noted that the practical activity component is characterized by the student's practical implementation of social initiative in various forms of social life and combines the following aspects: the formation of the necessary skills of social activity in achieving a socially significant goal (planning of activities, choosing ways to achieve the set goal, control, self-control, evaluation of activity results); the range of ways of socially proactive behavior of future social workers; mobility of behavior, the ability to choose another way of socially proactive action if necessary, the level of inclusion of the student in socially useful activities; the ability to bring the initiated socially proactive action to a logical conclusion. The reflective component involves critical thinking and provides an opportunity to find new solutions, choose optimal tools and methods of social-initiative activity that corresponds to social and moral values and norms. It is emphasized that the structure of social initiative of student youth is dynamic, is formed throughout life, depends on the field of activity, features of psychophysiological, personal development, and social environment.

Key words: higher education institution, students, future social worker, social initiative, components, criteria.

ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено дослідженню особливостей інноваційного розвитку цифрової грамотності викладачів закладів професійної освіти. Для вирішення зазначеного завдання проведено аналіз педагогічної та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження, порівняння, систематизація та узагальнення інформації щодо осмислення поняття «цифрова грамотність»; представлено визначення поняття «цифрова грамотність викладачів закладів професійної освіти»; з'ясовано, що сучасна цифрова освіта забезпечує інноваційні можливості комунікацій, обміну знаннями, ідеями та досвідом між викладачем та студентом шляхом використання цифрових комп'ютерних технологій, а інформаційно-освітнє середовище з використанням інформаційно-комунікаційних технологій заслуговує на особливу увагу, оскільки сприяє формуванню тих оптимальних умов, в яких можливий розвиток педагогів, підвищення рівня їх професійного зростання.

Узагальнено, що на сьогодні спостерігається зближення, конвергенція понять цифрової грамотності та цифрової компетенції викладачів, оскільки грамотність у розумінні лише знань базових цифрових інструментів та вмінні застосовувати їх, наприклад, для підготовки до лекцій чи складання навчальних презентацій вже не відповідає професійній придатності викладача у професійній освіті цифрової епохи. Розгляд суті та змісту структурних компонентів цього інтегрального ландшафту цифрової грамотності необхідний для визначення методики оцінки та шляхів розвитку цієї грамотності.

У процесі дослідження використано такі методи: теоретичні (вивчення та аналіз педагогічної, навчально-методичної літератури, наукових статей з проблеми дослідження; порівняльний аналіз; систематизація та узагальнення існуючих методів щодо цифрова грамотність викладачів закладів професійної освіти); емпіричні (педагогічне спостереження, вивчення, систематизація та узагальнення педагогічного досвіду).

Ключові слова: цифрова грамотність, викладачі закладів професійної освіти, інноваційний розвиток, ефективне використання цифрових ресурсів у викладанні та навчанні, компоненти інклюзивного погляду на цифрову грамотність.

Термін «цифрова грамотність» вперше з'явився приблизно в 1997, коли Пол Гілстер представив його у своїй книзі як набір навичок для доступу в інтернет, пошуку, управління та редагування цифрової інформації, приєднання до комунікаційних мереж та іншу взаємодію з онлайн-інформацією, а також як здатність правильно використовувати та оцінювати цифрові ресурси, інструменти та послуги та застосовувати їх у процесах навчання протягом усього життя.

З тих пір ця концепція стає все більш варіабельною в міру появи нових технологій та нових інструментів, породжених повсюдним доступом до інтернету та розповсюдженням персональних мобільних цифрових пристроїв (гаджетів). Такі поняття, як «інформаційна грамотність», «комп'ютерна грамотність», «інтернет-грамотність», «медіа-грамотність», «мультимодальна грамотність» та застосовувана до сфери освіти ІКТ-компетенція були пов'язані з ефективним використанням цифрових ресурсів у викладанні та навчанні та розвивалися як компоненти всеосяжного погляду на цифрову грамотність.

Міжнародні та європейські інституції, починаючи ще з 2003 року, намагаються дати чітке визначення цифрової компетентності, окреслити її структуру, вимоги до рівнів володіння, а також відповідність рамці кваліфікацій. Якщо розглядати ретроспективу досліджень, що якимось чином стосуються цифрової компетентності педагогічних працівників у європейському просторі, то хронологічний перелік можна скласти наступним чином: стандарт ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) – 2004 р.; Берлінське Комюніке. Навчання впродовж життя (LLL) – 2005 р.; угода про впровадження рамок кваліфікацій для європейської сфери вищої освіти RQF-EHEA) – 2005 р.; Європейська Рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя – 2008, 2017 р.; структура ІКТ-компетентності вчителів - Рекомендації ЮНЕСКО – 2008 р.; структура ІКТ-компетентності вчителів - Рекомендації ЮНЕСКО – 2011 р.; структура ІКТ-компетентності вчителя (CFT) (ЮНЕСКО) – 2012 р.; Національна рамка кваліфікацій – 2011, 2019, 2020 рр.; DigComp 2018 – 2011/2016 р.; DigComp 2019 – 2017 р.;

DigCompEdu – 2017 р.; Digital Education Action Plan 2021-2027 рр.; DigComp 2022-2021 рр.

У Проєкті Концептуально-референтної Рамки цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (2021) справедливо стверджувалось, що робота з цифровими технологіями та цифровим контентом вимагає рефлексивного та критичного, але в той самий час й допитливого, відкритого та перспективного ставлення до їх розвитку. Вимоги цієї компетентності також передбачають етичний, безпечний та відповідальний підхід до використання цифрових ресурсів [2].

Цифрова грамотність педагога може бути визначена з урахуванням навичок, що педагог застосовує під час реалізації різних інформаційних процесів: створення, пошук, передача, зберігання, обробка інформації з урахуванням критерію безпеки [25].

Серед українських вчених, дослідженням формування цифрових компетентностей викладачів займалися М. Жалдак, О. Буйницька, Р. Горбатюк, Н. Морзе, А. Кочарян, О. Кузьмінська, М. Носкова, О. Овчарук, О. Спірін, І. Цідило, Ю. Триус та ін.

Т. Ільїна зазначає, що одним із основних векторів світової та української наукової думки щодо цифрової трансформації професійної освіти та педагогіки слід вважати формування та розвиток цифрових компетентностей у суб'єктів освітнього процесу [1]. Авторка, у процесі аналізу наукових праць Н. Білик, В. Пилипенко, С. Шостя, М. Zanten, S. Howard, P. Gorissen, I. Neut, M. Kral, A. Jimenez, J. Tondeur, D. Uerz та ін. з питань цифрової компетентності педагогічних працівників, дійшла висновків про актуальність питання, а також про те, що воно має безліч різних підходів, які вже самі по собі свідчать про великий потенціал цієї проблематики. На основі матеріалів зарубіжних авторів Ільїна у своїй статті пропонує схематичне зображення структури цифрових компетентностей (рис. 1).



Рис. 1. Структура цифрових компетентностей HeDiCom Framework [1]

Jatmoko та інші підкреслюють, що одним із рішень для покращення практики забезпечення цифрової грамотності в професійно-технічній освіті є підвищення кваліфікації та підтримки вчителів професійно-технічної освіти, розширення доступу до цифрових технологій і їх використання, а також розширення співпраці між різними сторонами, а саме школами, промисловістю та іншими закладами освіти [14]. На успіх практик цифрових технологій впливає мотивація та впровадження технологій, а також готовність інфраструктури та фактори готовності вчителів, як стверджує Chauhan [6], і ці два фактори також впливають на успіх й он-лайн-навчання [32]. Отже, на успіх практик цифрової грамотності впливають різні фактори, включаючи готовність інструкторів, готовність викладачів, мотивацію, впровадження технологій та он-лайн-навчання.

Традиційні підходи до розвитку цифрових можливостей у педагогічній освіті зосереджені на сприянні «цифровій грамотності» учнів [5]. Цей термін вперше з'явився приблизно в 1997 році, коли вищезгаданий автор Пол Гілстер (Paul Gilster) представив його у своїй книзі як: «...набір навичок доступу до Інтернету, пошуку, керування та редагування цифрової інформації; уміння приєднуватися до комунікацій та іншим чином взаємодіяти з он-лайн інформаційною та комунікаційною мережею. Цифрова грамотність – це здатність особи правильно використовувати та оцінювати цифрові ресурси, інструменти та послуги, а також застосовувати їх у процесах навчання впродовж життя» [22, с. 220].

З того часу ця концепція стала дедалі більше модифікуватися, оскільки з'явилися нові технології та нові додатки для технологій, багато з яких були породжені прогресивним повсюдним доступом до Інтернету та розповсюдженням персональних мобільних цифрових пристроїв. Такі терміни, як «інформаційна грамотність» [30], «комп'ютерна грамотність» [26], «інтернет-грамотність» [15], «медійна грамотність» [7] і нещодавно запропонована «мультимодальна грамотність» [17] пов'язували з ефективним використанням цифрових ресурсів у викладанні та навчанні та пропагували як компоненти інклюзивного погляду на цифрову грамотність [18].

Sanchez-Cruzado та інші запропонували п'ять сфер, які складають цифрову компетентність для вчителів, встановлені в структурі DigComp [10; 22]:

1. Інформація та інформаційна грамотність: вміння ідентифікувати, знаходити, відновлювати, зберігати, упорядковувати та аналізувати цифрову інформацію, оцінюючи її актуальність і призначення для потреб навчання.

2. Спілкування та співпраця: вміння спілкуватися в цифровому середовищі, ділитися ресурсами за допомогою онлайн-інструментів, спілку-

ватися та співпрацювати з іншими за допомогою цифрових інструментів, взаємодіяти та брати участь у спільнотах та мережах; міжкультурна обізнаність.

3. Створення цифрового контенту: для створення та редагування нового цифрового контенту, інтеграції та відновлення попередніх знань і контенту, створення художньої продукції, мультимедійного контенту та комп'ютерного програмування, а також ноу-хау, питань щодо застосування прав інтелектуальної власності та ліцензій.

4. Безпека: для захисту особистої інформації та даних, цифрової ідентифікації, захисту цифрового вмісту, заходів безпеки та відповідального та безпечного використання технологій.

5. Вирішення проблем: щоб визначити потреби у використанні цифрових ресурсів, прийняти обґрунтовані рішення щодо найбільш відповідного цифрового інструменту залежно від мети чи потреби, вирішити концептуальні проблеми за допомогою цифрових медіа чи цифрових інструментів, творчо використовувати технології, вирішити технічні проблеми та підвищувати свою компетентність та компетентність інших.

Протягом багатьох років було розроблено різноманітні рамки та моделі грамотності, щоб здійснювати управління вчителями-педагогами в їхніх зусиллях сформувати цифрові здібності у своїх учнів, які допоможуть їм використовувати нові технології у своїх майбутніх класах, що зосереджені на вдосконаленні навичок студентів у використанні «освітніх» програм і інформації з цифрових джерел або на розумінні ефективного поєднання педагогічних, змістових і технологічних знань, які сприймаються як підтримка інтеграції цифрових ресурсів у викладання, щоб покращити результати вивчення предметів. У педагогічних закладах освіти курси, які розвивають ці здібності, зазвичай проводяться як окремі об'єкти, або існує припущення, що вони будуть створені шляхом інтеграції технології в інші дисципліни або через обов'язкове оцінювання. Однак існують і дослідження, які свідчать про те, що нинішній вузький фокус на предметних технічних та інформаційних навичках не готує студентів належним чином до розширення знань і можливостей, необхідних у сучасних класах і за їх межами. Так, G. Falloon представляє концептуальну основу, що являє собою розширений погляд на цифрову компетентність викладача (TDC) [12]. Він виходить за рамки переважаючих технічних і грамотних концептуалізацій, виступаючи за більш цілісне та ширше розуміння, яке визнає дедалі складніші знання та навички, необхідні молодим людям, щоб функціонувати етично, безпечно та продуктивно в різноманітних, цифрових середовищах. Автор обговорює наслідки цієї структури, звертаючи особливу увагу на її міждисциплінарну природу та вимогу до всіх викладачів

цілеспрямовано та свідомо брати участь у досягненні її цілей.

Виробити єдине визначення цифрової грамотності складно через технологічні, культурні і соціальні ландшафти, що постійно трансформуються та змінюють визначення того, як саме використовуються цифрові технології в особистій та професійній діяльності [16]. Однак на будь-якому етапі розвитку вищевказаних ландшафтів педагогам як вищої, так і середньої та середньої спеціальної освіти слід мати достатні знання в галузі цифрових технологій.

Нещодавні дослідження закликали до переосмислення результатів освітніх програм для вчителів, пропонуючи відмовитися від нинішнього акценту на цифровій грамотності, орієнтованого на навички, на користь ширших моделей цифрової компетентності, які визнають різноманітніші знання, здібності та схильності, необхідні майбутнім учителям. Розглядаючи природу загальної цифрової компетентності, Janssen та інші коментують, що: «цифрова компетенція явно передбачає більше, ніж знання того, як користуватися пристроями та програмами... що тісно пов'язане з навичками спілкування з ІКТ, а також навиками пошуку інформації. Розумне та «здорове» використання ІКТ вимагає особливих знань і грамотного ставлення до правових та етичних аспектів, конфіденційності та безпеки, а також розуміння ролі ІКТ у суспільстві та виваженого ставлення до технологій...» [13, с. 480].

Навчання цифрової грамотності стало невід'ємною частиною сучасної освіти при здобутті диплома про освіту; що ж до викладачів, які отримали свої дипломи до епохи повсюдного впровадження цифрових технологій, слід визначити список обов'язкових навичок цифрової грамотності, які необхідно опанувати на досить високому рівні для здійснення своєї професійної діяльності. Розглянемо найнеобхідніші навички, якими має володіти сучасний педагог, який працює в освітній установі (табл. 1).

У наведеній таблиці ми виділили та охарактеризували лише базу, яку необхідно опанувати кожному сучасному педагогу, що працює з поколінням учнів, які «не випускають з рук свої гаджети буквально 24 години на добу». Педагоги несуть основну відповідальність за процес навчання такого покоління і повинні відповідати швидко змінюваним очікуванням цих молодих користувачів цифрових технологій, які познайомилися з цифровим світом у дуже ранньому віці, але їх необхідно навчити правильно поводитися з ним і вміти отримувати знання, доступні в цифровому вигляді. Саме педагоги грають у цьому важливу роль, але для того, щоб виконувати цю роль ефективно, сучасні вчителі мають самі освоїти цифрові навички, необхідні для здійснення професійної діяльності.

Перелік обов'язкових навичок цифрової грамотності сучасного педагога

| Назва | Характеристика |
|--|---|
| Функціональні навички | Педагоги повинні мати достатні знання в галузі цифрових технологій, щоб мати можливість ефективно орієнтуватися в них під час занять |
| Навички пошуку | Знання про те, як орієнтуватися в пошукових системах, щоб отримувати релевантні, актуальні та безпечні результати, що відображають широкий спектр точок зору |
| Оцінка джерел | Вміння відрізнити авторитетний веб-сайт від ненадійного, упередженого, небезпечного чи застарілого |
| Критичне мислення | Здатність критично ставитися до джерел та цифрових інструментів, які вони знаходять і на які покладаються |
| Творчість | Досить глибоке розуміння доступних цифрових інструментів, щоб пропонувати учням виконання творчих проєктів, які використовують ці інструменти на межі їхніх можливостей |
| Зв'язок | Використання можливості спілкування на різних платформах з учнями та колегами, за допомогою цифрових технологій |
| Безпека | Знання основних правил безпечного зберігання даних, що включають регулярне виконання резервного копіювання даних, оновлення програмного забезпечення, особливо антивірусних інструментів, а також застосування методів шифрування даних для захисту важливої інформації від хакерів та зловмисників |
| Гнучкість | Швидка адаптація до цифрових технологій, що щодня змінюються, які пропонують безліч функцій за допомогою численних інструментів. Педагоги повинні вміти використовувати всі інструменти, що існують на даний момент |
| Корекція електронного оцінювання знань | Розуміючи прогалини у знаннях студентів, викладачі можуть скоригувати план занять, що проводиться, зупинитися на якійсь темі докладніше |

Сьогоднішня цифрова освіта – освіта, яка забезпечує інноваційні можливості комунікацій, обміну знаннями, ідеями та досвідом між викладачем та студентом шляхом використання цифрових комп'ютерних технологій. Інформаційно-освітнє середовище з використанням інформаційно-комунікаційних технологій заслуговує на особливу увагу, оскільки сприяє формуванню тих оптимальних умов, в яких можливий розвиток педагогів, підвищення рівня їх професійного зростання та професійних якостей.

Професійно-технічна освіта є ключовою ланкою у вихованні висококваліфікованих кадрів. Однак під час практичного навчання ми часто виявляємо, що вчителі професійно-технічної освіти мають недоліки в навичках цифрової грамотності [9]. В основному це пов'язано з недосконалим механізмом підготовки вчителів професійно-технічних закладів освіти. Сьогодні цифрові технології проникли в різні галузі, включно з професійною освітою. Однак більшість викладачів професійно-технічної освіти не отримали відповідної підготовки з цифрових технологій протягом періоду професійної підготовки. Таким чином, ці вчителі можуть відчувати розгубленість, застосовуючи цифрові технології для навчання, і навіть можуть бути нездатними ефективно використовувати відомі цифрові інструменти для покращення якості навчання.

Водночас для викладачів професійно-технічної освіти цифрова грамотність є не лише базовим інструментом, а й важливою гарантією вдосконалення практичних здібностей до викладання та проєктування інструкцій. Лише оволодівши основними операціями та застосуванням

цифрових технологій, викладачі зможуть краще використовувати цифрові інструменти для проєктування та практичного навчання, а також покращувати якість освіти. Інакше кажучи, посилення здібностей до практичного навчання та проєктування інструкцій є однією з необхідних якостей для сучасних викладачів професійної освіти, а прагнення до цифрової грамотності є основою, яка підтримує здібності до практичного навчання та розробки інструкцій.

Професійні компетенції сьогоденних викладачів засновані на загальній цифровій грамотності, але включають загальні компетенції цифрової педагогіки, такі як електронне навчання, використання навчальних платформ для мобільного навчання, електронних книг і відкритих освітніх ресурсів. Сюди також входять системи освітньої аналітики, що ґрунтуються на великих даних, а також цифрові компетенції для розробки та використання цифрових навчальних матеріалів за профілем роботи (педагогічний дизайн) та цифрового навчального обладнання зі шкільних предметів (комп'ютерне робоче місце вчителя).

На цифровій грамотності базується цифрова компетентність педагога, яка означає готовність та здатність використовувати цифрові ресурси, застосовувати комп'ютери, мобільні пристрої та хмарні технології в освітньому процесі, а також створювати та ефективно використовувати в освітньому процесі можливості цифрового освітнього середовища та всіх його складових.

Ми вважаємо, що педагог системи професійної освіти працює у складніших умовах, ніж педагог системи загальної освіти. Пов'язано це з тим, що ті хто навчаються в установах системи

професійної освіти, в більшості випадків мали проблеми з академічною успішністю, коли навчалися в закладі загальної освіти, у багатьох з них невисокий рівень навчальної мотивації, суттєві прогалини у знаннях, часом невіра у власні сили, часто відсутність бажання вчитися, і педагогу системи спеціальної професійної освіти необхідно це знати, враховувати та змінити ситуацію; студенти в системі спеціальної професійної освіти отримують одночасно загальноосвітню та професійну підготовку, тому велику роль відіграють міжпредметні зв'язки, практична орієнтація та професійна спрямованість загальноосвітніх та загальнотехнічних предметів; система навчання в організаціях спеціальної професійної освіти більшою мірою наближена до системи ЗВО та орієнтована на дуже великий обсяг самостійної роботи, на відповідальність за результати власного навчання.

Цифрова компетентність у науковій літературі часто відноситься до навичок та грамотності, необхідних пересічному громадянину, щоб мати можливість вчитися та орієнтуватися у цифровому суспільстві знань та характеризується як набір знань, навичок, відносин, здібностей, стратегій та обізнаності, які потрібні при використанні інформаційних та комунікаційних технологій та цифрових медіа для виконання різних завдань [23]. У той же час, розвиток компетентності вчителя є невід'ємною частиною педагогічної кар'єри. Хуберман, а також Фесслер та Крістенсен пропонують розглядати професійний цикл вчителів від початку кар'єри до виходу на пенсію [30]. Цифрова компетентність вчителя проявляється у незвичайних організаційних системах та діє у рамках багатих освітніх традицій, що збільшує складність, коли компетентність застосовується у освітньому контексті.

Цифрова компетентність викладача є складним комплексом знань, умінь і навичок, серед яких [4]: знання основних різновидів цифрових освітніх ресурсів та освітніх платформ; уміння створювати індивідуальні завдання в інтерактивному режимі на базі різноманітних освітніх порталів; навички проведення різних видів навчальних занять, наукових та позанавчальних заходів у дистанційному режимі з використанням інструментів різноманітних інформаційно-комунікаційних систем; здатність мотивувати студентів до розвитку цифрових компетенцій.

Цифрове середовище, в яке щодня занурюється педагог у процесі своєї професійної діяльності, є інтегрованим комунікаційним простором, в якому всі суб'єкти освіти здійснюють пошук, отримують, обмінюються і керують інформацією різного характеру за допомогою цифрових технологій. Відповідно, цифрова компетенція педагога передбачає не тільки наявність цифрових знань, умінь та грамотного їх застосування, а й сфор-

мованості технологічної готовності до постійних змін як в галузі використання даних технологій та ресурсів, комунікативної та методичної компетенції в області управління знаннями, так і психологічної готовності сприймати такі зміни і взаємодіяти з тими, хто навчається.

Педагог сучасного цифрового суспільства має постійно збагачувати та доповнювати свою цифрову компетентність, працюючи з новим поколінням студентів, що зростає, у цифровому суспільстві. В умовах активного розвитку цифрових технологій в освіті актуалізуються три ключові групи рольових позицій сучасного педагога, які забезпечують різні рівні взаємодії з учнями в цифровому освітньому процесі [9]: педагог-організатор та мотиватор навчання, менеджер освітніх маршрутів та ігрового навчання; методист-розробник онлайн-курсів та спеціаліст з їхнього супроводу; архітектор та режисер освітнього контенту та платформ навчання. Нові ролі суттєво розширюють традиційний зміст професійної діяльності педагога та вимагають оволодіння новими цифровими навичками та відповідного рівня цифрової грамотності.

Програми професійної освіти та навчання мають на меті озброїти учнів практичними навичками та знаннями, необхідними для конкретних професій, долаючи розрив між освітою та світом праці. Інтеграція цифрової грамотності в професійно-технічну освіту має життєво важливе значення для підготовки студентів до успіху на сучасному цифровому робочому місці, гарантуючи, що вони володіють необхідними навичками для адаптації до технологічних змін і використання цифрових інструментів для свого професійного зростання. D. Vawden ще у 2008 році зазначив, що цифрова грамотність виходить за рамки базового вміння працювати з цифровими пристроями та програмним забезпеченням - це також передбачає когнітивні та соціальні навички вищого рівня, такі як критичне мислення, вирішення проблем, спілкування та співпраця в цифрових контекстах [2]. Сьогодні це ще важливіше.

Поява оцифрованих освітніх платформ, зокрема професійного навчання, каталізувала сплеск досліджень протягом попереднього десятиліття. Корпус наукових праць висвітлює різні аспекти цієї метаморфози, охоплюючи впровадження технологічних інструментів у педагогічні та навчальні процеси, роль цифрових інструментів у сприянні автономії студентів, а також складні проблеми та відповідні рішення, пов'язані з «оцифруванням» педагогіки.

Видатні сучасні вчені педагогічного напрямку [19] стверджували, що застосування цифрових засобів у педагогіці значно збагачує «навчальну подорож», створюючи більш інтерактивний підхід, орієнтований на студента. У сфері

професійно-технічної освіти ці цифрові інструменти довели свою цінність, надаючи учням реалістичні, прагматичні сценарії, які стимулюють еволюцію певної професійної майстерності [30]. Проте це цифрове об'єднання в професійно-технічну освіту не позбавлене перешкод. Учені [14] підкреслюють всюдисущий цифровий розрив як величезну перешкоду, що заважає прийняттю цифрового навчання. Доступність інфраструктури, підготовленість викладачів і питання захисту даних є основними проблемами, які вимагають вирішення проблем ефективної цифрової революції [19]. Що стосується рішень і тактичного маневрування, серед науковців є узгодженість щодо необхідності комплексної розробки стратегії та підтримки. Кожен компонент, від інфраструктури до підготовки педагогів, від розвитку здатності до самонавчання до розробки інноваційних методологій оцінювання, вимагає ретельного розгляду та стратегічної «оркестровки» [6].

Нарешті, науковий дискурс щодо розгалуження цифрової трансмографізації в професійній педагогіці викликає неоднозначні настрої. Деякі дослідження вказують на помітне покращення результатів студентів, тоді як інші відстоюють необхідність подальших досліджень, зокрема досліджень, які включають практичні експериментальні проекти [23].

У цьому ландшафті, що розвивається, професійно-технічна освіта, невід'ємна складова всесвітньої «освітньої матриці», поступово інтегрувала цифрові технології, каталізуючи значні зміни парадигми. Оскільки цей постійний процес цифровізації пронизує професійно-технічну освіту, він породжує безліч можливостей, водночас створюючи певний набір проблем, які вимагають ретельного управління, щоб справді розкрити її невикористаний потенціал [29].

Цікаво відзначити експериментальне дослідження Zhu та Chen (2024, покликане підтвердити переваги цифрової еволюції в професійній педагогіці. В рамках емпіричного дослідження вони охоплюють порівняльну структуру, в якій беруться до уваги дві когорти професійно-технічних вчених: контрольна група, яка використовує традиційні навчальні методики, та експериментальна група, яка займається цифровими трансфігурованими навчальними програмами. Контрольна група продовжує навчання за допомогою звичайних засобів, позбавлених будь-якого цифрового втручання. Навпаки, навчальний план експериментальної групи зазнає трансформації з метою включення цифрових технологій, таких як платформи поширення цифрового контенту, інструменти електронного навчання, онлайн-системи оцінювання та аналітика даних. Для емпіричного дослідження підмножина зі 100 професійно-технічних вчених довільно була вибрана зі значного

професійно-технічного закладу. Потім ця підмножина була рівномірно розділена на контрольну та експериментальну фракції. Обидві групи демонструють схожість за демографічними особливостями, попередніми академічними досягненнями та профілем професійної роботи. Це забезпечило порівняльність двох груп і достовірність експериментальних результатів [28].

Дослідження Zhu та Chen використовують кілька інструментів щодо оцінки впливу цифрової трансформації на професійно-технічну освіту. До них належать академічна успішність, надбання навичок і відгуки студентів. Важливо, що ці показники були зібрані та проаналізовані за допомогою аналітики великих даних, яка може ідентифікувати закономірності та тенденції в даних, що можуть бути неочевидними за використання традиційних методів аналізу. Використовуючи незалежні t-тести, автори порівнювали показники контрольної та експериментальної груп. Результати показали, що експериментальна група значно переважала контрольну за всіма параметрами. Зокрема, студенти за програмою професійно-технічної освіти з цифровим перетворенням (експериментальна група) продемонстрували значно вищі академічні оцінки, краще набуття навичок, більш потужне незалежне мислення, сильніші здібності до вирішення проблем, а також покращення духу командної роботи у порівнянні з контрольною групою [28].

Регресійний аналіз був проведений для вивчення потенційних предикторів задоволеності студентів. Тип методу навчання (традиційний чи трансформований у «цифру»), академічна успішність, набуття навичок і розвиток навичок м'якого характеру були включені як предиктори. Результати показали, що всі предиктори були суттєво пов'язані із задоволеністю студентів. Найважливішим є те, що тип методу навчання був сильним предиктором задоволеності студентів, причому студенти в групі цифрової трансформації повідомили про значно вищий рівень задоволеності, ніж у традиційній групі. Отже, результати дослідження свідчать на користь більш комплексної інтеграції цифрових інструментів у професійну освіту, для сприяння більш орієнтованому на студента, захоплюючому та ефективному педагогічному процесу.

У контексті нашого дослідження ці результати проливають світло на зміст цифрової грамотності викладачів закладів професійної освіти в сучасних умовах. По суті, спостерігається зближення, конвергенція понять цифрової грамотності та цифрової компетенції викладачів, оскільки грамотність у розумінні лише знань базових цифрових інструментів та вмінні застосовувати їх, наприклад, для підготовки до лекцій чи складання навчальних презентацій вже не відповідає професійній при-

датності викладача у професійній освіті цифрової епохи. Розгляд суті та змісту структурних компонентів цього інтегрального ландшафту цифрової грамотності необхідний для визначення методики оцінки та шляхів розвитку цієї грамотності.

Список використаної літератури:

1. Ільїна Т. Реалії та особливості цифрової трансформації професійної освіти і педагогіки. *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довідковий бюллетень, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського*. 2023. № 17. С. 96-109.
2. Проект Концептуально-референтної Рамки цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (2021). URL : https://osvita.diiia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf
3. Bawden D. Origins and concepts of digital literacy. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. 2008. Vol. 30. P. 17-32.
4. Borthwick A., Hansen R. Digital literacy in teacher education. Are teacher educators competent? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. 2017. Vol. 33, Iss. 2. P. 46-48.
5. Cevallos M., Belmonte J., Meneses E. *Digital competencies in innovative university scenarios: Competency-based university training*. Kivu, Congo, 2023. 108 p.
6. Chauhan S. A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers and Education*. 2017. Vol. 105. P. 14-30.
7. Chen, J. Research on teacher competence improvement in the digital transformation of vocational education. *Educational Research and Experiment*. 2021. Vol. 5, Iss. 3. P. 48-53.
8. Christ W., Potter W. Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*. 1998. Vol. 48, Iss. 1. P. 5-15.
9. Dawei Z. Challenges and response strategies for vocational education teachers in the age of artificial intelligence. *Jiangsu Education Research*. 2022. Vol. 15. P. 77-80.
10. De Pablos P., Lytras M., Zhang Xi. *IT and the development of digital skills and competences in education*. Hershey, Pennsylvania, 2020. 360 p.
11. INTEF. Marco Común de Competencia Digital Docente. 2017. URL: <https://bit.ly/2jqkssz>
12. Falloon G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68. P. 2449-2472.
13. Janssen J. et al. Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*. 2013. Vol. 68. P. 473-481.
14. Jatmoko D. et al. The factors influencing digital literacy practice in vocational education: a structural equation modeling approach. *European Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 12. Iss. 2. P. 1109-1121.
15. Han M. Research on the Issue of Educational Equity in the Context of Digital Transformation of Vocational Education. *Education and Teaching Forum*. 2021. Vol. 4. Iss. 1. P. 110-114.
16. Harrison C. Critical internet literacy: What is it, and how should we teach it? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2017. Vol. 61, No. 4. P. 461-464.
17. Helsper E. J., Eynon R. Distinct skill pathways to digital engagement. *European Journal of Communication*. 2013. Vol. 28. Iss. 6. P. 696-713.
18. Heydon R. Making meaning together: Multi-modal literacy learning opportunities in an inter-generational art programme. *Journal of Curriculum Studies*. 2007. Vol. 39. Iss. 1. P. 35-62.
19. Gruszczynska A., Pountney R. Developing the concept of digital literacy in the context of schools and teacher education. *Enhancing Learning in the Social Sciences*. 2013. Vol. 5, Iss. 1. P. 25-36.
20. Ma X., Zhao J. Industry-education integration issues and countermeasures in the current digital transformation of vocational education in China. *Science and Education Wenhui*. 2020. Vol. 8. Iss. 2. P. 76-80.
21. Gilster P. *Digital literacy*. Hoboken, NJ., 1997. 292 p.
22. Sánchez-Cruzado C., Santiago Campián R., Sánchez-Compañía M T. Teacher digital literacy: The indisputable challenge after COVID-19. *Sustainability*. 2021. Vol. 13. Article 1858. <https://doi.org/10.3390/su13041858>
23. Silva C., Komesu F., Fluckiger C. Digital literacy, remote teaching and access during COVID-19 pandemic: Impacts on postgraduate female in Brazilian Amazon. *Actualidades Investigativas en Educación*. 2023. Vol. 23. Iss. 1. P. 279-311.
24. Sun L., Liu B. Discussion on innovation of learning outcome evaluation mechanism in digital transformation of vocational education. *Education and Education Management*. 2022. Vol. 11. Iss. 1. P. 34-39.
25. Tomczyk Ł., Fedeli L. Introduction – on the need for research on the digital literacy of current and future teachers. *Digital literacy for teachers. Lecture notes in educational technology / Ł. Tomczyk, L. Fedeli*. New York. 2022. P. 1-6.
26. Tsai M. Do male and female students often perform better than female students when learning computers? A study of Taiwanese eight graders' computer education through strategic and cooperative learning. *Journal of Educational and Computing Research*. 2002. Vol. 26. Iss. 1. P. 67-85.
27. Meng-Jung Tsai Do male and female students often perform better than female students when learning computers? A study of Taiwanese eight graders' computer education through strategic

- and cooperative learning. *Journal of Educational and Computing Research*. 2002. Vol. 26. Iss. 1. P. 67-85.
28. Zhu Y., & Chen Y. Digital transformation in vocational education: Challenges, strategies, and an experimental proposal. *ICAIE*. 2024. Iss. 15. P. 643-650.
29. Zurkowski P. The information service environment relationships and priorities. Related paper no. 5. Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science, 1974. 30 p.
30. Wang L., Zhang Z. Theoretical basis and practical approach of digital transformation in vocational education. *Educational Science*. 2019. Vol. 35. Iss. 6. P. 22-28.
31. Wagiran W., Suharjana S., Nurtanto M., Mutohhari F. Determining the e-learning readiness of higher education students: A study during the COVID-19 pandemic. *Heliyon*. 2022. Vol. 8. Iss. 10. Article e11160.
32. Willermark S., Olofsson A., Lindberg J. *Digitalization and digital competence in educational contexts*. New York. 2023.
-

Pei H. Features of innovative development of digital literacy of teachers of vocational education institutions

The article is devoted to the study of the peculiarities of innovative development of digital literacy of teachers of vocational education institutions. To solve this task, the author analyzed the pedagogical and educational literature on the research problem, compared, systematized and summarized information on the understanding of the concept of "digital literacy"; the article presents a definition of the concept of "digital literacy of teachers of vocational education institutions"; it is found that modern digital education provides innovative opportunities for communication, exchange of knowledge, ideas and experience between teacher and student through the use of digital computer technologies, and the information and educational environment with the use of information and communication technologies deserves special attention, as it contributes to the formation of optimal conditions in which the development of teachers and increase of their professional growth are possible.

It is generalized that today there is a convergence of the concepts of digital literacy and digital competence of teachers, since literacy in the sense of only knowledge of basic digital tools and the ability to use them, for example, to prepare for lectures or make educational presentations no longer corresponds to the professional suitability of a teacher in vocational education of the digital age. Consideration of the nature and content of the structural components of this integrated digital literacy landscape is necessary to determine the assessment methodology and ways to develop this literacy.

The following methods were used in the study: theoretical (study and analysis of pedagogical, educational and methodological literature, scientific articles on the research problem; comparative analysis; systematisation and generalisation of existing methods for digital literacy of teachers of vocational education institutions); empirical (pedagogical observation, study, systematisation and generalisation of pedagogical experience).

Key words: *digital literacy, teachers of vocational education institutions, innovative development, effective use of digital resources in teaching and learning, components of an inclusive view of digital literacy.*

Ю. В. Туманова

аспірантка факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
викладач ЗФПО ВСП «Класичний фаховий коледж
Сумського державного університету»

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ГАЛУЗЕВОГО МАШИНОБУДУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті схарактеризовано методика формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування в процесі викладання технічних дисциплін, в основу якої покладено організацію цілісного процесу, який передбачає функціонування всіх компонентів змістової підготовки з використанням організаційних форм і методів, що мають за мету формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного компонентів досліджуваного інтегративного утворення.

Методика формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування в процесі викладання технічних дисциплін передбачає вдосконалення змісту технічних дисциплін циклу професійної підготовки. Це своєю чергою потребує вдосконалення освітньо-професійних програм, навчальних планів і комплексу засобів, які є основою для організації та управління навчальною та пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців.

У процесі виконання дослідження визначено такі педагогічні технології формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування в процесі викладання технічних дисциплін: інформаційно-комунікаційні, проблемного навчання, навчального проєктування і методи навчання: традиційні, «мозкова атака», метод проєктів, кейс-метод, *f-learning* (*Flipped learning*/перевернуте навчання), *IBL* (*Inquiry Based Learning*/навчання за запитом здобувачів освіти та інші).

Ефективному впровадженню до освітнього процесу методу «перевернутого навчання» сприяє використання електронного освітнього середовища, де здобувачі освіти та викладач можуть обмінюватися інформацією. У багатьох закладах освіти широко використовується навчальна платформа Moodle. Як хостингова платформа Moodle дозволяє викладачам завантажувати різноманітні завдання (навчальні, контрольні, додаткові), що можуть бути використані як в аудиторії, так і для самостійної роботи здобувачів освіти за межами аудиторії.

Для того, щоб здобувачі освіти могли активно шукати відповіді на свої запитання та ефективно ставити їх під час лекцій, важливо використовувати ефективну стратегію навчання, відому як «*Inquiry Based Learning*» (навчання за запитом здобувачів освіти). Ця стратегія покликана стимулювати навчання через самостійне дослідження на основі запитань, які здобувачі освіти формулюють самостійно.

Ключові слова: методика, технічні дисципліни, інформаційна культура, формування інформаційної культури, майбутні бакалаври галузевого машинобудування, педагогічні технології, методи навчання.

Постановка проблеми. Проблема формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування, безумовно, має міждисциплінарний характер, оскільки охоплює різні аспекти професійної підготовки: професійний, психологічний, управлінський та ін. У зв'язку з цим усі дисципліни підготовки майбутніх фахівців мають певні можливості щодо формування інформаційної культури.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Аналізуючи дослідження С. Гончаренка, В. Манька, можна зазначити, що методична наука в сучасній системі освіти відіграє ключову роль. Методика спрямована на визначення таких ефективних

методів навчання, які сприятимуть якісному формуванню професійних знань у майбутніх фахівців, допомогу викладачам планувати освітній процес таким чином, щоб реалізовувалися завдання та принципи освітньої системи.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «методика» розглядається як «сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи» [1, с. 522].

Нам імпонує підхід С. Ковальової, яка визначає це поняття як «сукупність методів (прийомів), етапів навчання, спрямованих на реалізацію змісту педагогічного процесу в різних формах взаємо-

дії між тими, хто навчається, й тими, хто навчає» [5, с. 118].

Український педагогічний словник за редакцією С. Гончаренка висвітлює багатоаспектне тлумачення цього терміну. Поняття «методика» там визначено як «галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності навчання» [3, с. 206], а, отже, може розглядатися як часткова дидактика, що охоплює мету, завдання, розробку методів та методичних засобів навчання відповідно до завдань і змісту навчання, а також обґрунтування критеріїв оцінювання та методів контролю навчальної дисципліни.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є аналіз потенційних можливостей щодо формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування в процесі викладання технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Методика формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування в процесі викладання технічних дисциплін передбачає реалізацію педагогічних умов:

- підвищення позитивної мотивації в майбутніх фахівців галузевого машинобудування до опанування механізмів щодо створення, збирання, зберігання, перероблення та передавання інформації;
- створення сприятливого інформаційного середовища у закладах вищої освіти;
- інтенсифікація самоосвітньої діяльності здобувачів освіти.

Таким чином, удосконалюючи зміст дисципліни «Інформаційні технології в галузевому машинобудуванні», вважаємо за доцільне зупинитися на більш детальному вивченні можливостей Microsoft Excel як інструмента для аналізу експериментальних даних. Фахівці машинобудівного напрямку у своїй професійній діяльності досить часто зустрічаються з необхідністю нормувати розрахункові значення досліджуваних параметрів технічних об'єктів. Наприклад, визначення характеристичного опору конструкційних матеріалів та розрахункових навантажень на машини та механізми може бути вирішено за допомогою відповідних статистичних функцій табличного процесора Microsoft Excel.

Отже, дисципліна «Інформаційні технології в галузевому машинобудуванні» була доповнена темами «Статистичні функції Microsoft Excel» та «Графічне зображення статистичного розподілу», вивчення яких дозволило здобувачам освіти збагатити знання щодо призначення і використання статистичних функцій Microsoft Excel для обробки вибірок випадкових величин таких як: МИН (список), МАКС (список), СЧЕТ (список), СРЗНАЧ (список), СТАНДОТКЛОН (список), СТАНДОТКЛОН.В (список), СКОС (список), НОРМРАСП (x, M, S, I),

НОРМОБР (F, M, S), ЧАСТОТА(список), ГАММА (x), тощо.

З метою посилення практичного спрямування цієї дисципліни розширено тематику практичних занять. Зокрема, їх було доповнено темами: «Побудова діаграм. Графічний аналіз інформації в Microsoft Excel», «Застосування Google Drive електронного документообігу та захисту інформації», «Антивірусні засоби захисту. Архівування» та «Технологія пошуку інформації засобами мережі Інтернет».

Для посилення інформаційної складової фахової підготовки майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування в процесі викладання технічних дисциплін з навчальної дисципліни «Нарисна геометрія та інженерна графіка» до теми «Аксометричне проєкціювання» додано для вивчення здобувачами освіти питання «Проєкційні зображення геометричних об'єктів в умовах проєктування виробів за допомогою засобів САПР», зміст теми «Загальні правила оформлення конструкторської документації» поглиблений питанням «Застосування автоматизованих засобів конструювання на різних стадіях проєктування», тема «Створення конструкторської документації» розширена питанням «Оформлення проєктно-конструкторської документації з використанням САПР AutoCAD».

Наступна технічна дисципліна, що має можливості посилення інформаційної складової, – «Комп'ютерна графіка та системи автоматизованої підготовки виробництва у галузевому машинобудуванні». До теми «Огляд сучасних систем автоматизованого проєктування» додано питання: «AR технології», «VR технології», вивчення яких дозволило здобувачам освіти набути знання та отримати відповіді на такі питання: «Доповнена та віртуальна реальність: навчальне чи ігрове застосування?», «В чому полягають перспективи застосування доповненої та віртуальної реальності?», «Які найпоширеніші реалізації доповненої та віртуальної реальності?». Нами було посилено змістовий модуль «CALS-технології в машинобудуванні. Проєктування і розробка: CAD/CAE/CAM-системи» цього ж освітнього компонента темами, а саме:

– Розробка засобів віртуальної реальності (лекція «Віртуальна реальність та ігрові рушії», лекція «3D-інтерфейс користувача та позиціонування, лекція «3D-взаємодія з користувачем», лекція «Навігація та введення у віртуальній реальності»);

– Розробка засобів доповненої реальності (лекція «Налаштування засобів доповненої реальності в Unity 3D», лекція «Розробка проєкту з геопозиціонуванням», лекція «Розробка навчальних матеріалів за допомогою Vuforia», лекція «Розробка для перспективних пристроїв»).

Для отримання базових практичних навичок з правильного розуміння та використання CAD/CAE/CAM-систем ми розширили тематику лабораторних робіт означеної дисципліни, в процесі виконання яких здобувачі освіти набули навичок щодо основних принципів створення графічних зображень з використанням існуючих принципів проєктування і розроблення тривимірних моделей.

Отже, до змісту цієї технічної дисципліни ми додали такі лабораторні роботи: «Створення 3D-анімації із переміщенням об'єктів», «Розробка комп'ютерної гри з підтримкою віртуальної реальності», «Розробка віртуального приміщення дільниці цеху».

Ефективність освітнього процесу, спрямованого на формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування, визначають педагогічні технології і методи навчання.

Різноманітні трактування висвітлюють різні підходи до розуміння педагогічної технології, що розглядається як «провідний напрям сучасної дидактики» [2], «педагогічна діяльність» та «процес взаємодії викладача й учнів» [11] тощо.

В Енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя метод навчання розглядається як «серцевина процесу навчання, ланка, яка зв'язує запроєктовану мету і кінцевий результат» [4, с. 492]. Ми також поділяємо думку дослідників Н. Волкової, А. Кузьмінського, В. Омеляненка, М. Фіцули, які під методами навчання вбачають спосіб взаємопов'язаної діяльності викладачів та студентів, спрямований на вирішення завдань освіти, виховання та розвиток під час навчання.

Сучасний викладач закладу вищої освіти зустрічається з поколінням, яке зростало в епоху *інформаційно-комунікаційних технологій* та використовує сучасні технології у будь-яких життєвих ситуаціях, включаючи навчання та професійну діяльність. Такі умови розвитку вплинули на сприйняття інформації сучасними здобувачами освіти, на засоби її оброблення та навіть на спосіб мислення. Широке використання майбутніми бакалаврами галузевого машинобудування інформаційно-комунікаційних технологій для вирішення будь-якої задачі дозволяє організувати освітній процес таким чином, щоб виконувалися визначені раніше педагогічні умови формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування в процесі викладання технічних дисциплін. Такий принцип, за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій спонукає викладача переглядати та адаптувати цілі, зміст, методи, форми та засоби навчання, а також контролювати процес навчання та діяльність здобувачів освіти.

Потенціал інформаційно-комунікаційних технологій, що впроваджуються у процес викладання

технічних дисциплін під час підготовки майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування зокрема, передбачає розв'язання різного роду інженерних задач. Отже, навчальні цілі підготовки майбутніх фахівців зорієнтовано на обізнаність із механізмами створення, збирання, зберігання, перероблення та передавання інформації, розроблення ідей, моделей, вимірювальних та перетворюючих засобів тощо.

Аналіз досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти показує можливість застосування інформаційно-комунікаційних технологій практично у всіх традиційних формах організації навчання: на лекціях, лабораторних та практичних заняттях з розрахунку та проєктування, семінарських заняттях, науково-дослідній роботі при виконанні курсових робіт (проєктів) та кваліфікаційних робіт, під час індивідуальної та колективної роботи як в аудиторії, так і поза її межами.

Так, наприклад, у процесі викладання технічних дисциплін «Деталі машин», «Основи конструювання контрольно-вимірювальних пристроїв» на лекціях майбутні бакалаври галузевого машинобудування отримують теоретичну інформацію щодо методів конструювання типових вузлів та механізмів відповідно до поставленого завдання; етапів проєктування технологічних процесів складання машин; будови, принципу роботи та основних параметрів механізмів контрольно-вимірювальних пристроїв. На лекціях з таких тем, як «Складальні процеси в галузевому машинобудуванні», «Загальні питання проєктування точних механізмів» засобами інформаційно-комунікаційних технологій відбувалося унаочнення досліджуваних об'єктів, явищ і процесів, що сприяло розумінню технічної інформації. Зокрема, при проєктуванні деталей та вузлів машин заданого призначення за вихідними даними застосовувалося програмне забезпечення solid Thinking Embed (VisSim). Цей інструмент для моделювання динамічних систем дозволяє створювати моделі для дослідження впливу похибки форми виготовлення деталей механізму по відношенню до його вихідних характеристик або для пошуку оптимальної схеми розміщення вузлів у системі тощо.

Під час вивчення майбутніми бакалаврами галузевого машинобудування технічної дисципліни «Програмування обробки на верстаках з числовим програмним керуванням» нами апробовано в процесі виконання лабораторних занять програмний продукт Autodesk Fusion 360 призначений для автоматичного проєктування. Організація лабораторних занять з відповідним програмним забезпеченням дозволила легко та швидко програмувати 2,5-, 3-, 4- та 5-осьове фрезерування, токарну обробку, а також створювати

керуючі програми за допомогою широкого асортименту безкоштовних постпроцесорів.

При організації освітнього процесу ми поєднали традиційні методи навчання та друковані матеріали із сучасними технологіями доповненої реальності (augmented reality, скорочено AR), використовуючи більш доступні мобільні пристрої. Доповнена реальність – це технологія інтерактивної візуалізації, яка доповнює віртуальними елементами зображення реального світу. Завдяки широкому розповсюдженню мобільних пристроїв, достатньо завантажити спеціальний додаток, який накладає цифрову інформацію (тривимірні моделі, відео, аудіо тощо) на зображення реального світу, що отримується з камери, і відображає результат на екрані. За рахунок мінімальних вимог до обладнання (комп'ютер або ноутбук, або мобільний телефон) цю технологію може використовувати кожен. Доповнена реальність здатна «оживити» практично будь-які навчальні матеріали – ілюстрації у книгах, моделі, схеми, карти, креслення та ін. [6]. Найбільш ефективним застосуванням технологій AR є для віртуальних лабораторних та практичних занять, а також тренажерів з можливістю динамічної взаємодії. Використання доповненої реальності для демонстрації різниці між 2D і 3D об'єктами реалізовано для технічних дисциплін «Нарисна геометрія та інженерна графіка», «Комп'ютерна графіка та системи автоматизованої підготовки виробництва у галузевому машинобудуванні». Доповнена реальність створюється на основі системи «Vuforia» і реалізується через мобільний додаток «Visualization: From 2D to 3D», який встановлюється на смартфон або планшет з OS Android. При наведенні камери на 2D креслення над ним з'являється відповідна 3D модель. Обертання креслення на робочому столі дозволяє переглядати 3D модель з усіх сторін. Цей підхід є більш продуктивним і сприяє розумінню базових принципів побудови графічних зображень та розробленню тривимірних моделей під час вивчення технічних дисциплін.

Слід підкреслити, що в нашому дослідженні враховано той факт, що в процесі професійної підготовки здобувачі освіти поступово накопичують професійні знання, досвід і навички роботи з різними інструментами та програмами, оволодівають методиками проектування і прийняття рішень. Для візуалізації своїх досягнень майбутнім бакалаврам галузевого машинобудування було запропоновано створювати сайти, які не потребують знань HTML-коду та забезпечують вільний доступ. Безкоштовні сервіси, такі як Wix.com, Weblidium, WordPress, дозволяють розробляти власні сайти, блоги, відео-хостинги з відкритим доступом у глобальній мережі, а також розміщувати портфоліо з результатами навчальної та наукової діяльності (проекти, розробки тощо). Основні переваги даних платформ: зручна, проста та функціональна

панель адміністратора, яку можна опанувати за 2-3 години; безліч безкоштовних шаблонів; регулярні безкоштовні оновлення та доповнення; розвинена спільнота користувачів та відповідна база знань; можливість завантаження додаткових розширень; можливість модифікації коду шаблону; AI дизайн-помічник; система контролю помилок; готові блоки та ін.

Таким чином, модернізація складників освітнього процесу через інформаційно-комунікаційні технології дала змогу вплинути на формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування (уміння створювати, збирати, зберігати, переробляти та передавати інформацію), умінь та навичок щодо створення образів просторових співвідношень у вигляді схематичних зображень, комбінувати їх та адаптувати щодо різних ситуацій. Такий підхід уможливорює поступове використання зазначених умінь та навичок в повсякденному житті, освітній і професійній діяльності, а також ціннісне ставлення до інформаційної діяльності у галузі машинобудівного виробництва.

Наступною розглянемо технологію *проблемного навчання*, яка передбачає організацію освітнього процесу на основі вирішення здобувачами освіти проблемних ситуацій та пошуку конструктивних рішень. Зіштовхуючись із невизначеністю та складнощами певної проблеми, здобувачі освіти висувають гіпотезу, обґрунтовують і перевіряють її. Під час цього процесу вони творчо мислять і зустрічаються з певними суперечностями, які своєю чергою і стають мотиваторами для пошуку правильного рішення.

«Проблемне навчання – це створення ланцюга проблемних ситуацій і керування діяльністю учнів із самостійного вирішення навчальних проблем» [8, с. 69].

Основною категорією проблемного навчання визначають проблемну ситуацію. «Проблемна ситуація повинна створюватись з урахуванням реальних, важливих для учнів суперечностей. Тільки в цьому випадку вона є для учнів потужним джерелом пізнавальної активності та мотивації, інтенсифікує їхнє мислення, скеровує на пошук нового та невідомого. Дотримання цього положення є важливим та принциповим для ефективної реалізації проблемного навчання» [10, с.69].

Для досягнення найбільшого ефекту на практичних заняттях з такого освітнього компонента, як «Інформаційні технології в галузевому машинобудуванні», активно впроваджувався метод «мозкова атака». Практичні заняття були спрямовані на роботу над мініпроектами, що мали на меті виявлення проблеми, адаптованої до навчальних умов, та пошук її рішення.

«Мозкова атака» (або брейнстормінг, від англійського «brain storming») – це метод, що передба-

чає організацію спільної роботи групи в аудиторії з метою розробки ідей, пошуку конструктивних рішень, вирішення складних завдань або подолання нестандартних ситуацій [7].

Ідея цього методу полягає в чіткому формулюванні завдання перед невеликою групою здобувачів освіти та отриманні від них різних варіантів відповідей на основі раніше отриманих знань. При використанні мозкової атаки враховуються такі основні принципи: не критикувати – учасники мають можливість висловлювати будь-які думки без страху перед критикою; стимулювання ініціативи – будь-яка ідея, навіть якщо вона здається дивною, заохочується і сприяє творчому процесу; кількість ідей – акцент робиться на генерації якомога більшої кількості ідей; зміна, комбінування, покращення – ідеї обговорюються, модифікуються та поєднуються, що допомагає знайти раціональні рішення тощо. З використанням означеної технології при вивченні освітнього компонента «Інформаційні технології в галузевому машинобудуванні» здобувачами освіти обговорювали такі питання на практичних заняттях, а саме: аналіз вибірки на предмет наявності очевидно грубих помилок; підходи щодо пошуку інформації за допомогою логічних операторів та синтаксичних форм; фактори призначення логічних операторів, які дозволяють комбінувати слова при завданні критерію пошуку та ін.

Слід зауважити, що підґрунтям цього методу є неупереджений підхід, який сприяє появі унікальних та оригінальних рішень щодо різнопланових практичних завдань.

Педагогічний процес, спрямований на формування інформаційної культури майбутнього фахівця, передбачає організацію дослідницької, навчальної та пізнавальної діяльності навколо проблеми, яка реалізується через проекти. Таким чином, технологія *навчального проектування* набуває ключового значення. У закладах вищої освіти ця технологія активно використовується у формі курсових та дипломних проектів, які тісно пов'язані з лабораторними та практичними роботами, результати яких застосовуються для прийняття та перевірки інженерних рішень [9]. Проекти дозволяють детально дослідити найважливіші питання в комплексі з іншими, включаючи також міждисциплінарні завдання.

В основі цієї педагогічної технології лежить метод проектів, спрямований на розвиток у здобувачів освіти навичок адаптації до реальних життєвих ситуацій.

Для прикладу наведемо проекти, які були запропоновані майбутнім бакалаврам галузевого машинобудування в процесі викладання технічних дисциплін.

Дипломні проекти на відділенні бакалаврату Відокремленого структурного підрозділу

«Класичний фаховий коледж Сумського державного університету» в межах співробітництва з виробництвом ТОВ «Мотордеталь-Конотоп» запроваджувалися на останньому році навчання, коли майбутні бакалаври галузевого машинобудування працювали над конструкторськими завданнями для реального комерційного замовлення (автоматизація розрахунків режимів різання на аналізовану операцію деталі «гільза циліндрів» засобами MS Office Excel). Майбутні фахівці спостерігали за динамікою показників у чисельному і графічному форматі, відтворювали «місцеві» дослідно-конструкторські розробки та набули значного досвіду роботи щодо реальних проблем від підприємства.

З метою засвоєння навчального матеріалу з технічної дисципліни «Взаємозамінність, стандартизація та технічні вимірювання» майбутні бакалаври галузевого машинобудування працювали над короткостроковим груповим проектом з виконанням творчого завдання, яке полягало в розробленні імітаційної моделі роботи малого інструментального мікроскопа у формі відео (для якого застосовувалися фотографії; навчальний макет; графічне зображення оптичної схеми, схем вимірювання середнього діаметра, вимірювання кроку і половини кута профілю різьби) та роликів з нескладним 3D-моделюванням робочого процесу. На лабораторному занятті викладач пропонує з'ясувати, як здійснюється вимірювання приведенного середнього діаметра різьби на малому інструментальному мікроскопі. З цією метою група поділяється на підгрупи, які працюють з різними засобами, зокрема підготовленими здобувачами освіти (макетами, схемами, ілюстраціями, 3D-моделями, відео). Окрема група працює зі схемою і здійснює оцінку через математичне моделювання згинчуваності кріпильної різьби за результатами поелементного вимірювання параметрів різьби і обчислення приведенного середнього діаметра. Через 30–40 хвилин здобувачі освіти презентують результати своїх пошуків, обговорюють, дискутують, захищають власні позиції та приймають остаточне рішення. Заняття завершується аналізом ідей, помилок результатів тощо.

Інтеграція інноваційних методів навчання та викладання в систему освіти стала предметом дослідження багатьох вчених. У наукових роботах І. Добросок, В. Коцура, С. Нікітчиної, І. Підласого, Л. Ребухи, В. Химинця та інших розглядаються теоретичні та науково-практичні аспекти впровадження інновацій у вищій школі, включаючи певні сучасні методики навчання, практику та потенціал їх залучення до освітнього процесу. Більшість вчених підкреслює, що головні напрями інновацій у навчанні пов'язані з необхідністю вдосконалення традиційних педагогічних методів.

Для прикладу проаналізуємо інноваційні методи навчання, які використовуються під час організації позааудиторної роботи при викладанні дисципліни «Інформаційні технології в галузевому машинобудуванні», а саме: f-learning (Flipped learning/перевернуте навчання), IBL (Inquiry Based Learning/навчання за запитом здобувачів освіти).

Варто відзначити, що сутність методу «перевернутого навчання» полягає у кардинальній зміні послідовності головних етапів освітнього процесу – аудиторної та домашньої роботи. Все відбувається інакше, ніж при традиційному навчанні: урок – вдома, домашнє завдання – в аудиторії. Продемонструємо впровадження методу «перевернутого навчання» на прикладі теми «Використання цифрових технологій для оформлення звіту про наукову роботу».

Здобувачі освіти попередньо ознайомлюються вдома з новим навчальним матеріалом за допомогою рекомендованої літератури, а саме: можливостями щодо оформлення наукових текстів в редакторі MS Word; правилами оформлення наукових робіт в MS Word; створення списків використаних джерел за допомогою перехресних посилань тощо.

Наступний етап: на занятті – короткий аналіз проблемних моментів, закріплення теоретичних знань та вироблення практичних навичок.

Таким чином, здобувачі освіти за обраною темою дослідження оформлюють текст наукового повідомлення в редакторі MS Word; встановлюють параметри тексту: ліве поле – 30 мм, праве поле – 10 мм, верхнє і нижнє – 20 мм, міжрядковий інтервал 1,5, шрифт – Times New Roman, кегль – 14; список використаних джерел оформлюють відповідно до стандарту ДСТУ 8302:2015; посилання в тексті на цитовані джерела оформлюють з використанням перехресних посилань.

«Перевернуте навчання» передбачає відмову від неефективних в умовах обмеженого часу прийомів, зокрема: фронтальне опитування, диктування конспектів лекцій, перегляд тривалих презентацій тощо.

Натомість запроваджуються елементи педагогіки співпраці, де роль викладача перетворюється на роль колеги і консультанта. Здобувачі освіти активно вивчають навчальний матеріал в основному самостійно, що сприяє розвитку їхньої пізнавальної активності та самостійності.

Здобувачі освіти відіграють активну та важливу роль у процесі навчання. Дослідження показують, що використання стратегії навчання «Inquiry Based Learning» (навчання за запитом здобувачів освіти) сприяє розвитку їх креативності та критичного мислення, формуванню навичок дослідження та вирішення проблем. Прикладом застосування IBL (Inquiry Based Learning/навчання за запитом студентів) під час організації позаауди-

торної роботи є створення портфоліо науковця засобами Microsoft Sway.

Здобувач освіти самостійно за власним запитом вивчає процес створення динамічних презентацій з використанням програми SWAY та створює науковий портфоліо на тему своїх досліджень, використовуючи попередньо підготовлені матеріали.

Таким чином, використання інноваційних методів навчання в позааудиторний час позитивно впливає на результативність освітнього процесу. Це дозволяє здобувачам освіти отримувати знання, навички і вміння в сприятливих психологічних умовах і стимулює їхню мотивацію розуміти та досліджувати інформаційну культуру, розглядаючи її значення як для окремої людини, так і для суспільства в цілому.

Висновки і пропозиції. Ураховуючи вищевикладене, зазначимо, що формування інформаційної культури майбутніх фахівців має продовження під час вивчення здобувачами освіти дисципліни за вибором «Основи формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування» та виконання спектру практичних завдань, розв'язання яких орієнтоване на використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Подальшим перспективним напрямом є оцінка запропонованих нами технологій і методів ефективної їх реалізації шляхом контрольної діагностики за встановленими критеріями й обраними методиками педагогічного експерименту.

Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
2. Галузьяк В.М., Сметанський М.І, Шахов В.І. Педагогіка : навч. посіб. Вінниця, 2007. 400 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Енциклопедія освіти / за ред. В.Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Ковальова С.В. Розвиток творчої активності вчителів музики в системі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 213 с.
6. Модло Є.О., Єчкало Ю.В., Семеріков С.О., Ткачук В.В. Використання технології доповненої реальності у мобільно орієнтованому середовищі навчання ВНЗ. *Наукові записки. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2018. № 1 (11). С. 93–100.
7. Сагер Л.Ю., Сигида Л.О., Колесник А.А. Інтерактивні методи навчання як інструмент маркетингу освітніх послуг. *Вісник Сумського державного університету. Серія «Економіка»*. 2018. № 4. С. 13–24.

-
8. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / укладач О.Є. Антонова. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 104 с.
9. Тітова О.А. Система розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Мелітополь-Глухів, 2020. 614 с.
10. Фурман А.В. Методика застосування проблемних ситуацій на уроці. *Проблемні ситуації в навчанні*. Київ, 1991. С. 67–152.
11. Якса Н.В. Педагогічні теорії, системи й технології : курс лекцій. Ч. 1. Загальні основи педагогіки. Дидактика. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. 179 с.
-

Tumanova Yu. Methodology for developing information culture among future bachelors of industrial engineering in the process of teaching technical disciplines

The article characterizes a methodology for developing information culture among future industrial engineering bachelors during the teaching of technical disciplines. The methodology is based on organizing a holistic process that involves the functioning of all components of the content training, using organizational forms and methods aimed at the formation of motivational-value, cognitive, activity-based, and reflexive components of the studied integrative formation.

The methodology for developing information culture among future industrial engineering bachelors in the process of teaching technical disciplines involves the improvement of the content of technical disciplines in the professional training cycle. This, in turn, requires the improvement of educational and professional programs, curricula, and a set of tools that serve as the basis for organizing and managing the educational and cognitive activities of future specialists.

The research identified the following pedagogical technologies for developing information culture among future industrial engineering bachelors during the teaching of technical disciplines: information and communication technologies, problem-based learning, project-based learning, and teaching methods such as traditional methods, brainstorming, the project method, the case study method, flipped learning, and inquiry-based learning, among others.

The effective implementation of the flipped classroom approach is facilitated by the use of an electronic learning environment where learners and teachers can exchange information. In many educational institutions, the Moodle learning platform is widely used. As a hosting platform, Moodle allows teachers to upload various assignments (educational, control, additional) that can be used both in the classroom and for independent work by learners outside the classroom.

To enable learners to actively seek answers to their questions and effectively ask them during lectures, it is important to employ an effective learning strategy known as Inquiry-Based Learning (IBL). This strategy aims to stimulate learning through independent research based on questions that learners formulate themselves.

Key words: *methodology, technical disciplines, information culture, development of information culture, future bachelors of industrial engineering, pedagogical technologies, teaching methods.*

UDK 378.1

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.21>**H. I. Shayner**Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Engineering
Lviv Polytechnic National University

FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF ENVIRONMENT DESIGNERS AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC DISCUSSIONS

The article is devoted to the study of foreign language professional competence of environment designers as a subject of scientific discussions. The purpose of the article is to analyse the scientific and pedagogical literature that highlights foreign language professional competence as a component of environment designers' professional competence. The analysis of the scientific and pedagogical literature, which highlights various aspects of the investigated problem, has been carried out. The mastery of different languages is proven to be significant under the conditions of globalization processes within the professional training of environment designers, which is justified by the specifics of creative industry development. The need for professional training of environment designers for multifaceted and complex professional activity in the field of design based on the use of the potential of related fields of knowledge (architecture, psychology, sociology, management) is substantiated. The researchers are stated to study the formation of foreign language professional competence in the context of professional training of specialists in various specialties, since it is an integral part of education and career, which requires a person to be able to effectively communicate internationally and perform tasks in a linguistic environment, which differ from the native one. It was concluded that the development of foreign language professional competence necessitates a specialized approach, which includes the use of professional terminology, the correct use of language structures, awareness of the socio-cultural context and adaptation of speech to specific communicative situations. The development of foreign language professional competence is a multifaceted process that encompasses the integration of language skills, professional knowledge and cultural understanding. This enables specialists to establish effective interactions within an international professional environment, thereby enhancing their value in the labour market. Prospects for further scientific research are determined.

Key words: environment designer, professional training, professional competence, foreign language competence, foreign language professional competence, knowledge, skills, professional environment.

Problem statement. The choice of the European integration vector of Ukraine's development presupposes the need to harmonize the specifics of Ukrainian society functioning in accordance with the legislation of the European Union. Currently, we are observing the implementation of legislative initiatives in social, economic, political and cultural spheres. Innovative characteristic of the European Higher Education Area have been reflected in the national education system regarding: unification of specialties in accordance with the International Standard Classification of Education [13]; standardization of specialists' training in various specialties and levels of education; expansion of cooperation with stakeholders; integration of education, science and innovation; intensification of international cooperation, project activities and academic exchanges, etc.

In the globalized world, language learning is a fundamental component of humanistic and humanitarian education for professionals. It creates a foundation for the development of language proficiency and shaping linguistic identity, serving as an essential tool for achieving both professional and personal

goals, especially in the international arena. Language learning comprises the knowledge of its inner spirit, its logic and culture. We are convinced that language should ensure dialogue between cultures. Therefore, we consider the formation of foreign language professional competence of modern specialists, in particular, environment designers, to be an urgent issue today.

The analysis of recent research and publications. It is obvious that this problem is reflected in the scientific studies of researchers from different countries. In our research, we turned to publications devoted to the analysis of the specifics of future designers professional training (S. Alekseeva, S. Gerenko, N. Derevyanko, I. Petrova, I. Tymenko, O. Krykun); modern scientific-pedagogical and scientific-methodical literature, represented by various publications which are dedicated to foreign language competence formation as well as foreign language professional competence formation (general issues of foreign language teaching and learning (O. Tarnopolskyi, J. Harmer, E. Hinkel, T. Tinsley); scientific studies highlighting methodological approaches to

foreign language competence formation: systemic (Y. Danilova, N. Lebozyn, O. Savchenko, V. Kernagaran, A. Abdullah, M. Wilczewski, I. Alon), holistic (Y. Bakai, L. Naniwska, O. Semenets, Y. Hetman, V. Pryma, M. Kim, S. Black, J. Clifton), competency-based (A. Wang, X. Zheng, Y. Gao), personality-activity (D. Clark, E. Roberts, M. Smith); organizational forms and methods of learning (I. Bartosh, S. Thornbury), including interactive learning (S. Omar, H. Ahmad Nawi, T. Tengku Shahdan, R. Wong Mee Mee, L. Seong Pek, F. Che Yob), situational learning (O. Ivanova, V. Red'ko, N. Sorokina, L. Smovzhenko, O. Onats, D. Chyzhevskiy), blended learning (A. Malota, X. Zhang), learning based on the use of modern technologies (L. Hlushok, G. Stanley); as well as the formation of foreign language competence: in communication (O. Vashchylo, Z. Korneva), listening (H. Bagrii, Ch. Chen, C. Goh, J. Cross, L. Miller, C. Brown, A. Chang); writing (O. Bigich, N. Shandra), reading (Zh. Nikiforchuk), etc.

The aim of the article is to analyse the scientific and pedagogical literature which highlights the foreign language professional competence as the component of environment designers' professional competence.

The research results. In order to communicate effectively in an intercultural context, it is not enough to simply have speaking skills; it is also important to master the specifics of language use. Therefore, one of the key tasks of university education is to develop an individual's intellectual and communicative culture [12].

Considering the globalization processes, the expanding opportunities for international cooperation among specialists, the demand for foreign language professional competence among environment designers in today's labour market has become increasingly evident. There is a need to carry out a study that would contribute to the development of the theoretical, methodological and practical foundations for cultivating this competence. Such a study would be invaluable to practitioners – academic staff of higher education institutions, as well as participants of the educational process, who influence the initial professional training of future environment designers.

The analysis of the research data emphasizes the significance of training in order to further establish effective activities in a multicultural environment, where mastery of different languages is considered one of the main competencies. It is worth noting that multiculturalism, the use of several languages as a means of establishing interaction and communication is the main goal of the European language policy [9; 10], because communication and exchange of information are key factors that help to improve the understanding of the economic, social and cultural spheres of life in different countries, which in turn serves to form a platform for the improvement of a common strategy for further civilization development.

The analysis of scientific and pedagogical literature highlights that, "along with respect for the individual, openness to other cultures, tolerance and acceptance of others, respect for linguistic diversity is the main value of the European Union. Multilingualism refers both to a person's ability to use several languages, and to the coexistence of different language communities in one geographical area" [11, p. 26]. With this in mind, the role and importance of mastering different languages from a social, political, cultural, and economic perspective becomes obvious. Taking into account the expansion of opportunities for cooperation with foreign partners, the openness of the European labour market, foreign language competence is considered to be one of the main competencies of a modern specialist, which provides an opportunity for both personal and professional development throughout life, establishing cooperation, developing and implementing joint innovative projects, etc.

In the studies of domestic researchers, special attention is paid to the training of future designers, which is due to the intensive development of the creative industry. The authors prove that "this determines the need for highly professional specialists in the field of design with creative thinking, the ability to generate original ideas, non-standard ideas, implement multicultural projects. Conceptual ideas regarding the training of modern specialists with a high level of general and professional competences, focused on creative realization in the profession, are reflected in the educational programs of educational institutions providing training in the design profile" [1, p. 332]. V. Prusak considers a modern designer as "a specialist in the field of shaping products, who possesses a sum of various knowledge, is able to fully realize his own ideas about social needs, functional, constructive, technological conformity and expediency of products in a specific material object" [8, p. 16].

The professional training of future designers, particularly environment designers, is examined by scientists from various perspectives, as it is a multifaceted process. This process aims to develop a comprehensive knowledge system, cultivate technical skills and abilities, and foster creative thinking and aesthetic taste, among other essential attributes. "When studying the process of bachelors' design training, it is important to take into account the connection of the future designers' professional competence formation with various factors, such as mastery in artistic design, the use of the latest technologies in the field of design, and aesthetic perception by future designers, which is aimed at changing the subject-spatial environment and forms the basis of their professional skills" [7, p. 402]. It is about the study of the history of art and design, the basics of composition, colour science, the theory of form, which are fundamental to understanding the evolution of styles

and trends in environmental design, the development of social skills is the subject of special attention. Thus, the researchers emphasize: “employers are looking for designers who not only have technical skills, but also can work in a team, demonstrate creative thinking and the ability to quickly solve problems” [6, p. 3].

Understanding the multifaceted and complex nature of professional activity in the field of design, we conclude that future designers must acquire knowledge in related fields, including architecture, psychology, sociology, management, in the process of professional training, so that graduates can successfully compete on the labour market, create innovative and functional designs, as well as meet high aesthetic and ethical standards.

The scope of scientific publications is devoted to the study of the specifics of foreign language mastering for the purpose of its use in professional sphere: military affairs (H. Dziman, V. Krykun), education (M. Burak, N. Lupak), IT sphere (N. Dobrovolska, N. Shandra), management (A. Medvedchuk), tourism (I. Kodlyuk), economics (N. Lyamzina); engineering (N. Kish); construction and civil engineering (S. Rubtsova), etc. It is emphasized that at the beginning of the 21st century, proficiency in foreign languages has become an integral part of education and career, which requires a person to be able to effectively communicate internationally and perform tasks in a linguistic environment different from one's native language. Thus, the focus of V. Krykun's recent research has been on improving the foreign language professional competence of future military management specialists [3]; G. Dziman has investigated the formation of English language competence in academic writing among future military IT specialists [3].

Among the latest research the study of N. Mykytenko deserves special attention. The author experimentally proves that the foreign language professional competence should be considered at several levels (micro-, meso-, macro-level) [5]. The author structures it according to: cognitive-informational component (“subject, cross-subject, linguistic knowledge, knowledge of the rules of etiquette, linguistic culture of native speakers, norms of speech behaviour, metalanguage terminologies, subject, cross-subject, speech skills and abilities, educational and cognitive skills and abilities”), as well as a practical component (“integrated components of key, including foreign language communicative, sociocultural, intercultural, pragmatic, referential, linguistic, strategic, professional competencies”) [5, p. 29-30].

O. Babiuk explores speaking skills as a crucial component of the communicative ability of a future specialist. These skills are essential for expressing ideas, views, opinions, relying on the ability to construct a coherent and logically structured monologue tailored to the context and audience. Based on the

study of a number of scientific works, it is concluded that they highlight various aspects of the foreign language competence formation, in particular, “the analysis of the linguistic features of a foreign language professionally oriented monologue, which to some extent will determine the specificity of the methodology; integrated formation of speaking skills and the ability to use strategies; ensuring students' thinking and speaking activity in the learning process; the use of various organizational forms – learning in pairs, in small groups, mutual learning; stimulation of reflective self-assessment and development of students' reflective skills; taking into account the peculiarities of professional communication of specialists ..., typical communicative situations, roles, intentions; selection and use of English-language educational materials with different forms of presentation: auditory, audio-visual and printed; formation of lexical, grammatical, phonetic skills of students; ensuring active communicative and speaking activity of students in situations of professional communication; the expediency of developing a nomenclature of the skills of monologue speech, which should become the basis for the development of exercises types aimed at the formation of these skills” [2, p. 35-36]. In other words, such aspects as correct pronunciation, intonation and accentuation of speech are emphasized. They ensure the intelligibility of speech; the use of appropriate vocabulary, including idioms, to express ideas accurately; competent use of grammatical structures to form correct and understandable sentences, etc.

The analysis of previous studies indicates that the Ukrainian state is currently actively working on the harmonization of legislative and educational standards with European ones, which is reflected in the implementation of new initiatives in various spheres of social life (unification of specialties, standardization of education, intensification of international cooperation, etc.). Consequently, these developments necessitate the enhancement of professional training for specialists. In the context of globalization, knowledge of foreign languages and ability to intercultural interaction are key to successful professional activity. A deep understanding of the language, its culture and logic is necessary for establishing effective intercultural communication and dialogue between cultures, promoting the creation of an atmosphere of psychological comfort and openness in international business relations.

National legislation is proved to play a key role in the development of education and the introduction of the English language as a means of international communication. This is evident in the relevant laws and regulations, which have been developed in alignment with international recommendations and standards. Such alignment contributes to the harmonization of modern specialists' professional training with European requirements.

Scientific studies devoted to the analysis of designers' professional training indicate the need for a comprehensive approach to the formation of their professional competences, including foreign language professional competence, based on the use of various methods, strategies and methodological approaches, which is dictated by the development of creative industry, the requirements of the labour market and society's requests for abilities of future designers to implement creative plans and ideas, to take an active part in the development of creative projects at the international level. Foreign language competence is defined as one of the main competences for professional and personal development, which opens up opportunities for international cooperation and implementation of innovative projects.

Conclusions. Based on the reviewed literature, we conclude that professional training of designers is a complex process encompasses not only the development of technical skills but also the cultivation of general competencies. This process involves fostering creative thinking and aesthetic taste, enabling designers to achieve mastery in artistic design and the application of the latest technologies. It also emphasizes the importance of leveraging collegial interaction, teamwork, and the ability to make well-informed decisions. In our opinion, a modern environment designer should be able to develop professionally and personally on a continuous basis, master and use new achievements of science and technology to respond to innovations and trends, taking into account the ethical principles of sustainable development and environmental standards. It is about the need to master knowledge not only of design, but also of related fields (architecture, psychology, sociology, and management) in order to be competitive in the labour market.

The formation of foreign language professional competence is critically important for professional activity in a globalized world, where effective international communication and the ability to perform tasks in a foreign language environment have become the norm. The development of foreign language professional competence requires a specialized approach, which includes the use of professional terminology, the correct use of language structures, awareness of the sociocultural context, and adaptation of speech to specific communicative situations. The development of foreign language professional competence is a multifaceted process that encompasses the integration of language skills, professional knowledge and cultural understanding. This provides specialists with the opportunity to establish effective interaction in an international professional environment and increases their value on the labour market.

Given the limited coverage of this issue in both theory and practice, we find it essential to define the formation of foreign language professional com-

petence among environment designers as a critical subject for further scientific research.

References:

1. Алексєєва, С. (2023). Творчий розвиток майбутніх дизайнерів в художньо-проектних практиках. *Наукові інновації та передові технології*. Випю 7, Т. 21. С. 330-338.
2. Баб'юк, О. В. *Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монолічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму*. Дисертація к. пед. наук: спеціальність 13.00.032 Теорія та методика навчання (германські мови). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2019. 280 с.
3. Дзіман, Г. М. *Формування у майбутніх військових фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в академічному письмі*. Дисертація к. пед. наук: Спеціальність 13.00.02 Теорія та методика навчання (германські мови). Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2020. 270 с.
4. Крикун В. Д. *Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління*. Автореферат дис. к. пед. наук: спеціальність 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Київ: Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, 2018. 20 с.
5. Микитенко Н. О. *Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей*. Автореферат дис. д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 теорія і методика професійної освіти, 13.00.02 Теорія і методика навчання (германські мови). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2011. 43 с.
6. Одробінський Ю. В., Мандра А. В. (2023). Педагогічні умови формування фахових компетентностей майбутніх дизайнерів-графіків. *Академічні візії*. 2023. Вип. 23. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/664/590>
7. Петрова І. Сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів. *Перспективи та інновації науки*. 2024. Вип. 2, Т. 36. С. 394-405.
8. Прусак В. Ф. *Теоретичні та методичні основи системи неперервної екологічної підготовки фахівців з дизайну*. Автореферат дис. д-ре пед. наук: спеціальність 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Хмельницький: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2020. 43 с.
9. Council of Europe. *Valuing All Languages in Europe*. "Language education in a multi-eth-

- nic society” in *Facing the Future: Language Educators Across Europe*. Graz: European Centre for Modern Languages, 2007. 127 p.
10. European Commission. *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels, 2018. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
11. Newby D., Penz H. *Languages for social cohesion: language education in a multilingual and multicultural Europe – European Centre for Modern Languages 2004-2007*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2009. 215.
12. Stubb E. *Wilhelm Von Humboldt's Philosophy of Language, Its Sources and Influence*. Edwin Mellen Press, 2002. 372 p.
13. UNSECO. *International standard classification of education*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics, 2013. 96 p.
-

Шайнер Г. Іншомовна професійна компетентність дизайнерів середовища як предмет наукових дискусій

Стаття присвячена дослідженню іншомовної професійної компетентності дизайнерів інтер'єру як предмету наукових дискусій. Мета статті полягає в аналізі науково-педагогічної літератури, яка висвітлює іншомовну професійну компетентність як складову професійної компетентності дизайнерів середовища. Виконано аналіз науково-педагогічної літератури, яка висвітлює різні аспекти досліджуваної проблеми. Доведено, що оволодіння різними мовами має важливе значення в умовах глобалізаційних процесів, зокрема й у межах професійної підготовки дизайнерів середовища, що обґрунтовано специфікою розвитку креативної індустрії. Представлено потребу у професійній підготовці дизайнерів середовища до багатогранної та комплексної професійної діяльності у галузі дизайну на основі використання потенціалу суміжних галузей знань (архітектура, психологія, соціологія, менеджмент). З'ясовано, що дослідники вивчають формування іншомовної професійної компетентності у контексті професійної підготовки фахівців за різними спеціальностями, оскільки вона є невід'ємною частиною освіти та кар'єри, що вимагає від людини здатності до ефективного міжнародного спілкування та виконання завдань у мовному середовищі, відмінному від рідного. Зроблено висновки про те, що розвиток іншомовної професійної компетентності вимагає спеціалізованого підходу, який охоплює використання професійної термінології, коректне використання мовних структур, усвідомлення соціокультурного контексту та адаптацію мовлення до конкретних комунікативних ситуацій. Розвиток іншомовної професійної компетентності є поліаспектним процесом, що охоплює інтеграцію мовних навичок, професійних знань та культурного розуміння. Це забезпечує фахівцям можливість налагодження ефективної взаємодії у міжнародному професійному середовищі та підвищує їх цінність на ринку праці. Визначено перспективи подальших наукових досліджень.

Ключові слова: дизайнер середовища, професійна підготовка, професійна компетентність, іншомовна компетентність, іншомовна професійна компетентність, знання, навички, професійне середовище.

Л. Т. Швидун

доктор філософії, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

О. В. Іващенко

кандидат філософських наук, доцент,
декан факультету «Образотворче мистецтво»
Харківської державної академії дизайну і мистецтва

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЙ

Статтю присвячено актуальному питанню формування та розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів в умовах сучасних українських реалій. Зазначено, що джерельна база з питань становлення, розвитку та вдосконалення громадянської компетентності майбутнього педагога представлена численними методичними напрацюваннями, науковими розвідками, закріплена в нормативно-правових документах. Аналіз наукової літератури з даної проблеми показав, що вивченням проблем формування громадянської компетентності займалися як зарубіжні, так і українські науковці. У статті констатовано, що громадянська компетентність є важливою складовою професійної компетентності педагога Нової української школи. Чільне місце, крім змістового наповнення та структурної моделі громадянської компетентності, приділяється питанню щодо визначення критеріїв, показників та індикаторів, які б дозволили з'ясувати рівень сформованості громадянської компетентності, наприклад, майбутніх учителів початкових класів. Освіченість, наявність у майбутнього педагога великого обсягу знань, умінь та навичок не може бути універсальним критерієм сформованості громадянської компетентності. Увагу сфокусовано на висвітленні теоретичних засад феномену громадянської компетентності, з'ясуванні чинників, що сповільнюють або прискорюють процес становлення та розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога. Зроблено спробу розглянути громадянську компетентність як невід'ємну складову професійної компетентності педагога, яка формується як протягом його навчання у закладі вищої освіти, так і в позанавчальний час, має свою структуру та змістове наповнення. Акцентовано увагу, що громадянська компетентність включає розвиток цінностей, зокрема, патріотизму, демократизму, людської гідності, громадянської активності, дисциплінованості, відповідальності, рівності тощо. Звернено увагу на практичну площину даного питання. На думку авторів російська агресія проти України, як це не парадоксально, прискорила процеси демократичних перетворень в освітній галузі. Освіта може стати однією з тих інституцій, що допоможуть активізувати процеси формування та розвитку громадянської компетентності, але для успішного вирішення цього завдання вона (освіта) повинна позбутися колоніального шлейфу, повинна не просто відповідати сучасним запитам соціуму, а вестися за собою суспільство, бути на крок попереду нього.

Ключові слова: компетентність, громадянська компетентність, майбутні педагоги, Нова українська школа, вчителі початкових класів, реформуванням системи освіти, російсько-українська війна.

Постановка проблеми. Громадянська компетентність є важливою складовою професійної компетентності педагога Нової української школи. Адже «освіта має відігравати більшу роль, ніж просто передавати академічні знання, вона має формувати громадянські цінності, виховувати активних громадян, які можуть приймати свідомі рішення, розуміти і реагувати на виклики суспільства» [7, с. 342]. Особливого значення набуло дане питання в час сьогоденної російсько-української війни. Сучасному національному соціумові потрібні педагоги, які «мають бути здатні

виховувати у школярів прагнення до справедливості, поваги до інших, толерантності та взаєморозуміння. Показувати власний приклад активної участі у громадському житті, розвивати навички співпраці, лідерства, навчати дітей бути відповідальними членами суспільства» [7, с. 343]. Тому пріоритетним завданням у контексті професійної підготовки майбутніх педагогів є питання формування педагога-громадянина, що займає активну життєву позицію, а «високий рівень громадянської свідомості є не просто елементом загальної культури, а й показником професійної придатності та

передумовою успішної реалізації освітньої функції майбутньої професійної діяльності» [6, с. 30].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Джерельна база з питань становлення, розвитку та вдосконалення громадянської компетентності педагога представлена численними методичними напрацюваннями, науковими розвідками, закріплена в нормативно-правових документах, зокрема: у Національній доктрині розвитку освіти, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Концепції розвитку громадянської освіти в Україні, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та інших. Закон України «Про освіту» фокусує увагу на тому, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [8]. Можемо констатувати, що «компетентнісний підхід законодавчо визначено базовим для української освіти, а формування громадянської компетентності є одним із центральних завдань нової української школи» [2, с. 5].

Вивченням проблем формування громадянської компетентності займалися як зарубіжні, так і українські науковці. Серед українських учених заслуговують на увагу наукові розвідки Р. Арцишевського, Т. Бакка, Н. Бібік, П. Вербицької, Н. Дерев'янка, І. Єрмакова, І. Жадан, І. Зязюна, О. Кучер, О. Кошолоп, Т. Ладиченко, М. Михайліченко, Н. Мельник, О. Овчарук, В. Оржеховського, о. Пометун, О. Сухомлинської, К. Чорної, О. Шестопалюк та інших. Ними досліджено питання формування та розвитку громадянської освіти, проблеми становлення громадянської компетентності, визначено шляхи її розвитку та вдосконалення тощо.

Незважаючи на те, що питання формування та розвитку громадянської компетентності не нове, існує велика кількість наукових досліджень, практичних розробок, аналіз наукових джерел показав чимало проблем у цій площині. Актуальність теми також загострюється реформуванням системи загальної середньої освіти в контексті Нової української школи (далі – НУШ), необхідністю деколонізації національної освітньої галузі тлі масштабної російської агресії проти України.

Тому **метою статті** є висвітлення теоретичних засад феномену громадянської компетентності, з'ясування чинників, які уповільнюють або прискорюють процес становлення та розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Логіка дослідження потребує конкретизації феноменології компетентності та теоретичного аналізу поняття «громадянська компетентність педагога».

Дослідники В. Берека, А. Галас трактують компетентність як «здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою вирішення певних життєво важливих проблем» [9, с. 14].

На думку дослідника М. Армстронга поняття «компетентність» можна розглядати з двох сторін: корисний для опису такого типу поведінки (тих його аспектів), який потрібен організації для досягнення високого рівня ефективності та опису тих знань і умінь, які очікуються від працівника для ефективного виконання його обов'язків» [Bowden]. «Більшість дослідників, стверджує Н. Бібік, «компетентність» розглядають як оцінну категорію, яка характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження» [1, с. 48].

Закон України «Про освіту» визначає «компетентність» як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [8].

Не секрет, що процес формування компетентностей стосується не лише здобувачів освіти з числа учнівської молоді, а й майбутніх педагогів, адже лише компетентний педагог здатний сприяти становленню та розвитку компетентного здобувача освіти. Не випадково «Нова українська школа» – школа компетентностей, у якій приділяється велика увага формуванню ключових компетентностей, до яких відноситься громадянська компетентність, змістом якої «виступає формування відповідального громадянина, що поважає права людини, вміє критично мислити, розуміє особисту відповідальність за долю держави та народу, розуміє необхідність громадянської участі у процесі вирішення різних проблем місцевої громади» [5]. Тому особливого значення набуває питання формування та розвитку громадянської компетентності у майбутніх педагогів, які після закінчення закладу вищої освіти формуватимуть цю компетентність в учнів, «формування громадянської компетентності як готовності діяти в освітньому процесі може здійснюватись виключно в спільній діяльності вчителя й учня і може повною мірою виявлятися лише в реальній життєвій ситуації» [10, с. 37].

У науковій літературі існують різні підходи щодо розуміння громадянської компетентності. Наведемо приклади деяких трактувань цього поняття.

Зокрема, І. Жадан визначає громадянську компетентність «як інтегративну характеристику особистості, що свідчить про ступінь її готовності до ефективного виконання ролі громадянина, і зумовлюється рівнем сформованості компетентностей (якостей, здатностей та готовностей)» [2, с. 11]. «Громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, що уналежнює певний рівень її готовності до активного здійснення її життя [10, с. 39].

Н. Мельник розглядає питання «формування громадянської компетентності майбутнього педагога ... як набуття знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально етичних цінностей, які дозволять усвідомлено, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські обов'язки та права у суспільно-політичній та навчальній діяльності, користуватися свободами, займати активну громадянську позицію з метою розвитку демократичного суспільства, бути патріотом своєї держави, шанобливо ставитися до народів і культур інших країн» [4, с. 133].

Ми суголосні з Т. Шевчук у плані трактування поняття «громадянська компетентність», яка розуміється «як сукупність освітніх елементів, що складається з системи знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною і державою. ... Громадянську компетентність фахівця формують його громадянська зрілість, громадянська культура та громадянська позиція» [14, с. 85–86].

На нашу думку, громадянську компетентність варто розглядати як невід'ємну частину професійної компетентності педагога, що формується як протягом його навчання у закладі вищої освіти, так і в позанавчальний період, має свою структуру та змістове наповнення. Ми вважаємо, що існує тісний взаємозв'язок між аксіологічним виміром освіти і розвитком громадянської компетентності. «І якщо стосовно загального дизайну громадянської компетентності в науковій спільноті сьогодні майже не виникає дискусій, то питання ключових компетентностей є доволі дискусійним, зокрема й через те, що розробляється науковцями в різних ціннісних координатах, відповідно до культурних пріоритетів, особливостей економічної, політичної, соціальної ситуацій тощо» [2, с. 10].

Крім того, варто розуміти, що «зміст громадянської компетентності здобувачів освіти на різних ступенях закладу відрізняється рівнем знань та

вмінь, що проявляється в поведінці та оціночних судженнях. Громадянська компетентність майбутніх педагогів є складником їх громадянської культури, більше того, їх загальної культури» [3, с. 59], яка включає розвиток цінностей, зокрема, патріотизму, любові до Батьківщини, демократизму, людської гідності, громадянської активності, дисциплінованості, відповідальності, рівності, чесності, принциповості, справедливості, верховенства права, поваги тощо. Тому освітяни, у тому числі й педагоги-дошкілля, учителі-предметники, класоводи «мають як на практиці відповідати стандартам громадянської компетентності – відповідно позиціонувати себе в суспільстві, так і реалізувати у своїй професійній діяльності. Володіння передбачає насамперед: обізнаність і розуміння нормативно-правової бази, зміст рамки компетентностей Ради Європи для розвитку культури демократії в освітньому просторі, цінностей громадянської освіти, сутності громадянської компетентності, що визначає концепція Нової української школи; вміння будувати навчання на цінностях демократичної культури; знайомство зі змістом компетентностей для розвитку культури демократії та вміння формувати ці компетентності у здобувачів освіти; володіння практичними інструментами та чіткими кроками формування громадянської компетентності в учнів тощо» [3, с. 59]. Варто зауважити, що в науковому світі немає єдиного розуміння структури громадянської компетентності. Наприклад, І. Жадан, «підсумовуючи результати аналізу структурних моделей громадянської компетентності, ... вирізняє три підходи до їх конструювання: у рамках першого підходу структура компетентності представлена переліком компетентностей або упорядкована відповідно до логіки їх формування – від знань, цінностей, ставлень – до готовності і здатності (В. Піддячий, О. Майданик, І. Трофімова, О. Власенко та ін.); другий підхід ґрунтується на визначенні індикаторів сформованості громадянської компетентності як системи здатностей, що забезпечує виконання функцій громадянина (такою є модель Р. Чулкової); прихильники третього підходу «прив'язують» структурні елементи компетентності до етапів реалізації ролі громадянина (як, наприклад, Х. Мюнклер)» [2, с. 20].

Крім змістового наповнення та структурної моделі громадянської компетентності, цікавим та таким, що потребує додаткового дослідження є питання щодо визначення критеріїв, показників та індикаторів, які б дозволили з'ясувати рівень сформованості громадянської компетентності у різній категорії здобувачів педагогічної освіти, наприклад, у майбутніх учителів початкових класів.

У цьому контексті варто акцентувати увагу, що «громадянська компетентність – динамічне утво-

рення, яке змінюється в процесі набуття особою (групою, спільнотою) досвіду соціальної взаємодії, розширення спектру проблем, які потребують вирішення, тощо» [2, с. 25], тому освіченість, наявність у майбутнього педагога великого обсягу знань, умінь та навичок не може бути універсальним критерієм сформованості громадянської компетентності. «... громадянська компетентність не може бути сформована в результаті засвоєння знань та умінь навіть найвищого рівня, вона передбачає насамперед наявність певного рівня соціально-психологічних здатностей [2, с. 25]. Питання підходу до оцінювання громадянської компетентності досліджували В. Піддячий (індикативна модель із здатностями-індикаторами), Х. Мюнклер (оцінювання за певними ознаками), Т. Ремех («переважають наміри, бажання, прагнення, усвідомлення (для мотиваційного і ціннісного компонентів), знання – для когнітивного, уміння – для операційно-діяльнісного» [2, с. 22]), В. Степаненко (здатність до самоорганізації, самокритичність та саморефлексія), Р. Даль (уявлення «про суспільне благо», емпатія і співпричетність). Нам імпонують індикатори, розроблені І. Жадан, які «не лише поглиблюють уявлення про сутність громадянських компетентностей, а й можуть використовуватися в конструюванні дослідницького інструментарію» [2, с. 31], зокрема, сформовано «загальний перелік показників та індикаторів виокремлених компетентностей» [2, с. 27]. Це, власне: «показники та індикатори розвитку ціннісних компетентностей», тобто цінність свободи, законності, солідаризації, взаємоповаги, співробітництва; «показники та індикатори мотиваційних компетентностей», що включають – активність, досягнення як особистого, так і спільного блага, самоорганізацію; «показники та індикатори когнітивних компетентностей», насамперед, це критичне сприйняття інформації; «показники та індикатори ставленнєвих компетентностей», які передбачають соціальну відповідальність, соціальний інтерес, толерантність до невизначеності, соціальну довіру.

Варто зауважити, що розвиток суспільства та зміни, які відбуваються в ньому, зумовлюють зміни у розумінні поняття громадянина, його функцій тощо, тому критерії щодо визначення рівня сформованості громадянської компетентності, зокрема, «які компетентності є необхідними і достатніми для ефективного громадянства, а отже, і ... чинники та засоби їх розвитку» [2, с. 31] можуть змінюватися та коригуватися. У рамках дослідження чинників, які пришвидшують або сповільнюють розвиток громадянської компетентності варто звернутися, на нашу думку, до наукових праць, які вивчають питання мотивації, мети, можливостей, впливу соціуму на людину, їхню взаємодію та адаптацію.

Зупинимось на деяких причинах, які можуть гальмувати розвиток громадянської компетентності. Тут ми повністю поділяємо думку І. Жадан, «... а саме: а) немає умов для набуття досвіду бажаних практик; б) бракує знань про те, у який спосіб можна це зробити (невідомі алгоритми оцінювання, недостатньо аналітичних умінь, обмежений доступ до необхідної інформації тощо); в) низька мотивація, недостатнє (або негативне) підкріплення з боку середовища; г) бракує зразків компетентної поведінки; д) оточення продукує моделі поведінки, коли деклароване «як має бути» і реальне «як є насправді» займають протилежні полюси континууму» [2, с. 91].

Освіта може стати однією з тих інституцій, що допоможуть активізувати процеси формування та розвитку громадянської компетентності, але для успішного вирішення цього завдання вона (освіта) повинна позбутися колоніального шлейфу, повинна не просто відповідати сучасним запитам соціуму, а вести за собою суспільство, бути на крок попереду нього. Особливо гострого звучання ця вимога набула у період російсько-української війни, «школа воєнного часу не повинна підміняти природне штучним, а живе – неживим. Вона не повинна затуляти щирі спонукання спущеним згори обов'язком. І не повинна забувати про те, що незграбний і фальшивий офіціоз приносить набагато більше шкоди, ніж користі» [5]. Тому, враховуючи сучасні українські реалії, освітній процес потребує суттєвої модернізації як у межах змісту, так і в плані його організації та реалізації. Говорячи про громадянську компетентність, розуміємо, що вона, насамперед, має формуватися на добровільних засадах, а не з примусу. Варто звернути увагу, що російська агресія проти України, як це не парадоксально звучить, прискорила процеси демократичних перетворень в освітній галузі, зумовила «переосмислення та розставлення нових акцентів в освітньому процесі, застосування нових моделей та методів у роботі з учнями» [13, с. 74] та майбутніми педагогами. Цікаву, на наш погляд, динаміку позитивного зростання розвитку громадянської компетентності вчителів виявили викладачі кафедри історичної та громадянської освіти Київського університету імені Бориса Грінченка у рамках проведення моніторингового дослідження педагогів у квітні 2023 року. Зокрема, «88% учителів вважають розвиток громадянської компетентності пріоритетним для себе особливо в умовах військової агресії рф в Україні, більшість з них зазначає, що формування громадянської компетентності учнів є також однією з головних компетентностей здобувачів освіти під час війни» [11, с. 69].

Освіта, будучи потужним інструментом у захисті прав людини, суттєво впливаючи на соціалізацію людини, разом із сім'єю формує світогляд здобу-

вача освіти, його цінності та погляди. Сьогодні, як ніколи раніше, гостро постало питання розбудови якісної сучасної національної освіти, яка стала б ресурсом для формування, удосконалення громадянської компетентності, «ідеться насамперед про громадянську ідентичність, ініціативність, лідерство, соціальний інтерес, громадянську відповідальність, самокритичність, саморефлексію. Найбільш «слабкими ланками» громадянськості виявилися готовність до партиципації, практичної реалізації знань і вирішення проблем; спрямованість на солідаризацію, досягнення не лише особистого, а й спільного блага, врахування інтересів і потреб інших» [2, с. 4].

Одна з головних ролей у системі освіти по праву належить педагогові (вихователю-дошкільнику, класоводові, вчителю-предметнику, викладачеві), який повинен допомагати учням формувати «своє сприйняття світу і навколишнього середовища. ... виховувати у школярів прагнення до справедливості, поваги до інших, толерантності та взаєморозуміння. Показувати власний приклад активної участі у громадському житті, розвивати навички співпраці, лідерства, навчати дітей бути відповідальними членами суспільства» [7, с. 343]. Оскільки громадянська компетентність тісно пов'язана з життєвою компетентністю, то вона «поєднує громадянське, моральне та національно-патріотичне виховання» [7, с. 341]. Зазначимо, що у майбутнього вчителя має бути «сформований національний культурний простір, у якому немає місця пострадянським рудиментам з його «штучними» підміненими так званими цінностями» [12, с. 178], це має бути новий учитель, учитель-громадянин, учитель-патріот, учитель із сформованою на високому рівні громадянською компетентністю, соціально зрілий педагог. Лише тоді ми отримаємо дійсно нову школу.

Можемо підсумувати, що формування громадянської компетентності майбутніх учителів є важливим завданням закладів вищої освіти, яке може бути реалізоване через практичні підходи. Це може бути «введення спеціальних курсів, модулів, практичних вправ, проєктів, рольових ігор, дебатів, взаємодію з громадськими організаціями, рефлексію, дискусії, а також відображення прикладу самого вчителя» [7, с. 341].

Дослідниця Т. Ремех описує практичні підходи, які доцільно застосовувати у роботі із здобувачами освіти різного рівня:

1. Курси та модулі з громадянської освіти. В освітніх програмах для майбутніх учителів початкової школи слід включати спеціальні курси або модулі, які зосереджені на розвитку громадянської компетентності. Ці курси можуть охоплювати такі теми, як права людини, демократія, громадська участь, етика та соціальна справедливість.

2. Практичні вправи та проєкти. Педагогам слід надавати можливості для практичного застосування громадянських навичок. Це можуть бути проєкти з аналізу громадських проблем, організація громадських заходів або участь у благодійних акціях. Ці активності допоможуть учителям побачити, як громадянська компетентність може бути впроваджена в реальному житті.

3. Рольові ігри та дебати. Вони є ефективними інструментами для розвитку громадянської компетентності, допомагають учням розігравати різні ситуації, де вони можуть виявити свою здатність до аргументації, просування поглядів та співпраці з іншими.

4. Взаємодія з громадськими організаціями. Педагог може організовувати зустрічі з представниками громадських організацій або запрошувати їх в якості гостей на уроках. Це дозволить учням почути реальні історії та досвід від активних громадян і вчитися від них. Взаємодія з громадськими організаціями також може сприяти залученню учнів до громадської діяльності та вихованню у них почуття громадянської відповідальності.

5. Рефлексія і дискусії. Важливо створювати можливості для рефлексії і обговорення громадянських питань. Учні мають мати можливість висловлювати свої думки, обговорювати конкретні теми та розуміти різні погляди. Учителі можуть створювати безпечне та сприятливе середовище для цих дискусій, де кожен голос слухається та поважається.

6. Приклад учителя. Найважливішим елементом формування громадянської компетентності є сам приклад учителя, який має бути активним громадянином, проявляти громадську участь, показувати відповідальність і етичне поведіння. Вони мають бути моделлю громадянських цінностей та демонструвати, як громадянські навички можуть бути застосовані в реальному житті [10, с. 35].

До практичних підходів щодо формування та розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів варто віднести також: студентське самоврядування, студентські осередки/центри, волонтерство, надання посильної допомоги внутрішньо переміщеним особам, співробітництво з державними органами, засобами масової інформації, вивчення історії України, її Збройних Сил тощо.

Отже, становлення та розвиток громадянської компетентності – це систематичний та послідовний процес, який має викладатися не лише при вивченні різних предметів, а також включати побудову на демократичних цінностях усієї життєдіяльності майбутніх педагогів, залучення їх до громадянської участі у соціальному, політичному, культурному, економічному житті країни.

Висновки і пропозиції. Таким чином, дослідивши теоретичні засади феномену громадян-

ської компетентності, чинники, які сповільнюють або прискорюють процес становлення та розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога, ми прийшли до певних висновків.

По-перше, процес формування компетентностей стосується не лише здобувачів освіти з числа учнівської молоді, а й фактичних та майбутніх педагогів, адже лише компетентний педагог здатний сприяти становленню та розвитку компетентного здобувача освіти.

По-друге, у Новій українській школі, школі компетентностей, приділяється велика увага формуванню ключових компетентностей, до яких відноситься громадянська компетентність. Однак, щоб отримати дійсно нову школу, маємо сформувати нового вчителя, учителя-громадянина, учителя-патріота, учителя із сформованою на високому рівні громадянською компетентністю. Тому становлення громадянської компетентності майбутніх учителів є важливим завданням закладів вищої освіти.

По-третє, у науковій літературі існують різні підходи щодо розуміння громадянської компетентності. Ми трактуємо громадянську компетентність як невід'ємну частину професійної компетентності майбутнього педагога, яка формується як протягом його навчання у закладі вищої освіти, так і в позанавчальний час, має свою структуру, змістове наповнення, індикатори, чинники, які пришвидшують або сповільнюють розвиток громадянської компетентності.

Подальші дослідження будуть у площині визначення та вивчення критеріїв, показників та індикаторів, які б дозволили з'ясувати рівень сформованості громадянської компетентності майбутніх педагогів.

Список використаної літератури:

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ, 2004. С. 45–50.
2. Жадан І. В. Громадянська компетентність: соціальні очікування і реальності: монографія / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної соціальної та політичної психології. Кропивницький, 2022. 110 с.
3. Ковальчук І. Л., Марчук С. С., Чемерис І. В. Формування громадянської компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами сучасної правової культури. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 2 (49). С. 57–61.
4. Мельник Н. І. Цінності громадянської компетентності як базові у професійній підготовці майбутніх вихователів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2018. № 2. С. 3–10.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://cutt.ly/TzHSyLV> (дата звернення: 10.07.2024).
6. Пархоменко Т. Формування громадянської компетентності майбутніх педагогів засобами історичної освіти. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін*. 2021. Вип. 9. С. 30–34.
7. Поліщук О. А. Формування громадянської компетентності у майбутніх вчителів початкової школи. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2023. № 10 (28). С. 341–347.
8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 26.07.2024).
9. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник для вчителів / Автори-упоряд.: В. Є. Берека, А. В. Галас. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 496 с.
10. Ремех Т. О. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34–41.
11. Савченко С. В., Олексенко С. В. Громадянська компетентність як важлива складова фахового зростання сучасного вчителя. URL: https://www.researchgate.net/publication/375633422_Gromadanska_kompetentnist_ak_vazлива_skladova_fahovogo_zrostanna_sucasnogo_vcitela (дата звернення: 10.07.2024).
12. Швидун Л. Роль освіти та вчителя в аксіологічному аспекті буття. Актуальні питання соціально-гуманітарної середньої та вищої освіти: матеріали IV Всеукр. наук.-практичн. конфер. з міжнародною участю. 21 квітня 2023 року, Дніпро–Любляна: КЗВО «ДАНУ ДОР», Україна – University of Ljubljana, Slovenia, 2023. 200 с.
13. Швидун Л. Про громадянську компетентність сучасного вчителя. Розвиток громадянської компетентності педагогів в умовах реформування системи освіти: матеріали Першої Всеукраїнської наук.-практ. конфер. 10 квітн. 2024 р., м. Дніпро, КЗВО «ДАНУ ДОР», 2024. 156 с.
14. Шевчук Т. Є. Громадянська компетентність як елемент формування особистості майбутніх фахівців. *Молодий вчений*. 2018. № 4.1 (56.1). С. 85–88.
15. Bowden John. Competency Based Education. Neither a Panacea nor a Pariah. URL: www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html (дата звернення: 26.07.2024).

Shvydun L., Ivashchenko O. Formation of civic competence of future teachers in the conditions of modern ukrainian realities

The article is devoted to the topical issue of the formation and development of civic competence of future teachers in the conditions of modern Ukrainian realities. It is noted that the source base on the issues of formation, development and improvement of civic competence of the future teacher is represented by numerous methodical studies, scientific researches, fixed in normative and legal documents. The analysis of the scientific literature on this issue showed that both foreign and Ukrainian scientists were engaged in the study of the problems of the formation of civic competence. The article states that civic competence is an important component of the professional competence of a teacher of the New Ukrainian School. A prominent place, in addition to the content and structural model of civic competence, is given to the issue of defining criteria, indicators and indicators that would allow to find out the level of formation of civic competence, for example, of future primary school teachers. education, the presence of a large amount of knowledge, abilities and skills in the future teacher cannot be a universal criterion for the formation of civic competence. Attention is focused on elucidating the theoretical foundations of the phenomenon of civic competence, clarifying the factors that slow down or accelerate the process of formation and development of civic competence of the future teacher. An attempt was made to consider civic competence as an integral part of a teacher's professional competence, which is formed both during his studies at a higher education institution and in extracurricular time, has its own structure and content. It is emphasized that civic competence includes the development of values, in particular, patriotism, nationalism, democracy, human dignity, civic activity, discipline, responsibility, equality, etc. Attention is drawn to the practical aspect of this issue. According to the author, Russian aggression against Ukraine, paradoxically, accelerated the processes of democratic transformations in the educational sector. Education can become one of those institutions that will help activate the processes of formation and development of civic competence, but in order to successfully solve this task, it (education) must get rid of the colonial train, must not just meet the modern demands of society, but lead society, be one step ahead ahead of him.

Key words: *competence, civic competence, future teachers, the New Ukrainian school, primary school teachers, reforming the education system, the Russian-Ukrainian war.*

УДК 371.147

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.23>

І. Ф. Шумілова

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри управління та освітніх технологій
Національного університету біоресурсів і природокористування України

С. Цуй

аспірант кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і природокористування України

СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Статтю присвячено сучасному стану дослідження проєктувальної компетентності студентів аграрних закладів освіти у процесі фахової підготовки. Для вирішення зазначеного завдання проведено аналіз педагогічної та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження, порівняння, систематизація та узагальнення інформації щодо формування проєктувальної компетентності студентів аграрних закладів освіти; конкретизовано поняття проєктувальної компетентності студентів аграрних закладів освіти; визначено фактори, що спричинюють дослідження процесу формування проєктувальної компетентності студентів в процесі фахової підготовки в аграрних закладах освіти; з'ясовано, що діапазон проєктувальної діяльності студентів ґрунтується на педагогічних, соціально-психологічних, управлінських засадах; представлено огляд і аналіз ситуації щодо якості передвищої фахової аграрної освіти.

Узагальнено, що передача знань та освіти сучасній українській молоді має базуватися на відродженні українських аграрних освітніх традицій, сільських територій з позитивним приростом населення, ліквідації безробіття та масової міграції до міст, створенні покоління молодих людей, які, у свою чергу, готові до подальшого освітнього виховання нащадків. Визначено і охарактеризовано багатогранну функціональність фахівця аграрного виробництва. Враховано, що одним із елементів компетентності фахівця аграрного профілю є здатність до систематичного проєктування технологічних процесів із чітко визначених проблем аграрного виробництва.

У процесі дослідження використано такі методи: теоретичні (вивчення та аналіз педагогічної, навчально-методичної літератури, наукових статей в економічній, соціальній сферах з проблеми дослідження; порівняльний аналіз; систематизація та узагальнення існуючих методів щодо проєктувальної компетентності); емпіричні (педагогічне спостереження, вивчення, систематизація та узагальнення педагогічного досвіду).

Ключові слова: проєктувальна компетентність, проєктувальна діяльність, аграрні заклади освіти, фахова підготовка студентів, аграрне професійно-технічне навчання.

Сучасний стан, проблеми та перспективи професійної підготовки кадрів в аграрному секторі визначаються потребами національного виробництва та запитами європейської освітньої спільноти. Завданням аграрного професійно-технічного навчання є забезпечення якості підготовки фахівців відповідно до вимог сучасного ринку праці. Водночас інтеграція аграрної науки, освіти та аграрної економіки є важливим фактором забезпечення професійної компетентності випускників аграрного фахового закладу освіти.

У сучасному світі важко переоцінити роль аграрної освіти. Це пов'язано з необхідністю розвитку аграрного сектору України та відновлення інфраструктури села. З іншого боку, однією з найважливіших проблем розвитку сільських територій є неспроможність вирішити проблему кадрового забезпечення сіл. Розвиток людських ресурсів сільського господарства потребує спільних зусиль

представників державних органів влади, органів місцевого самоврядування та закладів освіти. Адже, національна освіта є потужним ресурсом, але недостатньо використовуваний у сільському господарстві.

Система аграрної освіти в Україні змінилася кілька років тому. Міністерство аграрної політики України передало всі бюджетні видатки на утримання закладів освіти Міністерству освіти і науки України. Але формування компетентності студентів відповідно до вимог сучасної аграрної галузі є однією з причин, чому зміст професійної передвищої аграрної освіти є досить дискусійною проблемою.

Щоб з'ясувати, які здобутки та проблеми мають заклади аграрної освіти, Центр транскордонного співробітництва в 2018 році провів дослідження. В опитуванні взяли участь понад 350 осіб із 15 регіонів України. Близько 40% опитаних виставили

посередні оцінки якості освітніх програм у закладах освіти аграрного спрямування. Крім того, третина респондентів (39,6%) виставили посередні оцінки якості освітніх програм. Загальний відсоток респондентів, які оцінили якість освітніх програм як «погану» і «дуже погану», дорівнює 30,7%. При цьому опитані респонденти вважають найгострішими проблемами випускників відсутність практичних навичок, що дорівнює 62,2% опитуваних респондентів та відсутність ініціативи – 32,4% [9].

Отже, формування проєктувальної компетентності набуває особливої актуальності у процесі підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю, що зумовлено низкою чинників. Так, розвиток сучасної аграрної освіти у світі пов'язаний з переходом до високоякісної освіти та підготовкою майбутнього фахівця до нових умов сучасного виробництва. Україна взяла курс на цифровізацію. Зростає попит не лише на програмістів, а й на веб-дизайнерів, веб-аналітиків, веб-інженерів, розробників ресурсів із використанням можливостей штучного інтелекту в аграрній сфері.

Через повномасштабне вторгнення Росії Україна втратила четверту частину своїх орних земель у південних та східних областях. Після звільнення окупованих територій обов'язково постане питання відродження сільського господарства. А екологічні лиха, спричинені війною, вимагатимуть рекультивації земельних, лісових та водних ресурсів.

Зміна клімату у бік глобального потепління зробить актуальними технології вирощування нових культур. Тому агрономи, агротехніки, гідротехніки, іригатори, ґрунтознавці, тваринники, рослинники, екологи, техніки лісового господарства будуть дуже затребувані.

Функціональність фахівця аграрного виробництва багатогранна, а саме: раціональне використання посівних територій; вибір найбільш ефективних сортів рослин, враховуючи кліматичні та інші умови; ретельна перевірка стану насіння, контроль підготовки до посіву; огляд поля на предмет наявності хвороб і шкідників; планування боротьби зі шкідниками, безпечним для рослин і ґрунту способом; вибір добрива і способу його внесення, визначення дозування; контроль якості продуктів, їх первинної обробки; контроль польових робіт та їх коригування. Одним із елементів компетентності фахівця аграрного профілю є здатність до систематичного проєктування технологічних процесів із чітко визначених проблем аграрного виробництва. Доцільно враховувати і те, що в умовах сучасного аграрного виробництва змінюються поняття і сутність технологічного процесу.

Відтак, враховуючи сучасні особливості й специфіку аграрного виробництва, до складу технологічного процесу входять транспортні, складські,

контрольні операції, операції прибирання відходів, планове обслуговування робочих позицій, а також операції, що управляють всім виробничим комплексом (планування, організація, мотивація, контроль). Це вимагає сьогодні від майбутніх фахівців аграрного виробництва знань і вмінь використання методів проєктування технологічних процесів, пов'язаних з інформаційними та цифровими технологіями, робототехнікою, що забезпечують можливості оперативно вирішувати будь-які виробничо-технологічні операції.

Проєктувальна компетентність – це інтегративне особистісно-професійне утворення, що включає цінності наукового світогляду в аграрній сфері, знання, вміння, навички використання відповідних методів і здатність до діяльності. Крім цього, проєктувальна компетентність фахівця-аграрія включає також формування управлінських умінь, адже в процесі роботи слід постійно контролювати і регулювати виконання завдань іншими людьми; складати план на рік, отже, розвивати навик планування та вміння проєктувати всі етапи цієї діяльності від посіву до збору врожаю.

Отже, аналіз ситуації щодо якості передвищої фахової аграрної освіти попереджає про відсутність у студентів необхідних практичних навичок, що вочевидь пов'язано з недостатнім використанням методу проєктів у процесі навчання. При цьому формування проєктувальної компетентності це – складний психолого-педагогічний процес, вивчення досвіду якого буде актуальним на теренах освітнього простору України. Формування проєктувальних умінь і навичок, та, загалом проєктувальна діяльність відіграє провідну роль всього процесу фахової підготовки, адже, може виступати сучасним засобом підвищення якості освіти, встановлення міжпредметних зв'язків різного рівня, а відтак, створює інноваційне підґрунтя модернізації освітнього процесу в аграрних закладах фахової передвищої освіти. А також, розвиток особистісних якостей і вмінь виконувати роботу в установленні терміни, налагоджувати зв'язки з підлеглими, колегами, клієнтами, економити фізичні й емоційні сили.

Р. Скларов влучно зазначає, що сьогодні в Україні фактично існують три базисних економічних освітніх системи: американська, європейська, радянська. Американський тип освіти є характерним для недержавних аграрних закладів освіти, європейський притаманний лише державним, а радянський тип зустрічається як в державним, так і в недержавних освітніх установах. Крім того, відмітна риса вище перелічених освітніх систем – сутність освіти: американський тип характеризується баченням освіти як освітнього бізнесу, європейський тип відноситься до суспільного сектору [16].

Але українська вітчизняна професійна школа має коріння у так званій «радянській професор-

ській школі». Американський тип насамперед орієнтований на ринок праці, європейський орієнтується на ринок новітніх технологій в області виробництва та переробки агропродукції, в той час як радянський тип освіти зберігає фокусування на ідеології в суспільстві, просто трансформуючись до змін середовища. Слід визнати, однак, що кожний тип фахової аграрної освіти має свої специфічні переваги: американський тип має досить високу рентабельність системи освіти, європейський характеризується якісним показником програми підготовки спеціалістів, а радянський тип характеризується наявністю високого рівня теоретичної підготовки, націленістю на формування широкого світогляду і глибоке мислення, створення філософської бази компетенцій випускника [3].

Р. Складаров згадує й недоліки кожного типу аграрної освіти: аграрні заклади фахової освіти, які належать до американського типу, мають ризик втратити наукову незалежність у виборі напряму дослідження; європейському типу властива низька рентабельність, іноді навіть й збитковість даної системи освіти; для радянського типу характерним є ризик відходу, відсторонення від ландшафту і динаміки реальних соціально-економічних проблем. Фактично, ці паттерни відображаються і в фаховій передвищій освіті, що особливо помітно в процесі ретроспективного аналізу проєктувальної компетентності студентів [16].

Ще в 2016 році тодішній заступник міністра аграрної політики та продовольства України Олена Ковальова, звертаючись до учасників наради в Національному університеті біоресурсів і природокористування України, зазначила: «маємо зробити все, аби аграрний сектор розвивався і не здавав своїх позицій. Важливо сформуванати модель, в якій би знайшли своє місце всі форми господарювання, – від самозайнятих господарств до великих агрохолдингів. Усі вони мають використовувати інновації та грін-технології. І велика роль в цьому належить освітянам і науковцям в спільній співпраці з бізнесом» [4]. З цим важко не погодитись. Дійсно, співпраця освіти з бізнесом є найбільш прогресивним методом практичного навчання студентів, що використовується у світовій фаховій освіті, і це є особливо важливим саме для передвищої фахової освіти, з її переважно практичним спрямуванням. Але для того щоб співробітництво освіти і бізнесу було не декларативним, а дійсно продуктивним, ефективним, закладам освіти необхідно впроваджувати та вдосконалювати відповідні методи навчання, зокрема проєктного навчання.

Нажаль, педагоги аграрних закладів фахової передвищої освіти переважно не мають належного досвіду у використанні проєктних технологій навчання, або набуття цього досвіду відбува-

ється занадто повільно, й пов'язане з подоланням чисельних труднощів методичного й організаційного характеру. Це можна деяким чином пояснити, прослідкувавши розвиток філософії та методології аграрної освіти України у ретроспективі.

Так, О. Заболотна досліджувала кадрові проблеми сільського господарства, пов'язані зі зміцненням матеріально-технічної бази українського села в 1960-х роках. На підставі аналізу радянської історіографії цього питання, дослідниця стверджує, що багато її представників «з'ясовують ці питання крізь призму комуністичної ідеології, залишаючи без уваги сюжети вдосконалення професійно-кваліфікаційної структури кадрів». Вона пише, що іноді недооцінюється роль спеціалістів аграрної галузі у зміцненні матеріально-технічної бази села, влада не приділяє належної уваги створенню для них належних умов праці, не повною мірою використовуються їхній досвід і знання [7].

О. Нікілев у своїх наукових розвідках еволюції кадрової політики в аграрній сфері простежив, виявив її етапи, показав як специфіку кожного з них, так і загальні риси. Дослідник, по суті, вперше у вітчизняній літературі, розглядає складну можливість адаптації діяльності вищих і середніх сільськогосподарських навчальних закладів до потреб села. Він описує в деталях всю складність процесу еволюції поглядів вищого партійно-державного керівництва країни стосовно їх важливості саме для матеріальної сфери галузі, аналізує якісні і кількісні пертурбації у функціонуванні вищих навчальних закладів та передвищої фахової освіти, що супроводжували цей процес. Авторський аналіз показує, що ідея партійно-державного керівництва готувати працівників аграрного виробництва із числа самих селян була імплементована саме через систему класичної підготовки [13].

О. Сергійчук у своєму дисертаційному дослідженні розглядає розвиток вищої школи України за умов лібералізації суспільного життя в період 1953-1964 рр. [15]. В цьому дослідженні автором проаналізовано становище та діяльність вищої школи української республіки під час хрущовської «відлиги», розкрито паттерни партійно-державної політики стосовно діяльності закладів вищої освіти, розглянуто вплив, який надала лібералізація суспільного життя на вищу школу України. О. Сергійчук пише, що реформування освіти, яке було започатковане хрущовським керівництвом під гаслом «посилення зв'язків освіти з виробництвом» носило очевидно суперечливий характер [15].

Дослідниці Т. Куцаєва, С. Домбровська прийшли до висновків про те, що в результаті оптимізації, яка здійснювалась союзним керівництвом у галузі вищої сільськогосподарської школи з метою наблизити її до потреб аграрної галузі

в період «відлиги», заклади освіти української республіки у значному ступені втратили свою первинну профільність, їх формування як повнопрофільних закладів освіти для забезпечення всього спектру потреб сільського господарства республіки в сільськогосподарських професіях, не завершилося [5; 11]. Після здобуття Україною незалежності в 1990-х роках значну частину проблем системи аграрної освіти становили економічна незбалансованість країни, постійні політичні кризи та нездатність влади приймати своєчасні та ефективні управлінські рішення [2].

Все це відобразилось у сучасних проблемах підготовки студентів в аграрних закладах фахової передвищої освіти, зокрема й у формуванні проєктувальної компетентності випускників. Як слушно зазначає Т. Бабенко, аналіз науково-методичної літератури свідчить, що сьогодні проєктна діяльність користується увагою з боку як науковців, так й і педагогів-практиків [1]. Але на думку деяких викладачів, проєктом є будь-яка самостійна робота студентів. Певну плутанину в цьому питанні вносять також ЗМІ – вони називають проєктами нові шоу-програми, спеціальні заходи, благодійні акції тощо.

Вітчизняні науковці також не дають однозначного тлумачення, та описують поняття «проєкт» по-різному. Часто він розглядається як суто творча діяльність, як задум або план, або як метод навчання, який можна використовувати в позааудиторній роботі [10].

Нажаль, навіть у найновіших публікаціях українських вчених відсутнє правильне розуміння сутності проєктного методу та проєктувальної компетентності. Так, Т. Личова у статті, опублікованій в 2023 році, описує проведене опитування щодо оцінювання майбутніми бакалаврами з агроінженерії власних здібностей у професійній підготовці. За результатом опитування було виявлено, що 67% здобувачів освіти вважають себе компетентними та теоретично підготовленими для вирішення простих професійних задач (проблем); 25% здобувачів освіти вважають себе творчо розвиненими та готовими до інноваційної професійної діяльності; 8% низько оцінили свій рівень професійної підготовки щодо подальшої професійної діяльності в галузі агропромислового виробництва. З аналізу відповідей на поставлені питання під час опитування встановлено, що під час професійної підготовки майбутніх бакалаврів з агроінженерії викладачі поряд із традиційними методами та формами навчання застосовують інновації для забезпечення у майбутніх фахівців необхідних фахових компетентностей. Найпоширеніші з них: метод проєктів (82%), інтерактивні технології (76%), технологія майстер-класів (63%). Недостатньо викладачами використовуються: проблемне навчання (16%), контекстне навчання (14%), кейс-ме-

тод (8%). За підсумками опитування та обробки даних, найбільш використовувані методи в навчанні є метод проєктів, інтерактивні технології та технології майстер-класу [12]. В той же час, Т. Личова зазначає, що метод проєктів будується на дипломному та курсовому проєктуванні. При виконанні дипломного та курсового проєкту для кожного студента розробляється індивідуальне практико-орієнтоване завдання, а в процесі роботи над проєктом студент самостійно збирає та аналізує інформацію, здійснює розрахунки, виконує креслення в програмному забезпеченні Компас та AutoCAD, що надає йому можливість закріпити отримані теоретичні та практичні знання та навички. Тобто, декларується застосування методу проєктів, а студенти при цьому високо оцінюють свої знання, хоча насправді метод проєктів не реалізується. Методика виконання дипломного та курсового проєкту не відповідає сучасному розумінню методу проєктів як у світовій педагогічній, так і в інженерній науці, та майже не сприяє формуванню проєктувальної компетентності випускників [12].

Українська аграрна освіта та наукові дослідження за останні роки дещо вдосконалилися, проте цей процес відбувається досить повільно, і тому аграрна освіта та наука все ще далекі від західних стандартів. Наприклад, зазначається, що головним завданням аграрного закладу освіти є забезпечити студентів достатнім об'ємом наукової інформації, та навчити майбутніх фахівців самостійно працювати зі спеціальною та науковою літературою, слідкувати за розвитком інноваційних технологій в аграрній галузі, постійно поповнювати свої знання новими прогресивними формами підготовки фахівців аграрного профілю в нових умовах праці. Безсумнівно, все перелічене є необхідними і важливими компонентами компетентності студентів аграрних закладів освіти. Однак, проєктувальна компетентність тут відсутня.

Водночас «Концепція реформування і розвитку аграрної освіти та науки» наголошує на важливості створення цілісної вертикальної інтегрованої системи підготовки людського капіталу для аграрного сектору – вона має забезпечити аграрну галузь пулом висококваліфікованих робітничих кадрів та фахівців з вищою освітою, оптимізації чисельності науково-педагогічних працівників закладів вищої аграрної освіти. Отже, наявною є об'єктивна необхідність у підвищенні якості фахової освіти студентів-аграріїв в ландшафті пріоритетних напрямів модернізації сучасної професійної освіти, пошуку шляхів, методів і інструментів підготовки функціонально грамотних, професійно-компетентних, мобільних і конкурентоспроможних фахівців, що вміють швидко адаптуватися до динамічних змін у суспільстві, здатні до постійного підвищення

свого професійного рівня, а також вміють моделювати процеси та результати своєї професійної діяльності.

За час існування України як самостійної, незалежної держави аграрна економіка завжди була стратегічним напрямком державної політики. На національному рівні існує визнання того, що сільськогосподарське виробництво – це не просто система державних і приватних сільськогосподарських підприємств, але також науково обґрунтована, забезпечена методично система аграрної (сільськогосподарської) освіти, яка має своєю функцією забезпечення підготовки спеціалістів вищої і середньої кваліфікації та кваліфікованих робітників для робочих місць у сільськогосподарському виробництві, а також наукових і педагогічних кадрів для роботи у закладах освіти, науково-дослідних інститутах, на дослідних станціях [8]. Сільськогосподарська освіта сьогодні описується як «аграрна освіта». Відповідно до цього нового визначення, заклади освіти, що здійснювали сільськогосподарську підготовку студентів, отримували відповідно статус аграрних закладів вищої освіти I-II, III-IV рівнів акредитації, професійно-технічних навчальних закладів аграрного профілю (закладів фахової передвищої освіти), а також аграрних ліцеїв.

На сьогодні має місце негативна тенденція до зниження популярності аграрної освіти. Сільська молодь все частіше обирає фахову передвищу та вищу освіту з таких спеціальностей що не мають відношення до села та сільського господарства. Через відсутність мотивації – інфраструктурної, фінансової, побутової, культурної – молодь не бажає повертатись на сільські території та відновлювати рідне село. Між тим, для розвитку сільських територій аграрна освіта є критично важливою, але саме вона нині є найбільш недооцінена міністерствами та освітніми установами [14].

Для того щоб відновити попит на аграрну освіту серед сільських жителів, необхідно сформулювати низку стимулюючих заходів щодо заохочення сільської молоді до вибору аграрної спеціальності, що в свою чергу сприятиме популяризації аграрної освіти. Привернення уваги молоді до проблем відновлення та розвитку сільської місцевості має бути мотивовано саме вирішенням проблем зайнятості, відновлення інфраструктури та розвитку сільської місцевості. Для цього потрібно привернути увагу сільгоспвиробників та сільських керівників, які потребують кваліфікованих спеціалістів у складі своїх людських ресурсів. Ключовим фактором вирішення цієї проблеми є співпраця між освітянами-науковцями і виробниками в сільськогосподарській індустрії. Підприємству потрібно забезпечити можливість обрати спеціаліста ще під час його навчання у фаховому закладі освіти, залучивши його проходити практику в себе,

а студент вже у період навчання буде мати змогу визначити для себе пріоритетний напрям професійної діяльності і розвитку, що в першу чергу буде для нього вкрай корисним на тому підприємстві, де він планує працювати. Отже, як справедливо зазначає О. Дудзяк, щоб привернути увагу молоді до аграрної освіти потрібно надати майбутнім студентам свого роду гарантії, які зможуть їх запевнити в успішному майбутньому [6]. Таким чином, відновлення популяризації аграрної освіти має стати першочерговим завданням у вирішенні проблем відновлення та розвитку сільської місцевості України із залученням зарубіжного досвіду та новітніх освітніх тенденцій на сформованій основі.

Список використаної літератури:

1. Бабенко Т. П. Формування дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу у процесі проектної діяльності. [Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук]. 2016. Кривий Ріг. 274 с.
2. Близнюк Р. Вища аграрна освіта України в другій половині ХХ століття в сучасній українській історіографії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 6: Історичні науки*. 2013. Вип. 10. С. 167-177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_6_2013_10_20.
3. Василенко О. І. Управління конкурентоспроможністю аграрних закладів вищої освіти на ринку освітніх послуг. [Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 073 – Менеджмент (07 – Управління та адміністрування)]. 2023. Біла Церква. 292 с.
4. Відкритий мікрофон: проблеми аграрної освіти очима керівництва галузевих міністерств і керівників вишів. Національний університет біоресурсів і природокористування України. 1 грудня 2016 р. URL: <https://nubip.edu.ua/node/27391>
5. Домбровська С. М. Розвиток вищої школи в Харкові у період тимчасової лібералізації тоталітарної системи (друга половина 50-х – перша половина 60-х років ХХ ст.). [автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: 07.00.01 «Історія України»]. Харків. 15 с.
6. Дудзяк О. А. Вплив аграрної освіти на відновлення та розвиток сільських територій. *Агросвіт*. 2019. Вип. 4, С. 10-14.
7. Заболотна О. Проблема кадрового забезпечення сільського господарства у зв'язку зі зміцненням матеріально-технічної бази села (60-ті рр. ХХ століття). *Український Селянин*. 2006. Вип. 10. С. 366-368.
8. Ігнатенко В. Механізми державної підтримки розвитку аграрного сектору України. [Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата наук з державного управління]. Житомир. 2023. 238 с.

9. Ковальчук К. Експерти критично оцінили якість аграрної освіти в Україні (результати дослідження). *АгроЦентр*. 2018, 10 жовтня. URL: <https://news.agro-center.com.ua/eco-farming/fermeri-kritichno-ocinili-jakist-agrarnoi-osviti-v-ukraini-rezultati-doslidzhennja.html>
10. Кулалаєва Н. Проектні технології професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрної, будівельної та автотранспортної галузей. *Професійна Освіта*. 2019. № 4. С. 23-26.
11. Куцаєва Т. О. Розвиток вищої освіти в УРСР (1965 – 1985 рр.). [автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: 07.00.01 «Історія України»]. Київ. 23 с.
12. Личова Т. Форми і методи формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів з агроінженерії у професійній підготовці. *Journal of Innovations and Sustainability*. 2023. Vol. 7. No 2. P. 1-21.
13. Нікілев О. Ф. Оптимізація діяльності вищої сільськогосподарської школи України середини 50-х – середини 60-х рр. ХХ ст. (На прикладі Дніпропетровського аграрного університету). *Придніпров'я: Історико-Краєзнавчі Дослідження*. 2004. Вип. 1. С. 175-184.
14. Ніколаєнко С. М., Ніколаєнко М. С. (2021). Аграрна освіта в контексті реформування вищої школи України: сучасні виклики та тенденції в аграрному секторі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Вип. 3, № 2. С. 1-12.
15. Сергійчук О. М. Вища школа України в умовах лібералізації суспільного життя. 1953 – 1964 рр. [автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: 07.00.01 «Історія України»]. Київ, 2002. 19 с.
16. Скларов Р. В. Сучасний стан розвитку аграрної освіти в Україні. *Вісник Таврійського державного агротехнологічного університету імені Петра Мотормого*. 2020. С. 86-89.

Shumilova I., Cui X. The current state of research on the design competence of students of agricultural educational institutions

The article is devoted to the current state of research on the design competence of students of agricultural educational institutions in the process of professional training. To solve this problem, the article analyzes the pedagogical and educational literature on the research problem, compares, systematizes and summarizes information on the formation of design competence of students of agricultural educational institutions; specifies the concept of design competence of students of agricultural educational institutions; identifies the factors that lead to the study of the process of forming students' design competence in the process of professional training in agricultural educational institutions; it is found that the range of students' design activities is based on pedagogical, socio-psychological, and managerial principles; an overview and analysis of the situation regarding the quality of higher professional agricultural education is presented.

It is summarized that the transfer of knowledge and education to modern Ukrainian youth should be based on the revival of Ukrainian agrarian educational traditions, rural areas with positive population growth, the elimination of unemployment and mass migration to cities, and the creation of a generation of young people who, in turn, are ready for further educational upbringing of their descendants. The article defines and characterizes the multifaceted functionality of an agricultural specialist. It is taken into account that one of the elements of the competence of an agricultural specialist is the ability to systematically design technological processes for clearly defined problems of agricultural production.

The following methods were used in the research: theoretical (study and analysis of pedagogical, educational and methodological literature, scientific articles in the economic and social spheres on the research problem; comparative analysis; systematization and generalization of existing methods on design competence); empirical (pedagogical observation, study, systematization and generalization of pedagogical experience).

Key words: *design competence, design activity, agricultural educational institutions, professional training of students, agricultural vocational training.*

НОТАТКИ