

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2024 р., № 96

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. 96. 96 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 № 3 від 30 вересня 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 27.09.2024.

Підписано до друку 11.10.2024.

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

ISSN 1992-5786

© Класичний приватний університет, 2024

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

| | |
|---|----|
| <i>Г. І. Григоренко, Н. В. Погрібняк</i> УКРАЇНСЬКА НАРОДНА КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ФІНАНСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 6 |
| <i>В. В. Остапенко</i> ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА УКРАЇНСЬКІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГРИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ..... | 12 |

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

| | |
|--|----|
| <i>О. О. Андрющенко, Ю. К. Гільміярова</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ..... | 18 |
| <i>М. Ф. Бирка, Г. М. Перун</i> ЗМІСТОВО-ДИДАКТИЧНА ПАЛІТРА ОСОБЛИВОСТЕЙ ШКІЛЬНОГО КУРСУ «ІНФОРМАТИКА» | 22 |
| <i>М. Ф. Бирка</i> АЛГОРИТМ ПРОЄКТУВАННЯ ПЛАНУ КОМПЕТЕНТІСНОГО УРОКУ ІНФОРМАТИКИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ | 30 |
| <i>Л. В. Шуба, В. В. Шуба, В. О. Шуба, Г. А. Омок, Є. Ю. Ковшаров</i> ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНАЖЕРІВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ..... | 37 |

ВИЩА ШКОЛА

| | |
|---|----|
| <i>О. А. Кузнецова</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ПЛАТФОРМИ SENDPULSE У ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ | 43 |
| <i>О. С. Пшенична</i> ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ..... | 47 |
| <i>І. В. Самойлова, В. В. Кулешова, В. В. Мальована</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ..... | 53 |
| <i>Н. В. Соха</i> КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 58 |
| <i>Г. В. Столярчук</i> МЕТОДИКА АНАЛІЗУ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО..... | 67 |

| | |
|--|-----------|
| <i>А. С. Сустретов, Ю. Є. Добришин, С. М. Сидоренко</i> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... | 74 |
| <i>С. Є. Трегуб, Г. В. Люшинська</i> СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЙ РОЗУМІННЯ ФАХОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ІСПИТУ КРОК 1 (АНГЛ. СУБТЕСТ)..... | 79 |
| <i>Т. С. Фідяєва</i> ОРАТОРСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... | 84 |
| <i>I. Shayner</i> PROFESSIONAL COMPETENCE OF ENVIRONMENT DESIGNERS: DEFINITION OF THE CONCEPT..... | 90 |

CONTENTS

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

| | |
|--|----|
| <i>Hryhorenko H., Pohribniak N.</i> THE UKRAINIAN FOLK TALE AS A MEANS OF FORMING SOCIAL AND FINANCIAL COMPETENCE IN PRESCHOOL CHILDREN..... | 6 |
| <i>Ostapenko V.</i> EUROPEAN AND UKRAINIAN APPROACHES TO ORGANIZING PLAY IN PRESCHOOL EDUCATION..... | 12 |

SCHOOL

| | |
|---|----|
| <i>Andryushchenko O., Hilmiiarova Yu.</i> CERTAIN ASPECTS OF DEVELOPING CREATIVITY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITHIN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL..... | 18 |
| <i>Byrka M., Perun G.</i> CONTENT-DIDACTIC PALETTE OF FEATURES OF THE SCHOOL SUBJECT "INFORMATICS"..... | 22 |
| <i>Byrka M.</i> ALGORITHM FOR DESIGNING THE COMPETENCY-BASED LESSON PLAN OF INFORMATICS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL | 30 |
| <i>Shuba L. V., Shuba V. V., Shuba V. O., Omok H. A., Kovsharov Ye. Yu.</i> AN INNOVATIVE APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION: USING TRAINING EQUIPMENT IN HIGH SCHOOLS..... | 37 |

HIGH SCHOOL

| | |
|--|----|
| <i>Kuznetsova O.</i> IMPLEMENTATION OF THE SENDPULSE PLATFORM IN DISTANCE LEARNING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... | 43 |
| <i>Pshenychna O.</i> PROSPECTIVE DIRECTIONS FOR THE USE OF FACTOR ANALYSIS IN PEDAGOGICAL RESEARCH..... | 47 |
| <i>Samoilova I., Kuleshova N., Malovana V.</i> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS IN SPECIAL EDUCATION..... | 53 |
| <i>Sokha N.</i> COMPONENTS, CRITERIA, INDICATORS OF THE FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE SPEECH THERAPISTS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE-SPEECH COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN..... | 58 |

| | |
|--|-----------|
| <i>Stoliarchuk H.</i> FEEDBACK EFFICIENCY ANALYSIS TECHNIQUE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... | 67 |
| <i>Sustrietov A., Dobryshyn Yu., Sydorenko S.</i> INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING IN HIGHER EDUCATION STUDENTS..... | 74 |
| <i>Trehub S., Liushynska H.</i> A SYSTEM OF EXERCISES FOR THE FORMATION OF STRATEGIES FOR UNDERSTANDING PROFESSIONAL INFORMATION IN THE PROCESS OF PREPARING MEDICAL STUDENTS FOR THE STEP 1 EXAM (ENGLISH SUBTEST)..... | 79 |
| <i>Fidiaieva T.</i> ORATORY SKILLS AS A COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FUTURE LAWYERS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION..... | 84 |
| <i>I. Shayner</i> PROFESSIONAL COMPETENCE OF ENVIRONMENT DESIGNERS: DEFINITION OF THE CONCEPT..... | 90 |

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 373.2.018.1:[37.015.31:336]

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.1>

Г. І. Григоренко

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

Н. В. Погрібняк

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

УКРАЇНЬСЬКА НАРОДНА КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ФІНАНСОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена одному із видів фольклору – українській народній казці.

У дошкільному віці дитина засвоює важливі моральні норми поведінки, відбувається мовний, математичний, екологічний, естетичний розвиток тощо, завдяки усній народній творчості – фольклору, який існує у вигляді казок, прислів'їв та приказок, загадок, ігор, лічилок, пісенного мистецтва.

Обґрунтовано та доведено, що саме українська народна казка є ефективним засобом формування базових компетентностей дітей дошкільного віку. Однією із важливих компетентностей є соціально-фінансова компетентність.

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

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

Стаття містить вичерпний огляд наукових досліджень щодо впливу української народної казки на розвиток мовлення, виховання любові до рідного краю, етичних норм поведінки тощо. Натомість, українська народна казка як специфічний засіб формування соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку, ще не була предметом спеціального дослідження.

У ході дослідження було виявлено, що на формування соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку впливає використання в освітньому процесі українських народних казок, зокрема соціально-побутових казок.

Тому вважаємо доцільним подальший пошук розв'язання проблеми формування соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку засобами української народної казки.

Ключові слова: фольклор, українська народна казка, соціально-побутові казки, соціально-фінансова компетентність, моральні норми поведінки, економічні категорії:(праця, поділ праці, потреби, гроші тощо), педагогічна освіченість.

Постановка проблеми. У дошкільному віці у дітей закладається первинна основа щодо орієнтування в елементарних економічних поняттях, формуються передумови майбутньої соціально-фінансової компетентності. Тож створення підґрунтя для збагачення власного соціально-економічного досвіду є важливим завданням вихователя закладу дошкільної освіти.

Забезпечення якості навчання та виховання сучасних дітей неможливо без певних знань з народної педагогіки. Дослідження свідчать про

те, що фольклор є засобом виховання духовності і моральності дитини та джерелом у формуванні соціальної компетентності й навичок фінансової грамотності.

Ми вважаємо, що народна казка як одна з форм українського фольклору, має займати певне місце у формуванні соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дитячий фольклор відзначається великим виховним та розвивальним потенціалом.

За визначенням А. Богуш, фольклор – один з основних засобів морально-етичного виховання, це народна творчість, в якій художнє відображення дійсності відбувається у словесно-музично-хореографічних формах колективної народної творчості, що відображають життя і побут людей. Кожний художній текст впливає на дитину з трьох боків: інформує про щось нове, дає їй нові знання, виховує розумово, морально, естетично: збагачує, уточнює і активізує словник дитини [2].

Усна народна творчість здавна використовувалась в народній педагогіці як засіб формування в дітей моральних норм і оцінок з позицій добра, справедливості, розуміння ними вчинків та поведінки дорослих.

Академік А. Богуш вважає, що діти, які виховані на фольклорі, здебільшого є чутливішими до художньо-образного слова. Тож «...розвиток дитини поза фольклором тільки в межах побутового спілкування...гальмує розвиток духовного начала, містить небезпеку закріплення підсвідомої орієнтації вже змалку переважно на задоволення утилітарних потреб» [2, с. 6].

Центральним компонентом усної народної творчості є казка, яка носить конкретно історичний характер. Казка своїм змістом завжди кликала на боротьбу зі злом, з ворогами, за справедливість, добро, гуманізм, де обов'язково була перемога добра над злом. Казка розширює уявлення дитини про світ, про людські відносини, виховує емоційне відношення до оточуючого, до людей, предметів тощо.

Українська народна казка є важливим елементом народної педагогіки та визначається як «... епічне оповідання чарівно-фантастичного, алегоричного і соціально-побутового характеру із своєрідною системою художніх засобів, підпорядкованих героїзації позитивних, сатиричному викриттю негативних образів, часто гротескному зображенню їх взаємодії» [2, с. 43].

Основоположник вітчизняної педагогіки К. Ушинський звертав багато уваги на використання у роботі з дітьми усної народної творчості – перш за все народної казки, в якій вбачав першу спробу створення народної педагогіки.

Педагог вважав казку переконливим засобом морального виховання особистості, яку споконвіків використовував український народ. На його думку, ніхто не здатний змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу.

К. Ушинський писав: «...Я рішуче ставлю народну казку недосяжно вище від усіх оповідань, написаних спеціально для дітей освіченою літературою... У народній казці велика, сповнена поезії дитина-народ розповідає дітям свої дитячі мрії і принаймні наполовину вірить сама в ці мрії» [10, с. 239].

К. Ушинський вбачав велику значущість народних казок як у дидактичному, так і у виховному плані. Тому не випадково він включив до своєї навчальної книги казки та народні оповідання.

Видатний український педагог В. О. Сухомлинський писав, що немає людини, яку хоча б один раз не зачепила до глибини душі чарівна пісня чи казка. Він вважав казки духовними багатствами народної культури, пізнаючи які, дитина пізнає серцем життя народу [5].

У своїх працях, в процесі практичної навчально-виховної роботи В. О. Сухомлинський використовував перлини народної творчості – казки, прислів'я, легенди. Він вважав казку ідеальним засобом морального виховання дітей дошкільного віку та зазначав, що «Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини – неможливо уявити дитяче мислення і дитячу мову як певного ступеня людського мислення і мови» [5, с. 177]. На переконання Василя Олександровича, завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем, відгукується на навколишні події, явища, виявляє своє ставлення до добра і зла. «Найголовніше – це те, щоб у казці була глибока думка» [6, с. 510]. «Казка – це активна естетична творчість, що охоплює всі сфери духовного життя дитини – її розум, почуття, уяву, волю. Вона починається вже в процесі розповіді, вищий її етап – інсценізація», – писав В. О. Сухомлинський [5, с. 184].

Звертаючись до молодого педагога, він відмічає: «Якщо ви хочете, щоб вихованець став розумним, допитливим, кмітливим, якщо у вас є мета – утвердити в його душі чутливість до найтонших відтінків думки і почуття інших людей...надихайте його розум красою слова... Його чарівна сила розкривається передовсім у казці. Казка – це колиска думки, зумійте поставити виховання дитини так, щоб вона на все життя зберегла хвилюючі спогади про цю колиску» [6, с. 520].

Відомий дослідник народної педагогіки М. Стельмахович наголошував, що слухання та переказування народних казок, легенд, оповідань є чудовими уроками рідної мови» [7].

Мета статті – вивчення доцільності використання українських народних казок як засобу формування соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідження, предметом вивчення яких виступає визначення ролі та шляхів впливу казки на розвиток особистості дітей дошкільного віку, розгалужуються у декількох напрямках: розуміння та усвідомлення дітьми змісту казки, вплив жанрових особливостей, засобів художньої виразності на мислення, моральні уявлення та поведінку дітей тощо.

Відомо, що в педагогічній практиці використовують різні види казок: про тварин, чарівні (фантастичні), соціально-побутові казки. Слухання дітьми казок є одним з провідних засобів формування здібності діяти подумки в уявних обставинах, без чого неможливо собі уявити ніяку творчу діяльність.

Так, сучасними вченими широко досліджувався вплив казки на мовленнєвий розвиток дитини (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Луцан, Ю. Руденко, О. Трифонова, Л. Фесенко та ін.).

Зокрема, дослідження Л. Фесенко присвячено вивченню української народної казки як засобу розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей дошкільного віку. Оптимальними у навчанні дітей виявились певні педагогічні умови, серед яких: навчання на матеріалі текстів українських народних казок; створення емоційно-позитивних стимулів активного мовлення (казки, ігрові вправи, мовленнєві, режисерські ігри, ігри-драматизації); умовно-комунікативні ігрові вербальні вправи.

Автор вважає, що українські народні казки виступають ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення, якщо в доборі казок дотримуватися вимог щодо доступності та емоційної насиченості змісту казок (виразності, цільності казкових образів, захоплюючий сюжет, динамізм у зображенні подій, простота стосунків між персонажами, точність, лаконічність, експресивність мови) та доступності лексико-граматичних засобів текстів казок [9].

Удослідженні О. Кисельової засобом морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку обрано різні жанри українського фольклору.

Автором виявлені ефективні педагогічні умови морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору: забезпечення розуміння дітьми морально-етичних категорій і змісту фольклорних творів та усвідомлення їх моралі; комплексне розв'язання завдань з морального виховання дітей у різних видах діяльності (художньо-мовленнєва, ігрова, театралізована, навчальна) як на заняттях, так і в повсякденному житті, стимулювання оцінно-контрольної діяльності в морально-етичній поведінці дітей; спільна робота закладу дошкільної освіти з сім'єю щодо морально-етичного виховання дітей [4].

На думку вченої О. Трифонової, український фольклор є ефективним засобом національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку [9].

Так, дослідниця О. Тіхомірова вважає, що кількість казкових сюжетів та образів в кожній національній традиції обмежена; вони переходять від покоління до покоління, мало при цьому змінючись, оскільки виступають символами загальнолюдських моральних цінностей, головна з яких полягає в перемозі добра над злом [8].

Окремі аспекти використання казок у процесі екологічного виховання дітей дошкільного віку вивчалися Г. Біленькою, Н. Лисенко, Т. Науменко, З. Плохій та ін.

Казку, як відображення глибинної психіки людини, досліджували такі зарубіжні психологи як Р. Гарднер, Е. Фромм, Е. Берн, К. Юнг.

Таким чином, дослідження педагогів та психологів свідчать про необхідність використання казки задля всебічного розвитку дитини.

Разом із тим, Базовий компонент дошкільної освіти, а саме освітній напрям «Мовлення дитини», розкриває такі вимоги щодо фольклорних творів для дітей: «знає і називає ... не менше 8-10 літературних або фольклорних творів. Може пояснити особливості ... фольклорних жанрів» [1].

Виходячи з аналізу досліджень щодо ролі казки в розвитку дитини, слід зазначити, що науковцями недостатньо вивчена така проблема як використання казки в економічному вихованні дітей дошкільного віку.

Разом з тим, сучасне суспільство потребує від кожної людини соціально-фінансової компетентності яка має формуватись з дошкільного віку.

Так в освітньому напрямі «Дитина в соціумі. Соціально-фінансова грамотність» Базового компонента дошкільної освіти задекларовано вимоги до цієї компетентності, що має прояв у тому, що дитина «... виявляє інтерес до грошей ... демонструє інтерес до світу фінансів, має особистісне розуміння соціально-фінансових взаємозв'язків ...» [1].

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

Необхідність упровадження та особливості економічної освіти дітей дошкільного віку, зокрема основ фінансової культури, розглянуто в сучасних дослідженнях (О. Варецька, Н. Гавриш, Н. Грама, Г. Григоренко, Р. Жадан, С. Іванчук, Л. Лохвицька, А. Сазонова та ін.).

Учені стверджують, що формування основ економічних знань у дітей дошкільного віку має стати однією з умов набуття важливих життєвих компетентностей.

Саме у народних казках економічний зміст розгортається перед дітьми у вигляді проблемних ситуацій, які потребують певного рішення.

Вивчення змісту українських народних казок, зокрема, соціально-побутових, які відображають дійсні, реалістичні події, свідчить про те, що в них переважає тема праці. У казках знайшли своє відображення приклади і таких економічних категорій, як гроші, потреби, обмін тощо.

Разом із тим, для успішного фінансового виховання необхідно формувати і певні моральні якості особистості як хазяйновитість, працелюбність, ощадливість, бережливість тощо.

Вивчення нами змісту українських казок свідчить про те, що в них знайшли своє відображення приклади економічних понять – наприклад, такі як: гроші, праця, потреба в безпеці та збереженні здоров'я та у спілкуванні й повазі тощо та моральних якостей особистості [3].

Процес формування показників соціально-фінансової грамотності потребує від вихователя певних умінь: добирати матеріал для забезпечення вражень дітей (твори дитячої художньої літератури, ілюстрації, зміст спостережень тощо) та передавати його в доступній для них формі; створювати предметно-просторове середовище; використовувати різні види ігор (сюжетно-рольові, дидактичні з економічним змістом, театралізовані, ігри-драматизації тощо) з метою моделювання певних життєвих ситуацій; уміння підтримати та розвивати дитячу гру як основний вид дитячої діяльності, пропонувати нові ролі, ігрові ситуації, спираючись на досвід дітей; добирати атрибути та іграшки, які відображають результати праці дорослих тощо.

З метою вивчення доцільності використання народної казки як засобу економічного виховання дітей дошкільного віку в освітньому процесі ЗДО, нами було проведено опитування серед вихователів закладів дошкільної освіти м. Запоріжжя та Запорізької області. В опитуванні взяли участь 397 респондентів.

У процесі анкетування вихователів ми мали намір виявити їх розуміння щодо певних економічних понять («гроші», «праця», «витрати», «потреби» тощо), які розкриваються в українських народних казках.

Аналізуючи дані нашого дослідження, ми отримали такі результати. Так, на перше запитання анкети «Назвіть фольклорні твори, яким Ви надаєте перевагу в роботі з дітьми» вихователі назвали такі: казки – 62%, прислів'я та приказки – 8%, потішки – 8%, загадки – 8%, лічилки – 8%, скоромовки – 6%. Отже, вихователі надали перевагу українським казкам.

На друге запитання «З якою метою Ви добираєте жанри українського фольклору для дітей?», вихователі переважно вказали метою «розвиток зв'язного мовлення, збагачення словника, любові до рідної мови» – 56%, 23% вихователів вважає метою «зацікавити, зробити вступну частину заняття більш цікавою», 21% визначили, що саме «Казка вчить, як на світі жити, передавати дітям традиції, звичаї, історію свого народу». Проте вихователі не вказали, що казку можна використовувати з метою формування економічних понять.

На запитання анкети «Чи вважаєте Ви достатньою свою підготовку щодо використання укра-

їнської народної казки у формуванні соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку?» одержали такі відповіді: 32% вихователів впевнена, що цілком готова до цієї роботи, 33% – не впевнена у своїй готовності; 35% вихователів не вважають себе підготовленими. Таким чином, тільки 32% вихователів висловили переконливість в своїй готовності до використання української народної казки у формуванні соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку. Це свідчить про те, що більшість вихователів мають потребу у спеціальній підготовці для правильної інтерпретації економічних категорій та навчання дітей дошкільного віку користуватися ними в різних життєвих ситуаціях.

На наступне запитання «Назвіть народні казки, які найбільше подобаються дітям», педагоги зазначили такі: «Колобок», «Колосок», «Рукавичка», «Котик і півник», «Івасик-Телесик», «Коза-дереза», «Лисичка і журавель». Відповіді свідчать про те, що вихователі використовують в роботі з дітьми в основному відомі українські народні казки.

На запитання щодо переліку казок, які розкривають певні економічні категорії: потреби (людей, тварин), в основному вихователі вказали шість казок: «Колобок», «Кривенька качечка», «Рукавичка», «Котик і півник», «Лисичка і журавель», «Солом'яний бичок». Що стосується такої економічної категорії, як праця людей, то були названі лише три казки: «Колосок», «Півник та бобове зернятко», «Кривенька качечка». Про категорію гроші були вказані тільки три казки: «Зароблені гроші», «Скупий й багатий», «Коза-дереза».

Перелік казок, які розкривають інші економічні категорії, вихователі не вказали. Таким чином, можна зробити висновок про недостатнє використання вихователями українських народних казок з метою фінансової освіти дітей.

На запитання «Які форми роботи з дітьми Ви використовуєте щодо формування фінансової грамотності в дошкільному віці?» 79% вихователів назвали заняття з розвитку мовлення та спілкування, ознайомлення з довкіллям, бесіди та дидактичні ігри; 18% – читання художніх творів, сюжетно-дидактичні ігри, ігри-драматизації, ігри за мотивами творів, 3% – інсценування. Відповіді вихователів свідчать про те, що вони використовують в основному традиційні форми роботи з дітьми.

Щодо останнього запитання «Вкажіть, які збірки українських народних казок, дитячих книг; альбоми та ілюстрації за змістом українських народних казок є у вашому закладі дошкільної освіти», 38% вихователів відповіли формально; 62% зазначали конкретну назву збірок народних казок та хрестоматій.

У сучасній дошкільній освіті спостерігається одностороннє розуміння щодо використання української народної казки в освітньому процесі закладу

дошкільної освіти. Дослідження та педагогічний досвід свідчать про це.

Слід зазначити, що наше дослідження підтвердило про недостатній рівень педагогічної освіченості вихователів закладів дошкільної освіти щодо формування соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку засобами української народної казки.

Проведене дослідження показало, що більшість вихователів українську народну казку використовують в основному як засіб розвитку мовлення дітей, виховання патріотизму і не усвідомлюють, що саме казка надає можливість легко засвоювати дітям економічні категорії.

Більшість вихователів не володіють знаннями щодо вимог до добору казок економічного спрямування. Добираючи казку вихователь має знати про: наявність у казці сюжетної лінії, яка розкриває економічні категорії («праця», «розподіл», «обмін», «потреби», «гроші» тощо); спрямованість казки на виховання таких якостей особистості як хазяйновитість, працелюбність, ощадливість, бережливість тощо; наявність у казці як позитивних, так і негативних персонажів, їх відповідність змальованим в сюжеті діям і вчинкам та розуміти, що казки допомагають дітям оволодіти економічними термінами.

Висновки. Аналіз анкет засвідчує, що педагоги в основному розуміють значення українського фольклору для дітей дошкільного віку, але більшість педагогів закладів дошкільної освіти недооцінюють українську народну казку як ефективний засіб формування соціально-фінансової компетентності.

Разом з тим, саме українська народна казка дає можливість доступно ознайомлювати дітей з основними економічними категоріями.

Тож, ми вважаємо за необхідне подальшого дослідження проблеми формування соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку засобами української народної казки та підвищення методичної підготовленості вихователів закладів дошкільної освіти щодо використання української народної казки у формуванні соціально-фінансової компетентності дітей дошкільного віку в освітньому процесі.

Список використаної літератури:

1. Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 04.01.2024).
2. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1994. 398 с.
3. Григоренко Г. І., Жадан Р. П. Економіка у віршах, розповідях та казках. Хрестоматія для дітей старшого дошкільного віку. Запоріжжя : Статус, 2021. 176 с.
4. Кисельова О. І. Морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2009. 21 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори в 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 3. 279 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. 654 с.
7. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. Київ : Рад. школа, 1985. 312 с.
8. Тіхомірова О. В. Казка як жанр українського народного фольклору. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. Вип. 37. Т. 1. С. 422–425. (Серія «Педагогічні науки»).
9. Трифонова О. С. Національно-патріотичне виховання старших дошкільників засобами українського фольклору. *Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН молоді спорту України*. 2012. Вип. 72. С. 94–98.
10. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори у 2-х т. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 1. 488 с.
11. Фесенко Л. І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 1994. 18 с.

Hryhorenko H., Pohribniak N. The ukrainian folk tale as a means of forming social and financial competence in preschool children

This article is devoted to one type of folklore—the Ukrainian folk tale.

During the preschool years, children internalize important moral norms of behavior, and develop language, mathematical, environmental, and aesthetic skills, primarily through oral folk traditions such as fairy tales, proverbs, riddles, games, counting rhymes, and songs. The article substantiates and demonstrates that Ukrainian folk tales are an effective means of developing basic competencies in preschool children, one of the most crucial of which is social and financial competency.

An analysis of contemporary pedagogical research allows us to define the concept of social and financial competency in preschool children. This competency is understood as the development of certain economic concepts and social-economic behavior skills in children, which in turn positively influences the child's future success.

Based on the requirements of the Basic Component of Preschool Education regarding the formation of social and financial competency in preschool children, it has been shown that an essential condition for this development is a certain level of pedagogical awareness among educators in preschool institutions.

The article includes a comprehensive review of scientific research on the impact of Ukrainian folk tales on language development, fostering love for one's homeland, and teaching ethical norms of behavior, among other areas. However, the Ukrainian folk tale as a unique tool for developing preschool children's social and financial competency has not yet been the subject of dedicated research.

Through this study, it was found that the use of Ukrainian folk tales, particularly social and domestic tales, in the educational process positively influences the development of social and financial competency in preschool children.

Therefore, the authors believe it is appropriate to further explore solutions for developing social and financial competency in preschool children through the use of Ukrainian folk tales.

Key words: *folklore, Ukrainian folk tale, social and domestic tales, social and financial competency, moral norms of behavior, economic categories (work, division of labor, needs, money, etc.), pedagogical awareness.*

УДК 373.2.091.33-027.22:796+373.2.015.311](4+477)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.2>

В. В. Остапенко

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

ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА УКРАЇНСЬКІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГРИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті здійснено порівняльний аналіз європейських та українських підходів до організації ігрової діяльності в системі дошкільної освіти. Розглянуто теоретико-методологічні засади організації гри як провідної діяльності дітей дошкільного віку. Висвітлено особливості впровадження ігрових методик у європейських країнах, зокрема принципи вільної гри, створення розвивального середовища та роль педагога як фасилітатора. Проаналізовано традиційні українські підходи до організації ігрової діяльності та сучасні тенденції їх трансформації під впливом європейського досвіду.

Дослідження базується на комплексному аналізі наукової літератури, нормативних документів та практичного досвіду організації ігрової діяльності в дошкільних закладах України та країн ЄС. Методологічну основу дослідження складають системний, особистісно-орієнтований та діяльнісний підходи. Використано методи теоретичного аналізу, порівняння, узагальнення, а також емпіричні методи: спостереження, анкетування педагогів, експертні інтерв'ю та аналіз педагогічної документації.

У результаті дослідження виявлено ключові характеристики європейського підходу до організації гри: пріоритет самостійної дитячої активності, мінімальне втручання дорослих у процес гри, створення стимулюючого середовища, що підтримує дитячу допитливість та ініціативу. Встановлено, що українська система дошкільної освіти характеризується більш структурованим підходом до організації ігрової діяльності з чітко визначеними навчально-виховними завданнями та активною роллю педагога.

Окреслено спільні та відмінні риси у підходах до організації гри, зокрема у питаннях планування ігрової діяльності, оцінювання її результативності, взаємодії з батьками та створення предметно-ігрового середовища. Визначено перспективні напрями впровадження прогресивного європейського досвіду в українську систему дошкільної освіти з урахуванням національних особливостей та освітніх традицій.

Представлено практичні рекомендації щодо оптимізації ігрової діяльності в закладах дошкільної освіти України на основі синтезу вітчизняного та європейського досвіду. Запропоновано модель поступової трансформації підходів до організації гри, яка передбачає: збільшення часу на вільну гру, переосмислення ролі вихователя, збагачення ігрового середовища, впровадження інноваційних форм організації ігрової діяльності та посилення партнерства з батьками.

Матеріали дослідження можуть бути використані для модернізації освітніх програм дошкільної освіти, розробки методичних рекомендацій для педагогів, організації курсів підвищення кваліфікації та вдосконалення системи підготовки майбутніх вихователів.

Ключові слова: дошкільна освіта, ігрова діяльність, європейський досвід, організація гри, розвивальне середовище, вільна гра, педагогічний супровід, дитяча ініціатива, освітні традиції, модернізація освіти.

Постановка проблеми. В умовах активної інтеграції України до європейського освітнього простору особливої актуальності набуває питання гармонізації підходів до організації дошкільної освіти, зокрема її ключового компонента – ігрової діяльності. Гра, як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку, відіграє визначальну роль у формуванні особистості, розвитку пізнавальних процесів, соціалізації та емоційному становленні дитини. Водночас, підходи до організації ігрової діяльності в європейській та українській освітніх системах мають суттєві відмінності, що зумовлені історичними, культурними та соціально-педагогічними чинниками.

Європейська система дошкільної освіти характеризується пріоритетністю вільної гри, створенням збагаченого розвивального середовища та мінімальним втручанням педагога в ігровий процес. Натомість в українській освітній традиції превалює більш регламентований підхід з визначеною структурою ігрової діяльності та активною керівною роллю вихователя. Ця розбіжність породжує низку практичних та методологічних проблем у контексті модернізації вітчизняної системи дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика організації ігрової діяльності в дошкільній освіті привертає значну увагу як укра-

їнських, так і європейських науковців. Теоретико-методологічні засади гри як провідної діяльності дошкільників ґрунтовно висвітлені у працях Я. А. Коменського, Ф. Фребеля, М. Монтессорі, Ж. Піаже, які заклали фундаментальні основи розуміння ролі гри у розвитку дитини [1; 2].

В своїх творах, українські педагоги-письменники, І. Нечуй-Левицький, А. Духнович відображали етнічні особливості гри та ігрової діяльності.

Сучасні українські дослідники активно розвивають теорію і практику ігрової діяльності. А. Богуш, Н. Гавриш розглядають гру як провідну діяльність дошкільників та основний засіб навчання. О. Кононко та Т. Піроженко досліджують психологічні аспекти гри та її вплив на особистісний розвиток дошкільника, К. Крутії розробляє інноваційні підходи до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти з акцентом на ігрові методики, О. Рейпольська зосереджує увагу на особливостях створення розвивального середовища та його впливі на ігрову діяльність дітей [3; 4].

Питання професійної підготовки вихователів до організації ігрової діяльності розглядають Г. Беленька та Т. Поніманська, наголошуючи на необхідності формування відповідних компетентностей у майбутніх педагогів.

Вагомий вклад у теорію ігрової діяльності зробила Н. Кудикіна. Дослідниця систематизувала та узагальнила попередні наукові напрацювання у сфері педагогіки гри. Її робота охопила декілька ключових аспектів: формулювання базових педагогічних понять, виокремлення основних функцій гри як виду діяльності, створення комплексної класифікації ігор [5].

Значний внесок у розуміння ролі гри зробили й інші українські науковці. Дослідження Л. Артемової, Г. Григоренко та К. Щербакіної розкривають унікальне значення гри для формування особистості дитини. Науковці експериментально довели, що ігрова діяльність створює особливі умови для соціального та морального розвитку дошкільників завдяки природному поєднанню мотиваційної сфери та цільових установок, які є зрозумілими для дітей. Це дозволяє грі виступати найбільш ефективним засобом розвитку соціальних навичок та моральних якостей у дошкільному віці.

Порівняльно-педагогічне дослідження Л. Козак розкриває особливості організації дошкільної освіти в різних європейських країнах. Зокрема, аналізується досвід скандинавських країн, де принцип «навчання через гру» є основоположним у дошкільній освіті [6].

В освітньому напрямі Базового компоненту дошкільної освіти «Гра дитини» визначено ключову роль гри в житті дитини дошкільного віку та подано класифікацію ігор. Перш за все ігри самодіяльні та вільні (ігри-експериментування, сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисер-

ські, театралізовані) та ігри, що організовані за ініціативою дорослих із метою навчання (сюжетно-дидактичні, дидактично-словесні, з іграшками, настільно-друковані, рухливі, конструктивно-будівельні), ігри з метою організації дозвілля (інтелектуальні, карнавальні, обрядові, драматизації, хороводи, ігри-естафети) [7, с. 14].

У європейському науковому просторі значний внесок у дослідження ігрової діяльності зробили провідні науковці. П. Грей обґрунтовує значення вільної гри для розвитку дитини [8], а П. Сміт акцентує увагу на інтеграції гри в освітній процес як засобу розвитку критичного мислення та соціальних навичок. У своїх дослідженнях П. Сміт запропонував концепцію «еквіфінальності» у розвитку через гру, яка передбачає існування різних шляхів досягнення однакових розвивальних цілей та результатів. Врахування цього принципу є особливо важливим при організації ігрової діяльності в дошкільних закладах, оскільки дозволяє педагогам використовувати різноманітні підходи для досягнення освітніх завдань [9].

У контексті європейських підходів до організації ігрової діяльності особливої уваги заслуговує концепція навчання через гру, розроблена британською дослідницею Т. Брюс. Науковиця доводить, що вільна гра є фундаментальним механізмом навчання дітей раннього та дошкільного віку. На основі багаторічних досліджень вона виділяє ключові особливості вільної гри, які створюють оптимальні умови для розвитку та навчання дитини: використання попереднього досвіду (під час вільної гри діти активно інтегрують та переосмислюють свій життєвий досвід, що сприяє глибшому розумінню навколишнього світу та формуванню нових знань), самостійний вибір (дитина самостійно визначає, у що грати, як довго триває гра, які матеріали використовувати, що робить процес навчання природним та вмотивованим), внутрішня мотивація (гра виникає з власної ініціативи дитини, що забезпечує високий рівень залученості та стійкий інтерес до діяльності), психологічна комфортність (у процесі вільної гри діти почуваються безпечно, що дозволяє їм експериментувати, ризикувати та вчитися на власних помилках), активне залучення (діти повністю занурюються у процес гри, що сприяє розвитку концентрації уваги та наполегливості), відсутність зовнішніх правил (правила гри формуються самими дітьми, що розвиває їхню здатність до саморегуляції та соціальної взаємодії) [10].

Попри значну кількість досліджень, недостатньо вивченими залишаються питання практичної імплементації європейського досвіду організації ігрової діяльності в українському освітньому просторі з урахуванням національних особливостей та традицій. Потребують подальшого дослідження механізми адаптації прогресивних європейських

практик до умов українських закладів дошкільної освіти та розробка відповідного методичного забезпечення.

Мета статті полягає у порівняльному аналізі європейських та українських підходів до організації ігрової діяльності в дошкільній освіті та розробці рекомендацій щодо їх ефективної інтеграції.

Завдання дослідження:

1 Проаналізувати теоретико-методологічні засади організації ігрової діяльності в європейській та українській дошкільній освіті.

2. Визначити спільні та відмінні риси у підходах до організації гри.

3. Розробити практичні рекомендації щодо впровадження прогресивного європейського досвіду в українську систему дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Європейські та українські підходи до організації гри в дошкільній освіті мають свої особливості та відмінності.

Європейські країни мають тривалу історію розвитку дошкільної освіти, яка ґрунтується на філософії дитячого розвитку та соціальної педагогіки. Європейські підходи до організації гри в дошкільній освіті характеризуються гнучкістю, індивідуальним підходом та акцентом на розвиток соціальних навичок через інтерактивні та експериментальні методи.

Наприклад, у Швеції та Фінляндії гра інтегрована в освітній процес як основний метод навчання, що сприяє розвитку творчості та соціальних навичок.

У Німеччині дошкільна освіта базується на принципах вільного розвитку дитини, який передбачає створення умов для вільного вибору діяльності та розвитку інтересів дитини. Німецькі дошкільні заклади також акцентують увагу на розвитку соціальних навичок дітей через гру та співпрацю з іншими дітьми та дорослими.

У Франції дошкільна освіта також ґрунтується на принципах вільного розвитку дитини, але з більшою увагою до розвитку інтелектуальних та творчих здібностей дітей. Французькі дошкільні заклади пропонують різноманітні освітні програми, які включають мистецтво, музику, фізичну освіту та інші предмети.

В Італії широко впроваджується підхід Реджіо Емілія. Цей підхід передбачає, що діти є активними учасниками свого навчання. Гра використовується як засіб дослідження та вираження думок і почуттів. Оточення створюється таким чином, щоб заохочувати експерименти та творчість.

Українські підходи до організації гри в дошкільній освіті відрізняються від європейських. Заклади дошкільної освіти в Україні часто орієнтовані на традиційні методи навчання, які передбачають підготовку дітей до школи та подальшого навчання. Українські підходи також акцентують увагу

на розвитку інтелектуальних здібностей дітей через навчання та виконання завдань.

Українські ЗДО також часто обмежені відсутністю ресурсів, що перешкоджає реалізації інноваційних підходів та методів роботи з дітьми. Крім того, українські підходи до організації гри в дошкільній освіті часто регулюються державними стандартами та вимогами, які встановлюють певні рамки для організації навчального процесу.

Європейська система дошкільної освіти базується на принципах вільного виховання та особистісно-орієнтованого підходу. Основними характеристиками європейського підходу до організації ігрової діяльності є:

1. Філософія вільної гри: визнання гри як природного способу пізнання світу; пріоритет самостійної активності дитини; повага до індивідуального темпу розвитку; створення розвивального середовища замість прямого навчання.

2. Педагогічні системи: методика М. Монтесорі з її принципом «допоможи мені це зробити самому»; Вальдорфська педагогіка з акцентом на творчій грі; підхід Реджіо Емілія, що розглядає дитину як дослідника; педагогіка Ф. Фребеля з концепцією «дарів» для гри.

3. Організація простору: зонування приміщення за інтересами дітей; доступність різноманітних матеріалів; гнучкість у використанні простору; інтеграція внутрішнього та зовнішнього середовища.

4. Роль педагога: спостереження за дітьми; підтримка дитячих ініціатив; створення умов для самостійного дослідження; документування дитячого розвитку.

Українська система дошкільної освіти має власні багаті традиції організації ігрової діяльності, які формувалися протягом багатьох років:

1. Теоретичні засади: концепція суспільного дошкільного виховання; інтеграція народної педагогіки; систематичний підхід до розвитку дитини; зв'язок гри з навчальною діяльністю.

2. Методичні особливості: класифікація ігор за видами діяльності; чітка структура організації ігрової діяльності; поєднання індивідуальних та групових форм роботи; використання традиційних народних ігор.

3. Освітні цілі: формування готовності до школи; розвиток пізнавальних процесів, соціалізація дитини; морально-етичне виховання.

4. Педагогічне керівництво: планування ігрової діяльності; методичний супровід; оцінка результатів; взаємодія з батьками.

Порівняльний аналіз підходів надає змогу виділити спільні та відмінні риси.

Спільні риси:

– Визнання гри як провідної діяльності дошкільного віку.

– Орієнтація на всебічний розвиток дитини.

- Врахування вікових особливостей дітей.
 - Значення предметно-ігрового середовища.
- Відмінні риси:
- Ступінь регламентації ігрової діяльності.
 - Роль педагога в організації гри.
 - Підходи до створення розвивального середовища.

- Співвідношення вільної та організованої гри.

У рамках дослідження було проведено опитування серед педагогів закладів дошкільної освіти Запорізького регіону з метою виявлення особливостей та відмінностей між українськими та європейськими підходами до організації гри в дошкільній освіті в Україні та європейських країнах, а також визначення перспектив впровадження європейського досвіду в українських закладах дошкільної освіти. В опитуванні взяли участь 91 педагогічний працівник ЗДО.

Аналіз отриманих даних дозволив виявити кілька ключових аспектів:

1. Ступінь керівництва педагога: більшість респондентів зазначили, що в українській практиці гра є більш керованою з боку педагога. Педагоги часто виступають ініціаторами ігор, встановлюють правила та контролюють процес. Навпаки, у європейських підходах перевага надається вільній грі, де дітям надається більше

самостійності та свободи вибору. Педагог виступає спостерігачем або помічником, мінімально втручаючись у гру (рис. 1).

2. Структура та правила гри: у відповідях підкреслювалося, що українські підходи характеризуються більшою структурованістю та наявністю чітких правил. Це пов'язано з акцентом на дидактичних іграх, які мають конкретну освітню мету. Європейські ж методики дозволяють дітям вільно експериментувати, сприяючи розвитку креативності та самостійності (рис. 2).

3. Матеріально-технічне забезпечення: деякі педагоги відзначили, що європейські дошкільні заклади мають краще матеріально-технічне забезпечення, що дозволяє дітям використовувати різноманітні матеріали та ресурси у грі. В Україні ж існують обмеження через недостатнє фінансування та велику кількість дітей у групах, що ускладнює індивідуальний підхід.

4. Обізнаність з європейськими підходами. За результатами опитування: 22.8% респондентів добре знайомі з європейськими підходами, 63% мають загальне уявлення, 12% майже не знайомі, решта не знайомі з європейськими підходами (рис. 3).

4. Інтеграція сучасних методик: у респондентів обмежені знання про європейські методики.

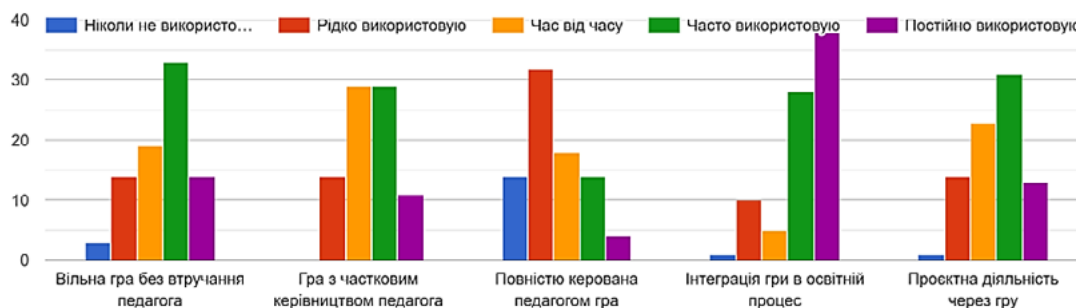


Рис. 1. Частота використання педагогами різних підходів до організації гри

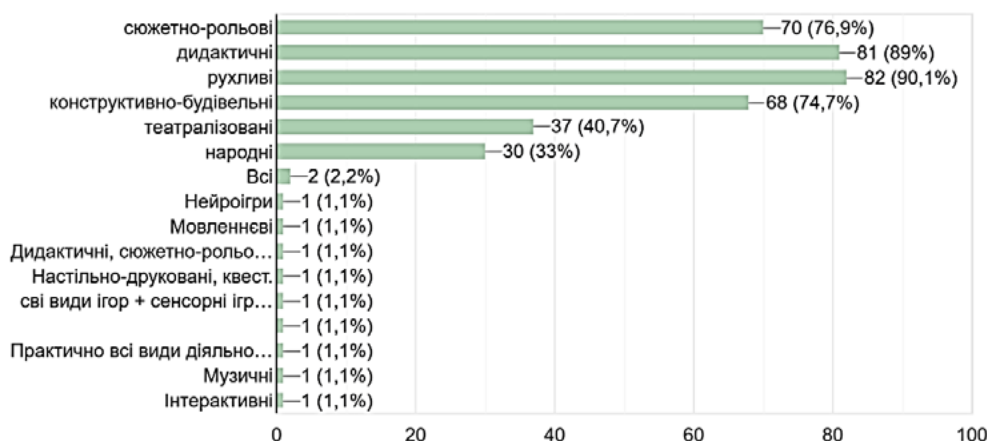


Рис. 2. Види ігор, які найчастіше використовують педагоги

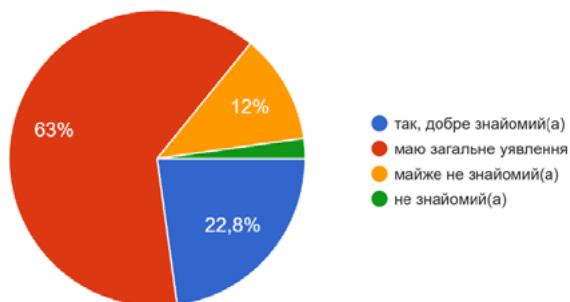


Рис. 3. Обізнаність педагогічних працівників щодо європейських підходів до організації ігрової діяльності

Більша частина опитуваних згадують лише про методики Монтесорі та Вальдорфську педагогіку, які акцентують на індивідуалізації навчання та розвитку дитини шляхом вільної гри та дослідження. Проте, ці методики поки що не є широко розповсюдженими в українських закладах.

5. Підхід до дисципліни та поведінки: відзначалося, що в українській практиці більше уваги приділяється дисципліні та керуванню поведінкою дітей під час гри. Європейські підходи більш гнучкі, дозволяючи дітям виражати себе, проявляти ініціативу та самостійність.

6. Ментальні та культурні відмінності: деякі педагоги вказували на ментальні відмінності та прагнення до контролю з боку дорослих в українському суспільстві. Це впливає на організацію гри, роблячи її більш керованою та менш спонтанною порівняно з європейськими підходами.

7. Труднощі та перешкоди. Серед основних труднощів в організації гри в українських закладах було названо:

- Велика кількість дітей у групах, що ускладнює індивідуальний підхід та надання свободи кожній дитині.

- Недостатнє матеріальне забезпечення, що обмежує можливості використання різноманітних ігрових матеріалів та ресурсів.

- Брак часу через насиченість програм та необхідність виконання планових завдань.

8. Пропозиції педагогів: педагоги висловили бажання впроваджувати більш сучасні європейські методики, що передбачають вільну гру та розвиток самостійності у дітей. Вони відзначили необхідність:

- Вдосконалення матеріально-технічної бази дошкільних закладів.

- Зменшення кількості дітей у групах для забезпечення індивідуального підходу.

- Підвищення кваліфікації педагогів щодо сучасних європейських підходів в освіті.

- Інтеграції інноваційних технологій та методик в освітній процес.

Опитування виявило суттєві відмінності між українськими та європейськими підходами до організації гри в дошкільній освіті. Український

підхід характеризується більшою структурованістю та контролем, тоді як європейські методики ставлять в центр уваги вільну гру, самостійність та індивідуальні потреби дитини. Для підвищення ефективності дошкільної освіти в Україні педагоги вважають за необхідне переймати позитивний досвід європейських колег, адаптуючи його до національних особливостей та можливостей.

Висновки і пропозиції. Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Європейські та українські підходи до організації ігрової діяльності мають як спільні, так і відмінні риси, що зумовлені історичними та культурними особливостями розвитку освітніх систем.

2. Ефективна інтеграція європейського досвіду в українську систему дошкільної освіти можлива за умови збалансованого підходу, що враховує національні традиції та сучасні освітні тенденції.

3. Успішна модернізація системи організації ігрової діяльності потребує комплексного підходу, що включає організаційно-методичні, професійно-педагогічні та матеріально-технічні аспекти.

Перспективи подальших досліджень, на нашу думку, полягають у: розробці методичного забезпечення інтеграції європейських підходів; дослідженні ефективності різних моделей організації ігрової діяльності; вивченні впливу трансформованого ігрового середовища на розвиток дітей; розробці програм підвищення кваліфікації педагогів з питань організації вільної гри.

Список використаної літератури:

1. Анісімова О., Ковальчук А. Педагогічні погляди Ф. Фребеля у практиці роботи сучасного дитсадка. *Дошкільне виховання*. 2017. № 9. С. 22–25.
2. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтесорі: теорія і технологія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2006. 304 с.
3. Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік / Піроженко Т. О. та ін. Київ : Генеза, 2016. 88 с.
4. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проектування : навч.-метод. посібник / О. Д. Рейпольська, І. М. Гудим, Л. І. Зайцева, І. В. Луценко, В. О. Луценко, Г. Г. Цветкова ; за ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.
5. Кудикіна Н. В. Теоретико-методичні засади організації ігрової діяльності дітей. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної і початкової освіти. Навчально-методичний посібник / за ред. Г. С. Тарасенко. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. С. 11–25.
6. Сучасна дошкільна освіта: європейський досвід розвитку / Л. В. Козак. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4. С. 235–251. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2017_3-4_21

7. Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
8. Gray P. Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life. New York : Basic Books, 2013. 273 p.
9. Smith P. K. Children and Play: Understanding Children's Worlds. Oxford : Wiley-Blackwell, 2009. 272 p.
10. Bruce T. Learning through play: Babies, toddlers and the Foundation Stage. Abingdon, Oxon : Hodder and Stoughton, 2001. 136 p.

Ostapenko V. European and Ukrainian Approaches to Organizing Play in Preschool Education

The article provides a comparative analysis of European and Ukrainian approaches to organizing play activities in the preschool education system. It examines the theoretical and methodological foundations of play as the leading activity for preschool-aged children. The study highlights the specific features of implementing play-based methodologies in European countries, including the principles of free play, the creation of a developmental environment, and the educator's role as a facilitator. It also analyzes traditional Ukrainian approaches to organizing play activities and contemporary trends in their transformation under the influence of European experience.

The study is based on a comprehensive analysis of scientific literature, regulatory documents, and practical experience in organizing play activities in preschool institutions in Ukraine and EU countries. The methodological framework of the research includes systemic, personality-oriented, and activity-based approaches. Methods employed include theoretical analysis, comparison, generalization, as well as empirical methods such as observation, educator surveys, expert interviews, and analysis of pedagogical documentation.

The study revealed key characteristics of the European approach to organizing play: prioritizing independent child activity, minimal adult intervention in the play process, and the creation of a stimulating environment that nurtures children's curiosity and initiative. It was established that the Ukrainian preschool education system is characterized by a more structured approach to organizing play activities, with clearly defined educational and developmental objectives and an active role of the educator.

The common and distinctive features in approaches to organizing play were outlined, particularly in terms of planning play activities, assessing their effectiveness, engaging with parents, and creating a material-play environment. Prospective directions for integrating progressive European practices into the Ukrainian preschool education system were identified, considering national characteristics and educational traditions.

Practical recommendations were presented to optimize play activities in Ukrainian preschool institutions based on a synthesis of domestic and European experiences. A model for the gradual transformation of approaches to organizing play was proposed, which includes: increasing time for free play, rethinking the educator's role, enriching the play environment, introducing innovative forms of play organization, and strengthening partnerships with parents.

The research materials can be used to modernize preschool education programs, develop methodological recommendations for educators, organize professional development courses, and improve the training system for future preschool teachers.

Key words: preschool education, play activities, European experience, play organization, developmental environment, free play, pedagogical support, child initiative, educational traditions, education modernization.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 373.3.015.311:37.014(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.3>

О. О. Андрющенко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

Ю. К. Гільміярова

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано актуальність розвитку креативності молодших школярів в освітньому просторі Нової української школи. Зазначено, що сучасний світ вимагає від особистості вміння адаптуватися до нових ситуацій. З огляду на це, особливого значення набуває завдання розвитку креативності учнів/учениць, уміння мислити творчо та швидко знаходити рішення в різних життєвих ситуаціях.

На основі аналізу та узагальнення наукової літератури з'ясовано, що креативність є міждисциплінарним поняттям, яке розглядається як: здатність людини відмовлятися від шаблонних способів мислення; уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; спосіб дивергентного мислення; ключова компетентність, яка формується в умовах особистісно орієнтованого навчання; здатність, що відображає потенціал особистості в створенні нових цінностей, знаходженні нестандартних рішень тощо.

Наголошено, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку креативності. Цей важливий віковий етап має стати підґрунтям для цілеспрямованого розвитку творчих здібностей учнів. Навчальна діяльність, яка поступово стає провідною в цей період, стимулює пізнавальний інтерес молодших школярів до навколишнього світу. Завдяки активній уяві, схильності до фантазування, відсутності стійких стереотипів у мисленні молодші школярі відкриті до нових ідей, здатні засвоювати креативні способи виконання завдань та генерувати нові ідеї.

Підкреслено, що реалізація педагогіки партнерства в НУШ, активне використання педагогом проблемних, дослідницьких, ігрових і рефлексивних методів навчання сприяє розвитку креативності молодших школярів.

Охарактеризовано методи навчання, які спрямовані на розвиток креативності молодших школярів, серед яких: ігровий метод «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно, мозковий штурм (брейн-стормінг) А. Осборн. Окреслено прийоми для розвитку творчої уяви молодших школярів в освітньому процесі початкової школи.

Ключові слова: креативність, творче мислення, ігрові методи навчання, розвиток креативних здібностей молодших школярів.

Постановка проблеми. Нова українська школа – ключова реформа Міністерства освіти і науки, метою якої є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя та готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації. З огляду на це, пріоритетною метою освіти в Концепції Нової української школи визначено саме творчий розвиток дитини, а одним з голов-

них завдань є розвиток креативності учнів/учениць початкової школи, який передбачає залучення дітей до творчої діяльності, інтелектуальної активності, розвиток уміння шукати нестандартні рішення до поставлених задач та швидка адаптація до нових умов [3].

Поняття «креативність» є предметом дослідження в філософії, психології, педагогіці, соціології та розглядається як: здатність людини відмовлятися від шаблонних способів мислення (Д. Сімпсон); спосіб дивергентного мислення,

що передбачає безліч варіантів вирішення проблеми та призводить до несподіваних результатів (Дж. Гілфорд); здатність дивуватися і пізнавати, уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях (Е. Фромм); ключова компетентність, яка формується в умовах особистісно орієнтованого навчання, під час якого дитина має можливість самостійно досліджувати (О. Савченко); здатність, що відображає потужний потенціал особистості в створенні нових цінностей і знаходженні нестандартних рішень (В. Моляко) та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Варто зазначити, що проблема креативності була і є предметом дослідження як вітчизняних, так і закордонних учених. У своїх працях до вивчення різних аспектів креативності звертались Т. Баришева, С. Дімітрова-Бурлаєнко, Н. Добровольська, Т. Ембайл, Д. Завалишина, Д. Лаверт, А. Маслоу, В. Моляко, С. Сисоєва, Р. Стернберг, Е. Торренс, Д. Треффінджер та ін.

Питання розвитку креативності особистості вивчали О. Антонова, Дж. Гілфорд, І. Гриненко, О. Дунаєва, Р. Кириченко, В. Крамаренко, І. Подорожна, В. Фрицюк, І. Шахіна, та ін. Зокрема, проблему розвитку креативності дітей молодшого шкільного віку досліджували Т. Воробйова, Ю. Гатанов, В. Імбер, В. Павленко, О. Савченко, І. Середа та ін.

Незважаючи на наявність великої кількості праць, присвячених проблемам розвитку креативності, низка питань залишається, на наш погляд, недостатньо розробленою, зокрема проблема реалізації творчих здібностей дітей у різні вікові періоди. Таким чином, розвиток креативності здобувачів початкової освіти є надзвичайно актуальним завданням в умовах Нової української школи та має займати важливе місце в освітньому процесі.

Мета статті: проаналізувати особливості розвитку креативності молодших школярів; охарактеризувати методи та прийоми розвитку креативності учнів початкових класів в освітньому процесі НУШ.

Виклад основного матеріалу. Сучасний світ вимагає від особистості вміння адаптуватися до нових ситуацій і швидко знаходити рішення у нестандартних умовах. Розвинуті творчі здібності допомагають молодим людям стати більш гнучкими, відкритими до змін, а також створюють підґрунтя для успішної професійної та особистісної реалізації в суспільстві.

На думку учених В. Клименко, В. Павленко, Н. Юхимчук та ін. розвивати креативність учнів потрібно на всіх етапах навчання, проте найбільш сприятливим для цього є саме період молодшого шкільного віку, оскільки діти опановують способи навчальної діяльності, знайомляться з прийомами вирішення навчальних завдань, якими вони будуть користуватися в подальшому [4].

Учні/учениці початкових класів відкриті до нових ідей, оскільки ще не мають стійких стереотипів у мисленні. Ця гнучкість дає їм можливість шукати креативні рішення навіть у стандартних ситуаціях та адаптуватися до нових умов.

Мозок молодших школярів є надзвичайно пластичним, що дозволяє їм швидко засвоювати інформацію, а також легко застосовувати отримані знання та вміння в практичній діяльності. Це сприяє розвитку креативності мислення, оскільки діти активно використовують здобуті навички для створення нових ідей.

Молодший шкільний вік визначається чутливим для розвитку всіх пізнавальних процесів, зокрема активної уяви, що допомагає учням початкової школи створювати нові образи на основі фантазії або власного досвіду. Діяльність молодших школярів набуває усвідомленого, цілеспрямованого характеру, що забезпечується включенням активної уяви в процес планування дій. У цей період діти можуть розв'язувати запропоновані вчителем завдання нестандартними способами, що й буде однією з форм прояву креативності.

З початком навчання емоційна сфера молодшого школяра збагачується новими переживаннями, що стає основою для формування пізнавальних інтересів, розвитку допитливості дитини та бажання відкривати щось нове. Діти часто використовують творчість для вираження своїх емоцій, що сприяє розвитку емоційної грамотності, розвиває здатність до емпатії тощо.

Ми переконані, що активізації творчих здібностей молодших школярів сприяє реалізація педагогіки партнерства в НУШ, яка ґрунтується на принципах поваги та творчому підходу до розвитку особистості, активному використанні педагогом проблемних, дослідницьких, ігрових та рефлексивних методів та прийомів навчання. Охарактеризуємо деякі з них детальніше.

Уява, як одна зі складових креативності, допомагає дитині, насамперед, створювати нові образи, встановлювати нові зв'язки між різними об'єктами, подіями тощо. Саме тому важливим є цілеспрямований розвиток креативної уяви учнів. Так, на уроках літературного читання під час роботи над творами доцільно пропонувати дітям творчі завдання на створення альтернативної кінцівки; введення нових епізодів, персонажів; застосовувати прийом «входження в твір», висловлювання думок від імені автора, дійових осіб тощо. На уроках курсу «Я досліджую світ» проведення спостережень за об'єктами та явищами природи під час прогулянки в парк, екскурсії в ботанічний сад чи до водойми також сприяє розвитку уяви учнів початкової школи.

Важливість рольових ігор для розвитку креативності підтверджена в численних наукових дослідженнях, оскільки вона сприяє розвитку

такого компонента дивергентного мислення, як гнучкість. Зокрема О. Рома зазначає, що під час гри, на межі реального та уявного, вона стає потужним психоемоційним і психотерапевтичним ресурсом для дитини [5].

На думку Н. Мачинської та М. Оприска, гра є улюбленою формою діяльності для молодших школярів та, водночас, має багатоаспектний вплив на різні аспекти навчання. Вона виступає засобом активізації дитини, дозволяє легше долати психологічні труднощі. За своєю природою гра виступає дієвим мотиваційним інструментом, спонукаючи молодших школярів імпровізувати та проявляти яву та творчість [2].

Метод «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно заснований на принципах рольової гри. Як засіб організації продуктивної навчальної діяльності цей метод спрямований на реалізацію таких завдань: організація мислення, вміння працювати з інформацією, розвиток креативного мислення, звернення до інтуїтивної сфери, генерація креативних ідей та розвиток логічних умінь і навичок [4].

Метод передбачає послідовний розгляд ситуації з шести різних поглядів, які пов'язані автором з капелюхами різних кольорів. Білий капелюх – об'єктивний виклад фактичної інформації щодо ситуації чи проблеми; червоний – висловлення емоційного ставлення до існуючої ситуації (проблеми); чорний – критична оцінка ситуації, виявлення можливих ризиків та слабких місць; жовтий – позитивний погляд на ситуацію, розкриття переваг і сприятливих моментів; зелений – креативний підхід до розгляду проблеми, пошук альтернатив і нових ідей; синій – управління процесом мислення, рефлексія та узагальнення накопиченого досвіду.

Використання методу «Шість капелюхів» Е. де Боно в освітньому процесі дозволяє організувати процес мислення школярів у певному напрямку. Крім того, капелюх як атрибут гри виконує роль маски, яка захищає дитину від критики, створює творчу атмосферу і сприятливий психологічний клімат на уроці.

Наступним поширеним методом розвитку творчого мислення, який спрямований на стимулювання якомога більшої кількості ідей, є мозковий штурм (брейнстормінг). Це груповий метод вирішення проблеми, автором якого є А. Осборн, спрямований на активізацію креативних думок кожного учасника. Стимулювання творчої актив-

ності досягається завдяки дотриманню чотирьох правил: 1) відсутність критики зі сторони учасників; 2) вільне, і навіть неприборкане, асоціювання ідей; 3) заохочення до великої кількості думок; 4) комбінації і навіть модифікації ідей, як запропоновані іншими членами групи [1].

На нашу думку, цей метод є доволі ефективним, проте деякі вчені визначають і недоліки цієї поширеної техніки, як то: визначення оптимальної кількості учасників групи; можлива пасивність окремих членів групи, «зчитування» невербальної оцінки ідеї іншими учасниками тощо.

Висновки і пропозиції. Отже, розвиток креативності дітей молодшого шкільного віку є важливою складовою освітнього процесу в Новій українській школі, оскільки розвиває творче мислення, мотивує дітей до навчання та сприяє всебічному розвитку особистості. Допитливість, відкритість до пізнання нового, яскрава уява, образність мислення, емоційність молодших школярів стають підґрунтям для розвитку їхніх креативних здібностей. Важливо, щоб педагоги та батьки створювали безпечне творче середовище для дітей. Позитивна підтримка їхніх ідей, відсутність критики, використання в освітньому процесі дослідницьких, ігрових, інтерактивних методів та прийомів навчання стимулює учнів початкових класів до подальших творчих пошуків.

Список використаної літератури:

1. Крицька А. М. Методи активації професійної креативності. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*. 2019. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i16/17.pdf>.
2. Мачинська Н. І., Оприска М. А. Теоретичні аспекти використання ігрових технологій на уроках у початковій школі. *Молодий вчений*. 2019. № 10 (74). С. 229–233.
3. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/pova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
4. Павленко В. В. Розвиток креативності молодших школярів : монографія. Житомир : Видавець О. Є. Антонова, 2017. 158 с.
5. Рома О. Ю. Підготовка вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти до реалізації ігрових методів навчання засобами LEGO : науково-методичний аспект : монографія. Запоріжжя : СТАТУС, 2021. 192 с.

Andryushchenko O., Hilmiiarova Yu. Certain Aspects of Developing Creativity in Younger Schoolchildren within the Educational Process of the New Ukrainian School

The article substantiates the relevance of developing creativity in younger schoolchildren within the educational framework of the New Ukrainian School. It highlights that the modern world demands individuals to adapt to new situations. In this context, the development of students' creativity, their ability to think outside the box, and quickly find solutions to various life situations becomes particularly significant.

Based on the analysis and synthesis of scientific literature, it has been established that creativity is an interdisciplinary concept considered as: the ability of an individual to abandon stereotypical thinking patterns; a form of divergent thinking; the ability to find solutions in non-standard situations; a key competency formed in the context of personalized learning; a capacity reflecting a person's potential to create new values and find unconventional solutions, among other things.

It is emphasized that the younger school age is a sensitive period for developing creativity. This important developmental stage should serve as a foundation for the purposeful cultivation of students' creative abilities. Educational activities, which gradually become predominant during this period, stimulate the cognitive interest of younger schoolchildren in the surrounding world. Thanks to active imagination, a propensity for fantasizing, and the absence of rigid thinking stereotypes, younger schoolchildren are open to new ideas, capable of adopting creative approaches to task execution, and generating new ideas.

The article underlines that implementing the pedagogy of partnership in the New Ukrainian School, along with the active use of problem-solving, research, play-based, and reflective teaching methods, fosters the development of creativity in younger schoolchildren.

It characterizes teaching methods aimed at developing creativity in younger schoolchildren, including the «Six Thinking Hats» method by E. de Bono, brainstorming by A. Osborn. Approaches for nurturing creative imagination in younger schoolchildren within the primary school educational process are outlined.

Key words: *creativity, creative thinking, play-based teaching methods, development of creative abilities in younger schoolchildren.*

М. Ф. Бирка

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

Г. М. Перун

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

ЗМІСТОВО-ДИДАКТИЧНА ПАЛІТРА ОСОБЛИВОСТЕЙ ШКІЛЬНОГО КУРСУ «ІНФОРМАТИКА»

У сучасних умовах курс «Інформатики» виступає як обов'язковий детермінант усіх рівнів шкільної освіти, оскільки спрямовує здобувачів освіти на опанування різноманітних інформаційних та цифрових технологій, а також на ефективну роботу з будь-якою інформацією. Все це має на меті підготовку підростаючого покоління до успішної життєдіяльності в умовах інформаційно-технологічного суспільства.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що попри те, що інформатика як шкільний предмет існує вже понад півстоліття, володіє власною метою, чітко окресленими завданнями, внутрішньою структурою змісту, багатометодикою викладання, ключовим місцем і критично важливою роллю в системі шкільних предметів, багато її особливостей ще не встигли чітко проявитись та закарбуватись як у свідомості практикуючих вчителів інформатики, так і у свідомості науковців, які досліджують проблему методики викладання інформатики в школі.

Відповідно до сукупності основних компонентів освітнього процесу нами виокремлено та охарактеризовано **понятійно-дидактичну палітру предмета «Інформатика» з десяти особливостей**, що вирізняють його з поміж інших шкільних предметів за наступними аспектами: **зміст предмета** (наповнення понятійного апарату; метапредметність, міжпредметність та прикладна спрямованість; створення належного теоретичного і практичного фундаменту для подальшого самонавчання в цифровому суспільстві); **методика навчання** (багатоаспектна роль персонального комп'ютера; використання усіх репрезентативних систем (каналів сприйняття інформації); формування та розвиток алгоритмічного мислення учнів; комбінований урок – найбільш поширений тип уроку інформатики); **форми роботи учня** (робота в парах як основна форма роботи учнів на уроках інформатики; самостійна робота як основна форма взаємодії учня і комп'ютера); **діяльність вчителя** (множинність ролей (тьютор, ментор, коуч, фасілітатор та наставник).

Врахування виокремлених і охарактеризованих десяти особливостей понятійно-дидактичної палітри предмета «Інформатика» дасть змогу вчителям-практикам більш ефективно та результативно викладати предмет «Інформатика» на всіх рівнях загальної середньої освіти, а науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти підвищити ефективність курсу «Методика викладання інформатики».

Ключові слова: особливості предмета «Інформатика», зміст предмету «Інформатика», методика навчання, діяльність учня, діяльність вчителя.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Реформа «Нова українська школа», системна за своєю суттю, передбачає не тільки оновлення форм, методів і засобів навчання, а що найважливіше – оновлення змісту усіх шкільних предметів, що регламентовано у Державному стандарті початкової освіти [8], у Державному стандарті базової середньої освіти [9] та у Державному стандарті профільної освіти [10].

У цьому контексті, зміст «Інформатики» як шкільного предмета також зазнав системних змін і для нього виділено окрему освітню галузь – інформатичну. Відповідно, у всіх Державних стандартах

освіти [8–10] орієнтири для оцінювання результатів навчання учнів з інформатичної освітньої галузі ідентифікуються як «ІФО». Відтак, у сучасних умовах, курс «Інформатики» виступає як обов'язковий детермінант усіх рівнів шкільної освіти, оскільки спрямовує здобувачів освіти на опанування різноманітних інформаційних та цифрових технологій, а також на ефективну роботу з будь-якою інформацією. Все це має на меті підготовку підростаючого покоління до успішної життєдіяльності в умовах інформаційно-технологічного суспільства.

Попри те, що інформатика як шкільний предмет існує вже понад півстоліття, володіє власною метою, чітко окресленими завданнями, вну-

трішньою структурою змісту, багатою методикою викладання, ключовим місцем і критично важливою роллю в системі шкільних предметів, багато її особливостей ще не встигли чітко проявитись та закарбуватись як у свідомості практикуючих вчителів інформатики, так і у свідомості науковців, які досліджують проблему методики викладання інформатики у школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній педагогічній науці накопичено чималий теоретичний і практичний досвід, який імпліцитно (неявно) або латентно (приховано) пов'язаний з темою нашого дослідження.

Зокрема теоретичну основу нашого дослідження складають праці, у яких вивчено: сутність та основні принципи педагогічного дизайну уроку інформатики Нової української школи (М. Бирка) [2]; оцінку основних моделей педагогічного дизайну уроку інформатики Нової української школи (М. Бирка) [3]; алгоритмічне мислення як ключову умову ефективності професійної діяльності сучасного вчителя у світі VUCA (М. Бирка) [4]; перспективні напрями дослідження проблеми алгоритмічного мислення (М. Бирка) [5]; основні акценти і концепти реформування сучасної загальної середньої освіти в Україні (М. Бирка) [6]; технологію розробки компетентнісних завдань з природничо-математичних дисциплін (М. Бирка) [7]; загальні питання методики викладання інформатики в загальноосвітній школі [13]; стан та перспективи навчання інформатики в закладах загальної середньої освіти України (Н. Морзе, Т. Нанаєва, О. Пасічник) [16]; педагогічну інформатику як науку і як навчальну дисципліну (Т. Підгорна) [17]; теорію і практику моделювання сучасного уроку (Т. Чернецька) [21].

Неабиякого значення у контексті нашого дослідження набувають дослідження українських науковців, які висвітлюють окремі аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів інформатики, а саме: дефініція холистичного змісту курсу «Методика викладання інформатики» (М. Бирка) [1]; методика навчання інформатики (В. Глазова) [8]; методика викладання інформатики у 9 класі (І. Завадський, О. Пасічник) [12]; методика навчання інформатики в профільній школі: аналіз посібників з веб-технологій (О. Косовець, О. Соля, Я. Крупський) [14]; методика навчання інформатики (Ю. Млавець) [15]; методичні підходи до вивчення інформатики в основній школі (Л. Семко, Н. Самойленко) [18]; методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією (О. Спірін) [19]; особливості викладання інформатики в класах фізико-математичного профілю (А. Федорчук) [20]; моделювання уроку інформатики майбутніми вчителями (С. Шокалюк, І. Мінтій, М. Моїсеєнко) [22]; навчання програмувати в старшій школі крізь призму чинних навчальних про-

грам (А. Юрченко, О. Семеніхіна, Ю. Хворостіна, О. Удовиченко, С. Петренко) [23]; компоненти ІКТ компетентності вчителів інформатики та математики (М. Бирка, А. Сущенко, Т. Лукашів) [24]; алгоритмічне мислення як новий вимір вищої освіти (М. Бирка, А. Сущенко, А. Сватсьєв, А. Мазін, О. Верітов) [25] тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Недостатньо висвітленим залишається питання визначення та характеристики змістово-дидактичних особливостей курсу «Інформатика», що виділяють його з поміж інших шкільних предметів.

Мета дослідження: визначити особливості та охарактеризувати змістово-дидактичну палітру шкільного курсу «Інформатика».

Виклад основного матеріалу дослідження.

Процес викладання курсу «Інформатика» в закладі загальної середньої освіти на всіх рівнях освіти (початкової, базової та профільної) реалізується в ході тісної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу: вчителем інформатики і учнями, між учнями один з одним, а також учнів та їх батьків.

При цьому, сукупність основних компонентів освітнього процесу курсу «Інформатика» традиційна для всіх шкільних предметів і охоплює: 1) мету і завдання навчання; 2) зміст навчального предмету; 3) форми, методи і засоби навчання [1; 15; 18].

Представлена сукупність компонентів освітнього процесу дає нам змогу охарактеризувати **понятійно-дидактичну палітру предмета «Інформатика»**, що вирізняють його з поміж інших шкільних предметів, за *системою опису яка включає в себе характеристику його особливостей за наступними аспектами*: зміст предмета; методика навчання; форми роботи учня; діяльність вчителя.

Так, в аспекті – **зміст предмета**, понятійно-дидактичну палітру предмета «Інформатика» відтворює **перша особливість** – *наповнення понятійного апарату*.

Інформатика як шкільний предмет спрямований на ознайомлення, формування у здобувачів освіти знань і вмінь зі створення, використання, обробки, накопичення та систематизації інформації (даних) різного типу (текстової, аудіо-, відео-, графічної тощо) за допомогою сучасних інформаційних технологій та цифрових засобів. Тому, понятійний апарат інформатики розкриває як *універсальні поняття*, які досить широко використовуються в інших шкільних природничо-математичних предметах та повсякденному житті сучасної особистості: інформація, повідомлення, алгоритм, система, модель, моделювання тощо; так і *специфічні* для інформатики *категорії*, зокрема: операційна система, файл, драйвер, програмне

забезпечення, засоби передавання інформації, веб-ресурс, онлайн-платформа, сайт, месенджер тощо. Вивчення цих понять дає змогу здобувачу сформувати належну теоретичну і практичну основу для подальшого життя і професійної діяльності у цифровому технологічному світі.

Ключовим завданням шкільної інформатики є формування в учнів розуміння та усвідомлення сутності фундаментальних понять, що лежать в основі *наукового світогляду сучасної особистості* та вимагають високого рівня інтелектуальної і мисленнєвої діяльності, а саме: система, модель, моделювання, інформація, дані, величина, алгоритм тощо.

Зокрема, належне розуміння здобувачами освіти таких наукових категорій як «система», «модель» та «моделювання» виступає дієвою основою для пізнання ними оточуючого світу і має неабияке значення при вивченні інших предметів природничо-математичного циклу: фізики, астрономії, біології, хімії, географії, математики, а також STEM-освіти.

Нові поняття «дані» та «інформація», а також суттєве розширення сутності поняття «величина», привнесені шкільним курсом інформатики, дають змогу усвідомити концептуальну різницю між «даними» та «інформацією», а також зрозуміти, що «величина» може приймати не тільки числові значення, а й інші різні типи (логічні, літерні, графічні, табличні тощо). Разом з тим, в шкільному курсі інформатики вивчається різноманітна інформація, яка стосується не тільки інформації як об'єкта вивчення, а й інформаційних процесів, методів пошуку інформації, засобів представлення інформації тощо.

Поняття «алгоритм», як основне поняття інформатики, нині поширюється на всі сфери життєдіяльності особистості, адже усі технології, як цифрові, так і інформаційні, базуються на певних алгоритмах. Відмітимо також, що будь-який сучасний шкільний урок також є певним чином технологією, оскільки базується на певному алгоритмі – чітко визначеній послідовності етапів, які детермінують дії вчителя та учнів.

Наступною, **другою особливістю**, в цьому аспекті понятійно-дидактичної палітри предмету «Інформатика» є *метапредметність, міжпредметність та прикладна спрямованість змісту шкільного курсу інформатики*.

Ця особливість зумовлена тим, що *по-перше*, результати навчання інформатики застосовуються не тільки кожним учнем на уроках з інших предметів у форматі онлайн або дистанційного навчання, а й вчителем, зокрема для проведення занять в онлайн форматі, представлення навчальної інформації уроку у вигляді презентації та використання цифрових засобів навчання.

По-друге, завдання, які учні виконують у рамках курсу інформатики, часто потребують знань з інших шкільних дисциплін, зокрема знання фізичних законів, математичних теорем, граматики англійської мови тощо.

По-третє, знання та вміння, здобуті учнями при вивченні інформатики, не тільки ілюструються, підкріплюються та доповнюються прикладами з інших шкільних дисциплін природничо-математичного циклу, а й активно використовуються під час вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу – українська мова і література, іноземна мова, зарубіжна література, історія України, всесвітня історія, громадянська освіта, захист України, фізичне виховання, основи права тощо.

По-четверте, знання та вміння здобуті учнями при вивченні інформатики виступають належним фундаментом для їх подальшої успішної життєдіяльності в цифровому технологічному суспільстві.

По-п'яте, опанування шкільного курсу інформатики сприяє активному розширенню сфери прикладного застосування персонального комп'ютера, сучасних інформаційних та веб-технологій завдяки усвідомленню учнями їх потенційних можливостей та особливостей використання.

Третьою особливістю аспекту **«зміст предмета»**, понятійно-дидактичної палітри предмета «Інформатика», на нашу думку, є *створення належного теоретичного і практичного фундаменту для подальшого самонавчання в цифровому суспільстві*.

На наше переконання, шкільний курс інформатики допомагає закласти той фундамент ґрунтовної бази теоретичних знань та практичних умінь, на базі яких відбувається подальше самонавчання учня не тільки з інформатики, а з інших шкільних дисциплін в цифровому суспільстві. Зокрема, на уроках інформатики учні за допомогою ПК навчаються самостійно знаходити відео-фрагменти з навчальним матеріалом або відео-лекції з різної тематики, у соціальних мережах або за допомогою месенджерів обговорюють здобуту інформацію, а також діляться досвідом виконання практичних завдань тощо.

Отже, в аспекті «зміст предмета» нами виокремлено та охарактеризовано *три особливості*, які відтворюють понятійно-дидактичну палітру предмета «Інформатика»: 1) наповнення понятійного апарату; 2) метапредметність, міжпредметність та прикладна спрямованість; 3) створення належного теоретичного і практичного фундаменту для подальшого самонавчання в цифровому суспільстві.

В аспекті **«методика навчання»**, що відображає сукупність особливих форм, методів і засобів навчання предмета «Інформатика», його понятій-

но-дидактичну палітру збагачує **четверта особливість** – багатогаспектна роль персонального комп'ютера.

Так, на уроках інформатики комп'ютер може бути: 1) об'єктом вивчення; 2) засобом реалізації освітньої діяльності; 3) засобом (інструментом) для виконання навчальних завдань.

По-перше, насамперед в інформатиці комп'ютер виступає *об'єктом вивчення*. У шкільному курсі вивчаються будова ПК, системне та прикладне програмне забезпечення, веб-технології тощо.

По-друге, в умовах дистанційного, змішаного та онлайн навчання комп'ютер є *засобом реалізації освітньої діяльності*, адже тільки завдяки йому можлива дистанційна навчальна взаємодія між вчителем та учнями.

По-третє, на уроках інформатики, комп'ютер виконує роль *засобу (інструмента) для виконання навчальних завдань*, зокрема завдань прикладного характеру, які використовують офісне програмне забезпечення (Word, Excel, Access і PowerPoint) та завдань з програмування, при виконанні яких учень розробляє власну програму.

При цьому, уроки інформатики також можна поділити на два типи:

1) уроки, на яких учень *працює з вже розробленим програмним забезпеченням*;

2) уроки, на яких учень *створює власні програми*.

Так, на уроках, які передбачають використання вже існуючих програмних продуктів, учні вивчають їх можливості, інтерфейс, особливості використання та їх прикладну спрямованість. Готові програмні продукти можуть використовуватись не тільки для навчання, а й для оцінювання рівня навчальних досягнень учнів, як наприклад онлайн тестування або тестування на власному ПК. На уроках другого типу вивчаються основи та певна мова програмування, на якій учень має змогу створити власну програму, відповідно до поставленого завдання. Такі уроки переважно творчого спрямування, які потребують від учнів логічного та абстрактного мислення, знання мови програмування, а також чіткого розуміння поставленого завдання в усіх деталях і обмеженнях.

П'ятою особливістю в цьому ж аспекті, яка розширює понятійно-дидактичну палітру предмета «Інформатика», на наше переконання, є *використання усіх репрезентативних систем (каналів сприйняття інформації)*.

Ефективність процесу навчання, у тому числі і навчання інформатики, насамперед зумовлена здатностями учня до сприйняття, аналізу та запам'ятовування навчальної інформації. Кожен учень свідомо або підсвідомо надає перевагу одному з трьох каналів сприйняття інформації

з оточуючого середовища, яка називається *репрезентативною системою* – індивідуальна модель сприйняття і усвідомлення того, що отримують наші органи відчуття.

На сьогодні виокремлюють три основні репрезентативні системи, які залучені в освітньому процесі, а саме:

1) *аудіальна репрезентативна система*, за якою учні в процесі навчання віддають перевагу навчальній інформації, яка виражена звуками (аудіали);

2) *візуальна репрезентативна система*, за якою, для учнів найбільш сприйнятливою є навчальна інформація подана через зорові образи – картинки, схеми, зображення (візуали);

3) *кінестетична репрезентативна система*, за якою учні краще сприймають навчальну інформацію, яка передбачає тактильний контакт (кінестетики).

На уроках інформатики найчастіше залучені усі три зазначені репрезентативні системи. Так, для аудіалів завжди присутній голосовий супровід вчителя; для візуалів передбачено різноманітну графічну інформацію (наочність, фото, схеми, малюнки тощо); для кінестетиків – клавіатура та миша для керування ПК, інструкція для виконання практичної роботи, підручник.

Разом з тим, виконання будь-якого завдання шкільного курсу інформатики залучає усі три репрезентативні системи, наприклад: інструкцію до виконання практичної роботи можна взяти у руки; на ній містяться різноманітна інформація подана у вигляді тексту, малюнка або схеми; учень має можливість усно уточнити і обговорити деталі завдання з вчителем або іншими учнями.

Характерною, **шостою особливістю** понятійно-дидактичної палітри предмета «Інформатика» в аспекті **«методика навчання»** є *формування та розвиток алгоритмічного мислення учнів*.

Успішна життєдіяльність сучасної особистості цифрової епохи неможлива без досконалого володіння різноманітними інформаційними та цифровими технологіями, які працюють за певними алгоритмами, які є результатом алгоритмічного мислення.

При цьому, вважаємо, що алгоритмічне мислення передбачає не тільки розробку та реалізацію власних алгоритмів при вивченні певної мови програмування у шкільному курсі «Інформатика», а й володіння учнем здатності до розробки, реалізації та розпізнавання алгоритмів виконання будь-якої діяльності, їх оновлення та адаптації під власні потреби й можливості [4; 5].

Алгоритмічне мислення як особистісна характеристика тісно пов'язана із логічним та образним мисленням, що виражаються через уміння визначити послідовність дій, необхідних для вирішення

поставленого завдання, виділяти при вирішенні проблеми окремих блоків підзавдань, вирішення кожного з яких забезпечить досягнення загальної мети [4; 5].

Для формування і розвитку алгоритмічного мислення учнів на уроках інформатики доцільно використовувати **універсальну послідовність розробки алгоритму**, яка реалізується п'ятьма кроками [4]: 1) чітке формулювання очікуваних результатів, які будуть отримані після вирішення проблеми; 2) визначення усіх властивостей проблеми (ситуації), що виникла та деталізація обмежень ресурсів (час, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо); 3) виділення та впорядкування основних дій, які необхідні для вирішення поставленої проблеми; 4) реалізація визначеної послідовності дій з урахуванням властивостей та обмежень проблеми; 5) співставлення отриманих результатів з бажаними та, у разі потреби, корегування сукупності або послідовності визначених дій.

Сьомою особливістю понятійно-дидактичної палітри предмета «Інформатика» в аспекті **«методика навчання»** вважаємо – **комбінований урок як найбільш поширений тип уроку інформатики**.

Комбінований тип уроку інтегрує два основні етапи – *подання вчителем нового навчального матеріалу* (сприймання та усвідомлення учнями нового навчального матеріалу або первинне засвоєння інформації – формування знань) та *його закріплення на практиці* (подальше засвоєння інформації – вдосконалення, розширення та доповнення знань, формування вмінь – здатності застосовувати набуті знання на практиці). Цим двом етапам приділено 30–35 хв з усієї тривалості уроку інформатики, хоча переважно на подання нового навчального матеріалу вчитель інформатики виділяє 10–15 хв., а решту на його закріплення на практиці.

Подання вчителем інформатики нового навчального матеріалу зазвичай відбувається за допомогою презентації, а його закріплення на практиці відбувається шляхом виконання практичних завдань різного рівня складності. Обов'язковою вимогою на практичному етапі є проведення вчителем інформатики інструктажу щодо техніки безпеки використання персонального комп'ютера, а також надання чітких інструкцій та детального опису кроків виконання кожного практичного завдання.

Отже, в аспекті «методика навчання» понятійно-дидактичну палітру предмета «Інформатика» нами доповнено ще **чотирма особливостями**: 4) багатоаспектна роль персонального комп'ютера; 5) використання усіх репрезентативних систем (каналів сприйняття інформації); 6) формування та розвиток алгоритмічного мис-

лення учнів; 7) комбінований урок – найбільш поширений тип уроку інформатики.

Наступний аспект **«форми роботи учня»** збагачує понятійно-дидактичну палітру предмета «Інформатика» **восьмою особливістю** – **робота в парах як основна форма роботи учнів на уроках інформатики**.

Переважання цієї форми роботи учнів на уроках інформатики зумовлено недостатньою кількістю персональних комп'ютерів в навчальному класі, хоча й володіє низкою переваг. Такими перевагами зокрема є: учні можуть обговорювати проблемні питання, які виникли при виконанні практичного завдання, допомагати один одному в навчанні, а також здійснити взаємоперевірку рівня опанування навчального матеріалу, і що, не менш важливо, окремому учню в парі буде неможливо ухилитися від виконання практичного завдання.

Разом з тим, робота в парах на уроках інформатики сприяє й розвитку навичок спілкування учнів, формування в них умінь чітко висловлюватись, захищати власну точку зору, розвиває логічне і критичне мислення, а також м'які соціальні вміння.

У цьому ж аспекті виокремлюємо **дев'яту особливість** понятійно-дидактичної палітри предмета «Інформатика» – **самостійна робота як основна форма взаємодії учня і комп'ютера**.

Самостійна робота за ПК у ході вивчення інформатики дає змогу кожному учню, відповідно до власних можливостей, краще сприйняти навчальний матеріал завдяки обранню індивідуальної швидкості засвоєння навчальної інформації, повторно переглянути презентацію підготовлену вчителем для уроку, а також здійснити подальше вивчення теми самостійно завдяки пошуку інформації в Інтернеті, що забезпечує ефективну та результативну індивідуалізацію навчання. Не менш важливим є те, що розробка алгоритмів та їх реалізація в певному середовищі програмування також належить до самостійної роботи учня.

Цікавим є той факт, що під час самостійної роботи учня на ПК, як при вивченні нового матеріалу, так і оцінюванні, учень не потрапляє під оцінку оточуючих його учнів і навіть вчителя, адже інші учні зайняті своєю індивідуальною взаємодією з ПК. Тому учень частіше і легше звертається до вчителя за допомогою або порадою. Разом з тим, оцінка отримана учнем завдяки проходженню тесту або виконання завдання на ПК вважається учнем більш об'єктивною порівняно з оцінкою, яку виставляє вчитель і сприймається ним менш болісно.

Отже, аспект «діяльність учня» розширює понятійно-дидактичну палітру предмета «Інформатика» ще двома особливостями: 8) робота в парах як основна форма роботи учнів на уроках інформатики та 9) самостійна робота як основна форма взаємодії учня і комп'ютера.

В аспекті «діяльність вчителя» понятійно-дидактичну палітру предмета «Інформатика» виокремлюємо **десяту особливість** – **множинність ролей**.

Так, у сучасному освітньому процесі ролі вчителя інформатики значно розширюються – він стає *тьютором, ментором, коучем, фасилітатором та наставником*.

Так, вчитель інформатики як *тьютор*, допомагає учневі засвоїти навчальну інформацію, підтримує та спрямовує інтереси учня впродовж усього навчання, що дозволяє зробити освітній процес більш ефективним і комфортним для кожного учня. Тьютор також ключова фігура в дистанційному навчанні, що відповідає за організацію і проведення навчальних занять.

Вчитель інформатики як *коуч* (від англ. coach – тренер) надихає і допомагає учню знайти відповіді на значущі для нього питання, стимулює його до навчання як ніби тренує до певного виду спорту. Коуч допомагає учневі швидше і легше досягти мети навчання, вчить як виконувати навчальні завдання більш ефективно, а також допомагає розвинути сильні сторони його особистості. При цьому, він бере на себе відповідальність за досягнення учнем бажаних результатів навчання необхідного рівня, всіяко допомагаючи йому.

Вчитель інформатики як *ментор* допомагає учню тільки тоді, коли він просить про допомогу. Ментор виступає експертом у сфері інформатики і виконує функції джерела інформації, яке дає відповіді на питання, що виникли в учня. При цьому, вчитель-ментор дає відповіді на питання учня, знаходить потрібну йому інформацію, проте її використання повністю покладено на учня.

Вчитель інформатики як *фасилітатор* є супровідником усього класу в особистісному зростанні, який допомагає кожному учню усвідомити власну самоцінність та інтелектуально-пізнавальні можливості, підтримує прагнення кожного учня до саморозвитку, самореалізації і самовдосконалення, а також допомагає кожному учню розкрити власні здібності та особистісний потенціал. При цьому, у освітньому процесі фасилітатор допомагає актуалізувати ціннісне ставлення учнів до інших, суспільства, природи, національної культури на засадах діалогічного суб'єкт-суб'єктного гуманістичного спілкування, а також створення у класі атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри до кожного учня.

Вчитель інформатики як *наставник* спрямовує учнів на дотримання правил та інструкцій чинних у школі, допомагає кожному учню у вирішенні різних проблемних ситуацій, які виникли в освітньому середовищі, а також дає поради як підвищити ефективність навчання та як прийняти складне життєве рішення.

Відмітимо, що основними завданнями вчителя інформатики в будь-якій ролі є: зробити учнів однодумцями, які спільно прагнуть до високої мети – опанування всіх можливостей ПК та інформаційних технологій; встановити належні емоційні зв'язки між учнями та вчителем, адже учні часто ототожнюють своє ставлення до вчителя і до інформатики.

Як підсумок, аспект «діяльність вчителя» доповнює понятійно-дидактичну палітру предмета «Інформатика» ще однією особливістю – 10) множинність ролей (тьютор, ментор, коуч, фасилітатор та наставник).

Висновки. Отже, відповідно до сукупності основних компонентів освітнього процесу нами виокремлено та охарактеризовано понятійно-дидактичну палітру предмета «Інформатика» з десяти особливостей, що вирізняють його з-поміж інших шкільних предметів за наступними аспектами: зміст предмету; методика навчання; форми роботи учня; діяльність вчителя.

Так, понятійно-дидактичну палітру предмета «Інформатика» в аспекті «зміст предмету» відтворюють три особливості: 1) наповнення понятійного апарату; 2) метапредметність, міжпредметність та прикладна спрямованість; 3) створення належного теоретичного і практичного фундаменту для подальшого самонавчання в цифровому суспільстві. В аспекті «методика навчання» палітру доповнено ознаками: 4) багатоаспектна роль персонального комп'ютера; 5) використання усіх репрезентативних систем (каналів сприйняття інформації); 6) формування та розвиток алгоритмічного мислення учнів; 7) комбінований урок – найбільш поширений тип уроку інформатики. Аспект «форми роботи учня» збагатив досліджувану палітру атрибутами: 8) робота в парах як основна форма роботи учнів на уроках інформатики; 9) самостійна робота як основна форма взаємодії учня та комп'ютера. Аспект «діяльність вчителя» розширив понятійно-дидактичну палітру предмета «Інформатика» особливістю – 10) множинність ролей (тьютор, ментор, коуч, фасилітатор та наставник).

Врахування виокремлених і охарактеризованих десяти особливостей понятійно-дидактичної палітри предмета «Інформатика» дасть змогу вчителям-практикам більш ефективно та результативно викладати предмет «Інформатика» на всіх рівнях загальної середньої освіти, а науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти підвищити ефективність курсу «Методика викладання інформатики».

Серед *перспективних напрямів* подальших наукових розвідок виокремимо вивчення шляхів ефективної реалізації поверхневого та глибинного учіння у шкільному курсі «Інформатика».

Список використаної літератури:

1. Бирка М. Ф. Дефініція холистичного змісту курсу «Методика викладання інформатики». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 213. С. 411–417. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-411-417>.
2. Бирка М. Ф. Педагогічний дизайн уроку інформатики Нової української школи: сутність та основні принципи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 214. С. 17–25. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-17-25>.
3. Бирка М. Ф. Педагогічний дизайн уроку інформатики Нової української школи: оцінка основних моделей. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 215. С. 16–21. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-16-21>.
4. Бирка М.Ф. Алгоритмічне мислення як ключова умова ефективності професійної діяльності сучасного вчителя у світі VUCA. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 66. Т. 1. С. 97–102. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.20>.
5. Бирка М.Ф. Перспективні напрями дослідження проблеми алгоритмічного мислення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. 87. С. 29–33. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.4>.
6. Бирка М.Ф. Реформування сучасної загальної середньої освіти: основні акценти і концепти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. Вип. 82. С. 91–98. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.15>.
7. Бирка М.Ф. Технологія розробки компетентнісних завдань з природничо-математичних дисциплін. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 161. С. 20–27.
8. Глазова В. В. Методика навчання інформатики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. Вип. 81. С. 36–41. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.5>.
9. Державний стандарт початкової освіти. Постанова КМУ № 688 від 24.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>.
10. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 р. URL: <http://surl.li/zfthkl>.
11. Державний стандарт профільної освіти. Постанова КМУ № 851 від 25.07.2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>.
12. Завадський І. О., Пасічник О. В. Методика викладання інформатики у 9 класі. Київ: Виданича група BHV, 2010. 95 с.
13. Загальні питання методики викладання інформатики в загальноосвітній школі / уклад. С. О. Бурчак ; Глухівський держ. педагогічний ун-т. Глухів: РВВ ГДПУ, 2003. 39 с.
14. Косо́вць О., Со́я О., Кру́ський Я. Методика навчання інформатики у профільній школі: аналіз посібників з веб-технологій. *Математика, інформатика, фізика: наука та освіта*. 2024. № 1. С. 56–62. DOI: <http://dx.doi.org/10.31652/3041-1955-2024-01-08>.
15. Млавець Ю.Ю. Методика навчання інформатики (конспект лекцій для студентів факультету суспільних наук). Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2021. 57 с.
16. Морзе Н., Нанаєва Т., Пасічник О. Стан та перспективи навчання інформатики в закладах загальної середньої освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Вип. 92. С. 1–20.
17. Підгорна Т. В. Педагогічна інформатика як наука і як навчальна дисципліна. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2015. № 15. С. 65–70.
18. Семко Л., Самойленко Н. Методичні підходи до вивчення інформатики в основній школі. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 7. Ч. 2. С. 76–82.
19. Спірін О. М. Методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 182 с.
20. Федорчук А. Л. Особливості викладання інформатики в класах фізико-математичного профілю. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. Вип. 36. С. 135–141.
21. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : [навч. посібник]. К.: ТОВ «Праймдрук», 2011. 352 с.
22. Шокалюк С. В., Мінтій І. С., Моїсеєнко М. В. Моделювання уроку інформатики майбутніми вчителями. *Новітні комп'ютерні технології*. 2018. Том XVI. С. 84–93.
23. Юрченко А.О., Семеніхіна О.В., Хворостіна Ю.В., Удовиченко О.М., Петренко С.І. Навчання програмувати в старшій школі крізь призму чинних навчальних програм. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 2(20). Ч. 2. С. 48–55.
24. Byrka M., Sushchenko A., Lukashiv T. Components of ICT competence of teachers of mathematics and informatics. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Issue 74 (6). Pp. 225–237. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v74i6.3258>.
25. Byrka, M.F., Sushchenko, A.V., Svatiev, A.V., Mazin, V.M., Veritov, O.I.. A New Dimension of Learning in Higher Education: Algorithmic Thinking. *Propósitos y Representaciones*. 2021. 9(SPE2). Pp. e990. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.990/>.

Byrka M., Perun G. Content-didactic palette of features of the school subject "Informatics"

In modern conditions, the course "Informatics" acts as a mandatory determinant of all levels of school education, as it directs schoolchildren to master various information and digital technologies, as well as to effectively work with any type of information. All this is aimed at preparing the younger generation for successful life in the conditions of an information and technological society.

The relevance of the study is due to the fact that, despite that "Informatics" as a school subject has existed for over half a century, has its own goal, clearly defined tasks, well-structured content, various teaching methods, a key place and play a critically important role in the system of school subjects, many of its features have not yet had time to clearly manifest themselves and be imprinted both in the minds of practicing "Informatics" teachers and in the minds of scientists who study the problem of "Methodics of Teaching Informatics".

In accordance with the set of main components of an educational process, we have identified and characterized the content-didactic palette of the subject "Informatics" consisted ten features that distinguish it from other school subjects in the following aspects: the content of the subject (content of the conceptual apparatus; meta-subject, interdisciplinary and applied orientation; creating an appropriate theoretical and practical foundation for further self-study in a digital society); teaching methodology (the multifaceted role of a personal computer; the use of all representative systems (channels of information perception); the formation and development of algorithmic thinking of schoolchildren; a combined lesson as the most common type of computer science lesson); forms of schoolchild work (pair work as the main form of schoolchild work in the "Informatics" lessons; independent work as the main form of interaction between the schoolchild and the computer); teacher activities (multiple roles (tutor, mentor, coach, facilitator and mentor).

Taking into account the identified and characterized ten features of the conceptual and didactic palette of the subject "Informatics" will allow practicing teachers to teach it more effectively and efficiently at all levels of general secondary education system, and scientific and pedagogical workers of higher education institutions to increase the effectiveness of the course "Methodics of Teaching Informatics".

Key words: *features of subject «Informatics», content of subject «Informatics», methods of instruction, student activities, teacher activities.*

М. Ф. Биркадоктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри диференційних рівнянь
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

АЛГОРИТМ ПРОЄКТУВАННЯ ПЛАНУ КОМПЕТЕНТНІСНОГО УРОКУ ІНФОРМАТИКИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті визначено, що сучасний компетентнісний урок інформатики спрямований на формування в учнів 5-9 класів ключових і предметної компетентності. Основними характеристиками компетентнісного уроку детерміновано: спільне з учнями визначення завдань уроку з наперед підготовленого вчителем переліку можливих завдань для конкретного уроку; учіння як провідна форма діяльності учня; використання компетентнісних завдань; швидка зміна видів навчально-пізнавальної діяльності учнів; обов'язкове застосування активних та інтерактивних методів навчання, а також проблемного навчання; особлива увага до здійснення рефлексії учнями; вчитель – організатор і керівник освітнього процесу на уроці.

До основних типів компетентнісних уроків віднесено: урок формування компетентностей; урок розвитку компетентностей; урок перевірки та/або оцінювання досягнення компетентностей; урок корекції основних компетентностей; комбінований урок. Здійснено співставлення типів традиційних і компетентнісних уроків згідно їх класифікації за дидактичною метою.

Констатовано, що на сьогодні відсутні перспективні концепції структури та змісту компетентнісного уроку, які могли б бути успішно застосовані у викладання інформатики в умовах Нової української школи. Тому вважаємо за доцільне використовувати традиційну структуру основних етапів уроку, а їх змістове наповнення має відбуватися з урахуванням акцентів компетентнісного підходу, вимог інформатичної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти, обраної вчителем модельної програми, а також забезпечення цілеспрямованого мотиваційного і емоційного впливу на учнів.

Розроблено алгоритм проектування плану компетентнісного уроку інформатики для інформатичної освітньої галузі, який охоплює дванадцять кроків.

Ключові слова: Нова українська школа, інформатика, інформатична освітня галузь, компетентнісний урок, алгоритм проектування.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Зміна парадигми загальної середньої освіти зі знанневої на компетентнісну, яка викликана реформою «Нова українська школа», зумовила численні зміни і оновлення у методиці викладання загальноосвітніх дисциплін, зокрема і у інформатиці, зміст якої у Державному стандарті базової середньої освіти визначено в інформатичній освітній галузі.

Означена реформа змінила цілісні орієнтири викладання усіх шкільних дисциплін на формування в учнів 5-9 класах закладів загальної середньої освіти 11 ключових компетентностей, яке досягається за рахунок опанування нового змісту шкільного курсу «Інформатика» у якому, крім традиційних знань і умінь, передбачено й формування в учнів позитивного ставлення до навчання загалом, до інформаційних технологій та інформатики зокрема [3]. При цьому, з огляду на комплексність та багатоаспектність ключових компетентностей, їх формування рекомендовано здійснювати через активізацію на кожному уроці інформатики більшості з 11 наскрізних вмінь, які є спільними для всіх ключових компетентностей.

У контексті вище викладеного особливої важливості набуває необхідність визначення теоретичних і методичних засад розробки сучасного компетентнісного уроку інформатики, що передбачає дефініцію його сутності, структури і змісту, а також напрацювання певного алгоритму дій вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти компетентнісного уроку як основного засобу реалізації реформи «Нова українська школа» активно досліджуються вітчизняними науковцями і практиками. Це зокрема: «Педагогічний дизайн уроку інформатики Нової української школи: сутність та основні принципи» (М. Бирка) [2]; «Компетентнісний урок або як сформувати успішного випускника» (О. Гурська) [5]; «Реалізація компетентнісного підходу до вивчення програмування на SCRATCH» (О. Дудка, О. Власій, Н. Магомета) [6]; «Впровадження компетентнісного підходу на уроках інформатики» (І. Лапшина) [7]; «Реалізація компетентнісного підходу до навчання інформатики в початковій школі» (Н. Остапчук) [10]; «Модельовання сучасного уроку з використанням технологічної карти» (В. Павленко, Н. Бірук) [11]; «Компетентнісний урок» (І. Рязанова) [12]; «Методичні підходи до вивчення інформатики

в основній школі» (Л. Семко, Н. Самойленко) [13]; «Теоретичні та практичні основи конструювання компетентнісного уроку» (Т. Смагіна) [14]; «Сучасний урок: теорія і практика моделювання» (Т. Чернецька) [15]; «Моделювання уроку інформатики майбутніми вчителями» (С. Шокалюк, І. Мінтій, М. Моїсеєнко) [16] тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Не вирішеними залишаються концептуальні, теоретичні і методичні засади розробки сучасного компетентнісного уроку інформатики (інформатична освітня галузь).

Мета дослідження – визначити сутність, структуру і зміст сучасного компетентнісного уроку Нової української школи та розробити алгоритм проектування плану компетентнісного уроку інформатики (інформатична освітня галузь).

Основні завдання дослідження:

- 1) розкрити сутність компетентнісного уроку та визначити його основні типи;
- 2) визначити структуру та зміст сучасного компетентнісного уроку Нової української школи;
- 3) розробити алгоритм проектування плану компетентнісного уроку інформатики для інформатичної освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для виконання *першого завдання* дослідження здійснимо аналіз наукових, навчальних і методичних праць, а також нормативних актів сучасної системи загальної середньої освіти.

Урок є основним елементом освітнього процесу, який є обмеженим у часі, цілісним, логічно завершеним та зумовленим дидактичною метою конкретного заняття. Метою уроку в системі навчальної дисципліни є забезпечення системної навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на виконання ними наперед визначених завдань уроку, перелік яких детермінований змістом конкретної теми (модулю) предмету, що вивчається [1].

Вважаємо, що за умови впровадження компетентнісного підходу в освітній процес, з вище визначеного переліку властивостей уроку, може бути змінений лише дидактичні цілі. Підтвердження цьому знаходимо у праці О. Гурської, яка акцентує увагу на тому, що «компетентнісний урок передбачає формування в учнів *«не лише знань, умінь, навичок, а й компетентностей»* [5, с. 190].

Разом з тим, дослідниця виокремлює *характерні особливості компетентнісного уроку*, це зокрема: 1) наявність чітко поставлених цілей уроку, які будуть зрозумілими дітям всього класу; 2) викладання навчального матеріалу повинно бути системним та інтегрованим із суміжними дисциплінами; 3) підбір оригінальних методів, прийомів, технологій, які дозволяють частіше ніж звичайно змінювати види навчально-пізнавальної діяльності школярів; 4) використання компетентнісних завдань, які пов'язані з реальними ситу-

аціями в житті; 5) особлива увага до здійснення рефлексії учнями; 6) зміна ролі вчителя з основного джерела знань на організатора і керівника освітнього процесу [5, с. 192]. Частково погодимось з визначенням О. Гурською переліком властивостей компетентнісного уроку, адже багато з цих характеристик вже притаманні сучасному традиційному уроку, зокрема це стосується ознак 3–6. Разом з тим, відмітимо, що визначення цілей уроку все одно залишається завданням вчителя, який в умовах НУШ дійсно має давати учням право вибору, але вибір має бути обмеженим дидактичною метою уроку. Крім цього, дискусійним є інтегрування навчального матеріалу з іншими дисциплінами, адже зміст інформатики детермінований інформатичною освітньою галуззю.

Ще однією з ключових характеристик сучасного компетентнісного уроку є не тільки зміна ролі вчителя, а й зміна *ролі учнів*.

Так, Т. Чернецька акцентує увагу на тому, що *діяльність учня – це учіння*, яке здійснюється з власної ініціативи шляхом саморегуляції в процесі безпосередньої чи опосередкованої взаємодії з різними джерелами інформації, в ролі яких виступає не тільки вчитель, а й інші учні. Результатом учіння є навченість учня, яка проявляється у засвоєних знаннях (уявлення, поняття, факти, судження, теорії), опанованих практичних умінь і навичках (оволодіння способами діяльності), розвитку особистісних якостей, і, як підсумок – у формуванні ключових і предметних компетентностей. Не менш важливим результатом учіння є соціалізація учня, яка дає змогу учням ефективно діяти і самостійно набувати, осмислювати, оперувати досвідом і знаннями для досягнення поставленої мети [15, с. 145].

Учіння як основний вид діяльності учнів детерміноване необхідністю їх *мотивації до навчальної діяльності*.

На думку Т. Смагіної вирішення проблеми мотивації навчальної діяльності учнів можливе за умови *створення моделі «навчання із захопленням»* [14, с. 129]. Це ідея є перспективною, хоча авторка й не надає алгоритму створення і використання моделі «навчання із захопленням». На наше переконання, для забезпечення належної мотивації учнів до навчання інформатики, крім вищезгаданих параметрів компетентнісного уроку (вибір цілей уроку, використання компетентнісних завдань та рефлексії), учні мають усвідомити відповідальність за здійснений ним вибір та здобуті результати навчання.

На думку науковців О. Дудка, О. Власій та Н. Магомета, для забезпечення мотивації діяльності учнів у ході компетентнісного уроку інформатики та в позаурочній діяльності є *постановка перед учнями певної проблеми*, у процесі вирішення якої вони самостійно здійснюють пошук

потрібних відомостей та формують основу дій щодо розв'язування завдань: визначають вхідні дані та передбачають результати; обирають стратегію розв'язування завдання та інструменти для її реалізації; виконують завдання та аналізують його якість і відповідність очікуваним результатам [6, с. 90]. Погодимось з цією позицією науковців, адже проблемне навчання якнайкраще забезпечує взаємозв'язок між теорією і практикою у ході вивчення інформатики, разом з тим актуалізуючи самостійне навчання учнів.

Дослідниця Н. Остапчук вважає, що компетентнісний урок інформатики в початковій школі вимагає *обов'язкового застосування активних та інтерактивних методів*, до таких належать: *продуктивні* (вивчений матеріал застосовується на практиці); *евристичні* або *частково-пошукові* (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки розв'язанню пізнавальних завдань); *проблемні* (учень усвідомлює проблему і знаходить шляхи її вирішення); *інтерактивні* (активна взаємодія всіх учнів, під час якої кожний школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність) [10, с. 172]. Хоча згадані методи й визначені для початкової школи, їх використання у 5-9 класах також доцільне, адже також забезпечують мотивацію учнів до навчання і реалізують процес учіння.

Таким чином, визначено, що сучасний компетентнісний урок інформатики спрямований на формування в учнів 5-9 класів ключових і предметної компетентності.

Основними характеристиками компетентнісного уроку, що відображають його сутність, є:

- спільне з учнями визначення завдань уроку з наперед підготовленого вчителем переліку можливих завдань для конкретного уроку;
- учіння як провідна форма діяльності учня;
- використання компетентнісних завдань, які пов'язані з реальними ситуаціями в житті;
- швидка зміна видів навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- обов'язкове застосування активних та інтерактивних методів навчання, а також проблемного навчання;
- особлива увага до здійснення рефлексії учнями;

– вчитель – організатор і керівник освітнього процесу на уроці.

Аналіз Наказу Міністерства освіти і науки «Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня» від 20.04.2018 № 406 дав змогу виявити **типи компетентнісних уроків**, які визначено як рекомендовані форми організації освітнього процесу, а саме: урок формування компетентностей; урок розвитку компетентностей; урок перевірки та/або оцінювання досягнення компетентностей; урок корекції основних компетентностей; комбінований урок [9].

У табл. 1 нами здійснено співставлення типів традиційних і компетентнісних уроків згідно їх класифікації за дидактичною метою.

Як бачимо, комбінований урок як основний вид уроку інформатики залишається незмінним і у компетентнісній парадигмі.

Далі перейдемо до виконання **другого завдання** нашого дослідження – **визначення структури та змісту сучасного компетентнісного уроку** Нової української школи.

Так, В. Павленко та Н. Бірук пропонують розробляти сучасний урок як технологічну карту планування педагогічної взаємодії вчителя та учнів [11]. На думку авторів, технологічна карта, як спосіб графічного проектування уроку, дає змогу вчителю краще структурувати урок з обраної теми ніж звичайний план-конспект уроку. При цьому, технологічна карта уроку деталізує: цілі уроку, етапи уроку, зміст навчального матеріалу, прийоми і методи організації навчального процесу, діяльність учнів і діяльність учителя, а також рефлексію учнів [11, с. 212]. Попри всі переваги цієї ідеї, авторам не вдалося належним чином представити сучасний урок у вигляді технологічної карти. Хоча погоджуємось з їх баченням уроку як технологічного елементу освітнього процесу.

Дослідниця Т. Смагіна пропонує розглядати сучасний компетентнісний урок як сукупність певних динамічних одиниць – полів, які вчитель заповнює відповідно до типу та структури обраного уроку [14]. При цьому, авторка виокремлює наступні поля, які також виступають як етапи уроку, що відображають послідовність дій вчителя та учнів:

- 1) *поле цілепокладання*, на якому відбувається процес виявлення цілей і завдань суб'єктів

Таблиця 1

Співставлення типів традиційних і компетентнісних уроків

| Тип уроку за дидактичною метою | Тип компетентнісного уроку |
|---|--|
| урок засвоєння нових знань | урок формування компетентностей |
| урок формування нових умінь і навичок | урок розвитку компетентностей |
| урок комплексного застосування знань, умінь і навичок | урок розвитку компетентностей |
| урок узагальнення і систематизації знань | урок розвитку компетентностей |
| урок перевірки знань, умінь і навичок | урок оцінювання досягнення компетентностей |
| урок корекції знань, умінь і навичок | урок корекції основних компетентностей |
| комбінований урок | комбінований урок |

діяльності на уроці (вчителя й учня); 2) *мотиваційне поле*, яке передбачає врахування інтересів і потреб учнів, а також розвиток їх мотиваційної, емоційної та вольової сфер; мотивація включає всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, цілі, прагнення, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали та ін.; 3) *змістове поле* компетентнісного уроку зумовлює відповідність матеріалу уроку вимогам програми навчального предмету, віковим та пізнавальним можливостям учнів, науковим вимогам; 4) *технологічне поле* спрямоване на перетворення знань учнів в способи діяльності і реалізується шляхом вибору форм і методів навчання та їх відповідності меті, змісту, результатам та рефлексії; 5) *емоційне поле* передбачає цілеспрямований емоційний вплив на учнів з метою формування в них позитивного ставлення до навчальної діяльності загалом, та предмету який вивчається зокрема; 6) *рефлексивне поле* має на меті чітко та виразно закріпити у свідомості учня досягнутий результат отриманий на уроці [14, с. 129–130].

Не зважаючи на інноваційність поданої концепції структури компетентнісного уроку, вона володіє суттєвим недоліком – дослідниця не продемонструвала зв'язок виокремлених нею полів з етапами традиційного уроку. Хоча поле цілепокладання, мотиваційне поле та рефлексивне поле вже наявні в структурі традиційного уроку. Разом з тим, вельми перспективним є виокремлення Т. Смагіної емоційного поля компетентнісного уроку, яке в традиційній структурі уроку залишається поза увагу і вчителя, і учнів.

Таким чином, проведений аналіз наукових праць дав змогу констатувати, що на сьогодні відсутні перспективні концепції структури та змісту компетентнісного уроку, які могли б бути успішно застосовані у викладання інформатики. Тому в парадигмі компетентнісного уроку інформатики вважаємо за доцільне *використовувати традиційну структуру основних етапів уроку* відповідно до його типу. Відмітимо, що змістове наповнення визначених етапів має відбуватися з урахуванням акцентів компетентнісного підходу, вимог інформатичної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти, визначених нами вище характеристик компетентнісного уроку, що відображають його сутність, обраної вчителем модельної програми, а також забезпечення цілеспрямованого мотиваційного і емоційного впливу на учнів.

Виконавши друге завдання, перейдемо до виконання **третього завдання** нашого дослідження – *розробки алгоритму проектування компетентнісного уроку інформатики для інформатичної освітньої галузі*.

Так, на думку Ю. Млавець, підготовки вчителя інформатики до уроку охоплює наступні *шість загальних етапів*, а саме: 1) Підготовку до уроку

доцільно починати з перегляду календарного або тематичного плану, плану або конспекту попереднього уроку щоб з'ясувати, як виконано план попереднього уроку, опрацювати домашнє завдання; 2) Вивчити відповідний матеріал підручника, ознайомитись із методичними посібниками та відпрацювати матеріал на комп'ютері; 3) Сформулювати мету уроку; 4) Продумати структуру уроку. Обрати тип уроку відповідно до цілей, розробити сценарій уроку з розподілом часу та послідовністю етапів уроку; 5) Дібрати та розробити дидактичні матеріали (у електронному та паперовому вигляді). Дібрати завдання для самостійної роботи в зошиті з урахуванням диференційованого підходу; 6) Передбачити деталі. Проаналізувати зміст усіх практичних і самостійних робіт, що заплановані на уроці [8, с. 11]. Така технологічна послідовність етапів підготовки надає досить суттєві орієнтири для підготовки вчителя до уроку. Хоча, на наш погляд, вона не позбавлена окремих недоліків, зокрема: структура уроку інформатики залежить від його типу, а не навпаки; неповне формулювання щодо завдань для самостійної роботи учнів, яку необхідно виконувати у зошиті є досить сумнівним для сучасного покоління учнів; не виявлене використання компетентнісних завдань на уроці; відсутність логічного фінального кроку – підготовку плану-конспекту (сценарію) уроку та презентації до нього.

Більш досконалий алгоритм проектування сучасного компетентнісного уроку представлений І. Рязановою [12]. Він передбачає виконання вчителем наступних шести кроків: 1) конкретизація загальної мети (цілі) уроку (визначення предметної та ключової (ключових) компетентностей до конкретного уроку); 2) розподіл змісту теми уроку на навчальні ситуації в залежності від його структури – теоретичні знання, знання способів діяльності, знання в дії або вміння тощо; 3) формулювання цільового завдання та очікуваних результатів до кожної навчальної ситуації; 4) вибір методів навчання, адекватних цільовим завданням за їх дидактичними функціями (засвоєння, формування, узагальнення) та змісту навчального матеріалу (теоретичний, емпіричний чи практичний); 5) вибір форм організації навчальної діяльності учнів (індивідуально-самостійна, парна, групова, загальнокласна, фронтальна чи їх оптимальне поєднання) адекватно змісту та методам роботи; 6) здійснення рефлексії навчальної діяльності [12, с. 9]. Пропонований авторкою алгоритм є більш компетентнісно орієнтованим, проте також володіє окремими недоліками, це зокрема: акцент на навчальні ситуації, а не етапи уроку – на наше переконання відмова від технологічності уроку недоцільна; нечітке формулювання об'єкту рефлексії – на наш погляд це має бути рефлексія вчителя, адже план уроку виступає «службо-

вою» інформацією, до якої учні не мають доступу; і також відсутність кінцевого результату – готового плану-конспекту (сценарію) уроку та презентації до нього.

Таким чином, на основі проведеного аналізу наукових праць, з урахуванням визначених нами вище характеристик компетентнісного уроку, вимог інформатичної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти, обраної вчителем модельної програми, а також власного бачення процесу проектування сучасного компетентнісного уроку Нової української школи нами пропонується наступний **алгоритм розробки плану компетентнісного уроку інформатики для інформатичної освітньої галузі**, який охоплює *дванадцять кроків*, а саме:

1) створення нового документу, в якому буде збережений план компетентнісного уроку;

2) визначення теми уроку відповідно до класу, тематичного, календарно-тематичного планування, обраної модельної програми інформатичної освітньої галузі та циклу базової середньої освіти;

3) визначення компетенцій, які необхідно сформувати на уроці (очікувані результати) – вказування обов'язкових результатів навчання (орієнтирів для оцінювання) для обраної теми програми та теми уроку (наприклад для 5 класу з 2 теми орієнтир для оцінювання [6 ІФО 2.1.1-1]);

4) визначення переліку наскрізних вмінь, які будуть формуватися та розвиватися на цьому уроці (відповідно до визначених у Державному стандарті базової освіти наскрізних вмінь);

5) вибір типу уроку, який найкраще забезпечить досягнення результатів навчання, визначених на кроках 3 та 4 (оптимальним типом уроку для інформатики залишається комбінований компетентнісний урок);

6) вибір форм, методів і засобів навчання, адекватних цільовим завданням уроку;

7) визначення часових меж основних етапів уроку відповідно до визначеного типу (таймлайн етапів уроку);

8) наповнення основних етапів уроку обраними формами, методами, засобами і змістом з обов'язковим врахуванням таймлайну;

9) підготовка резервного завдання за темою модулю (уроку), що вивчається;

10) підготовка презентації для супроводу діяльності вчителя на уроці;

11) оцінювання розробленого плану на відповідність кроків 2–7;

12) оцінювання структури, оформлення та змісту презентації на відповідність кроків 2–7.

Висновки. Таким чином, визначено, що сучасний компетентнісний урок інформатики спрямований на формування в учнів 5–9 класів ключових і предметної компетентності. Детерміновано

основні характеристиками компетентнісного уроку, що відображають його сутність.

До основних типів компетентнісних уроків які визначено як рекомендовані форми організації освітнього процесу, віднесено: урок формування компетентностей; урок розвитку компетентностей; урок перевірки та/або оцінювання досягнення компетентностей; урок корекції основних компетентностей; комбінований урок. Здійснено співставлення типів традиційних і компетентнісних уроків згідно їх класифікації за дидактичною метою. Визначено, що комбінований урок як основний вид уроку інформатики залишається незмінним і у компетентнісній парадигмі.

Констатовано, що на сьогодні відсутні перспективні концепції структури та змісту компетентнісного уроку, які могли б бути успішно застосовані у викладання інформатики в Новій українській школі. Тому в парадигмі компетентнісного уроку інформатики вважаємо за доцільне використовувати традиційну структуру основних етапів уроку. Проте змістове наповнення усіх етапів має відбуватися з урахуванням акцентів компетентнісного підходу, вимог інформатичної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти, обраної вчителем модельної програми, а також забезпечення цілеспрямованого мотиваційного і емоційного впливу на учнів.

Розроблено алгоритм проектування плану компетентнісного уроку інформатики для інформатичної освітньої галузі, який охоплює дванадцять кроків, а саме: 1) створення нового документу, в якому буде збережений план-конспект компетентнісного уроку; 2) визначення теми уроку відповідно до класу, тематичного, календарно-тематичного планування, обраної модельної програми інформатичної освітньої галузі та циклу базової середньої освіти; 3) визначення компетенцій, які необхідно сформувати на уроці (очікувані результати) – вказування обов'язкових результатів навчання (орієнтирів для оцінювання) для обраної теми програми та теми уроку; 4) визначення переліку наскрізних вмінь, які будуть формуватися та розвиватися на цьому уроці (відповідно до визначених у Державному стандарті базової освіти наскрізних вмінь); 5) вибір типу уроку, який найкраще забезпечить досягнення результатів навчання, визначених на кроках 3 та 4 (оптимальним типом уроку для інформатики залишається комбінований тип уроку); 6) вибір форм, методів і засобів навчання, адекватних цільовим завданням уроку; 7) визначення часових меж основних етапів уроку відповідно до визначеного типу (таймлайн етапів уроку); 8) наповнення основних етапів уроку обраними формами, методами, засобами і змістом з обов'язковим врахуванням таймлайну; 9) підготовка резервного завдання за темою модулю (уроку), що вивчається; 10) підготовка

презентації для супроводу діяльності вчителя на уроці; 11) оцінювання розробленого плану-конспекту на відповідність кроків 2–7; 12) оцінювання структури, оформлення та змісту презентації на відповідність кроків 2–7.

Серед перспективних напрямів подальших наукових розвідок вважаємо вивчення особливостей реалізації розробленого алгоритму для проектування планів для компетентнісних уроків з інформатики різних типів.

Список використаної літератури:

1. Бирка М. Ф. Дефініція холістичного змісту курсу «Методика викладання інформатики». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 213. С. 411–417. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-411-417>.
2. Бирка М. Ф. Педагогічний дизайн уроку інформатики Нової української школи: сутність та основні принципи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 214. С. 17–25. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-17-25>.
3. Бирка М.Ф. Реформування сучасної загальної середньої освіти: основні акценти і концепти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. Вип. 82. С. 91–98. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.15>.
4. Бирка М.Ф. Технологія розробки компетентнісних завдань з природничо-математичних дисциплін. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 161. С. 20–27.
5. Гурська О. В. Компетентнісний урок або як сформувані успішного випускника. Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVII КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ) (м. Полтава, 28–29 травня 2020 р.). Полтава: Астроя, 2020. С. 190–192.
6. Дудка О., Власій О., Магомета Н. Реалізація компетентнісного підходу до вивчення про-
7. Лапшина І. Впровадження компетентнісного підходу на уроках інформатики. *Інформатика*. 2008. № 3. С. 3–7.
8. Млавець Ю.Ю. Методика навчання інформатики (конспект лекцій для студентів факультету суспільних наук). Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2021. 57 с.
9. Наказ Міністерства освіти і науки «Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня» від 20.04.2018 № 406. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0406729-18#Text>.
10. Остапчук Н. О. Реалізація компетентнісного підходу до навчання інформатики в початковій школі. *Наука і освіта*. 2016. № 4. С.170-175.
11. Павленко В. В., Бірук Н. П. Моделювання сучасного уроку з використанням технологічної карти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2023. Вип. 7 (25). С. 209–218.
12. Рязанова І. В. Компетентнісний урок. *Біологія*. 2018. № 10-11. С. 9–10.
13. Семко Л., Самойленко Н. Методичні підходи до вивчення інформатики в основній школі. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 7. Ч. 2. С. 76–82.
14. Смагіна Т. М. Теоретичні та практичні основи конструювання компетентнісного уроку. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 61. С. 128–131.
15. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : [навч. посібник]. К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. 352 с.
16. Шокалюк С. В., Мінтій І. С., Моїсеєнко М. В. Моделювання уроку інформатики майбутніми вчителями. *Новітні комп'ютерні технології*. 2018. Том XVI. С. 84–93.

Byrka M. Algorithm for designing the competency-based lesson plan of informatics of the New Ukrainian school

The article defines that the modern competency-based lesson of informatics is aimed at the formation of key and subject competence of students of grades 5–9. The main characteristics of a competency-based lesson are: joint definition of lesson tasks with students from a list of possible tasks for a specific lesson prepared in advance by the teacher; learning as the leading form of student activity; use of competency-based tasks; rapid change in the types of educational and cognitive activities of students; mandatory use of active and interactive learning methods, as well as problem-based learning; special attention to reflection by students; the teacher is the organizer and leader of the educational process in the lesson.

The main types of competency-based lessons are: competence formation lesson; competence development lesson; a lesson on checking and/or assessing the achievement of competences; lesson of correction of key competencies; combined lesson. Was made a comparison of the types of traditional and competence lessons according to their classification by didactic purpose.

It was established that today there are no promising concepts of the structure and content of the competency-based lesson that could be successfully applied in the teaching of informatics in the conditions of the New Ukrainian school. Therefore, we consider it expedient to use the traditional structure of the main stages of the

lesson, and their content should take into account the emphasis of the competence approach, the requirements of the informatics field of education of the State Standard of Basic Secondary Education, the model program chosen by the teacher, as well as ensuring targeted motivational and emotional impact on students.

Twelve steps algorithm for designing of a plan of a competency-based lesson in informatics for the field of informatics education has been developed.

Key words: *New Ukrainian school, informatics, informatics educational field, competence lesson, design algorithm.*

УДК 37.01/09:796.02
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.6>

Л. В. Шуба

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри управління фізичною культурою та спортом
Національного університету «Запорізька політехніка»

В. В. Шуба

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології
Придніпровської державної академії фізичною культурою і спорту

В. О. Шуба

доцент, професор кафедри інноваційних технологій в педагогіці,
психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля

Г. А. Омок

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри управління фізичною культурою та спортом
Національного університету «Запорізька політехніка»

Є. Ю. Ковшаров

студент
Національного університету «Запорізька політехніка»

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНАЖЕРІВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

У зв'язку з сучасними викликами в сфері фізичного виховання та здоров'я молоді, зокрема серед учнів старшої школи, існує потреба в оновленні та вдосконаленні методик фізичного навчання, що базуються на новітніх підходах до використання тренажерів і тренажерних пристроїв. Останні дослідження вітчизняних і міжнародних науковців свідчать про те, що сучасні програми фізичної культури, що включають тренажерне обладнання, забезпечують ефективний розвиток фізичних якостей, поліпшення здоров'я та мотивацію учнів до регулярних занять спортом. Одним з основних чинників, що призводять до зниження рівня фізичної активності серед учнів, є недостатня увага до організації тренувань і навчальних програм, які не відповідають потребам та особливостям фізичного розвитку школярів. Відсутність мотивації до фізичних навантажень у значній частині підлітків, особливо серед учнів старшої школи, часто пояснюється домінуванням інтелектуальних навантажень та відсутністю стимулів для фізичного вдосконалення. Розроблена методика враховує вікові, фізіологічні та психологічні особливості учнів 16–17 років, що дозволяє забезпечити збалансоване навантаження і досягти максимальних результатів у розвитку фізичних якостей, а також поліпшити мотивацію учнів до занять фізичною активністю.

Використання тренажерного обладнання у шкільній програмі дозволяє не лише підвищити ефективність тренувань, але й розвинути важливі життєві навички, такі як дисципліна, самостійність, організованість, а також навички командної роботи та взаємодії. Цей підхід до фізичного виховання також сприяє поліпшенню кардіореспіраторного здоров'я учнів, знижуючи ризик розвитку хронічних захворювань і покращуючи загальний стан здоров'я молодого покоління.

Проте впровадження такої методики зіштовхується з певними труднощами, серед яких основними є фінансові обмеження та недостатня матеріально-технічна база шкіл. Незважаючи на це, включення тренажерів та тренажерних пристроїв в програму фізичного виховання є важливим кроком на шляху до поліпшення здоров'я молоді і розвитку ефективних методів навчання, що відповідають вимогам сучасного світу.

Методика, розроблена в рамках цього дослідження, враховує індивідуальні особливості учнів, їх фізичний стан, та дозволяє адаптувати навантаження до рівня підготовленості кожного учня. Вона передбачає використання методів колового тренування, що дозволяє забезпечити різноманітність у навчанні та ефективно розвивати фізичні якості учнів. За допомогою цієї методики можна досягти високих результатів у фізичному розвитку школярів, зокрема у зміцненні м'язової сили, покращенні постави та загальному стані здоров'я.

Ключові слова: учні старшої школи, силові вправи, методика, принципи.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. У сфері фізичної культури та спорту спостерігається серйозний науково-практичний виклик, який стосується погіршення здоров'я серед різних вікових і соціальних груп, що є наслідком комплексу різноманітних чинників. Згідно з дослідженнями, лише 5–25% випускників шкіл можна вважати здоровими, тоді як понад половина демонструють низький рівень фізичної підготовки [5, 12]. Сучасні учні частіше стикаються із захворюваннями опорно-рухового апарату, порушеннями зору, проблемами серцево-судинної та дихальної систем, а також зі зростанням випадків неврозів і ожиріння. Особливо турбує стан здоров'я старшокласників, що вказує на нагальну потребу у спрямуванні зусиль на розвиток фізичних якостей, зокрема сили [1, 3, 6, 11].

У дослідженнях вітчизняних науковців виявлено низку проблем, які негативно впливають на систему фізичного виховання і заважають ефективному зміцненню здоров'я школярів. Основною проблемою є недостатня зацікавленість у фізичному розвитку як серед суспільства загалом, так і серед старшокласників зокрема. Це пояснюється тим, що учні здебільшого зосереджуються на здобутті знань, необхідних для успішного складання державних іспитів та вступу до вищих навчальних закладів. Збільшення обсягу навчального матеріалу та інтенсивність розумових навантажень обмежують рухову активність старшокласників, що погіршує їхній фізичний стан [4, 10].

Дослідження підтверджують (Петрова А., Бала Т., Шандригось В., Шандригось Г., Шуба В., D'Анна, Forte С., Gomez. Р.), що традиційні шкільні уроки фізичної культури часто не забезпечують достатнього рівня фізичної активності для учнів і можуть бути малоцікавими для них. Це підкреслює необхідність розробки нових підходів, які ґрунтуються на інноваціях та враховують сучасні тенденції у фізичному вихованні. Такі підходи мають на меті зробити фізичну активність більш привабливою, ефективною та відповідною до потреб молодого покоління [6, 8, 9, 11].

Деякі дослідники (Грибан Г., Філіна В., Пилипчук П., Тімченко О., Ковтун О., Petrova A., Bala T., Masliak I., Mameshina M.) стверджують, що впровадження сучасних методик фізичного виховання, зокрема із використанням тренажерів і тренажерних пристроїв, сприяє досягненню необхідного рівня фізичного розвитку та підготовленості старшокласників. Результати їхніх досліджень показують, що тренування з тренажерами позитивно впливають на спортивні результати учнів, підвищують їхню зацікавленість і мотивацію до занять фізичною культурою, а також додають різноманітності до навчального процесу. Крім того, такі заняття сприяють розвитку самостійності, оволодінню навичками планування трену-

вань і точному оцінюванню власного фізичного прогресу, що важливо для всебічного розвитку учнів [2, 7, 12].

Таким чином, інтеграція вправ з використанням тренажерів та тренажерних пристроїв у навчальну програму фізичного виховання є обґрунтованою та ефективною. Це дозволяє зробити уроки фізкультури більш цікавими, насиченими та корисними. Такий підхід спрямований на підвищення мотивації учнів до занять фізичною активністю та спортом, розвиток їхніх рухових навичок, а також поліпшення кардіореспіраторного здоров'я школярів, що позитивно впливає на їх загальний фізичний стан [1, 7].

Огляд літератури показує, що кількість досліджень, присвячених інтеграції тренажерного обладнання в навчальну програму фізичного виховання загальноосвітніх закладів, є обмеженою. Основними причинами цього є недостатнє фінансування сфери освіти та незадовільний стан матеріально-технічної бази шкіл. Ці фактори створюють суттєві бар'єри для впровадження сучасних методик і технологій у фізичне виховання, що зменшує можливість повного використання потенціалу тренажерних пристроїв для розвитку фізичної активності учнів [2, 4]. Тому поточне наукове дослідження є доречним і своєчасним.

Мета статті – розробити методику організації уроків фізичної культури для юнаків старшого шкільного віку з використанням тренажерів та тренажерних пристроїв для розвитку силових якостей.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом в Україні спостерігається тривожна тенденція до погіршення стану здоров'я молоді, особливо серед старшокласників. Однією з ключових причин цього є недостатній рівень фізичної активності, що з кожним роком лише посилює ризик виникнення різноманітних проблем зі здоров'ям.

На уроках фізичної культури вчитель відіграє ключову роль у всебічному розвитку учнів. Його завдання полягає не лише у формуванні фізичної та моральної стійкості молоді чи підготовці їх до активного способу життя. Він також сприяє вихованню таких важливих якостей, як самостійність, дисципліна, здатність працювати у команді, цілеспрямованість та інших морально-вольових рис, які є важливими для становлення особистості.

Одним з головних завдань вчителя фізичної культури є формування в учнів стійкого інтересу та потреби до регулярних занять фізичною культурою. Для досягнення цього, а також для ефективного проведення навчально-тренувального процесу, педагог повинен створити відповідні умови, зважаючи на вікові особливості учнів. Врахування індивідуальних потреб та фізичних можливостей учнів є ключовим для забезпечення не лише результативності, але й для розвитку позитивного ставлення до фізичної активності.

Повертаючись до теми дослідження, слід відзначити, що одним із ефективних способів вирішення згаданих проблем є введення в програму фізичного виховання вправ з використанням тренажерів та тренажерних пристроїв. Як показує досвід, це впровадження може значно підвищити зацікавленість та активність учнів під час занять. Інтеграція інноваційних підходів, таких як використання тренажерного обладнання, дозволяє зробити навчальний процес більш захоплюючим і продуктивним. Зосереджуючи увагу на розвитку рухових навичок і стимулюванні фізичної активності, цей підхід також сприяє поліпшенню загального стану здоров'я учнів і допомагає розвивати важливі життєві навички, такі як командна робота, комунікація та наполегливість.

При створенні методики, орієнтованої на використання тренажерів та тренажерних пристроїв у заняттях з фізичної культури для юнаків 16–17 років, були враховані результати наукових досліджень у цій галузі, що дозволило внести необхідні корективи для покращення ефективності. Заняття за розробленою методикою проводилися двічі на тиждень відповідно до розкладу шкільних уроків фізичної культури.

У навчальну програму фізичного виховання юнаків 16–17 років були ретельно відібрані вправи з використанням тренажерів та тренажерного обладнання. Серед них були включені силові вправи, такі як: жим штанги лежачи, розведення гантелей лежачи, підйом колін у висі, скручування, підтягування, вертикальна тяга стоячи («пуловер»), присід з штангою на плечах, піднімання тулуба з положення лежачи в нахилі, а також згинання та розгинання рук в упорі лежачи.

Ці вправи були організовані в комплекси і інтегровані до основної частини занять з фізичної культури. Для їх виконання використовувався метод колового тренування, при якому основна увага приділялася виконанню визначеної кількості підходів.

Під час проведення занять були враховані вік, стать та анатомо-фізіологічні особливості учнів. Спираючись на ці фактори, були сплановані компоненти навантаження, зокрема тип і характер вправ, інтенсивність і обсяг занять, кількість повторень, величина навантаження, тривалість перерв для відпочинку та послідовність виконання вправ. Інтенсивність і обсяг вправ збільшувалися поступово, з урахуванням індивідуальних можливостей кожного учня, що дозволяло адаптувати тренування під фізичний стан та потреби кожного учасника.

Розроблена методика мала такі положення:

– використання ваги в діапазоні від 70–90% від максимальної, гарантуючи, що вихованці не зможуть виконати більше 4–6 повторень за один підхід;

– виконання навантаження по 3 підходи на кожен групу м'язів;

– інтервал відпочинку між підходами приблизно 2–3 хвилини;

– характер відпочинку – пасивний.

Під час занять за розробленою методикою дотримувались таких основних положень правил з техніки безпеки:

1) наявність чистого спортивного одягу та взуття;

2) не виконувати вправи на приладах без страхування;

3) після завершення занять із штангами, гантелями і іншими спортивним спорядженням необхідно покласти їх на спеціальні місця згідно встановленого порядку;

4) не виконувати вправи, маючи вологі долоні;

5) бути уважним при виконанні вправ, переходах від приладу до приладу;

6) перед виконанням вправ на приладах перевірити закручення гвинтів;

7) при поганому самопочутті, пошкодженнях, запамороченнях, болях в серці, печінці, шлунково-кишкових розладах терміново звертатись до вчителя;

8) у разі поганого самопочуття учень повинен припинити заняття;

9) якщо учень отримав травму, треба негайно надати йому першу медичну допомогу, сповістити про нещасний випадок адміністрацію навчального закладу і батьків, і, у разі необхідності, відвести потерпілого до лікарні.

Потрібно відзначити, що розроблена методика не вплинула на засвоєння матеріалу навчальної програми з фізичної культури для учнів 10–11 класів.

Не зважаючи на індивідуальний підхід, розроблена методика відповідала таким принципам:

1. Важливим є принцип поступового прогресування навантаження.

2. Принцип ізоляції передбачає концентрацію уваги на окремих м'язах без залучення інших.

3. Принцип різноманітності необхідний для забезпечення постійного вдосконалення.

4. Принцип пріоритету наказує, що недостатньо розвиненим м'язам повинна бути приділена першочергова увага, тому починаючи тренування робиться акценту саме на їх розвиток.

5. Принцип піраміди пропонує починати заняття з обережністю, щоб уникнути травм. Замість того, щоб починати з максимальної ваги, бажано починати приблизно з 60% від максимальної та поступово збільшувати її.

6. Принцип кровотоку, також відомий як «флашинг», передбачає виконання послідовних вправ, спрямованих на одну і ту ж групу м'язів.

7. Принцип якісного тренування передбачає поступове скорочення періодів відпочинку між під-

ходами, зберігаючи або збільшуючи кількість повторень у кожному підході.

8. Принцип інтуїтивного тренування передбачає розвиток вродженого відчуття того, як ефективно тренуватися, щоб досягти оптимальних результатів у міру набуття досвіду.

У програмі були також вправи, орієнтовані на зміцнення здоров'я та профілактику захворювань. Ці методи навчання сприяли розвитку мотивації учнів до активної участі в уроці та пропагували дисципліну, що забезпечувало дотримання протоколів безпеки під час фізичних навантажень.

Погіршення стану здоров'я молоді шкільного віку є поширеною проблемою сучасного суспільства. Швидкий ритм сучасного життя вимагає від учнів приділяти особливу увагу своєму фізичному благополуччю, набувати знання з гігієни та охорони здоров'я, вести здоровий спосіб життя і займатися самостійними фізичними вправами з раннього віку.

У таблиці 1 наведені показники результатів тестування вихідного рівня силової підготовленості хлопців 16–17 років.

Зібрані дані, вказують на те, що групи демонструють більшу однорідність у таких тестах: «згинання і розгинання рук в упорі лежачи» ($V = 4,1\%$ КГ, $V = 4,15\%$ ЕГ), «піднімання тулуба в сід за 1 хв.» ($V = 5,2\%$ КГ, $V = 5,62\%$ ЕГ), «стрибок у довжину з місця» ($V = 7,99\%$ КГ, $V = 7,78\%$ ЕГ), «стрибок вгору з місця, відштовхуючись двома ногами» ($V = 4,08\%$ КГ, $V = 3,96\%$ ЕГ), «спринтерський біг» ($V = 8,92\%$ КГ, $V = 8,07\%$ ЕГ), «метання малого м'яча на дальність» ($V = 7,51\%$ КГ, $V = 7,26\%$ ЕГ). У решті тестів варіації результатів вимірювань були помірними: «вис на зігнутих руках» ($V = 6,01\%$ КГ, $V = 4,8\%$ ЕГ), «підтягування на високій поперечині» ($V = 7,5\%$ КГ, $V = 8,6\%$ ЕГ) (табл. 1).

У таблиці 1 наведені показники фізичної підготовленості дітей як контрольної, так і експери-

Таблиця 1

Показників силової підготовленості хлопців 16–17 років до та після дослідження

| Тести | Статистичні характеристики | КГ n = 13 | | ЕГ n = 13 | |
|--|----------------------------|-----------|--------|-----------|--------|
| | | До | Після | До | Після |
| Вис на зігнутих руках (с) | \bar{x} | 32,07 | 36 | 33,07 | 45,07 |
| | σ | 1,93 | 1,28 | 1,59 | 1,93 |
| | V | 6,01 | 3,55 | 4,8 | 4,28 |
| | m | 0,55 | 0,36 | 0,45 | 0,55 |
| Підтягування на високій поперечині (кількість разів) | \bar{x} | 9,8 | 12 | 10,07 | 15,07 |
| | σ | 1,21 | 1,07 | 1,18 | 1,18 |
| | V | 7,5 | 6,88 | 8,6 | 8,38 |
| | m | 0,34 | 0,30 | 0,34 | 0,34 |
| Згинання і розгинання рук в упорі лежачи (кількість разів) | \bar{x} | 28 | 31,53 | 29,1 | 38,3 |
| | σ | 1,15 | 1,5 | 1,21 | 1,64 |
| | V | 4,1 | 4,75 | 4,15 | 4,02 |
| | m | 0,33 | 0,43 | 0,34 | 0,44 |
| Піднімання тулуба в сід за 1 хв. (кількість разів) | \bar{x} | 35,07 | 38,53 | 36,38 | 45,46 |
| | σ | 1,14 | 1,38 | 1,32 | 1,68 |
| | V | 5,2 | 5,67 | 5,62 | 5,69 |
| | m | 0,32 | 0,39 | 0,38 | 0,48 |
| Стрибок у довжину з місця (см) | \bar{x} | 207,53 | 211,69 | 208,41 | 225,92 |
| | σ | 4,13 | 2,92 | 3,72 | 2,84 |
| | V | 7,99 | 7,37 | 7,78 | 7,25 |
| | m | 1,19 | 0,84 | 1,07 | 0,82 |
| Стрибок вгору з місця, відштовхуючись двома ногами (см) | \bar{x} | 41,82 | 42,46 | 43,61 | 50,38 |
| | σ | 1,67 | 1,38 | 1,66 | 1,55 |
| | V | 4,08 | 5,25 | 3,96 | 5,07 |
| | m | 0,48 | 0,39 | 0,47 | 0,44 |
| Спринтерський біг (100 метрів) | \bar{x} | 15,3 | 14,9 | 15,2 | 14,1 |
| | σ | 0,13 | 0,07 | 0,14 | 0,19 |
| | V | 8,92 | 7,65 | 8,07 | 7,26 |
| | m | 0,15 | 0,15 | 0,04 | 0,13 |
| Метання малого м'яча на дальність (м) | \bar{x} | 37,4 | 41,3 | 38 | 49,5 |
| | σ | 1,18 | 1,27 | 1,06 | 1,19 |
| | V | 7,51 | 7,78 | 7,26 | 7,07 |
| | m | 0,23 | 0,44 | 0,17 | 0,31 |

ментальної груп досліджуваної вибірки до та після дослідження.

Важливо підкреслити, що значний розвиток силових якостей школярів як контрольної, так і експериментальної груп пояснюється врахуванням вікових, статевих, анатомо-фізіологічних особливостей учнів, а також застосуванням комплексного підходу до занять фізичною культурою.

Результати контрольних вправ на силу як експериментальної, так і контрольної груп були такими: «вис на зігнутих руках» – $36 \pm 0,36$ с (КГ), $45,07 \pm 0,55$ с (ЕГ); «підтягування на високій попереочині» – $12 \pm 0,30$ разів (КГ), $15,07 \pm 0,34$ разів (ЕГ); «згинання і розгинання рук в упорі лежачи» – $31,53 \pm 0,43$ разів (КГ), $38,3 \pm 0,44$ разів (ЕГ); «піднімання тулуба в сід за 1 хв.» – $38,53 \pm 0,39$ разів (КГ), $45,46 \pm 0,48$ разів (ЕГ); «стрибок у довжину з місця» – $211,69 \pm 0,84$ см (КГ), $225,92 \pm 0,82$ см (ЕГ); «стрибок вгору з місця, відштовхуючись двома ногами» – $42,46 \pm 0,39$ см (КГ), $50,38 \pm 0,44$ см (ЕГ); «спринтерський біг» – $14,9 \pm 0,15$ м (КГ), $14,1 \pm 0,13$ м (ЕГ); «метання малого м'яча на дальність» – $41,3 \pm 0,44$ м (КГ), $49,5 \pm 0,31$ м (ЕГ).

Таким чином, результати експерименту продемонстрували ефективність розробленої методики, що спрямована на використання тренажерів та тренажерних пристроїв під час занять з фізичної культури для учнів старшого шкільного віку.

Висновки та пропозиції.

1. Огляд літератури показав, що сучасні спортивні програми та методики фізичного виховання, що включають використання тренажерів та тренажерних пристроїв для учнів старших класів, виявилися ефективними. Такі заняття сприяють всебічному розвитку, забезпечують оптимальний рівень рухової активності, покращують результати для здоров'я та сприяють самореалізації молодого покоління.

На основі аналізу літератури була розроблена методика, орієнтована на використання тренажерів і тренажерних пристроїв під час уроків фізичної культури для учнів старшого шкільного віку.

Визначили ступінь впливу розробленої методики на показники розвитку фізичних якостей юнаків старших класів під час уроків з фізичної культури. Ефективність методики підтверджено аналізом показників як до, так і після впровадження розробленої методики в експериментальній групі в усіх тестах.

Таким чином, інтеграція тренажерного обладнання у фізичне виховання школярів старших класів є перспективним напрямом для поліпшення фізичної підготовленості молоді, розвитку здорового способу життя та підвищення рівня фізичної активності серед учнів. Розроблені методики мають потенціал стати основою для створення більш ефективних та захоплюючих програм

фізичного виховання у загальноосвітніх закладах, сприяючи загальному зміцненню здоров'я молодого покоління.

Плануємо у подальшому розроблену методику адаптувати до хлопців 114-15 років та використовувати під час уроків з фізичної культури, що буде мотивувати хлопців для постійних занять.

Список використаної літератури:

1. Бала Т. М., Сванадзе А. С., Кузьменко І. О. Рівень фізичної підготовленості школярів 10–11-х класів. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова*. Київ, 2017. 6(88). С. 10–13.
2. Грибан Г., Філіна В., Пилипчук П. Розвиток швидко-силових здібностей в учнів старшого шкільного віку засобами дзюдо: метод. рекомендації. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 24 с.
3. Дикий О. Стан фізичної підготовленості учнів старшого шкільного віку. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2015. №4. С. 79–82.
4. Мамешина М. А., Масляк І. П., Жук В. О. Стан та проблеми фізичного виховання в обласних загальноосвітніх навчальних закладах. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2015. №3(47). С. 52–57.
5. Носко М. О., Носко Ю. М., Лазаренко М. Г., Жула В. П., Могильний Ф. В., Філоненко О. А. Руховий розвиток школярів різних вікових груп : наукове видання. Чернівці, 2020. 408 с.
6. Петрова А., Бала Т. Стан кардіореспіраторної системи хлопців 10–11 класів після впровадження варіативного модуля «КРОСФІТ». *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2020. С. 12–19.
7. Тімченко О., Ковтун О. Роль тренажерів та фізичних вправ у підготовці студентів. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення*. 2021. С. 150–159.
8. Шандригось В., Шандригось Г. Вплив комплексів вправ кросфіту на рівень розвитку окремих рухових здібностей хлопців старших класів. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення*. 2021. 165–171. Режим доступу до ресурсу URL: <https://journals.uraua/hdafk-tmfv/article/view/251972> 35
9. Шуба В. В. Модернізація системи фізичного виховання студентської молоді при використанні тренажерів та тренажерних пристроїв. *Науковий часопис. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2016. № 3. С. 352–356.
10. ACE: Health and Fitness Education, Research, Career Support. Benefits of Power Training Exercises: 7 Reasons to Get Started. URL: <https://www.acefitness.org/>

- resources/pros/expert-articles/5623/benefits-of-power-training-exercises-7-reasons-to-get-started (date of access: 03.10.2024).
11. D'Anna, Forte C., Gomez. P. Physical education status in European school's curriculum, extension of educational offer and planning. *Journal of Human Sport and Exercise*. URL: <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.14.Proc4.43> (date of access: 11.10.2024).
12. Petrova A., Bala T., Masliak I., Mameshina M. The effect of CrossFit exercises on the physical health level of 16–17-year-old boys. *Journal of Physical Education and Spor*, 2022. Vol. 22. No. 6, P. 955–961.
-

Shuba L. V., Shuba V. V., Shuba V. O., Omok H. A., Kovsharov Ye. Yu. An innovative approach to physical education: using training equipment in high schools

In light of modern challenges in physical education and the health of youth, particularly among high school students, there is a need to update and enhance teaching methods that incorporate exercise machines and fitness equipment. Recent studies by domestic and international scholars indicate that contemporary physical education programs involving exercise machines are highly effective as they ensure comprehensive development, optimal physical activity, improved health outcomes, and personal self-realization for the younger generation. One of the main factors leading to the decline in physical activity among students is insufficient attention to the organization of physical training programs, which often do not address the student's specific needs and developmental characteristics. The lack of motivation for physical exercises in many adolescents, particularly high school students, is frequently explained by the dominance of intellectual workloads and the lack of incentives to improve physical fitness.

The developed methodology considers the age, physiological, and psychological characteristics of students aged 16–17, ensuring a balanced workload that maximizes the development of physical qualities and improves students' motivation for regular physical activity. The use of fitness equipment in the school curriculum not only enhances the effectiveness of physical education classes but also fosters the development of important life skills, such as discipline, independence, organization, teamwork, and communication.

However, implementing such a methodology faces several challenges, primarily financial limitations and insufficient material and technical base in schools. Despite these challenges, incorporating exercise machines into physical education programs is an essential step towards improving the health of youth and developing effective teaching methods that meet the demands of the modern world.

The methodology developed in this research the individual characteristics of students, and their physical condition, and adjusts the workload to match each student's preparation level. It incorporates circuit training methods that provide variety in lessons and effectively develop physical qualities. Through this methodology, significant progress can be achieved in the physical development of students, including muscle strength, posture improvement, and overall health.

Key words: senior high school, strength exercises, methods, principles.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378:615.851

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.7>**О. А. Кузнецова**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови, педагогіки та психології
Харківського національного медичного університету

ВПРОВАДЖЕННЯ ПЛАТФОРМИ SENDPULSE У ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проблема впровадження технологій в умовах військового стану в Україні постає як складна і багатофакторна проблема, яка зараз знаходиться у центрі уваги усіх освітян. У статті проаналізовано наукову зарубіжну та вітчизняну літературу щодо діджиталізації вищої освіти України.

З'ясовано, що поняття онлайн навчання та distance learning з одного боку є тотожними, оскільки вони передбачають використання тих самих технологій, а також вимагають підключення до інтернету. З іншого боку – мають місце і деякі відмінності, а саме, онлайн-навчання має на меті проведення освітнього процесу в режимі реального часу.

Обґрунтовано, що технології distance learning покликані спростити освітній процес та покращити його якість. За допомогою технологій, наставники здобувачів, так звані тьютори, доносять до студентів потрібну інформацію, тестують їх знання, збирають зворотний зв'язок, відповідають на запитання, обмінюються фото, відео та аудіо-матеріалами.

Визначено групи технологій дистанційного навчання, до них відносяться LMS (Learning Management System) або СУО (система управління навчанням). Зазначено можливості освітньої платформи SendPulse в умовах вищої освіти України: переносити освітній процес в онлайн-режим; навчати та підвищувати рівень компетентності усіх учасників освітнього процесу; допомагати спрощувати навчальний процес; створювати авторський та розміщувати навчально-методичний контент у зручних форматах; автоматизувати керування навчальним процесом; створювати єдину базу здобувачів; формувати їх знання та навички; здійснювати моніторинг навчального процесу; проводити тестування; залучати до контенту курсу за допомогою гейміфікації процесу навчання.

Визначено переваги дистанційного навчання: зручність технології для всіх учасників навчального процесу; значне скорочення часу, необхідного на дорогу до закладу освіти; безперервність підвищення професійної кваліфікації; поєднання роботи та навчання; застосування різноманітних джерел інформації. Виокремлено і негативні тенденції дистанційного навчання: недостатня взаємодія між викладачем та здобувачем; складнощі в об'єктивному моніторингу засвоєних знань.

Зроблено наступні висновки: дистанційне навчання долає територіальний фактор нерівності в доступі до якісної вищої освіти; Важливість технологій дистанційного навчання у глобалізованому світі є важливою умовою для здобуття конкурентоспроможних знань здобувачами; використання значного інформаційного ресурсу забезпечує інноваційний розвиток суспільства і освіти в цілому.

Ключові слова: дистанційне навчання, здобувач, науково-педагогічний працівник, онлайн навчання, освітня платформа SendPulse, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Організація якісного дистанційного навчання в умовах військового стану в Україні постає як складна і багатофакторна проблема, яка зараз знаходиться у центрі уваги усіх освітян. Застосування системного підходу до цієї проблеми позитивно впливає на динаміку та ефективність освітнього процесу в закладах вищої освіти. Впровадження інноваційних технологій дистанційного навчання, зокрема платформи допомагає досягти більш високого рівня якості навчання. На часі забезпечення навчального процесу у ЗВО не тільки методичними матеріалами, а й запровадженням інноваційних циф-

рових технологій. Такою інноваційною освітньою технологією може стати платформа SendPulse.

Аналіз актуальних досліджень. Практичні аспекти distance learning ґрунтовно досліджено у працях зарубіжних та вітчизняних науковців: Адамс Р., Гнатюка О., Діханц Х., Бодендорф Ф., Еккерт Б., Куклева В., Малої І., Толочко В. та ін.

Мета дослідження: визначити специфіку впровадження технології distance learning SendPulse як дієвого інструменту вищої освіти в умовах військового часу в Україні.

Методи дослідження. Для реалізації визначеної мети у роботі використовувалися такі

методи дослідження: теоретичні (аналіз наукової літератури, класифікація); емпіричні (спостереження, вивчення і аналіз навчальної та методичної документації, навчальних планів, педагогічний експеримент).

Виклад основного матеріалу дослідження.

Передусім, слід відзначити, що distance learning та онлайн навчання передбачає використання інтернету та сучасних технологій для віддаленого вивчення навчальних матеріалів здобувачами, моніторинг рівня їх знань, а також комунікації з викладачами. Важливо відзначити, що поняття онлайн навчання та distance learning часто взаємозамінюють, оскільки вони передбачають використання тих самих технологій, а також вимагають підключення до інтернету. Однак, незважаючи на схожість цих понять, є між ними і деякі відмінності. А саме, онлайн-навчання має на меті проведення освітнього процесу в режимі реального часу.

До онлайн-навчання відноситься лекція з Skype, складання іспиту в Zoom та MOODLE, комунікація з викладачем в чаті дисципліни та інше.

Процес дистанційного навчання передбачає більше самостійної роботи студентів. Вони переглядають відеозаписи лекцій, читають статті, виконують завдання, вивчають додаткові матеріали та здають тести у будь-який зручний для них час.

Далі ви більше дізнаєтесь про дистанційне навчання та ознайомитеся з його інноваційними технологіями.

Технології дистанційного навчання, що впроваджуються у ЗВО

Технології distance learning покликані спростити освітній процес та покращити його якість. За допомогою технологій, наставники здобувачів, так звані тьютори, доносять до студентів потрібну інформацію, тестують їх знання, збирають зворотний зв'язок, відповідають на запитання, обмінюються фото, відео та аудіо-матеріалами.

Вибір інструментів корелює з метою, можливостями, інтересами та перевагами усіх учасників освітнього процесу.

Виділяємо наступні групи технологій дистанційного навчання.

- LMS (Learning Management System, системи керування навчанням). Це серверні та хмарні платформи, що дозволяють створювати навчальні курси в електронному вигляді та організувати онлайн-навчання. LMS допомагають навчати студентів, спілкуватися та взаємодіяти з ними, спостерігати процес навчання. LMS-системи користуються особливою популярністю, тому що прості у використанні. Прикладом такої LMS є платформа EDU від SendPulse.

Зазначимо, що освітня платформа SendPulse може використовуватись для:

- просування та продажу курсів чи інших інформаційних продуктів здобувачам вищої освіти;

- переносу освітнього процесу у закладі вищої освіти в онлайн-режим;

- для навчання та підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників.

Далі визначаємо можливості платформи SendPulse:

- допомагає спростувати навчальний процес у ЗВО для здобувачів і викладачів;

- створює та розміщує навчально-методичний контент у зручних форматах;

- уможливорює автоматизоване керування навчальним процесом;

- створює єдину базу здобувачів;

- підвищує кваліфікацію науково-педагогічних та проводить атестацію педагогічних працівників;

- формує знання та навички здобувачів;

- здійснює аналіз успішності здобувачів, моніторинг цього процесу;

- проводить тестування здобувачів;

- залучає здобувачів за допомогою ігрових елементів, іншими словами гейміфікації.

В контексті роботи визначаємо види платформи SendPulse залежно від аудиторії:

- академічний вид;

- комерційний, для створення та функціонування платних курсів.

- змішаний тип, який можна використовувати для внутрішнього навчання та комерційних інформаційного контексту.

Зазначимо той факт, що з точки зору технології існують *серверний та хмарний види* платформи SendPulse.

Важливим є думка про те, що засобами комунікації на освітній платформі SendPulse є:

- технології, які допомагають учасникам освітнього процесу ставити питання, знайомитися із навчальними матеріалами, залишати відгуки, надсилати виконані завдання тощо;

- інструменти гейміфікації, які вміщують у себе вікторини, тести, квести, спеціально розроблені навчальні програми та ін.

Свобода у виборі місця, часу навчання і навіть технологій навчання робить дистанційну освіту дедалі популярнішою. Особливий попит на нього виник під час введення військової години в Україні, коли більшість студентів по всьому світу втратила можливість займатися очно. Тим не менш, незважаючи на величезну і швидко зростаючу популярність дистанційного навчання, у нього крім достоїнств є і недоліки, про які ви дізнаєтесь докладніше в наступному розділі.

Відомо, що у кожного явища є свої позитивні сторони та недоліки. Тож розглянемо це на прикладі дистанційного навчання.

Переваги дистанційного навчання.

1. Основним плюсом distance learning є зручність даної технології для всіх учасників навчального процесу. Викладач може одночасно навчати

близько ста здобувачів, перебуваючи вдома. У свою чергу студенти можуть самостійно обирати час і місце занять. Дистанційне навчання, порівняно із традиційним, значно скорочує час, необхідний на дорогу до закладу освіти.

2. Також варто зазначити, що собівартість віддаленої освіти найчастіше нижча, тому що немає необхідності враховувати витрати на організацію занять та купівлю необхідних засобів навчання.

3. Дистанційне навчання допомагає безперервно підвищувати свою кваліфікацію, поєднувати роботу та навчання, працювати з різноманітними джерелами інформації.

Негативні тенденції дистанційного навчання:

– *недостатня взаємодія* між викладачем та здобувачем;

– *складнощі в об'єктивному моніторингу* засвоєних знань.

В контексті роботи, слід визначити види дистанційного навчання. Вирізняються такі групи.

- Синхронне навчання. Група здобувачів навчається одночасно. Найчастіше синхронне навчання використовується в онлайн-освіті, коли заняття відбуваються в режимі реального часу.

- Асинхронне навчання. здобувачі займаються незалежно один від одного у рамках встановлених дедлайнів. Однак, асинхронне навчання може бути без тимчасових рамок. В цьому випадку заняття проводяться за гнучким графіком.

- Змішана освіта. Поєднує в собі синхронне та асинхронне навчання.

У кожній із цих груп можуть існувати такі види distance learning:

- відеоконференції;
- аудіоконференції;
- вебінари;
- відеолекції;
- аудіолекції;
- лекції у текстовому форматі;
- презентації;
- конспекти;
- кейси та ін.

Зазначимо основні чинники, які впливають на вибір системи дистанційного навчання щодо здобувачів.

- Простота у роботі. Здобувачу варто переконалися, що для доступу до навчальних матеріалів, виконання завдань, зв'язку із викладачем та віршення своєї успішності вам не потрібно докладати великих зусиль.

- Визначення рівня компетентності викладача. Здобувач може ознайомитися з відгуками інших студентів про викладання дисципліни викладачем.

- Вимоги та графік. Здобувач може ознайомитися із графіком проведення занять; дізнатися, чи потрібні для навчання будь-які додаткові послуги та матеріали.

Нижче розміщені рекомендації викладачам ЗВО щодо вибору системи дистанційного навчання для створення авторських онлайн-курсів.

1. Ознайомтеся із платформою. Вивчіть інтерфейс, переконайтеся, що сервіс простий у використанні і є усі необхідні функції для роботи.

2. Переконайтеся, що можна використовувати різні формати навчання. Подивіться, чи можна додавати крім відеоматеріалів аудіо-лекції та конспекти. Різні формати навчальних матеріалів підвищують залучення здобувачів і створюють формат навчального процесу більш цікавим.

3. Подивіться, чи можна вносити зміни в контент курсу. Переконайтеся, що після створення авторського курсу, його можна редагувати, оновлювати, видаляти чи додавати нові теми.

4. Вивчіть функцію моніторингу знань здобувачів. Зверніть увагу на простоту створення тестових та перевірочних завдань.

5. Переконайтеся, що ви зможете відстежувати статистику успішності студентів. Це допоможе підвищувати якість освіти в рамках ваших курсів та своєчасно виявляти тих, кому потрібна допомога у навчальному процесі.

6. Вивчіть можливості інтеграції з іншими сервісами. Зверніть увагу на те, чи зможете працювати з месенджерами та чат-ботами, відправляти e-mail розсилки, SMS повідомлення.

7. Подивіться, чи можна додавати координаторів. Працювати з великою кількістю здобувачів одночасно досить складно, незважаючи на автоматизацію роботи. Щоб відповідати на запитання та коментарі, давати індивідуальний зворотний зв'язок, допомагати здобувачам, що відстають, слід додавати модераторів. Тому, під час вибору платформи для створення онлайн-курсів, зверніть увагу на цю функцію та її вартість.

8. Переконайтеся, що існує служба підтримки. Після створення та запуску онлайн-курсу можуть виникати труднощі на різних етапах роботи. Щоб упоратися з труднощами та не втратити здобувачів, переконайтеся, що на вибраній платформі є фахівці, до яких ви можете звернутися.

Дистанційне навчання має безліч переваг в умовах військового часу, незважаючи на те, що вимагає інформаційної підготовки та знань щодо діджиталізації вищої освіти, зусиль від усіх учасників освітнього процесу. Тому використання можливостей distance learning разом з освітньою платформою *SendPulse*, підвищить якісний рівень вищої освіти; створити інноваційний освітній проєкт та надати його широкому колу освітян.

Пропонуємо спробувати учасникам навчального процесу у ЗВО освітню платформу *SendPulse* для створення онлайн-курсів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, дистанційне навчання долає територіальний фактор нерівності в доступі

до якісної вищої освіти. Важливість технологій дистанційного навчання у глобалізованому світі є важливою умовою для здобуття конкурентоспроможних знань здобувачами. Використання значного інформаційного ресурсу забезпечує інноваційний розвиток суспільства і освіти в цілому.

Широке впровадження дистанційного навчання в Україні потребує вирішення комплексу завдань: організаційного, фінансового, матеріально-технічного, кадрового та ін. з урахуванням специфіки дистанційного навчання та популяризації дистанційної освіти у всіх навчальних напрямках.

Список використаної літератури:

1. Гнатюк О. В. Дистанційне навчання: проблеми, пошуки, виклики. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728350/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf>
2. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія : матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31.03.2017 р.) / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 102 с. URL: http://www.vtei.com.ua/images/VN/31_03.pdf.29.
3. Проблеми впровадження дистанційної освіти в Україні. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1031>.
4. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року: постанова Міністерства освіти і науки України від 20 грудня 2000 р. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.
5. Мала І. Б. Дистанційне навчання як дієвий інструмент управлінської освіти. URL: <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/513>
6. Про затвердження Порядку та умов здобуття загальної середньої освіти в комунальних закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні (зарєєстрований у Міністерстві юстиції України 08 серпня 2024 року за № 1222/42567). URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-poriadku-ta-umov-zdobuttia-zahalnoi-serednoi-osvity-v-komunalnykh-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-v-umovakh-voiennoho-stanu-v-ukraini-zareiestrovanyi-u>
7. Толочко В. М. Проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні. URL: http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php.
8. Haidamaka O., Poluboiaryna I., Kolisnyk-Humeniuk Y., Storizhko L., Marchenko T., & Bilova N. (2022). Innovative Teaching Technologies in Postmodern Education: Foreign and Domestic Experience. *Postmodern Openings*, 13 (1Sup1), Pp. 159–172. URL <https://doi.org/10.18662/po/13.1Sup1/419>
9. Smyrnova, T., Fabian, M., Prokopenko, L., Samokhvalova, I., & Lytvyn, O. (2022). The formation of theoretical thinking as a phenomenon of increasing the efficiency of the intercultural component in the context of the modern information society *Revista Eduweb*, 16(4), 117–130. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.04.10>

Kuznetsova O. Implementation of the SendPulse platform in distance learning of higher education institutions

The problem of introducing technologies under martial law in Ukraine appears as a complex and multifactorial problem, which is currently in the focus of attention of all educators. The article analyzes the scientific foreign and domestic literature on the digitalization of higher education in Ukraine.

It is found that the concepts of online learning and distance learning, on the one hand, are identical, since they involve the use of the same technologies, and also require an Internet connection. On the other hand, there are some differences, namely, online learning aims to conduct the educational process in real time.

It is substantiated that distance learning technologies are designed to simplify the educational process and improve its quality. With the help of technologies, mentors of applicants, the so-called tutors, convey the necessary information to students, test their knowledge, collect feedback, answer questions, exchange photos, videos and audio materials.

Groups of distance learning technologies are identified, including LMS (Learning Management System) or LMS (learning management system). The capabilities of the SendPulse educational platform in the conditions of higher education in Ukraine are indicated: to transfer the educational process to the online mode; to train and increase the level of competence of all participants in the educational process; to help simplify the educational process; to create author's and place educational and methodological content in convenient formats; to automate the management of the educational process; to create a single database of applicants; to form their knowledge and skills; to monitor the educational process; to conduct testing; to involve in the course content through gamification of the learning process.

The advantages of distance learning are identified: convenience of technology for all participants in the educational process; significant reduction of time required for travel to an educational institution; continuity of professional development; combination of work and study; use of various sources of information. Negative trends of distance learning are also highlighted: insufficient interaction between the teacher and the applicant; difficulties in objective monitoring of acquired knowledge.

The following conclusions were made: distance learning overcomes the territorial factor of inequality in access to quality higher education; The importance of distance learning technologies in a globalized world is an important condition for students to acquire competitive knowledge; the use of a significant information resource ensures the innovative development of society and education as a whole.

Key words: distance learning, applicant, scientific and pedagogical worker, online learning, SendPulse educational platform, higher education institution.

О. С. Пшеничнакандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри комп'ютерних наук
Запорізького національного університету

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

У статті розглянуто перспективи застосування в педагогічному дослідженні факторного аналізу. У роботі обґрунтована важливість цього методу для наукових досліджень в галузі освіти. Завдяки аналізу публікацій виявлено декілька способів застосування цього багатомірного методу математичної статистики: проектування педагогічних умов; розробка діагностичного інструментарію; побудова компонентної структури компетентності. Огляд публікацій, присвячених факторному аналізу дав змогу представити послідовність факторного аналізу та сформулювати вимоги для його реалізації: аналіз результатів опитування не менше ніж 50 респондентів; реалізація процедури у два етапи – розвідувальний та підтверджувальний; перевірка доцільності застосування факторного аналізу і достатності виділених факторів. Представлені у статті приклади безпосередньо стосуються педагогічного дослідження. У першому прикладі представлено процедуру розробки авторської методики «Діагностика рівня зацікавленості майбутніх вчителів до використання інформаційних технологій та прийняття діяльності із застосування ІТ як значущої». Факторний аналіз результатів оцінювання 20 тверджень анкети дав змогу виділити 4 шкали та провести їх змістову інтерпретацію. Другий приклад пов'язаний з побудовою структури цифрової компетентності викладача. Факторний аналіз проводився за результатами опитування 50 викладачів-практиків, які за п'ятибальною шкалою оцінили значущість кожного з 25 показників в структурі цифрової компетентності педагога вищої школи. У ході проведення цього багатомірного статистичного методу було виявлено, що на думку експертів лише 15 запропонованих показників важливі для цифрової компетентності. Змістова інтерпретація отриманої факторної структури дозволила виділити наступні компоненти цифрової компетентності викладача: операційно-технологічний; мотиваційно-ціннісний; теоретико-методичний; рефлексивно-аналітичний. Наведені у статті перспективні можливості факторного аналізу для педагогічного дослідження вимагають вдосконалення змісту і методики підготовки здобувачів PhD в галузі освіти.

Ключові слова: педагогічне дослідження, стандартизація авторської методики, фактор, факторна структура, факторний аналіз.

Постановка проблеми. Метою будь-якої науки є встановлення загальних закономірностей, що забезпечує можливість не тільки передбачати майбутні події, але й розробляти ефективні моделі поведінки в типових ситуаціях. Не виключенням є й педагогіка, метою якої є «...виявлення об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку особистості» [1, с. 14]. Це передбачає вивчення сутності педагогічних явищ, виявлення факторів, що впливають на ефективність освітнього процесу, та розробку науково-обґрунтованих методів і технологій навчання та виховання. Значущість науково-педагогічних досліджень та зростаючі вимоги до їх якості ставлять перед науковцями вимоги щодо пошуку методів, адекватних цим вимогам. Зважаючи на складність і багатоаспектність педагогічних явищ та необхідність їх глибокого і об'єктивного аналізу виникає необхідність застосування потужних інструментів статистичної обробки, одним з яких є факторний аналіз.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Можливості факторного аналізу розглядаються

переважно в підручниках з методології педагогічного дослідження. Зокрема С. Гончаренко зазначав, що основними напрямками застосування факторного аналізу в педагогічному дослідженні є сфера інтелекту та вивчення структури спеціальних здібностей (математичних, музичних, рухових тощо) [2, с. 243]. Останнім часом почали з'являтися поодинокі публікації, в яких одним із застосованих статистичних методів є факторний аналіз. Факторний аналіз застосовують для проектування педагогічних умов. Процедура цього проектування ґрунтується на проведенні опитування експертів або здобувачів освіти та на основі отриманих результатів виділяються фактори, змістова інтерпретація яких дає змогу сформулювати педагогічні умови. Другий напрям використання факторного аналізу – визначення ступеня однорідності факторних структур двох груп, що брали участь в педагогічному експерименті. Деколи дослідники пропонують інші варіанти застосування факторного аналізу: конструювання діагностичного інструментарію; визначення акцентів педагогіч-

них заходів дослідження; побудова компонентної структури шляхом зменшення кількості факторів, які могли «нівелювати вплив індивідуальних особливостей кожного студента на результати експерименту» (О. Ордановська [3, с. 219]). Вважаємо, що наведені приклади не дають повного уявлення про можливості факторного аналізу для педагогічного дослідження.

Мета статті – виокремлення перспектив застосування факторного аналізу в педагогічному дослідженні та розгляд конкретних прикладів.

Виклад основного матеріалу. У педагогічних дослідженнях часто виникає необхідність аналізу великої кількості взаємопов'язаних змінних, що характеризують складні педагогічні процеси. Факторний аналіз, як метод багатовимірного статистичного аналізу, дозволяє звести велику кількість змінних до меншої кількості незалежних факторів, що полегшує інтерпретацію результатів та виявлення прихованих закономірностей.

Засновником сучасного факторного аналізу вважається психолог Ч. Спірмен, чия стаття 1904 року в Американському психологічному журналі ("General Intelligence Objectively Determined and Measured") заклала основи цього методу. Ч. Спірмен, спираючись на праці Ф. Гальтона (зв'язок здібностей та інтелекту) і К. Пірсона (кореляційний аналіз), досліджував інтелектуальну діяльність, виділивши загальний (G) та специфічний (S) фактори [4, с. 18–19]. Його двофакторна теорія інтелекту згодом була розвинена в багатфакторну теорію Л. Терстоуна. У середині XX століття розвиток факторного аналізу продовжився завдяки роботам С. Барта, Г. Готеллінга, К. Холзінгера та ін.

Проведення факторного аналізу складається з декількох етапів [5, с. 38–45]: розвідувальний факторний аналіз – визначається кількість факторів і будується попередня факторна структура; підтверджувальний факторний аналіз – будується факторна структура, здійснюється обертання,

перевіряється адекватність побудованої факторної структури.

Сьогодні факторний аналіз застосовують не тільки в психології, а й в таких сферах діяльності як економіка, соціологія, управління. Поступово цей статистичний метод впроваджують в педагогічні дослідження. Вважаємо, що перспективні можливості цього статистичного методу ще недостатньо досліджені, тому необхідно розглянути конкретні приклади застосування цього методу.

У педагогічному дослідженні факторний аналіз дозволить: стандартизувати авторську діагностичну методику; здійснити добір доречного інструментарію для проведення педагогічної діагностики; побудувати компонентну структуру готовності (компетентності), яку формує дослідник; уточнити педагогічні умови; визначити фактори, які впливають на якість навчання. Як слушно зазначає в своєму дисертаційному дослідженні О. Мосіюк: «Різний набір непов'язаних між собою факторів може бути джерелом нових ідей і підходів» [6, с. 44].

Стандартизація авторської діагностичної методики здійснюється аналогічно реалізації цієї процедури в психодіагностиці [7; 8].

Розглянемо процедуру стандартизації авторської методики «Діагностика рівня зацікавленості майбутніх вчителів до використання інформаційних технологій та прийняття діяльності із застосування ІТ як значущої». Анкета складалася з 20 тверджень, які здобувачі освіти мають оцінити за 5-ти бальною шкалою. Під час пілотажного експерименту за її допомогою було опитано 58 здобувачів освіти. Зазначимо, що чим більше респондентів пройдуть опитування тим більш адекватними будуть результати.

У результаті обробки вихідних даних (розвідувальний аналіз) виявлено, що емпіричні дані групуються в 4 фактори (рис. 1).

Проведений підтверджувальний аналіз демонструє наступне (табл. 1): 20 питань анкети поєд-

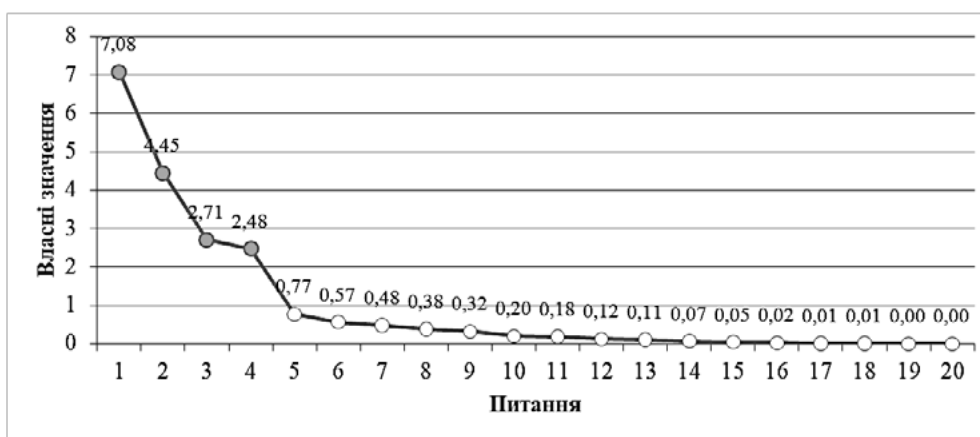


Рис. 1. Графік власних значень питань анкети

Табл. 1

Матриці факторних навантажень за результатами конфірмаційного факторного аналізу (приклад 1)

| Питання | Фактори до обертання | | | | Фактори після обертання | | | |
|--|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------------------|-------------|-------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Уміння працювати з базовими інформаційними технологіями необхідні для вивчення нових програмних продуктів | ,769 | ,265 | -,219 | ,222 | ,829 | ,221 | ,127 | |
| 2. Читаю книги й журнали з питань інформаційних технологій в освіті | ,444 | ,520 | ,315 | -,401 | ,191 | ,822 | | |
| 3. Знання інформатики допоможуть в отриманні престижної роботи | -,380 | ,516 | -,143 | ,665 | -,133 | | ,913 | -,136 |
| 4. Уміння користуватися ІТ необхідні для швидкого та якісного оформлення документів: рефератів, індивідуальних завдань, курсової та дипломної роботи | ,853 | -,229 | -,210 | | ,846 | | -,333 | |
| 5. Вимушений вивчати, тому що дисципліни входять до навчального плану спеціальності | ,259 | -,315 | ,814 | ,205 | ,102 | | -,200 | ,906 |
| 6. Оволодіння мультимедійними технологіями навчання важливо для майбутньої професійної діяльності | ,680 | ,337 | ,330 | -,400 | | ,913 | | |
| 7. Знання комп'ютера необхідні для пошуку інформації та вільного спілкування в мережі Internet | -,255 | ,497 | | ,578 | | ,150 | ,927 | |
| 8. Із задоволенням беру участь в аналізі проблем, які можна розв'язати за допомогою ІТ, й обговоренні отриманих результатів | ,804 | ,116 | -,286 | | ,786 | ,239 | -,161 | -,206 |
| 9. Використання ІТ дозволяє зацікавити учнів | ,372 | ,698 | ,271 | -,247 | ,189 | ,835 | ,156 | |
| 10. Із нетерпінням очікую практичних занять у комп'ютерному класі, тому що засвою нові вміння в галузі ІТ | ,936 | | | ,268 | ,949 | | -,115 | ,183 |
| 11. Уміння працювати на комп'ютері викликають повагу оточуючих | -,393 | ,531 | | ,604 | -,126 | | ,888 | |
| 12. Із задоволенням виступаю (або виступав би) з докладами на заняттях з проблем застосування ІТ в освіті | ,872 | | -,204 | ,201 | ,910 | | -,135 | |
| 13. Володіння ІТ необхідні для успішного складання заліку, іспиту, отримання диплому | ,226 | -,243 | ,814 | ,316 | ,109 | | | ,926 |
| 14. Для успішного засвоєння інших дисциплін, до змісту яких входить вивчення ІТ, необхідні фундаментальні знання з інформатики | ,864 | ,268 | -,109 | ,235 | ,891 | ,281 | ,102 | |
| 15. Вимушений дотримуватися вимог батьків і викладачів | | -,200 | ,865 | ,360 | | | | ,953 |
| 16. Успішне засвоєння дисциплін професійного спрямування залежить від рівня оволодіння інформаційними технологіями | ,274 | ,652 | ,127 | -,561 | | ,889 | | -,195 |
| 17. Сьогодні знання комп'ютера є необхідним | -,407 | ,734 | | ,415 | -,203 | ,166 | ,892 | -,151 |
| 18. Із задоволенням слухаю лекції з дисциплін, що вивчають інформатику й інформаційні технології | ,870 | -,212 | -,118 | ,244 | ,901 | | -,205 | ,127 |
| 19. Інформаційні технології застосовуються для підвищення ефективності роботи вчителя | ,206 | ,770 | ,233 | -,205 | | ,805 | ,282 | |
| 20. Цікавлюся публікаціями, які присвячені інформаційним технологіям | ,873 | | | ,222 | ,862 | ,133 | -,103 | ,204 |

налися в 4 фактори; результати варімакс обертання трохи змінили структуру поєднання питань (питання 6 перемістилося з фактору 1 до фактору 2, а питання 17 з фактору 2 до фактору 3; фактори 3 і 4 помінялися місцями). Аналіз змісту тверджень дав змогу визначити назви шкал авторської методики: шкала 1 – пізнавальні мотиви з вивчення ІТ; шкала 2 – професійні мотиви з оволодіння ІТ в освіті; шкала 3 – мотиви престижу; шкала 4 – зовнішні мотиви. На основі матриці факторних навантажень розроблено ключ методики: шкала 1 – питання 1, 4, 8, 10, 12, 14, 18, 20; шкала 2 – питання 2, 6, 9, 16, 19; шкала 3 – питання 3, 7, 11, 17; шкала 4 – питання 5, 13, 15.

Звичайно ж це не повна процедура розробки діагностичної методики. Необхідно ще прове-

сти перевірку її валідності й надійності, для чого залучаються інструменти кореляційного аналізу. Однак розгляд цього питання знаходиться поза межами даної публікації.

Ідею формування педагогічних умов за допомогою факторного аналізу, запропоновану в роботах О. Мосіюка, К. Павелків, Н. Степанченко, Ю. Шалівської. Вивчення робіт цих науковців виявило два підходи у формуванні педагогічних умов: перший підхід ґрунтується на обробці результатів оцінювання експертами (викладачам і фахівцям в галузі) запропонованих дослідником чинників [9; 10; 11]; другий – заснований на опитуванні майбутніх фахівців (здобувачів освіти) та практиків у відповідній сфері діяльності [6]. Жодним чином не піддаючи критиці другий підхід

хотіли б зазначити, що в такій організації проведення факторного аналізу криється певна проблема: на жаль здобувачі освіти часто нещирі або недбалі у своїх відповідях. Можливо краще було б застосувати процедуру факторного аналізу до об'єднаної групи (здобувачі освіти та практики), що дало змогу нівелювати розбіжності між відповідями різних фокус-груп. Обсяг вибірки впливає на коректність процедури факторного аналізу. Досвід свідчить, що проведення факторного аналізу за результатами опитування 20 респондентів не підтверджує адекватності застосування факторного аналізу (критерій Кайзера-Мейєра-Олкінда – КМО та критерій сферичності Бартлета), не дає змогу застосувати для виділення факторів метод максимальної правдоподібності та перевірити гіпотезу про достатність виділених факторів.

Поширюючи практику застосування факторного аналізу для визначення педагогічних умов на виявлення структури цифрової компетентності було проведено опитування викладачів. Загалом було опитано 50 викладачів-практиків, які активно впроваджують цифрові технології в освітній процес. За результатами теоретичного пошуку було визначено 25 показників, кожен з яких було запропоновано оцінити балами від 1 (не важливо) до 5 (дуже важливо).

Процедура факторного аналізу довела, що запропоновані показники групуються в 10 факторів, сумарною інформативністю 55,6% дисперсії і це – достатній результат. Застосування факторного аналізу є обґрунтованим, що підтверджено критерієм КМО та критерієм сферичності Бартлета. Значення КМО становить 0,597, що перевищує порогове значення 0,5. Значущість перевірки за критерієм сферичності Бартлета (0,034) є меншою 0,05, що також свідчить на користь застосування факторного аналізу.

Вивчення факторних структур розвідувального аналізу довело, що найбільше показників згруповано в 4 фактори, тому під час проведення підтверджувального факторного аналізу (з варімакс обертаням) було примусово встановлено, що кількість факторів має дорівнювати 4. Результати факторного аналізу після обертання демонструє табл. 2.

Аналіз показників, які увійшли до фактору 1 (самоефективність; уміння ефективно комунікувати з використанням цифрових інструментів; уміння використовувати цифрові інструменти для оцінювання знань та навичок студентів; уміння створювати та редагувати цифровий навчальний контент; здатність швидко адаптуватися до нових цифрових технологій та змін у цифровому

Таблиця 2

Матриця факторних навантажень за результатами конфірматорного факторного аналізу (приклад 2)

| Показник | Фактор | | | |
|--|--------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Усвідомлення важливості цифрових і мультимедійних технологій для професійної діяльності в освіті | | | | |
| Пізнавальна активність | | | ,871 | |
| Усвідомлення важливості впровадження цифрових інновацій | | ,837 | | |
| Самоефективність | ,886 | | | |
| Педагогічна рефлексія | | | | ,906 |
| Розуміння принципів створення та редагування цифрового контенту | | | | |
| Уміння організувати освітній процес з використанням цифрових технологій | | | | |
| Розуміння переваг використання цифрових і мультимедійних технологій в освіті | | | | |
| Мотивація до самовдосконалення в цифровій сфері | | ,908 | | |
| Уміння ефективно комунікувати з використанням цифрових інструментів | ,905 | | | |
| Прагнення досягти кращих результатів навчання за допомогою цифрових технологій | | ,784 | | |
| Зацікавленість у вивченні та застосуванні нових цифрових інструментів | | ,879 | | |
| Знання базових понять цифрових технологій | | | ,875 | |
| Знання принципів роботи з комп'ютером та цифровими пристроями | | | | -,372 |
| Оцінка впливу використання цифрових технологій на результати професійної діяльності | | | | ,837 |
| Знання офісного програмного забезпечення | | | | |
| Знання цифрових і мультимедійних технологій навчання | | | ,865 | |
| Уміння використовувати цифрові інструменти для оцінювання знань та навичок студентів | ,875 | | | |
| Знання методики використання цифрових технологій в освіті | | | ,819 | |
| Знання інформаційної безпеки та етичного використання цифрових технологій | | | | |
| Уміння створювати та редагувати цифровий навчальний контент | ,834 | | | |
| Самооцінка власного рівня цифрової компетентності | | | | |
| Здатність аналізувати власну практику використання цифрових технологій та робити висновки | | | | |
| Здатність отримувати та аналізувати зворотний зв'язок від колег та студентів щодо використання цифрових технологій | | | | ,933 |
| Здатність швидко адаптуватися до нових цифрових технологій та змін у цифровому середовищі | ,830 | | | |

середовищі) доводить, що цей фактор можна назвати **операційно-технологічний компонент цифрової компетентності викладача**. Фактор 2 поєднує 4 показники – усвідомлення важливості впровадження цифрових інновацій; мотивація до самовдосконалення в цифровій сфері; прагнення досягти кращих результатів навчання за допомогою цифрових технологій; зацікавленість у вивченні та застосуванні нових цифрових інструментів. Формулювання цих показників розкриває мотивацію до вивчення цифрових технологій та їх застосування у професійній діяльності, тому вважаємо що краще назвати цей компонент **мотиваційно-ціннісний компонент цифрової компетентності викладача**. До фактору 3 увійшло 4 показники: пізнавальна активність; знання базових понять цифрових технологій; знання цифрових і мультимедійних технологій навчання; знання методики використання цифрових технологій в освіті. Зміст показників, що потрапили до фактору 3, охоплює теоретичні й методичні знання, саме тому його можна назвати **теоретико-методичний компонент цифрової компетентності викладача**. Останній фактор поєднав лише 3 показники (показник знання принципів роботи з комп'ютером та цифровими пристроями отримав замале факторне навантаження – $-0,372$): педагогічна рефлексія; оцінка впливу використання цифрових технологій на результати професійної діяльності; здатність отримувати та аналізувати зворотний зв'язок від колег та студентів щодо використання цифрових технологій. Вважаємо, що його можна назвати **рефлексивно-аналітичний компонент цифрової компетентності викладача**.

Аналогічно попередньому прикладу можна здійснити добір діагностичного інструментарію для проведення педагогічного експерименту. Вважаємо, що проблема пов'язана не з якістю методик, а можливо з тим, що вони погано поєднуються в контексті відповідного дослідження. Зазвичай для діагностування одного показника існує низка різноманітних інструментів. Наприклад, для діагностування мотивації досягнення успіху розроблені наступні методики: опитувальник досягнення (авт. Дж. Аткинсон); тест-опитувальник мотивації до успіху (Т. Елерса); методика діагностики потреби в досягненні (Г. Мюррея) тощо. Можна взяти хоча б 2 діагностичні інструменти, а який з них більш доречний в контексті дослідження допоможе встановити факторний аналіз. Паралельно факторні структури дадуть змогу визначити компоненти.

Звичайно для проведення факторного аналізу необхідно оволодіти методами цього багатомірного методу математичної статистики, навчитися застосовувати інструменти з реалізації розрахунків та інтерпретувати отримані результати. Ця думка відповідає тезису відомої української науко-

виці С. Сисоєвої: «значна увага під час підготовки докторів філософії в галузі освіти повинна приділятися оволодінню методами наукового дослідження, організації і проведенню експерименту, визначенню його вірогідності, методам математичної статистики» [12, с. 17].

Висновки і пропозиції. Отже, сьогодні недостатньо вивчені перспективні можливості факторного аналізу в аспекті проведення педагогічного дослідження. На жаль є лише поодинокі випадки його застосування. Наведені в публікації приклади не вичерпують всіх можливостей цього статистичного методу в дослідженні з освітніх наук. Це вимагає збагачення змісту дисципліни «Статистичні методи обробки результатів педагогічних досліджень засобами інформаційних технологій» темою «Факторний аналіз в педагогічному дослідженні», створення методів підготовки здобувачів ступеня PhD до застосування цього ефективного методу та інтерпретації отриманих результатів.

Список використаної літератури:

1. Фицула М. Педагогика вищої школи : навч. посіб. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с.
2. Гончаренко С. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 277 с.
3. Ордановська О. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі: технолого-орієнтований підхід : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2016. 501 с.
4. Überla K. Faktorenanalyse: Eine Systematische Einführung Für Psychologen, Mediziner, Wirtschafts- Und Sozial-Wissenschaftler. Springer, 2013. 411 p.
5. Kim J.-O. Factor analysis: Statistical methods and practical issues. Beverly Hills, Calif : Sage Publications, 1978. 88 p.
6. Мосіюк О. Підготовка майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності засобами комп'ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2015. 268 с.
7. Бік К. Розробка та апробація авторської методики діагностики авторитарності особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія*. Харків, 2012. Т. 1032, № 50. С. 85–88.
8. Саврасова-В'юн Т. Розробка й апробація авторської методики «Особистісні активи». *Габітус*. Одеса, 2022. № 41. С. 173–178.
9. Павелків К. Факторний аналіз педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців

- соціальної сфери в умовах університету. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2018. № 4. С. 82–87.
10. Степанченко Н. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 629 с.
11. Шалівська Ю. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 315 с.
12. Сисоєва С., Рєгейло І. Підготовка докторів філософії у галузі освіти: досвід провідних університетів світу. *Рідна школа*. Київ, 2016. № 5-6. С. 12–18.
-

Pshenychna O. Prospective directions for the use of factor analysis in pedagogical research

The article examines the prospects of applying factor analysis in pedagogical research. It substantiates the importance of this method for scientific studies in the field of education. An analysis of publications revealed several ways to utilize this multivariate statistical method: designing pedagogical conditions, developing diagnostic tools, and constructing the component structure of competence. The review of publications on factor analysis allowed for outlining the sequence of its implementation and formulating requirements for its application: analyzing survey results from at least 50 respondents; conducting the procedure in two stages – exploratory and confirmatory; and verifying the appropriateness of factor analysis and the adequacy of identified factors. The examples presented in the article are directly related to pedagogical research. The first example demonstrates the procedure for developing the author's methodology, titled «Diagnostics of Future Teachers' Interest in the Use of Information Technologies and Their Acceptance of IT-Based Activities as Significant». Factor analysis of the evaluation results for 20 questionnaire statements enabled the identification of four scales and their meaningful interpretation. The second example relates to constructing the structure of teachers' digital competence. Factor analysis was conducted based on a survey of 50 practitioner educators who rated the significance of each of 25 indicators within the structure of digital competence for higher education teachers on a five-point scale. During the application of this multivariate statistical method, it was found that, according to experts, only 15 proposed indicators are essential for digital competence. The substantive interpretation of the resulting factor structure allowed the identification of the following components of teachers' digital competence: operational-technological, motivational-value-based, theoretical-methodological, and reflexive-analytical. The prospective opportunities of factor analysis for pedagogical research, as outlined in the article, underscore the need to improve the content and methodology of preparing PhD candidates in education.

Key words: pedagogical research, standardization of author's methodology, factor, factor structure, factor analysis.

УДК 378.091.12:005.336.5-056.2/3
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.9>

I. В. Самойлова

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу «Харківська-гуманітарно педагогічна академія» Харківської обласної ради

В. В. Кулешова

доктор педагогічних наук, професор кафедри освітніх технологій та охорони праці, Бахмутського навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

В. В. Мальована

доктор педагогічних наук, професор кафедри освітніх технологій та охорони праці, Бахмутського навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті нами розглянуто проблему формування успішності професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до педагогічної діяльності, що залежить від багатьох чинників. Нами зазначено, що майбутній фахівець повинен мати професійно-значущі якості, зацікавлений і орієнтований на розвиток особистості учнів, їх здібностей, який уміє вирішувати освітні завдання і здатний проектувати як свою діяльність, так і спільну діяльність з учнями, готовий до співпраці і співтворчості. Результат підготовки майбутнього фахівця дає змогу визначити рівень сформованості професійно-педагогічної діяльності. гнучкості педагогічних знань майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено сутність поняття «гнучкість педагогічних знань», зміст поняття «професійна підготовка», та її значення у покращенні якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Визначені компоненти, що входять до структури професійної підготовки, а саме це мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний і результативно-оцінний компоненти.

Зазначено, що гнучкість як інтегральна характеристика особистості вчителя забезпечує успішне вирішення різноманітних професійних і життєвих проблем в середовищі, що постійно змінюється. Гнучкість виявляється в педагогічній діяльності та потребує від педагога вміння знаходити оптимальні рішення, бути педагогічно гнучким. Чим більш варіативні ситуації, що вимагають пошуку нового способу застосування раніше засвоєних знань, і чим швидше особистість знаходить цей спосіб, тим гнучкіше її знання. Формування у навчальному процесі педагогічних знань надає можливість майбутнім фахівцям спеціальної освіти знаходити оптимальні рішення у нових нестандартних ситуаціях у процесі професійної діяльності, тобто надає їм гнучкості. Саме завдяки педагогічній практиці здобувачам вищої освіти вдалось сформувати гнучкість педагогічних знань у застосуванні одержаних знань з урахуванням характеру діяльності, яка здійснюється; створенні стимулів для розвитку самостійності; використанні в своїй професійній діяльності імпровізації; прийнятті неординарних рішень; самостійному знаходженню варіантів рішень; оперативній зміні своїх дій відповідно до навколишнього оточення; аналізі власної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічні знання, гнучкість, ригідність, гнучкість педагогічних знань здобувачів вищої освіти.

Постановка проблеми. Сьогодні суспільству потрібен педагог-професіонал, який має бути не лише носієм педагогічних знань і способів їх передачі, а безпосередньо буде активним суб'єктом професійно-педагогічної діяльності. Він повинен мати професійно-значущі якості, зацікавлений і орієнтований на розвиток особистості учнів, їхніх здібностей, який уміє вирішувати освітні завдання і здатний проектувати як свою діяльність, так

і спільну діяльність з учнями, готовий до співпраці і співтворчості. Відчувається потреба в нових технологіях підготовки майбутніх педагогів.

Слід зазначити, що успішність професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності залежить від багатьох чинників. Результат підготовки майбутнього фахівця дає змогу визначити рівень сформованості професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Процес професійної педагогічної підготовки Г. Троцько визначає як систему, що характеризується взаємозв'язком і взаємодією структурних і функціональних компонентів. Сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – входження на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності [6].

Л. Хомич звертає увагу, що на сучасному етапі динамічного розвитку суспільства ставляться принципово нові вимоги до педагогічних працівників, а вищій школі потрібно відмовитися від набутих стереотипів у підготовці майбутніх спеціалістів і так організувати навчально-виховний процес, щоб студенти пройшли всі стадії професійного становлення, які б забезпечували формування в них цілісного досвіду самостійної діяльності [5, с. 29–30].

В. Ковальчук вважає, що сучасний учитель передусім «має бути висококваліфікованим і далекоглядним професіоналом, свідомим та відданим патріотом України, тонким психологом, котрий володіє інформаційними та педагогічними технологіями» [4, с. 15].

А. Колупаєва розглядає готовність до педагогічної діяльності як результат позитивного ставлення до професії, що визначається системою мотивів до цієї діяльності. Про сформованість готовності до професійної діяльності свідчать такі ознаки: позитивне ставлення до педагогічної діяльності; професійно-педагогічна спрямованість особистості; наявність психолого-педагогічних здібностей; система психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; моральні риси особистості; самостійність і творчість у розв'язанні професійних завдань.

Особистісна функція також відіграє важливу роль у динаміці професійних інтересів педагога, розширенні професійного профілю, забезпеченні зайнятості, формуванні у майбутнього фахівця «екстрафункціональних» знань, умінь і навичок, властивостей, якостей і здібностей, що слугуватимуть підґрунтям реалізації його професійної мобільності, конкурентоспроможності соціальної захищеності [7].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження гнучкості педагогічних знань у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Професійно-педагогічна підготовка вчителя-дефектолога є складним, багатоаспектним процесом. Виходячи з цього, були визначені основні блоки структури змісту підготовки вчителя, спираючись на діяльність педагога. До структури професійної підготовки майбутнього вчителя належать мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний і результативно-оцінний компоненти.

Розглянемо кожний компонент структури професійної підготовки вчителя.

1. Важливою складовою підготовки майбутнього учителя-дефектолога є мотиваційно-цільовий компонент. Метою професійної підготовки майбутнього вчителя є підготовка фахівця, який володіє педагогічними знаннями, володіє педагогічною технікою; уміє адекватно реагувати на будь-яку педагогічну ситуацію; прагне до творчості [2] на основі сформованих ціннісних мотивів.

Змістовно-операційний компонент підготовки майбутнього вчителя-дефектолога передбачає сукупність професійних знань, умінь і навичок, що визначені в Державному освітньому стандарті вищої професійної освіти. Саме цей компонент сприяє здійсненню в освітньому процесі ЗВО багатофункціональної діяльності студента в процесі професійної підготовки.

Результативно-оцінний компонент дозволяє оцінити й за необхідності скоригувати результати процесу підготовки.

У процесі професійної підготовки майбутні фахівці оволодівають системою педагогічних знань, які в подальшому будуть визначати успішність практичної діяльності вчителя.

За даними німецького дослідника І. Ломпшера, слід розрізнити чотири види знань:

- предметні знання різного ступеня узагальнення, що містять різні відомості про об'єкти, явища довкілля, їх властивості і відносини, включають абстрактні поняття і є основою для інших знань;
- знання способів дій, а саме розумових, на основі яких здійснюється розв'язання математичних задач, аналіз граматичних зв'язків у реченнях, виробляються стратегії розумової праці в різних видах діяльності;
- знання норм, на основі яких формуються уміння й навички міжособистісних стосунків і поведінка стосовно інших людей;
- знання цінностей, що відбивають характер політичних, світоглядних, моральних, естетичних, та етичних орієнтацій в їх ціннісному вимірі.

Науково-теоретичний аналіз дозволяє схарактеризувати педагогічні знання як взаємозв'язок методологічних, науково-теоретичних і практичних знань, як поєднання науково-теоретичних і конструктивно-технічних або нормативних, змістових і операційних знань, єдність фундаментальних й інструментальних знань, теоретичних та практичних знань. Ми дійшли до висновку, що необхідно визначити сукупність функцій педагогічних знань у структурі загально-професійної підготовки, виявити ті функції, які будуть сприяти освоєнню майбутніми вчителями педагогічних дисциплін у процесі професійної підготовки.

Слід зазначити, що для якісної підготовки майбутнього вчителя необхідно включати педагогічні ситуації у зміст педагогічних дисциплін, які можна

використовувати у незнайомій обстановці, що буде сприяти формуванню педагогічних знань здобувачів. Формування у навчальному процесі педагогічних знань надає можливість майбутнім учителям знаходити оптимальні рішення у нових нестандартних ситуаціях у процесі професійної діяльності, тобто надає їм гнучкості.

Серед педагогічних досліджень поняття «гнучкість» розглядається по-різному, використовуючи різні терміни: «переключення», «рухливість», «динамічність», «варіативність форм поведінки» тощо.

Так, зарубіжні дослідники використовують два терміни для визначення гнучкості: *flexibiliti* – власне гнучкість та *variability* – варіабельність, багатогранність.

У дослідженнях зарубіжних психологів (Д. Левін, К. Гольдштейн, А. Басс, Р. Кеттел, Х. Вернер та інші) поняття «гнучкість» визначається як властивість, що протилежна ригідності. Вони визначають ригідність як нездатність до нової діяльності, стереотипність поведінки. Тобто ригідність має вираження у зверненні до звичного, відпрацьованого способу дії, в нездатності змінити установку, а з боку поведінки – як недостатня адаптивність поведінки, тобто ригідність – відносна нездатність індивіда змінити дії або відносини стосовно суб'єктивних обставин, що виникають в життєдіяльності, зокрема в навчанні, це супротив змінам, деяка впертість, що виявляються як у мисленні, так і поведінці.

Це поняття розглядається дослідниками з різних позицій:

- гнучкість – здатність відмовитися від наявного способу дії на користь іншої більш економічної (К. Шайє);
- гнучкість розуміється здатність особистості адаптуватися до змін, які можуть відбутися несподівано (Л. Хаскелл).
- гнучкість як швидкий, легкий перехід від одного класу предметів і явищ до іншого (С. Рубеновиц, Дж. Гілфорд);
- гнучкість уключає також швидкість переходу від свідомості до роботи на рівні підсвідомості (Р. Кеттелл).

Отже, гнучкість як інтегральна характеристика особистості вчителя забезпечує йому можливість успішного вирішення різноманітних професійних і життєвих проблем в середовищі, що постійно змінюється.

Гнучкість виявляється в педагогічній діяльності та потребує від педагога вміння знаходити оптимальні рішення, бути педагогічно гнучким.

Гнучкість знань особистості виявляється в її готовності до самостійного знаходження способу застосування знань при зміні ситуацій або різних способів в одній і тій же ситуації [1, с. 11].

Чим більш варіативні ситуації, що вимагають пошуку нового способу застосування раніше засво-

ених знань, і чим швидше особистість знаходить цей спосіб, тим гнучкіше її знання. Показником гнучкості знань особистості є також здатність запропонувати самостійно знайдені або сконструйовані кілька способів їх застосування для однієї й тієї ж ситуації.

Гнучкість є готовністю до знаходження нового способу застосування знання, варіювання способів при зміні ситуації або пропозиції декількох різних способів для виконання того самого завдання. Чим більше способів знає особистість, тим швидше вона знайде потрібну комбінацію в даному конкретному випадку. Той, хто навчається, може знати безліч способів застосування конкретних знань, але не вміти співвідносити їх з даним завданням у даній ситуації.

Чим більш варіативні ситуації, що вимагають пошуку нового способу застосування раніше засвоених знань, і чим швидше особистість знаходить цей спосіб, тим гнучкіше її знання. Показником гнучкості знань особистості є також здатність запропонувати самостійно знайдені або сконструйовані кілька способів їх застосування для однієї й тієї ж ситуації.

Підтримуємо погляди науковців та визначаємо гнучкість педагогічних знань як суб'єктивну якість, особливість, характеристику знання, що дозволяє майбутньому вчителю доцільно обирати новий спосіб застосування знання у конкретній ситуації або варіювати способи при зміні ситуації відповідно зовнішніх умов або професійних інтересів, нахилів, потреб майбутнього вчителя, враховуючи діапазон його знань і можливостей.

При формуванні гнучкості педагогічних знань необхідно включати досвід творчої діяльності, покликаний забезпечити готовність до пошуку вирішення нових проблем, творчого перетворення дійсності.

Процес формування досвіду творчої діяльності, що включає взаємопов'язані між собою елементи, сприяє якісному формуванню гнучкості педагогічних знань у студентів. Крім того, застосування відомих способів для отримання відомого результату приводить не тільки до набуття нових знань, але й до появи нових способів діяльності, що відображено на рис. 1.

Педагогічні знання є засобом здійснення способів діяльності і застосування в реалізованому способі діяльності. Творча дія, що виконується з будь-якою множиною об'єктів шляхом самостійного конструювання нової орієнтовної основи для дії (знання-трансформації), сприяє появі об'єктивно нової інформації. При цьому відбувається як засвоєння досвіду здійснення способів діяльності, так і закріплення знань у майбутніх фахівців. У ході засвоєння досвіду творчої діяльності шляхом її здійснення знаходять своє застосування засвоєні способи діяльності, але застосо-

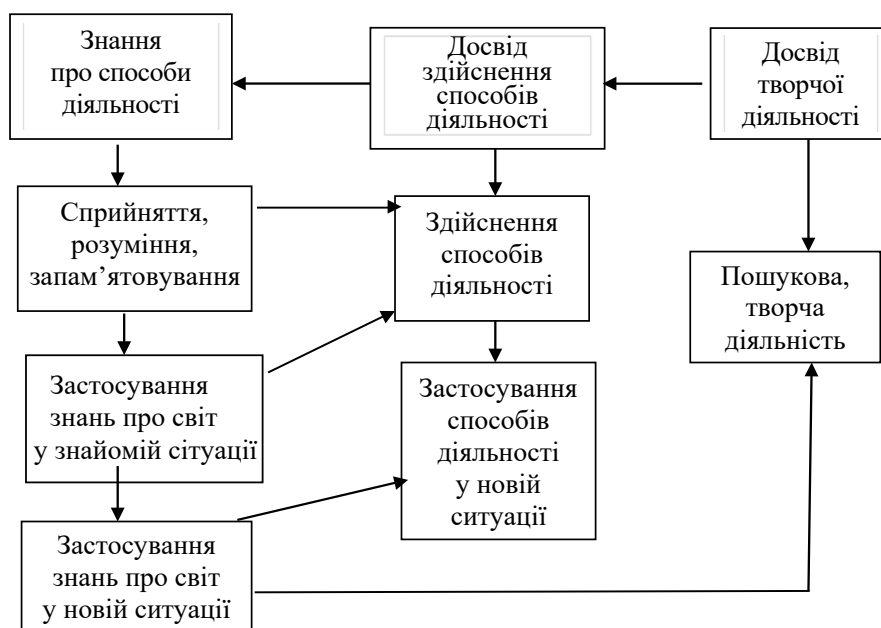


Рис. 1. Взаємозв'язок елементів змісту освіти та рівнів їх застосування

вані в новій ситуації, що вимагає творчого пошуку та виявлення гнучкості педагогічних знань майбутнім учителем.

Таким чином, всі елементи і рівні засвоєння творчого досвіду взаємопов'язані між собою і протікають як єдиний процес.

Вправи в ході професійної підготовки здобувачів освіти повинні входити в систему завдань щодо формування гнучкості педагогічних знань. Результативність вирішення вправ знаходиться в прямій залежності від характеру дій здобувачів. Проте це не значить, що головною метою всіх вправ, що входять у систему завдань щодо формування гнучкості знань студентів, є закріплення одержаних знань, тобто здійснення репродуктивної діяльності.

Л. Нечволод визначає такі типи дидактичних завдань:

- завдання на сприйняття знань (самостійна робота з текстовим матеріалом зошитів, складання плану за зразком, спостереження за явищами);
- завдання на усвідомлення і осмислення знань (осмислення інформації, моделювання знань, складання алгоритмів дій, завдання на конструювання знань; завдання на застосування знань в нестандартних ситуаціях);
 - завдання на корекцію знань;
 - завдання на систематизацію знань;
 - завдання на сформованість умінь здобувачів у частковому знайти загальне, а у загальному – часткове.;
 - завдання на розвиток творчого мислення;
 - завдання на вдосконалення і поглиблення знань (проведення експерименту, дослідження, утворення модулів, алгоритмів);

- завдання на формування вмінь самооцінки («Перевір себе», «Знайти ключ для розкриття коду») [7].

Отже, завдання повинні бути неодмінно наповнені особистісним сенсом, що надзвичайно важливо для формування гнучкості педагогічних знань здобувачів у процесі професійної підготовки. Однією з характеристик завдань, що забезпечують гнучкість педагогічних знань здобувачів, є необхідність оволодіння професійними знаннями і практичними діями, спонукання до усвідомлення своєї «недостатності» (відсутність того або іншого виду особистісного досвіду) і підтримка його наміру набути цей досвід.

Педагогічна практика дозволила перевірити, як можливо виявляти гнучкість педагогічних завдань у реальному педагогічному процесі майбутніх учителів-дефектологів. У період педагогічної практики здобувачів освіти:

- закріплювали і застосовували професійні знання, професійні уміння та професійні якості не в штучно створених умовах, а в реальному навчально-виховному процесі;
- самостійно впроваджували комплекс завдань з метою виявлення гнучкості в учнів;
- ознайомилися з сучасним станом навчально-виховної діяльності, педагогічним досвідом.

У ході спостережень здобувачам вдалося з'ясувати, що в реальному навчально-виховному процесі виникали непередбачені, нестандартні ситуації (взаємодія з учнями, взаємодія з колегами) і саме в таких ситуаціях спрацьовують сформовані у них раніше уміння, тобто виявляється гнучкість педагогічних знань: застосуванні одержаних знань з урахуванням характеру діяльності, яка

здійснюється; створенні стимулів для розвитку самостійності; використанні в своїй професійній діяльності імпровізації; прийнятті неординарних рішень; самостійному знаходженню варіантів рішень; аналізі власної діяльності.

Висновки і пропозиції. Отже, у зв'язку з розробкою і впровадженням у цикл педагогічних дисциплін технології-алгоритму, яка сприяє формуванню гнучкості педагогічних знань, що не йде в розріз з програмами курсів, а органічно доповнює зміст циклу педагогічних дисциплін і педагогічних практик, здійснювався процес формування професійних умінь, що забезпечують гнучкість педагогічних знань у майбутніх педагогів.

Список використаної літератури:

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки : підручник. Київ: Либідь, 2006. 424 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. 576 с.
3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2001. 45 с.
4. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 / Київ: 2006. 34 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С, 2004. 112 с.
6. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків: «ОВС», 2002. 400 с.
7. Нечволод Л.І. Педагогічні умови впровадження робочих зошитів здрукованою основою в процес індивідуалізації навчання школярів : дис. ... канд. пед. наук. Харків. 2002. 180 с.
8. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-ПРЕС, 2009. 368 с.

Samoilova I, Kuleshova N., Malovana V. Formation of professional competence of specialists in special education

In the article we consider the problem of formation of success of professional training of future specialists of special education to pedagogical activity, depending on many factors. We noted that the future specialist must have professionally significant qualities, interested and focused on the development of the personality of students, their abilities, who can solve educational problems and is able to design both their activities and joint activities with students, ready for cooperation and co-creation. The result of training a future specialist makes it possible to determine the level of formation of professional and pedagogical activity. flexibility of pedagogical knowledge of future specialists in the process of professional training. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of the concept of «flexibility of pedagogical knowledge» the content of the concept of «professional training» and its significance in improving the quality of professional training of future specialists was clarified. The components that are part of the structure of professional training are determined, namely, these are motivational-target, content-operational and effective-evaluation components.

It is noted that flexibility as an integral characteristic of the teacher's personality provides a successful solution to various professional and life problems in an ever-changing environment. Flexibility is manifested in pedagogical activity and requires the teacher's ability to find optimal solutions, to be pedagogically flexible. The more variable situations that require the search for a new way of applying previously learned knowledge, and the faster a person finds this way, the more flexible his knowledge. The formation of pedagogical knowledge in the educational process allows future specialists in special education to find optimal solutions in new non-standard situations in the process of professional activity, that is, it gives them flexibility. It is thanks to pedagogical practice that applicants for higher education managed to form the flexibility of pedagogical knowledge in the application of the knowledge obtained, taking into account the nature of the activity that is carried out; creating incentives for the development of independence; the use of improvisation in their professional activities; making extraordinary decisions; independent finding of solutions; operational change of their actions in accordance with the environment; analysis of their own activities.

Key words: professional training, pedagogical knowledge, flexibility, rigidity, flexibility of pedagogical knowledge of applicants for higher education.

УДК 378.093.5.011.3-051:376-056.264-053.4
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.10>

Н. В. Соха

старший викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізького національного університету

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено докладне дослідження концептуальних та теоретичних основ розроблення структурної моделі готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному середовищі. Зокрема, в статті розглядається визначення понять «структура та «модель».

Автором визначено зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на готовність майбутніх логопедів. Зовнішні фактори включають реформування системи освіти, вищої освіти, зокрема, та збільшення соціального попиту на підготовку майбутніх логопедів відповідно до вимог стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, Логопедія, здатних ефективно працювати в умовах інклюзії. Внутрішні чинники стосуються визначення педагогічних умов створення освітнього середовища для формування професійної компетентності майбутніх фахівців логопедів та професійно-особистісних якостей, які нададуть змоги майбутньому логопеду вдало здійснювати професійну діяльність.

В дослідженні докладно проаналізовано кожен з блоків запропонованої структурної моделі: методологічно-цільовий, організаційно-змістовий та діагностико-результативний. Визначено мету, завдання, принципи, методологічні підходи, педагогічні умови, методи, форми реалізації розробленої структурної моделі, а також етапи формування готовності до здійснення професійної діяльності. В структурі моделі визначено чотири ключові компоненти готовності: професійно-особистісний, емоційно-ціннісний, комунікативно-когнітивний та діяльнісно-поведінковий. Кожен з цих компонентів вказує на важливі аспекти готовності майбутнього логопеда до здійснення професійної діяльності.

Для оцінки запропонованих рівнів було використано чотири критерії: теоретико-когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативно-мовленнєвий, діяльнісно-практичний. Відповідно до визначених критеріїв автором запропоновано показники визначення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з практичною перевіркою ефективності впровадження структурної моделі для підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, Логопедія.

Ключові слова: структурна модель, готовність логопедів, діти з ООП, інклюзія, логопед.

Постановка проблеми. Зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами, впровадження інклюзивної освіти на всіх рівнях системи освіти та розвиток Нової української школи ведуть до підвищення соціального запиту на фахівців у сфері спеціальної освіти та, зокрема логопедії, змінюючи вимоги суспільства та закладів вищої освіти до підготовки майбутніх спеціалістів. З точки зору професійної діяльності спеціального педагога, логопеда, яка полягає у здійсненні профілактичного, діагностичного, корекційно-розвиткового впливу на осіб з ООП, комунікативно-мовленнєва компетентність є важливою, невід'ємною складовою професійної компетентності майбутнього фахівця. Саме компетентна комунікативно-мовленнєва педагогічна діяльність стає запорукою не тільки передачі знань, позитивних якостей особистості, а й виконує функцію емоційно-естетичного впливу в процесі формування особистості з пору-

шеннями психофізичного розвитку. Від усвідомлення здобувачами вищої освіти набуття вище зазначених компетентностей, в майбутньому залежить успішність їхньої професійної діяльності та ефективний супровід дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими порушеннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у здобувачів вищої освіти впродовж тривалого часу є предметом дослідження багатьох науковців. Даній науковій проблемі приділяли увагу А. Богуш, А. Капська, Р. Мартинова, С. Миронова, М. Пентелюк, Н. Гавриш, К. Крутий, О. Корніяка, О. Мартинчук, О. Залевська Л. Мацько, А. Михальська, Г. Сагач, Л. Скуратівський тощо [11]. Незважаючи на наявність численних досліджень, присвячених проблемі формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності

здобувачів вищої освіти, вважаємо за необхідне приділити увагу проблемі розробки ефективної структурної моделі готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета статті. Представити та обґрунтувати теоретичні засади структурної моделі готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для повноти усвідомлення процесу розробки структурної моделі, пропонуємо розглянути сутність поняття «структура» та «модель». За визначенням «Великого тлумачного словника сучасної української мови» поняття «структура» означає «взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого; будову». «Динамічна структура: у системі обробки інформації – система даних, яка може змінюватися в процесі використання [1, с. 1405]. У філософському енциклопедичному словнику запропоновано визначення поняття «модель». «Модель – це предметна, знакова чи розумова (уявна система), що відтворює, імітує або відображає якісь визначальні характеристики, тобто принципи внутрішньої організації, функціонування...», «моделювання – є науковим методом непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання» [13, с. 391].

Відповідно, створення структурної моделі надає можливість досліджувати та представляти результати у певному вигляді для проведення аналізу. З наукової точки зору, моделювання є важливим інструментом системного аналізу, що дасть змогу оцінити важливі параметри професійної, особистісної та комунікативно-мовленнєвої компетентності як однієї з складових професійної.

Пропонуємо аналіз моделей підготовки педагогів до фахової діяльності в роботах деяких науковців, з метою визначення структурних компонентів для розробки власної структурної моделі готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному середовищі.

У дослідженні Мартинчук О. В запропоновано «Модель підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. блоки своєї моделі: цільовий блок (зовнішні, внутрішні чинники та мета); концептуальний блок (освітні концепти: методологічний, теоретичний, практичний); організаційний блок (педагогічні умови); змістово-процесуальний блок (напрями реалізації компетентнісно-контекстної технології в умовах освітнього середовища проф. підготовки, результативний, моніторинг результативності та ефективності підготовки, а також компоненти готовності; рівні

готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі; результат [7, с. 295].

Гиллярська О. І., у своїй моделі формування професійно-орієнтованої риторичної компетентності (ПОРК) майбутніх вчителів у педагогічних коледжах, виділяє наступні структурні компоненти: концептуально-цільовий (мета, завдання, методологічні підходи); змістовий (підходи до навчання, принципи, цикли психолого-педагогічних та гуманітарних предметів, спеціальні курси); операційний (методика професійно-риторичної підготовки (форми, методи, засоби, технології)); результативно-оцінний (компоненти, критерії, рівні, результат) [2, с. 104].

В свою чергу Черніченко Л. А., розробляючи модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти виділяє: методологічно-цільовий блок, який містить в собі мету, підходи, принципи, суб'єкти, етапи; змістовно-процесуальний блок, в якому зазначено завдання, зміст, форми, методи; оцінно-результативний блок, де подано критерії, показники, рівні, результат [13, с. 119].

У модель формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії Каплієнко А. І. виділено: цільовий блок (соціальний запит, методологічні підходи, принципи, мета); організаційний блок (педагогічні умови); змістово-операційний (етапи, напрями реалізації, форми та методи навчання); оцінний блок (компоненти готовності, рівні готовності, результат) [5, с. 86].

Як показує аналіз наукових джерел, існує багато різних моделей, які розробляються відповідно до їх сфери використання, способу представлення, врахування фактору часу тощо. Вважаємо, що прийнятною до нашого об'єкту дослідження буде динамічне моделювання, оскільки моделювання підготовки майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі є динамічним процесом, який має враховувати зміни та розвиток сучасних тенденцій в освіті, що й зумовлює розгляд етапності цього процесу.

На основі узагальненого науково-практичного досвіду структурного моделювання систем професійної підготовки ми визначили основні етапи цього процесу: постановка завдання, побудова, перевірка на достовірність, застосування і оновлення (корегування) моделі, що знайшло відображення у трьох блоках запропонованої нами моделі, а саме методологічно-цільовому (соціальне замовлення, мета, завдання, методологічні підходи та принципи), організаційно-змістовому (зміст, педагогічні умови, форми, методи та засоби навчання) та діагностико-результативному (кількісні і якісні параметри діагностики: критерії, показники та рівні сформованості професійної готовності).

Зазначимо, що структурування за блоками є умовним, оскільки усі структурні компоненти моделі є взаємообумовлені та доповнюють один одного та в цілому утворюють цілісну картину процесу професійної підготовки. Через таку взаємодію блоків можемо прослідкувати цілеспрямованість, послідовність та ефективність впливу взаємопов'язаних компонентів на процес професійної підготовки майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Враховуючи концептуальні засади формування професійної компетентності майбутнього фахівця та спираючись на Закон України «Про вищу освіту», де компетентність визначається як «...здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей...» [4], в дослідженні було поставлено за мету визначити концептуальні блоки моделі, визначити компоненти професійної готовності майбутніх фахівців-логопедів та розробити критерії оцінювання рівнів професійної, особистісної та комунікативно-мовленнєвої готовності. Розробка моделі дозволяє визначити вплив освітніх компонентів програми, на генерування готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, від вступу до закінчення ЗВО.

На основі аналізу наукових джерел було розроблено структурну модель даної готовності (Рис. 1).

Оскільки, подальше дослідження вимагає визначення показників та рівнів сформованості готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, зазначених у моделі критеріїв, вважаємо необхідним обґрунтувати представлені в нашій моделі блоки.

Методологічно-цільовий блок.

Одним із визначень слова «методологія» є «сукупність підходів, способів методів, прийомів, процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети...» [6, с. 374].

У методологічний аспект структурної моделі готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному середовищі належать такі елементи як:

1) принципи (загально дидактичні, спеціальні (принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності, оптимізації навчання, зв'язку навчання з практикою, спільної діяльності викладача і сту-

дента в освітньому процесі), принцип розвитку інклюзивного навчання);

2) методологічні підходи (системний, особистісно-орієнтований, студентоцентризований, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний);

3) загальні змістовні характеристики (соціальне замовлення, мета, завдання).

Навчання у ЗВО базується на обґрунтованих і перевіреніх практикою дидактичних принципах, які визначаються закономірностями та завданнями освіти, і є основними вимогами, що визначають загальне спрямування педагогічного процесу. Принципи навчання є основою для створення правил навчання, відображаючи ключовий аспект освітнього процесу.

Принципи педагогічного процесу – система основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно розв'язувати проблеми всебічного розвитку особистості [3, с. 52].

Процес навчання у ЗВО базується як на загально-дидактичних, так і на специфічних принципах навчання. Відповідно, методологічно-цільовий блок нашої авторської структурної моделі спирається на наведені нижче принципи: науковості, системності та послідовності, доступності навчання, зв'язку навчання з практичною діяльністю, свідомості та активності, принцип наочності, міцності засвоєння знань, умінь та навичок, індивідуального підходу, принцип емоційної підтримки, гуманізації навчання та виховання, єдності національного й загальнолюдського [3; 8].

Говорячи про систему навчання у ЗВО, слід зазначити, що він має також свої особливості, а саме: орієнтацію на вивчення науки в розвитку, що сприяє зближенню самостійної роботи студентів з науково-дослідницькою роботою викладача; поєднання навчальної та наукової діяльності викладача, оскільки він не тільки навчає, але й активно займається дослідженнями у своїй галузі знань; професіоналізація процесу викладання, тому що викладання та навчання у ЗВО спрямоване на підготовку здобувачів вищої освіти до професійної діяльності. У відповідності до цих особливостей передбачається дотримання специфічних принципів навчання.

Так, до специфічних принципів навчання у структурній авторській моделі віднесено: принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності, оптимізації навчання, зв'язку теорії з практикою, професійної спрямованості, спільної діяльності викладача і студента в освітньому процесі.

Навчання у ЗВО передбачає обов'язкове встановлення взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу, відповідно до принципу спільної діяльності викладача і студента в освітньому процесі. Дана взаємодія відображається:

– з боку викладачів: у розвитку ініціативності, активності, самостійності студентів, прояві емпатії

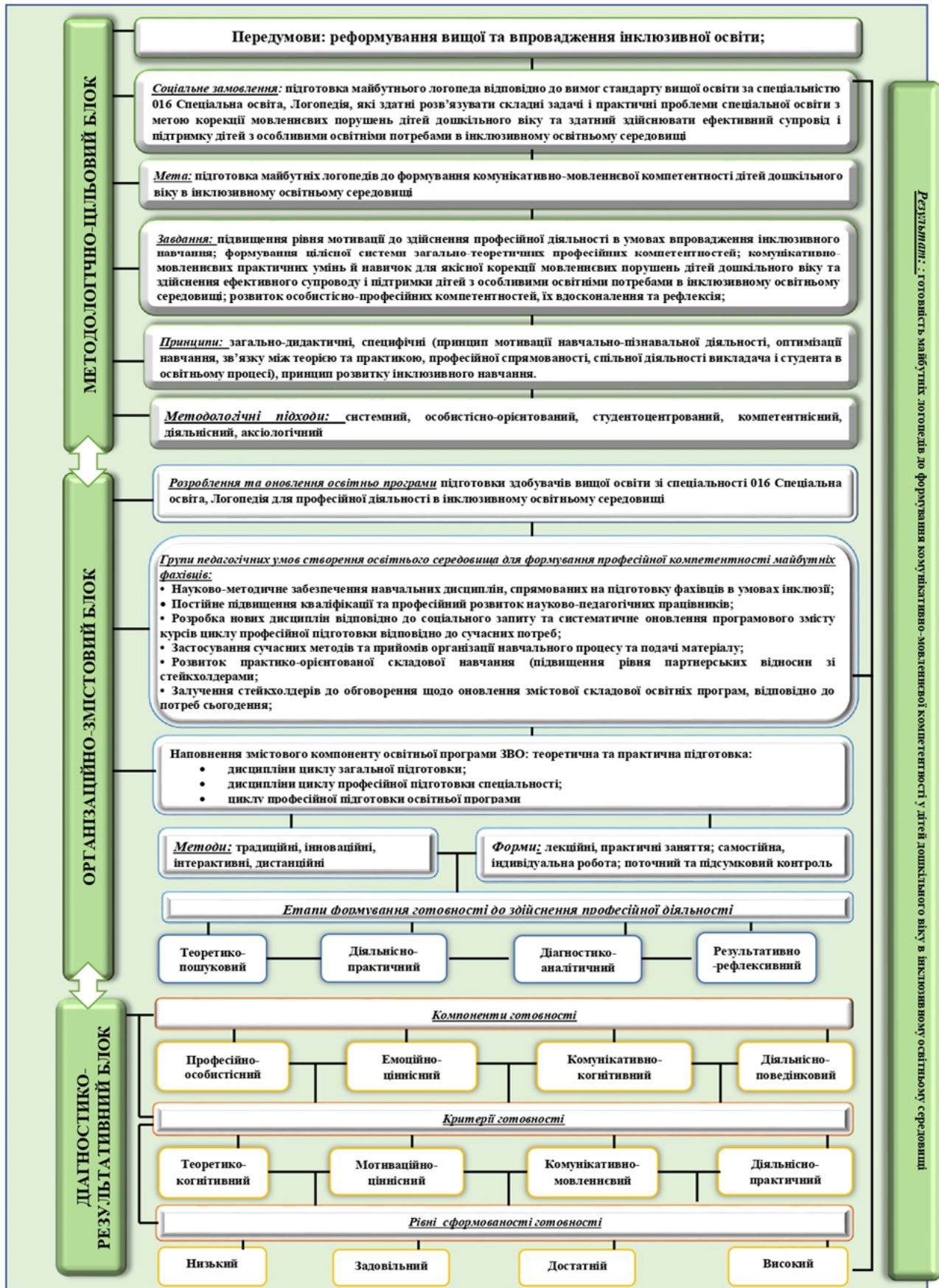


Рис. 1. Структурно-функціональна модель готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі

та розуміння внутрішнього світу студентів, наданні необхідної педагогічної підтримки, поважному, демократичному, але принциповому та вимогливому ставленні до здобувачів вищої освіти;

– з боку студентів: в активному та зацікавленому ставленні до навчання (участь у дискусіях, розв'язанні проблемних ситуацій, дослідницькій роботі, відповідальному ставленні до вирішення завдань під час різних видів практики тощо).

До окремої групи специфічних принципів відносимо принципи інклюзивної освіти: принцип рівного доступу до навчання усіх дітей, визнання цінності кожної дитини, інтеграції усіх учнів у єдиному навчальному середовищі, додаткової підтримки для досягнення успіхів у навчанні, розвитку та виховання у родинному оточенні, використання сучасних досліджень для реалізації інклюзивної моделі навчання, командного підходу у навчанні для забезпечення комплексного впливу на дітей з ООП.

Оскільки, згідно з принципами інклюзивної освіти, у фокусі уваги знаходиться дитина з її потребами, можливостями та бажаннями, а процес навчання базується на принципах особистісно-орієнтованої педагогіки, то змінюються стандарти підготовки майбутніх спеціальних педагогів/логопедів та вимоги до їх професійної компетентності. Тому, методологічну основу даного блоку складають системний, особистісно-орієнтований, студентоцентризований, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний підходи, які базуються на принципах науковості, системності, доступності, наступності, наочності, творчої професійно-педагогічної спрямованості, самостійності, цілісного поєднання знань, інтеграції, інтерактивності та мобільності.

До організаційно-змістового блоку нашої структурної моделі входять: розробка та оновлення освітніх програм, педагогічні умови, зміст, методи та форми формування готовності майбутнього логопеда до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку.

Сучасні швидкоплинні зміни у житті суспільства постійно впливають на формування ринку праці. Відслідковуючи зміни та соціальні запити, ЗВО також змінюють траєкторію напрямів підготовки фахівців, розробляючи нові, або удосконалюючи вже існуючі програми. Процес розроблення освітньої програми у ЗВО передбачає визначення фахового профілю, основу якого складають певні компетентності. Усі сучасні освітні програми спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, при розробці спираються на «Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта» [9]. Процес розроблення чи удосконалення освітньої програми обов'язково проходить у декілька етапів:

– через консультації з академічною спільнотою, роботодавцями, професійними спільнотами, враховуючи потреби студентів та ринку праці визначається аналіз потреб з перспективою подальшого розвитку;

– згідно стандартів якості освіти та рекомендацій Європейських стандартів, розробляється загальна концепція програми, тобто визначаються цілі, структура, перелік компетентностей й зміст;

– наступними етапами є зовнішня експертиза програми та офіційне затвердження у ЗВО;

– після проходження апробаційного періоду відбувається етап моніторингу та акредитації. Проходження даних етапів дає можливість побачити слабкі сторони, можливі варіанти змін освітньої програми та пройти етап внесення змін, спираючись на потреби усіх зацікавлених сторін.

На нашу думку, для повноцінного розвитку освітньої програми та формування професійної готовності майбутнього логопеда до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку, одним із головних факторів успіху є створення оптимально комфортного освітнього середовища [11].

У розроблену структурну модель, ми включили декілька, на нашу думку найбільш значущих груп умов, які сприяють формуванню професійної компетентності, а саме:

– науково-методичне забезпечення навчальних дисциплін, спрямованих на підготовку фахівців в умовах інклюзивного навчання: навчальні плани, робочі програми, силабуси з усіх дисциплін, програми практик, підручники, навчальні та навчально-методичні посібники, матеріали для перевірки навчальних досягнень, завдання до семінарських, практичних та лабораторних занять, індивідуальні завдання та завдання для самостійної роботи, методичні матеріали з питань виконання курсових дипломних робіт тощо;

– розробка нових дисциплін відповідно до соціального запиту та систематичне оновлення програмового змісту курсів циклу професійної підготовки та підготовки в межах спеціальності, відповідно до сучасних потреб. Умови, в яких живе суспільство та зміни, які в ньому відбуваються, вимагають від ЗВО швидких реагувань, оскільки змінюються запити суспільства і кожний ЗВО в межах своєї автономії може редагувати навчальні плани.

– застосування сучасних методів та прийомів організації навчального процесу та подачі матеріалу (словесні, наочні, практичні, інтегровані, інтерактивні, інноваційні, в тому числі й дистанційні тощо);

– розвиток практико-орієнтованої складової навчання (підвищення рівня партнерських відносин зі стейкхолдерами). На сучасному етапі реформування вищої освіти, практико-орієнто-

вана складова відіграє одну з важливих ролей в освітньому процесі ЗВО, оскільки на ринку праці відбувається постійна конкурентна боротьба за висококваліфікованих спеціалістів, тому взаємодія ЗВО із зацікавленими сторонами (стейкхолдерами), стає дедалі більш плідною. Постійний діалог зі стейкхолдерами має важливе значення для розуміння їхніх очікувань та, відповідно, має враховувати інтереси здобувачів вищої освіти, викладачів, адміністрації, роботодавців та інших груп. Діалог на основі довіри є ключовим елементом встановлення довгострокових партнерських відносин, які дозволяють підвищити якість освіти та розвиватися ЗВО відповідно до потреб суспільства. Зворотній зв'язок від стейкхолдерів дозволяє вчасно вносити корективи у навчальні плани, адаптувати програми, враховуючи потреби суспільства та ринку праці та готуючи студентів до сучасних різноманітних викликів. Відповідно, така плідна взаємодія призводить до розгалуження мережі баз практичної підготовки: ЗДО різних типів; ЗЗСО, в тому числі й інклюзивні; інклюзивно-ресурсні центри; установи соціального захисту; різні громадські, волонтерські організації; медичні заклади, дитячі центри тощо;

– ефективне використання навчальних лабораторій. Як у часи очного навчання, так і в тривалій період дистанційного навчання, впродовж пандемії COVID-19, та навіть під час війни в Україні, які суттєво вплинули на процеси організації навчання, суспільного та особистісного життя, навчальні лабораторії відіграють важливу роль в освітньому процесі ЗВО. Незважаючи на важкі умови, навчальні лабораторії ЗВО дозволяють студентам знайомитися з сучасними методиками та технологіями, брати участь у заходах, які спрямовані на здобуття ними практичних навичок та отримати певний досвід;

– постійне підвищення кваліфікації та професійний розвиток науково-педагогічних працівників. Ефективне навчання здобувачів вищої освіти не можливе без постійного професійного саморозвитку та підвищення кваліфікації викладачів ЗВО. Для того, щоб підготувати вмотивованого майбутнього фахівця, який буде здатний виконувати свої професійні обов'язки та конкурувати на сучасному ринку праці, викладачам необхідно тримати руку на пульсі нагальних потреб суспільства, постійно розвивати й удосконалювати свої навички, слідкувати та знайомитися з інноваціями, які стрімко з'являються у нашому житті. Цікаво поданий навчальний матеріал, значно підвищує мотивацію студентів у навчанні та робить сам процес навчання більш захоплюючим.

Відповідно, до змісту нашої структурної моделі, включено такі структурні компоненти як:

– види організації змісту – аудиторний та позааудиторний;

– компоненти складу змісту – теоретичний, практичний, емпіричний;

– способи пізнавальної діяльності – репродуктивний та пошуково-дослідницький.

Теоретико-пошуковий етап нашої структурної моделі містить в собі аспект теоретичного обґрунтування та аналіз наукових підходів, концепцій та моделей, які стосуються професійної діяльності логопеда, що дозволяють сформулювати необхідну базу знань для подальшого здійснення практичної діяльності. Також, даний етап охоплює цілеспрямовану діяльність, яка зосереджена на розвитку мотиваційної сфери майбутніх фахівців-логопедів та формування позитивного образу майбутньої професійної діяльності, завдяки сучасним інтерактивним методам навчання.

Діяльнісно-практичний етап дає змогу розширити та поглибити теоретичну базу здобувачів, напрацювати арсенал практичних вмінь і навичок, розвинути професійно-творчу активність для розв'язання професійних завдань.

Діагностико-аналітичний етап містить в собі моніторинг, аналіз та оцінку рівня оволодіння студентами теоретико-практичними знаннями, вміннями та навичками, які вони набули на попередніх етапах навчання.

Результативно-рефлексивний етап підготовки майбутніх логопедів містить в собі оцінку досягнутих результатів та рефлексію процесу навчання. На даному етапі майбутні логопеди можуть проаналізувати якість та результати своєї участі у навчально-виховній діяльності, тобто, усвідомити та визначити сильні й слабкі сторони, а викладачі мають змогу проаналізувати та розробити стратегії подальшого професійного розвитку, а також оцінити ефективність використання методів навчання й за потреби визначити інші. Завдяки такій рефлексії, викладачі мають змогу більш ефективно та індивідуалізовано підходити до процесу навчання, коригуючи та змінюючи методи навчання.

Вважаємо, що першочергове місце у системі таких заходів займає розробка освітніх програм у галузі спеціальної освіти та логопедії зокрема, що містять у собі дисципліни, які будуть забезпечувати основи теоретичної та практичної підготовки студентів, відповідно до суспільного запиту та інновацій в освіті. Також, слід зазначити, що успіх теоретичної та практичної підготовки буде залежати від методів, прийомів та форм навчання, оскільки вони мають значний вплив на формування та розвиток професійної компетентності та формування готовності до здійснення професійної діяльності.

Діагностико-результативний блок структурної моделі передбачає діагностику та моніторинг результативності готовності майбутніх фахівців до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку в інклюзивному середовищі за такими компонентами:

- компоненти готовності: професійно-особистісний, емоційно-ціннісний, комунікативно-когнітивний, діяльнісно-поведінковий.

- критерії готовності: теоретико-когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативно-мовленнєвий, діяльнісно-практичний;

- показники формування готовності;

- рівні готовності до здійснення професійної діяльності: високий, достатній, задовільний, низький.

Подальше дослідження вимагає більш деталізованого опису компонентів та критеріїв, за якими будемо здійснювати діагностику готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Одним із компонентів нашої структурної моделі є професійно-особистісний компонент. Слід зазначити, що професійно-особистісний компонент готовності майбутнього логопеда до здійснення професійної діяльності, розглядається науковцями як інтегральне ціле, що включає в себе загальні і специфічні компоненти.

При встановленні показників комунікативно-мовленнєвого критерію професійно-особистісного компоненту, увага була зосереджена на тих аспектах, які сприяють ефективній міжособистісній комунікації у професійній діяльності.

Ось деякі з них:

- мовна культура, тобто володіння нормами літературної мови, дотримання правил етикету в спілкуванні;

- здатність ясно та логічно формулювати та свої думки як усно, так і письмово, використовуючи професійну термінологію;

- вміння слухати та розуміти співрозмовника, його емоційний стан та відповідно реагувати; аргументовано доводити власну точку зору та впливати на думку інших;

- здатність встановлювати комунікативні зв'язки в процесі командної роботи, розподіляти обов'язки, підтримувати колег та досягати спільних цілей;

- вміння розуміти емоційні та соціальні потреби учнів з ООП та їх батьків та будувати позитивні з ними, а також з колегами, керівництвом, організаціями, використовуючи ефективні комунікативні стратегії;

- здатність вирішувати конфлікти та знаходити компроміси, зберігаючи при цьому професійні стосунки;

Дані показники дозволять нам визначити, наскільки студенти готові до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, та їх здатність до взаємодії з різними соціальними групами, колективами (дітей, батьків, колег) та організаціями.

Здійснення оцінки професійно-особистісного компоненту за діяльнісно-практичним критерієм

передбачається на основі виокремлених наступних показників:

- здатність застосовувати теоретичні знання на практиці, виконувати професійні завдання ефективно та якісно;

- здатність впроваджувати нові методи та технології у професійну діяльність, генерувати нові ідеї та рішення;

- вміння планувати, організовувати свою роботу, управляти часом та ресурсами, аналізувати свою діяльність, виявляти помилки та шукати шляхи їх виправлення, постійно вдосконалювати свої навички;

- здатність ефективно взаємодіяти з різними соціальними групами, розуміти соціальні процеси та адаптуватися до них, дотримуючись професійних етичних норм та стандартів якості у своїй діяльності;

- вміння управляти своїми емоціями та емпатія до інших;

- вміння адаптуватися до змінних умов та здатність швидко навчатися;

На нашу думку, наявність у студентів вище зазначених вмінь, надасть майбутнім фахівцям-логопедам можливість стати конкурентоспроможними на ринку праці та досягти успіхів у професійній кар'єрі.

Виокремлені у нашому дослідженні критерії та показники містять в собі сукупність професійних знань, вмінь, цінностей, мотивів взаємопов'язаних між собою є необхідними для встановлення рівнів сформованості професійної готовності майбутніх логопедів. Під рівнем сформованості професійної готовності майбутніх логопедів розуміють комплексну характеристику, яка відображає ступінь оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками та особистісними якостями, що забезпечують ефективне виконання професійних обов'язків (Рис. 2).

Висновки і пропозиції. Запропонована структурно-функціональна модель готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, підкреслює, що сучасний логопед має володіти широким спектром професійних знань та вмінь, щоб допомогти дітям дошкільного віку з різними психологічними порушеннями та порушеннями мовлення, зокрема, оволодіти базовими основами комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Визначено, що система професійної підготовки фахівців-логопедів має бути гнучкою та динамічною для того, щоб підготувати висококваліфікованого, креативного фахівця, готового до змін, саморозвитку та самовдосконалення.

Виокремлені компоненти, критерії, показники готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей

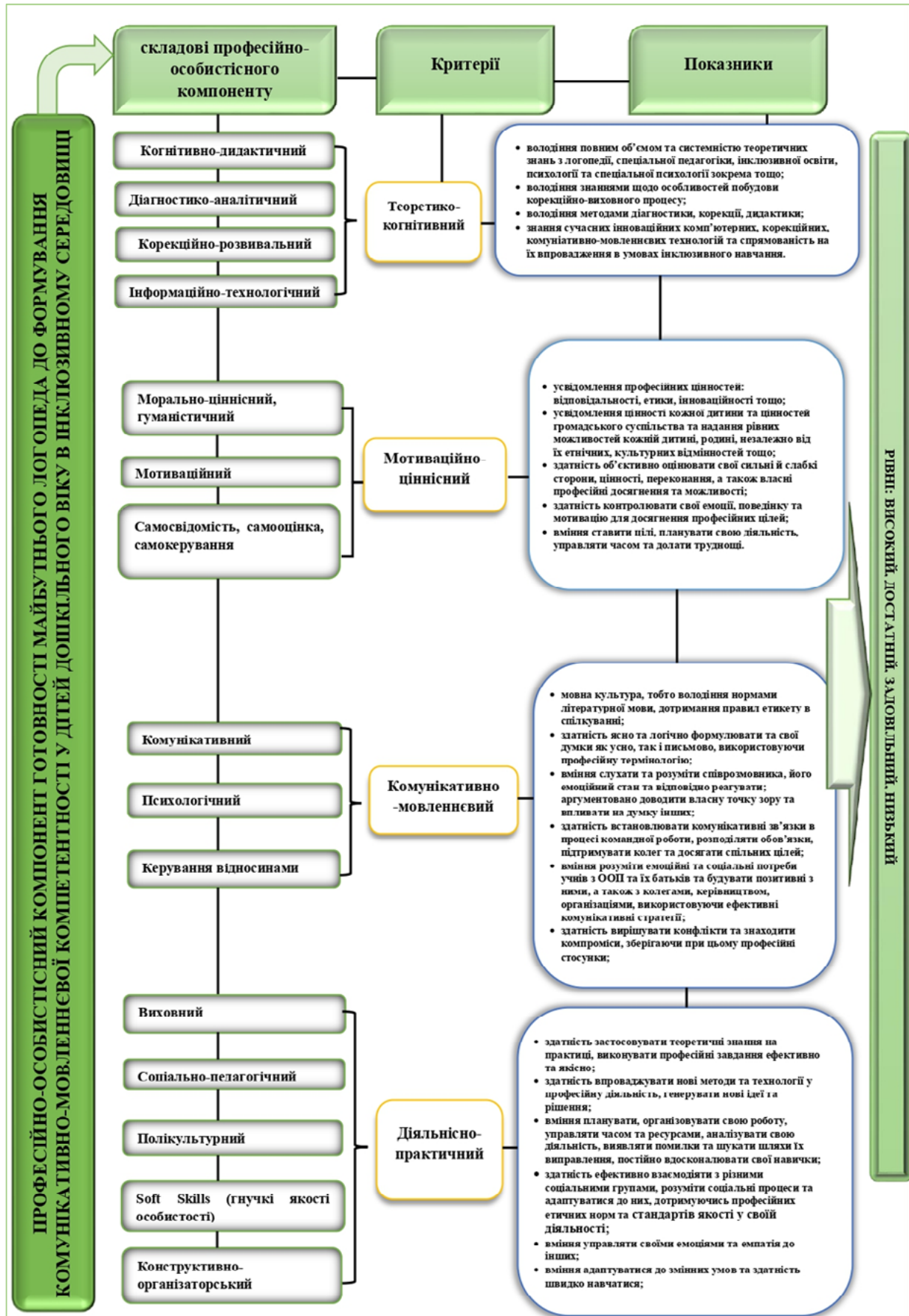


Рис. 2. Структура професійно-особистісного компонента

дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі надають можливість продовжити дослідження та визначити рівні готовності здобувачів вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с. С. 1405.
2. Гилярська О. І. Формування професійно орієнтованої риторичної компетентності майбутніх учителів у педагогічних коледжах : дисертація ступеня доктора філософії 015. Житомир, 2023. 354 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/36650/1/dys-Gilyarska.pdf>
3. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи : теорія, практика, історія : навчальний посібник. Дніпропетровськ, 2014. 416 с. С. 52. URL: <http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/pedagogikavsh.pdf>
4. Закон України «Про вищу освіту». 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
5. Каплієнко А. І. Теоретичні засади моделі формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць. Випуск 15, 2020. С. 78–90. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/569/528.pdf>
6. Кузенко О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів-логопедів в процесі професійної підготовки. *Освітній простір України*. № 14, 2018. С. 89–96.
7. Мартинчук О. В. Дисертація теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дисертація ступеня доктора педагогічних наук 013. Київ, 2019. 614 с. URL: https://ispukr.org.ua/articles/19/19061814_d.pdf
8. Немченко С. Г. Педагогіка вищої школи : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. 534 с. URL: http://sad-institut.com.ua/files/asp_pedagogika_pidruchnik.pdf
9. Про внесення змін до деяких стандартів вищої освіти. Наказ МОН № 1583 від 29.12.2023. URL: https://uu.edu.ua/upload/Osvita/Navch_metod_d_t/Standarti/N1583_29-12-23.pdf
10. Соха Н. В. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх логопедів як наукова проблема. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 4 (48). С. 89–96. URL: <http://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics>.
11. Соха Н. В. Вплив освітнього середовища на особистісний розвиток викладачів та здобувачів вищої освіти. *Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 24 жовт. 2024 р.) Запоріжжя : ЗНУ, 2024. С. 119–121. URL: https://www.znu.edu.ua/faculty/spp/nauka/ped/zb_rnik_konferents_yi_oos_2024_1_.pdf.
12. Філософський енциклопедичний словник. НАН України. Київ : Абрис, 2002. 751 с. С. 391. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_slovnynk.pdf
13. Черніченко Л. А. Підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти : дисертація ступеня доктора філософії. Умань, 2020. 330 с. URL: <https://1ll.ink/dK6uG>

Sokha N. Components, criteria, indicators of the formation of the readiness of future speech therapists for the formation of communicative-speech competence of preschool children

The article presents a detailed study of the conceptual and theoretical foundations of the development of a structural model of the readiness of future speech therapists for the formation of communicative-speech competence of preschool children in an inclusive environment. In particular, the article considers the definition of the concepts of «structure» and «model».

The author identifies external and internal factors affecting the readiness of future speech therapists. External factors include the reform of the education system, higher education, in particular, and the increase in social demand for the training of future speech therapists in accordance with the requirements of the standard of higher education in the specialty 016 Special education, Speech therapy, able to work effectively in conditions of inclusion. Internal factors are associated with pedagogical conditions for creating an environment that fosters professional competence and personal qualities of future speech therapists necessary for successful practice.

The study analyzes in detail each of the blocks of the proposed structural model: methodological-target, organizational-content and diagnostic-effective. The article defines the purpose, principles, methodological approaches, and stages of readiness formation, as well as methods and forms of implementing the structural model. The structure of the model identifies four key components of readiness: professional-personal, emotional-value, communicative-cognitive and activity-behavioral. Each of these components indicates important aspects of the readiness of the future speech therapist to carry out professional activities. To assess the proposed levels, four criteria were used: theoretical-cognitive, motivational-value, communicative-speech, activity-practical. In accordance with certain criteria, the author proposed indicators of determination.

Prospects for further research are related to the practical verification of the effectiveness of the introduction of a structural model for the training of applicants for higher education in the specialty 016 Special Education, Speech Therapy.

Key words: *structural model, readiness of speech therapists, children with special educational needs, inclusion, speech therapist.*

УДК 37.091.33:811

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.11>**Г. В. Столярчук**

кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного аерокосмічного університету імені М.Є. Жуковського
«Харківського авіаційного інституту»

МЕТОДИКА АНАЛІЗУ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО

У статті наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення наукового завдання, що виявляється у дослідженні та обґрунтуванні науково-методичних засад та практичних рекомендацій щодо оцінки ефективності зворотного зв'язку при навчанні іноземної мови у ЗВО.

Вказано на наявність певної суперечності між необхідністю підвищення ефективності зворотного зв'язку в дистанційному навчанні й недостатньою розробленістю методичного забезпечення аналізу ефективності зворотного зв'язку при навчанні іноземних мов у ЗВО.

Було визначено ефективність процесу зворотного зв'язку як ступінь досягнення певних стратегічних динамічних орієнтирів, яка має кількісно вимірюватися через певні аналітичні показники.

Зазначено, що концептуальною основою процесу оцінювання ефективності зворотного зв'язку є система оцінювання, щодо якої були визначені суб'єкти, об'єкти та сфера застосування. На основі даної концептуальної основи було запропоновано систему оцінювання ефективності зворотного зв'язку при дистанційному навчанні іноземних мов, що включає підсистеми: інформаційного забезпечення процесу зворотного зв'язку; показників та методів оцінювання ефективності зворотного зв'язку. Основними етапами оцінювання згідно якої є: формування системи оціночних показників, визначення системи інформаційного забезпечення моніторингу ефективності зворотного зв'язку, моніторинг та аналіз ефективності зворотного зв'язку, оцінювання внутрішніх факторів, що впливають на динаміку показників, прогнозування ефективності та виявлення перспективних резервів її підвищення.

Запропоновано методику аналізу ефективності зворотного зв'язку, перевагами якої є можливість складання експрес-оцінки, поточної та прогнозованої оцінки ефективності за допомогою відповідного методичного інструментарію.

Розглянуто переваги та недоліки системи управління навчанням Moodle, у якій реалізується зворотний зв'язок при дистанційному навчанні іноземних мов. Акцентовано увагу на те, що запропонована методика аналізу ефективності може бути корисною для удосконалення зворотного зв'язку у системі Moodle при дистанційному навчанні іноземних мов.

Вказано, що перспективи подальших досліджень мають бути спрямовані на деталізацію показників ефективності зворотного зв'язку при дистанційному навчанні іноземних мов.

Ключові слова: зворотний зв'язок, система оцінювання, критерії ефективності, моніторинг, аналіз, дистанційне навчання, іноземні мови.

Постановка проблеми. На сучасному етапі навчання іноземних мов зазнало значних трансформацій як у своєму форматі, так і у складі. Актуальності набуває студентоцентризований підхід, спрямований на поглиблення практичних знань студентів та посилення компетентісної складової навчання. Також поширюється дистанційне навчання іноземних мов, викликане військово-політичною ситуацією в Україні. Ключовим аспектом для вирішення проблем взаємодії студента й викладача у дистанційному навчальному середовищі безперечно є організація ефективного зворотного зв'язку. У зв'язку з цим невирішеним залишається питання методичного забезпечення аналізу ефективності зворотного зв'язку при навчанні іноземних мов у ЗВО. Таким чином, проблема організації ефективного зворотного зв'язку у процесі навчання іноземних мов є досить актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема організації зворотного зв'язку на заняттях з іноземних мов була досліджена не тільки в педагогічній, а й психологічній галузі. Так, психологічні механізми комунікації під час вивчення іноземної мови було досліджено у роботі Г. Зелініна [2]. Психолого-педагогічні комунікації при дистанційному вивченні іноземної мови було досліджено у роботі А. Тарасюк [7]. Проблеми психологічної особливості роботи викладача при організації зворотного зв'язку було висвітлено в роботі Т. Ніколаєвої [4]. Вплив коригувального зворотного зв'язку на засвоєння знань при дистанційному навчанні досліджувала у своїй роботі L. Kiely [12]. Сприйняття студентами та викладачами процесу виправлення помилок під час зворотного зв'язку досліджувалися у роботі K. Livingstone [13]. Системно-синергетичний аспект зворот-

ного зв'язку було досліджено у роботі О. Чубукиної, Є. Танько та В. Вракіної [10].

Однак, незважаючи на значну кількість публікацій, проблема розробки методики аналізу ефективності зворотного зв'язку на основі системного підходу досі залишається недостатньо дослідженою.

Мета статті полягає в систематизації складових оцінювання для запропонування методики аналізу ефективності зворотного зв'язку при навчанні іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Зворотний зв'язок у процесі навчання іноземної мови є одним з основних елементів системи навчання. Існує наступне загальне визначення поняття «зворотний зв'язок»: «Зворотний зв'язок (feedback) – вплив результату функціонування будь-якої системи на характер її подальшого функціонування» [1]. У педагогіці, зворотний зв'язок розглядають як відгук викладача про навчання студента. Ця інформація має бути спрямована на те, щоб студент або студентка покращили свої навчальні результати. Також, з метою покращення якості навчання, кожен педагог повинен надавати пріоритетного значення розвитку і зміцненню зворотного зв'язку зі студентами. Нажаль зараз існують ситуації в навчальному процесі, коли студент і викладач у процесі своєї взаємодії не досягають ефективної комунікації. Це, частіше за все відбувається з наступних причин: 1) погана якість інтернет-зв'язку при здійсненні комунікацій у процесі дистанційного навчання іноземних мов; 2) небажання студента прислухатися до порад викладача через низьку мотивацію; 3) невміння викладача організувати ефективний зворотний зв'язок з групою студентів. Таким чином, ми погоджуємося з думкою про те, що зворотний зв'язок є базовим принципом успішного навчання згідно з моделлю сучасних технологій як засобу підвищення якості освіти (Technology as Facilitator of Quality Education) [3].

В науковій літературі описані певні підходи до класифікації моделей та видів зворотного зв'язку [3, 12]. У роботі L. Kieley [12], наведено класифікацію видів зворотного зв'язку за змістовним та часовим факторами. Отже, за змістом виділяють такі види зворотного зв'язку: повідомлення, відгук, коригування помилок. Вважаємо що до цієї класифікаційної ознаки також можна включити анкетування (опитування думки з певного питання). Щодо коригувального зворотного зв'язку, то його підвиди було описано в роботі В. Филипської [8]. Згідно цієї роботи існують наступні підвиди коригувального зворотного зв'язку: усний та письмовий. В рамках усного зворотного зв'язку виокремлено експліцитний (прямий, мета лінгвістичний) та імпліцитний (непрямий) підвиди. Також В. Филипська виділяє наступні підвиди непрямих усного коригуваль-

ного зворотного зв'язку: перефразування висловлення, запит уточнення, домагання правильної відповіді й повторення з наголосом на помилці. В рамках письмового зворотного зв'язку виокремлено прямий та непрямий підвиди. За фактором часу розрізняють наступні види зворотного зв'язку: оперативний та відкладений. У роботі Н. Муліної [3], на відміну від роботи Л. Кілтї, за часовим фактором було виділено наступні види зворотного зв'язку: 1) поточний зворотний зв'язок (formative feedback), який здійснюється в процесі проходження навчального курсу; та підсумковий (summative feedback), що відбувається наприкінці вивчення курсу. Так, ми бачимо, що на поточний момент серед науковців не існує єдиного підходу до класифікації видів зворотного зв'язку. Причому класифікації вітчизняних та закордонних дослідників різняться між собою.

Щоб зрозуміти наскільки ефективний метод надання зворотного зв'язку, потрібно чітко визначити критерії ефективності. Вважаємо, що взаєморозуміння між викладачем і студентом є важливим при наданні зворотного зв'язку під час навчання іноземних мов. Це означає, що вербальне або невербальне повідомлення повинне надаватися з підтримкою та емпатією до студента, та щоб зворотний зв'язок мав місце безпосередньо після певної події або виникнення конкретного питання. Це психологічна складова ефективності зворотного зв'язку, але й існує й педагогічна її складова, що міститься в ефективності результатів навчання (результатів поточного та підсумкового оцінювання навчальної діяльності).

План забезпечення кращого сприйняття та оптимального навчання через зворотний зв'язок повинен складатися з наступних чотирьох кроків:

1. Слід встановити чіткі критерії оцінювання студентів (наприклад, критерії оцінювання, що містяться в сіلابусі навчальної дисципліни).

2. Викладач повинен проводити постійний моніторинг роботи студента на заняттях (наприклад, оцінювання в журналі).

3. Викладачеві слід дотримуватися умов надання ефективного зворотного зв'язку. Ми вважаємо, що ефективний зворотний зв'язок має відповідати наступним характеристикам: своєчасність, регулярність, систематичність, ясність і безпосередність.

4. Рекомендується визначити потреби студентів у зворотному зв'язку. Це можливо за умови постійного контролю викладача за їхньою діяльністю протягом семестру.

Важливим елементом інформаційного забезпечення для аналізу ефективності надання зворотного зв'язку є моніторинг навчальної діяльності студентів. Предметом моніторингу можуть бути різні сторони навчального процесу – кількісні та якісні, суб'єктивні та об'єктивні. Однак, на основі

практичного досвіду, можна дістатися висновку про те, що частіше за все для моніторингу використовують саме об'єктивні та кількісні показники, такі як: частота відвідування та пропуски занять (відео конференцій при дистанційному навчанні), години витрачені на консультацію, самостійну роботу, поточна та підсумкова успішність та інші. Але, нажаль, не завжди перелічені вище показники дають точну оцінку ефективності зворотного зв'язку. Отже, для якісного аналізу ефективності зворотного зв'язку зі студентами, потрібна відповідна інформаційна база.

Аналіз ефективності зворотного зв'язку – є актуальною проблемою для викладачів іноземних мов у ЗВО, які мають здійснювати якісне навчання, орієнтуючись на потреби студентів. Суб'єкти, об'єкти та сфера застосування системи оцінювання ефективності зворотного зв'язку відображені на рис. 1.

Концептуальною основою процесу оцінювання ефективності зворотного зв'язку є система оцінювання його ефективності, яка складається з підсистем: інформаційного забезпечення процесу зворотного зв'язку, показників та методів оцінювання ефективності зворотного зв'язку, їх функціональна взаємодія показана на рис. 2.

У підсистемі інформаційного забезпечення процесу зворотного зв'язку формується база даних з управління ним, яку отримують при моніторингу внутрішнього середовища навчального процесу. На основі отриманої бази даних формується підсистема показників оцінки ефективності зворотного зв'язку. Разом підсистема показників та методів оцінювання ефективності зворотного зв'язку складають методичний інструментарій для прийняття управлінських рішень щодо його якості організації. В результаті взаємодії всіх перерахо-

ваних вище підсистем формується аналітичний звіт для прийняття управлінських рішень щодо підвищення якості навчального процесу у ЗВО.

Оцінку ефективності зворотного зв'язку пропонують проводити на основі використання ключових показників ефективності (key performance indicators). Ключові показники ефективності (KPI) – це числові показники діяльності, які допомагають виміряти ступінь досягнення цілей або оптимальності процесу зворотного зв'язку згідно до стратегічних орієнтирів. У сфері вищої освіти ключовим документом, що окреслює стратегічні пріоритети системи на сьогодні, є «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» разом з Операційним планом її реалізації на 2022–2024 роки (Розпорядження КМУ від 23 лютого 2022 р. № 286–р) [6]. Основними характеристиками системи освіти, яку планується створити до 2032 року, повинні стати: ефективне управління у сфері вищої освіти; довіра з боку громадян, держави та бізнесу до освітньої, наукової та інноваційної діяльності закладів вищої освіти; забезпечення якісної освітньо-наукової діяльності та конкурентоспроможної вищої освіти, доступної для різних соціальних груп; інтернаціоналізація вищої освіти в Україні; а також привабливість закладів вищої освіти для навчання та академічної кар'єри. Вважаємо, що ефективність зворотного зв'язку сприятиме досягненню цілей означених у документі «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки».

Отже, на нашу думку, ефективність процесу зворотного зв'язку – це ступінь досягнення певних стратегічних динамічних орієнтирів, яка має кількісно вимірюватися через певні аналітичні показники.

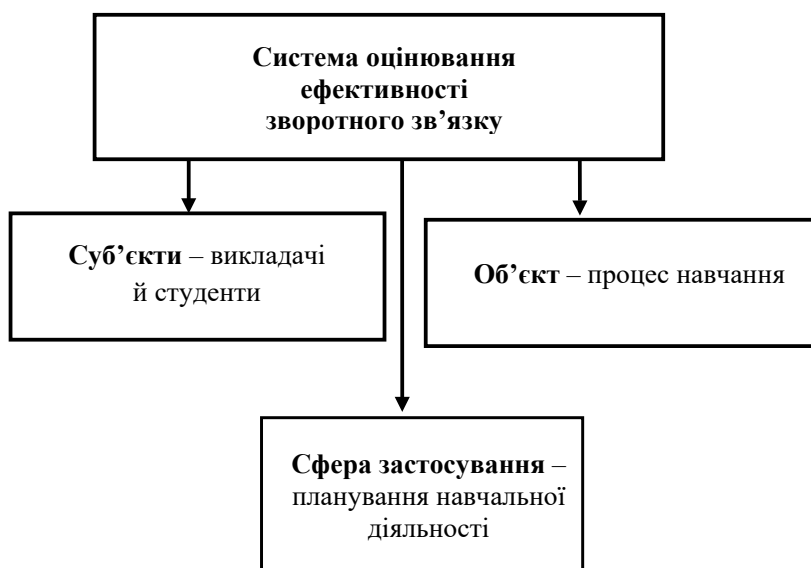


Рис. 1. Суб'єкти, об'єкти та сфера застосування оцінки ефективності зворотного зв'язку



Рис. 2. Структурна модель оцінювання ефективності зворотного зв'язку

Оскільки оцінювання ефективності зворотного зв'язку має відбуватися у певній послідовності, виділимо основні рекомендовані його етапи (рис. 3).

На першому етапі оцінки ефективності процесу зворотного зв'язку потрібно розробити систему

показників, яка, на нашу думку, має відповідати наступним характеристикам: комплексність оцінки відносно критеріїв ефективності зворотного зв'язку (якість взаєморозуміння між викладачем та студентом та результативність навчання); можливість надавати як експрес-оцінку ефективності зворотного зв'язку, так і детальну його оцінку; подання інформації як для потреб моніторингу, так і для аналізу ефективності зворотного зв'язку.

На другому етапі оцінки ефективності процесу зворотного зв'язку необхідно надати систематизацію інформаційного забезпечення його моніторингу. Оскільки дані для оперативного контролю за процесом зворотного зв'язку можна отримати з різних звітів, треба узагальнити показники, що отримують із зовнішніх та внутрішніх звітних форм.

Отримання аналітичної інформації з оцінки стану та ефективності зворотного зв'язку потребує визначення системи інформаційного забезпечення даного процесу.

Система інформаційного забезпечення процесу зворотного зв'язку повинна уявляти собою функціональний комплекс, що забезпечує безперервний цілеспрямований підбір відповідних інформативних



Рис. 3. Етапи оцінки ефективності зворотного зв'язку

показників, які необхідні для здійснення моніторингу, аналізу, планування і підготовки ефективних оперативних управлінських рішень за всіма аспектами процесу зворотного зв'язку. Склад системи інформаційного забезпечення процесу зворотного зв'язку, її обсяг і глибина визначаються особливостями навчальної діяльності.

На третьому етапі оцінки ефективності пропонуємо провести аналіз і моніторинг показників ефективності зворотного зв'язку. При проведенні моніторингу та аналізу показників оцінки ефективності зворотного зв'язку дуже важливим є виявити відповідність їх розвитку стратегічним динамічним орієнтирам ефективності даного процесу.

На четвертому етапі оцінювання ефективності зворотного зв'язку є доцільним проведення оцінки внутрішніх факторів, що впливають на динаміку його ефективності. По-перше, це такі внутрішні фактори, які впливають на якість взаєморозуміння між викладачем і студентами та результативність навчання студентів. Дослідження потреби в спілкуванні студентів і викладачів один з одним у позааудиторний час, проведені В. Юрченком [11, с. 70], дали наступні результати. 85,6% викладачів і лише 21,0% студентів дали схвальну відповідь про наявність такої потреби, 39,5% – заперечну (решта відповіли «інколи»). Ми погоджуємося з думкою В. Юрченка, про те, що якщо ж спілкування в рамках зворотного зв'язку ініціюється викладачем, то проходить малопродуктивно і не завжди досягає поставлених цілей через неузгодженість інтересів учасників такого спілкування [11, с. 70]. Отже, внутрішній фактор «Мотивація» істотно впливає на ефективність зворотного зв'язку. Як викладачі, так і студенти повинні бути зацікавлені в комунікації. Наступним внутрішнім фактором, що впливає на ефективність зворотного зв'язку, з нашої точки зору, є етична поведінка. Погоджуємося з думкою Л. Хоружої та М. Новак [9, с.298] про те, що було б ідеально, якби викладачі ЗВО могли не тільки аналізувати педагогічні задачі, а на базі цих задач навчалися попереджувати виникнення конфліктних ситуацій.

На п'ятому етапі пропонується провести прогнозування ефективності зворотного зв'язку та виявити перспективні резерви її підвищення. На наш погляд, доцільним є прогнозування динаміки якості взаєморозуміння між викладачами та студентами, результативності навчання студентів, що є факторами, які впливають на інтегральний показник ефективності зворотного зв'язку. Результати прогнозного оцінювання динаміки вказаних вище показників доцільно використовувати при плануванні роботи щодо організації ефективного зворотного зв'язку при навчанні іноземних мов у ЗВО.

Організація ефективного зворотного зв'язку наразі є великою проблемою, яка потребує подальшого детального дослідження з метою знаходження резервів ефективності. Викладачеві дуже складно зараз при запровадженні дистанційного навчання налагодити адекватну комунікацію зі студентами та досягти того, щоб зворотний зв'язок надавався на регулярній основі. Ми погоджуємося з думкою О. Павлової [5, с. 164] про те, що, окрім дефіциту знань під час дистанційного навчання, виявилася величезна кількість технічних проблем. Наприклад, відсутність у студентів швидкісного Інтернету, щоб виходити на відеозв'язок під час занять, або отримувати цей зв'язок у нормальній якості (без затримок та спотворення звуку чи зображення). При цьому технічні збої трапляються також на самих платформах (Zoom чи Google Meet) за підвищеного користувацького навантаження. До того ж можна спостерігати зловживання з боку студентів, які виправдовують свою відсутність на занятті у форматі відеозв'язку або відмову відповідати технічними проблемами.

Також гостро стоїть проблема отримання об'єктивної оцінки при проведенні тестового контролю знань студентів при дистанційному навчанні іноземних мов. Під час проміжної атестації студенти можуть використовувати будь-які інтернет-ресурси та інші джерела інформації при написанні тесту внаслідок неможливості належного контролю даного процесу з боку викладача. Вважаємо, що при виникненні різних неоднозначних ситуацій при тестуванні студентів, саме співбесіда з такими студентами, як форма зворотного зв'язку, змогла б прояснити ситуацію щодо фактичного рівня знань студента. Отже, процес зворотного зв'язку є трудомістким.

У зарубіжній практиці [12] для подолання проблем, пов'язаних з трудомісткістю зворотного зв'язку ще на початку 2000-х років стали застосовувати системи управління навчанням (Learning Management Systems). Так, для допомоги викладачам онлайн-курсів з іноземних мов до роботи привертали веб-майстрів для оновлення та підтримки онлайн-класів. Далі, у міру збільшення кількості онлайн-класів виникла потреба у тому, щоб викладачі керували власним вмістом курсу самостійно. І саме розвиток систем управління навчанням надав викладачам інструменти для легкого управління вмістом курсу. Вбудовані функції, які допомагають викладачам у роботі з онлайн-класами, включають дошку оголошень, область чату, електронну пошту, дискусійні групи, календарі та онлайн-оцінку. У вітчизняній практиці застосовують систему Moodle, що має схожі вбудовані функції для ведення зворотного зв'язку. Середовище Moodle має важливу характеристику: воно є інтерактивним. Це забезпечує

високий рівень зворотного зв'язку між студентами та викладачами під час навчання. Студенти отримують реакцію від викладача на свої дії, що дозволяє їм у процесі виконання завдання побачити свої помилки. Атестація може здійснюватися через форуми та блоги, де студент має можливість відповідати на запитання, коментувати відповіді інших учасників і активно долучатися до дискусій. Однією з ключових переваг електронних освітніх курсів є здатність безперервно вдосконалювати методи навчання завдяки відгукам самих студентів, що сприяє постійному підвищенню якості освіти. Проте головним недоліком системи Moodle є відсутність безпосереднього спілкування між студентом, викладачем та іншими учасниками курсу. Таким чином, запропонована методика аналізу ефективності може бути корисною для удосконалення зворотного зв'язку у системі Moodle при дистанційному навчанні іноземних мов.

Висновки і пропозиції. Зворотний зв'язок є актуальним інструментом комунікації між викладачем та студентами. Для покращення якості комунікації між учасниками освітнього процесу потрібно враховувати дію факторів мотивації та етичних норм. З метою підвищення ефективності зворотного зв'язку потрібно підвищувати якість як його психологічної так і педагогічної складових, а саме: взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу та результативності навчальної діяльності. Запропонована методика допоможе проводити моніторинг та аналіз ефективності зворотного зв'язку з метою пошуку резервів його підвищення. Перспективи подальших досліджень мають бути спрямовані на деталізацію показників ефективності зворотного зв'язку при дистанційному навчанні іноземних мов.

Список використаної літератури:

1. Зворотний зв'язок. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Зворотний_зв'язок (дата звернення: 04.11.2024).
2. Зеленін Г. І. Психологічні механізми вивчення іноземної мови. Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання. Харків, 2017. С. 34–35.
3. Муліна Н. І. Організація ефективного зворотного зв'язку в дистанційному навчанні іноземних мов. *Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*: Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього про-

стору». К. : Гнозис, 2013. Додаток 1 до Вип. 31, Том I (43). С. 609–616.

4. Ніколаєва Т. М. Психологічні особливості роботи викладача англійської мови як другої іноземної з використанням платформи Zoom у вищих навчальних закладах України в умовах дистанційного навчання. URL: <http://baltijapublishing.lv/otp/index.php/bp/catalog/download/140/4083/8595-1?inline=1>. (дата звернення: 05.11.2024).

5. Павлова О. О. Підходи до навчання іноземної мови у ЗВО в умовах дистанційності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 87. С. 161–166.

6. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>. (дата звернення: 11.11.2024).

7. Тарасюк А. М. Психолого-педагогічні особливості дистанційного навчання іноземної мови у ВНЗ. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 40. С. 247–251.

8. Филипська В. І. Забезпечення ефективного коригувального зворотного зв'язку між викладачем та студентом у процесі вивчення іноземної мови. *Науково-методичний журнал «Іноземні мови»*. 2020. № 4. С. 11–16.

9. Хоружа Л. Л., Новак М. А. Формування професійної етики викладача вищої школи у процесі розв'язання педагогічних задач. *Молодий вчений*. 2021. № 10 (98). С. 296–298.

10. Чубукіна О., Танько Є., Вракіна В. Зворотний зв'язок у системі вищої освіти в навчанні іноземної мови: системно-синергетичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 75. Том 3. С. 306–314.

11. Юрченко В. І. Взаємини «викладач – студент» як чинник формування «я-концепції» майбутнього педагога. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: психологія*. 2020. Том 31 (70) № 1. С. 68–78.

12. Kielty L. S. Feedback In Distance Learning: Do Student Perceptions Of Corrective Feedback Affect Retention In Distance Learning? URL: <https://digitalcommons.usf.edu/etd/1114/> (дата звернення: 05.11.2024).

13. Livingstone K. A. Correcting errors in the L2 classroom: students' and teachers' perceptions. URL: https://www.researchgate.net/publication/278847483_Correcting_errors_in_the_L2_classroom_students_and_teachers_perceptions. (дата звернення: 10.11.2024).

Stoliarchuk H. Feedback efficiency analysis technique in teaching foreign languages at higher education institutions

The article provides a theoretical generalization and new solution of the scientific problem, which is expressed in the study and substantiation of the scientific-methodological foundations and practical recommendations for evaluating the effectiveness of feedback in teaching a foreign language at higher education institutions.

It is indicated that there is a certain contradiction between the need to increase the effectiveness of feedback in distance teaching and the insufficient development of methodological support for the analysis of the effectiveness of feedback in teaching foreign languages at higher education institutions.

The effectiveness of the feedback process was defined as the degree of achievement of certain strategic dynamic guidelines, which should be quantitatively measured through certain analytical indicators.

It is noted that the conceptual basis of the process of assessing the effectiveness of feedback is an assessment system, for which subjects, objects and scope were determined. Based on this conceptual basis, a system for assessing the effectiveness of feedback in distance teaching of foreign languages was proposed, which includes subsystems: information support for the feedback process; indicators and methods for assessing the effectiveness of feedback. The main stages of the assessment according to which are: formation of a system of evaluation indicators, definition of an information support system for monitoring the effectiveness of feedback, monitoring and analysis of the effectiveness of feedback, assessment of internal factors affecting the dynamics of indicators, forecasting efficiency and identifying promising reserves for its improvement.

The technique for analyzing the effectiveness of feedback is proposed, the advantages of which are the possibility of compiling an express assessment, current and predictive assessment of efficiency using the appropriate methodical tools.

The advantages and disadvantages of the Moodle learning management system, in which feedback is implemented in distance learning of foreign languages, are considered. Attention is focused on the fact that the proposed technique for analyzing effectiveness can be useful for improving feedback in the Moodle system in distance teaching of foreign languages.

It is indicated that the prospects for further research should be aimed at detailing the indicators of the effectiveness of feedback in distance learning of foreign languages.

Key words: *feedback, assessment system, strategic dynamic guidelines, monitoring, analysis, distance teaching, foreign languages.*

УДК 378.014

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.12>

А. С. Сустретов

Ph. D., доцент кафедри теоретичних дисциплін
Донецького національного медичного університету

Ю. Є. Добришин

кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри кібербезпеки
Національної Академії служби безпеки України

С. М. Сидоренко

старший викладач кафедри кібербезпеки
Національної Академії служби безпеки України

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті авторами досліджено роль інноваційних технологій як інструменту розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти. У процесі проведення дослідження було застосовано комплексний підхід, що передбачав детальний аналіз психолого-педагогічної літератури та вивчення широкого спектру наукових праць, статей і додаткових інформаційних джерел з обраної тематики. Особливу увагу приділено аналітичній роботі з матеріалами: дійсно глибокий синтез і систематизація отриманих знань, що дозволило чітко сформулювати основні поняття, розробити аспекти теми та окреслити основні напрями розвитку критичного мислення у здобувачів освіти.

Висвітлено сучасні підходи до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес, зокрема використання віртуальної та доповненої реальності, інтерактивних ключів-методів, симуляторів та платформ для спільної роботи. Особливу увагу приділено впливу цих технологій на формування здатності до аналізу, синтезу, аргументації та самоконтролю, що є ключовими елементами критичного мислення. Обґрунтовано необхідність інтеграції інноваційних технологій на методичному, організаційному та технологічному рівнях для підвищення ефективності освітнього процесу. Зазначено, що цифрове суспільство XXI століття знаходиться в постійній взаємодії з величезними обсягами інформації, що вимагає від його учасників умінь критично аналізувати та відрізняти правдиві дані від хибних. Здатність до такої фільтрації інформації є необхідною умовою для досягнення успіху в сучасних умовах. Відтак, призначенням даної статті є пошук і впровадження інноваційних методів навчання в закладах вищої освіти, які сприяють розвитку критичного мислення у здобувачів, підвищують їхню інформаційну грамотність та допомагають ефективніше адаптуватися до вимог сучасного.

На основі аналізу широкого кола джерел і наукових праць із досліджуваної проблеми встановлено, що для ефективного розвитку критичного мислення необхідно комплексно поєднувати різні методи, створюючи середовище, яке мотивує здобувачів до активного навчання, критичного аналізу та застосування знань у практичних ситуаціях.

Ключові слова: здобувачі освіти, вища освіта, освітній процес, критичне мислення, методи, середовище навчання, інновації.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному світі, який характеризується швидкими змінами, високим рівнем інформаційного навантаження та зростаючою глобальною конкуренцією, критичне мислення стає ключовою компетенцією для успішної професійної реалізації та адаптації молодих спеціалістів. Система вищої освіти вимагає формування у здобувачів вищої освіти здатності не лише засвоювати інформацію, а й критично аналізувати її, оцінювати достовірність і корисність, приймати обґрунтовані рішення та вирішувати складні проблеми [4]. Проте традиційні методи навчання часто не повною мірою відповідають цим завданням, фокусуються на репро-

дуктивному відтворенні знань, а не на розвитку аналітичного підходу та критичної рефлексії.

Останнім часом значимості набуває питання застосування інноваційних технологій у освітньому процесі, які стають необхідним інструментом для формування критичного мислення у здобувачів вищої освіти [1]. В умовах сучасного освітнього процесу інноваційні технології, такі як цифрові освітні платформи, інтерактивні методи навчання, віртуальна та доповнена реальність, симуляції та гейміфікація, надають викладачам нові можливості для активізації мисленнєвої діяльності майбутніх фахівців, стимулюють розвиток навичок аналізу, синтезу та рішень. Однак

недостатнє дослідження ефективності таких інноваційних підходів, а також труднощі їх адаптації в навчальні програми створюють певні бар'єри для їх повноцінного використання. Таким чином, постає потреба у вивченні ролі та потенціалу інноваційних технологій як інструменту розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні підходи до методів навчання з використанням інформаційно-комунікаційних (далі – ІКТ) та інтерактивних технологій активно досліджуються та висвітлюються в роботах таких науковців, як Н. Борисова, І. Смирнова, Л. Карташова, А. Квятковська [1], О. Спірін, Ю. Триус, Г. Овчарук, О. Шелевер [15], В. Биков та інші. Їхні дослідження спрямовані на вдосконалення освітнього процесу через інтеграцію ІКТ, підвищення залученості здобувачів освіти, розвиток їхнього критичного мислення та креативності, а також на створення інтерактивного середовища, яке стимулює індивідуальні особливості майбутніх фахівців.

Розвиток критичного мислення у сучасних здобувачів освіти є предметом численних досліджень українських науковців. Зокрема, К. Музичук [6] у своїй роботі розглядає ключові підходи до формування цієї важливої компетенції у закладах вищої освіти.

Важливим аспектом нашого дослідження є внесок науковців у розробку методів та інструментів для розвитку критичного мислення. Дослідники О. Пометун [9] та О. Тягло [14] акцентують увагу на впровадженні інтерактивних методів як ефективного результату для покращення освітнього процесу.

Науковці О. Трубіцина, Т. Валюкевич та Є. Шакуров [13] наголошують на актуальності критичного мислення в умовах сьогодення, підкреслюючи необхідність інтеграції інтерактивних методів навчання, інноваційних технологій та педагогічних стратегій, що сприяють розвитку цієї навички. Вищезазначені дослідження акцентують увагу на значущості критичного мислення як інструмента для підвищення аналітичних здібностей, здатності їх до вирішення складних завдань та адаптації до нових. Зокрема, у своєму дослідженні О. Шелевер, О. Ступак та Н. Пшенична приходять до висновку, що «Розвиток критичного мислення сприяє формуванню здатності до наукового пошуку, яка є важливим напрямом у діяльності майбутнього фахівця, його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг» [7].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є вивчення ролі та потенціалу інноваційних технологій як інструменту розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із сьогоdnішніх ключових пріоритетів освітньої сфери є інтеграція інформаційно-комунікаційних тех-

нологій (ІКТ) у освітній процес із забезпеченням їх комплексного об'єднання на організаційному, методичному та технологічному рівнях [11]. Таке впровадження сприяє створенню більш ефективного і сучасного освітнього середовища, яке відповідає умовам сьогодення та забезпечує доступ до новітніх знань та інструментів. Це, у свою чергу, забезпечує якість освіти, формує навички, необхідні для роботи в умовах цифрової економіки, та робить процес навчання гнучким і більш адаптованим до особистості.

Як зазначають автори дослідження [5] «Інноваційна педагогічна діяльність – це не просто застосування нових методів, а комплексний підхід, що передбачає постійний розвиток і вдосконалення освітнього процесу. Її головними ознаками є: особистісний підхід, який передбачає глибоке розуміння кожного здобувача та створення умов для розкриття його індивідуального потенціалу; індивідуалізація навчання, що дозволяє адаптувати освітній процес до потреб та можливостей кожного здобувача; адаптивність, яка виявляється у здатності педагога гнучко реагувати на зміни в освітньому середовищі та потребах здобувачів; творчий дослідно-експериментальний характер, що стимулює педагога до постійного пошуку нових методів, прийомів та технологій навчання; стійка мотивація на пошук нового, яка спонукає педагога до саморозвитку і впровадження інновацій у свою практику». Узагальнюючи, варто зазначити, що інноваційна педагогіка – це необхідність, продиктована сучасними реаліями. Вона дозволяє зробити освітній процес більш цікавим, адаптованим, індивідуалізованим, ефективним та орієнтованим на розвиток особистості кожного майбутнього фахівця. Завдяки інноваційним підходам здобувачі стають активними учасниками освітнього процесу, розвивають критичне мислення, творчі здібності та впевненість у собі.

Аналіз наукових розвідок [1-4;11;13] дає можливість стверджувати, що розвиток критичного мислення – це один із найважливіших завдань сучасної освіти. У світі, де інформації надзвичайно багато, а її достовірність часто піддається сумніву, здатність аналізувати, оцінювати та синтезувати інформацію стає незамінною навичкою. Особа з розвиненим критичним мисленням здатна самостійно здобувати знання, формувати власні судження, приймати обґрунтовані рішення та ефективно вирішувати проблеми [6]. Такий підхід перетворює навчання з пасивного засвоєння готових знань на активний процес дослідження та творчості, що стимулює інтелектуальний розвиток та сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості. Критичне мислення є ключем до успіху не лише в навчанні, а й у професійній діяльності та повсякденному житті. На думку О. Резніка, «...у сучасному світі може активно діяти лише той, хто

вміє швидко пристосуватися до постійних змін, нестандартно розв'язує складні проблеми, критично ставитися до того, що відбувається, порівнює схожі явища та здатен приймати вмотивовані рішення» [10].

Проаналізувавши наукові дослідження [5;6;9], можна дійти висновку, що розвиток критичного мислення у здобувачів вищої освіти може бути досягнутий за допомогою різноманітних методів і підходів. Зокрема, інтерактивні методи навчання, такі як дискусії, дебати, рольові ігри та кейс-методи, дозволяють здобувачам освіти аналізувати інформацію з різних кутів зору, розвиваючи вміння логічно обґрунтовувати свої висновки. Активне залучення інноваційних технологій, таких як віртуальна чи доповнена реальність дозволяють підвищувати зацікавленість здобувачів освіти до навчання, сприяють розвитку їх критичного мислення, дають можливість працювати з реальними сценаріями, аналізувати складні ситуації та приймати рішення в умовах, наближених до реальних проєктів [14]. Віртуальна та доповнена реальність активно використовуються в різних галузях, тому володіння навичками роботи з цими технологіями є важливим для сучасних фахівців. Крім того, важливою умовою є впровадження в освітній процес проєктного навчання, що орієнтоване на самостійне розв'язання здобувачами комплексних завдань, які наближені до реальних професійних ситуацій. Це лише розвиває критичне мислення, а й дозволяє отримати практичний досвід та розвинути навички співпраці в команді, самостійного прийняття рішень та відповідальності за результати роботи. Залучення здобувачів освіти до науково-дослідної діяльності також є ефективним засобом, що спонукає до розвитку аналітичного мислення, самостійного пошуку інформації такої її достовірності.

Останнім часом все більшої популярності набуває педагогічна стратегія, відома як скаффолдинг. Варто відмітити, що це гнучкий і ефективний метод навчання, який дозволяє адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб кожного здобувача. Зазначимо дефініції «скаффолдингу». Скаффолдинг полягає в тому, що викладач надає здобувачу необхідну підтримку, поступово зменшуючи її по набуттю здобувачем нових знань і навичок. Цей метод можна застосовувати на різних етапах навчання, у різних предметних галузях та зі здобувачами різного віку. Скаффолдинг дозволяє створити для здобувачів оптимальні умови для навчання, сприяючи розвитку їхньої самостійності, критичного мислення та творчих здібностей [5]. Не менш цікавою на сьогодні є методика «Сінквейн». Сінквейн (або сенкан) є потужною інноваційною методикою, яка активно допомагає для розвитку критичного та креативного мислення у здобувачів освіти. Як інструмент, він сприяє нав-

чанню через коротку, але глибоку рефлексію на задану тему. Структура сінквейну дозволяє майбутнім фахівцям коротко формулювати думку, виділяти головне та оцінювати важливість кожного слова, що є основою розвитку критичного мислення [12].

Отже, на основі аналізу широкого кола джерел і наукових праць із досліджуваної проблеми домінантою в їх концептуальному осмисленні визначено те, що для ефективного розвитку критичного мислення необхідно комплексно поєднувати різні методи, створюючи середовище, яке мотивує здобувачів до активного навчання, критичного аналізу та застосування знань у практичних ситуаціях. Відмітимо, які інноваційні технології є ефективним інструментом розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти:

1. Цифрові платформи для навчання та управління освітнім процесом (LMS, такі як Moodle, Canvas, Google Classroom). Ці системи забезпечують інтерактивне середовище для обговорень, коментарів, роботи в групах та зворотного зв'язку, що сприяє розвитку аналітичних навичок, вміння працювати самостійно та критичних навичок [7].

2. Цінним під час розвитку критичного мислення використовувати в освітньому процесі віртуальну реальність (VR) та доповнену реальність (AR). Адже за допомогою інструментів VR та AR здобувачі можуть опановувати теоретичні знання на реальних програмах симуляторів, набувати практичних знань та вмінь.

3. Важливо використовувати різноманітні стратегії розвитку критичного мислення, зокрема впровадження на заняттях інтерактивних кейс-методів та програм симуляторів [3]. За допомогою цифрових кейсів і симуляторів здобувачі освіти розвивають свою здатність до прийняття обґрунтованих рішень, покращують здатність до критичної оцінки та вміння аналізувати інформацію на практиці.

4. Аналітичні інструменти (Google Analytics, Tableau) дозволяють аналізувати великі обсяги даних, виявляти закономірності та тенденції. У здобувачів розвивають навички аналізу даних, формулювання гіпотез та перевірки їх на достовірність.

5. Використання інструментів для спільної роботи (Miro, Google Docs, Microsoft Teams) дають можливість створювати мапи ідей, організовувати думки в інтерактивному форматі, що сприяє розвитку когнітивних можливостей, таких як здатність до абстракції та логічного мислення. Спільна робота в таких інструментах дозволяє розвивати здатність до самостійного та групового вирішення завдань, вчиняти ефективно працювати в команді, а також навчається конструктивно взаємодіяти під час обговорення різноманітного току зору, що є основою критичного мислення.

6. Використання Штучного інтелекту та аналітичних інструментів дозволяє здобувачам освіти оцінювати якість матеріалу, перевіряти факти й відображати ці аспекти у процесі навчання [12].

7. Онлайн-курси та освітні платформи (Coursera, EdX, Udacity). Доступ до освітніх ресурсів з різних дисциплін дозволяє майбутнім фахівцям розширити кругозір, вивчати нові концепції та практики, а також критично оцінювати інформацію, отриману з різних джерел.

Результати проведеного дослідження дають можливість дійти висновку про те, що інтеграція інноваційних технологій в освітній процес стимулює здобувачів освіти до активного залучення, критичного аналізу інформації, творчого підходу.

Висновки і пропозиції. У процесі дослідження було проаналізовано, які інноваційні технології сприяють критичному розвитку здобувачів вищої освіти. Встановлено, що інноваційні технології відкривають нові можливості для розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти. Однак, важливо розуміти, що інноваційні технології – це лише інструмент, а ключову роль відіграє викладач, який організовує освітній процес таким чином, щоб стимулювати розвиток критичного мислення у майбутніх фахівців.

Список використаної літератури:

1. Баранцова І, Кібенко Л, Квятковська А., Тронь Т. Особливості впровадження віртуального освітнього середовища в закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. 74. 272–276. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.52>
2. Білан В., Громадський Р., Ялоха Т. Стимулювання критичного мислення через інноваційні підходи в мистецькій освіті: систематичний огляд. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. 7. 201–207
3. Квятковська А.О., Сустретов А.С. Роль програм симуляторів у дистанційному навчанні здобувачів освіти фахових закладів. *Інноваційна педагогіка* : науковий журнал. 2022. 48(1). 201–204 DOI:10.32843/2663-6085/2022/48.1.42.
4. Козлова Л. Інноваційні підходи до викладання історії у закладах вищої освіти: від традиційних методів до цифрових ресурсів. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. 8 (14).
5. Кузьмін В., Хміль О., Воронюк І. Технології мозкового штурму як інструмент для підвищення мотивації до навчання здобувачів вищої освіти. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2023. (4), 64–69.
6. Музичук К. Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання. *Нова педагогічна думка*. 2019. 3(99). С. 61–65.
7. Наливайко А.Ю. Прийом «Сенкан»: творче мислення переосмислення сухого навчального матеріалу. URL: <https://vseosvita.ua/news/pryiom-senkan-tvorche-pereosmyslennia-sukho-ho-navchalno-ho-materialu-6162.html> (дата звернення: 12.11.2024)
8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К. 2006. 192 с.
9. Пометун О. Розвиток критичного мислення учнів засобами підручника інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство». Теорія та методика навчання суспільних дисциплін. 2023. 11. 12–14. URL: <https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/11/%E2%84%96-11-2023-np-zhurnal-tmns.pdf#page=13> (дата звернення: 12.11.2024).
10. Резнік О.П. Формування критичного мислення на уроках історії за допомогою використання історичних джерел. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-formuvannya-kritichnogo-mislennya-na-urokah-istorii-za-dopomogoyu-vikoristannya-istorichnih-dzherel-231874.html> (дата звернення: 11.11.2024)
11. Романова С. Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти. *Вісник національного авіаційного університету*. 2009. 2. 113–118.
12. Садовніков О., Васильченко В. Формування критичного мислення здобувачів вищої освіти. *Collection of scientific papers "SCIENTIA"*. 2023. 3. 91–93.
13. Трубіщина О. М., Валюкевич Т. В., Шакуров Є. О. Розвиток критичного мислення як ключової компетенції студентів у вищій освіті. *Вісник науки та освіти*. 2024. 2(20). 1230–1244.
14. Тягло О. В. Чи просто «увімкнути критичне мислення»? Зміст освіти та освітні практики Нової української школи : матеріали всеукраїнського освітнього форсайту (м. Полтава, 28 квіт. 2021 р.). Полтава: ПОІППО, 2021. 46–50. URL: https://pano.pl.ua/images/new_folder/2021/June/29.06/Buidina/Forsite.pdf
15. Шелевер О., Ступак О., Пшенична Н. Важливість розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації. *Наукові праці МАУП*. 2024. 2(61). <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2024.2.4>

Sustrietov A., Dobryshyn Yu., Sydorenko S. Innovative technologies as a tool for developing critical thinking in higher education students

In the article, the authors investigate the role of innovative technologies as a tool for the development of critical thinking in higher education students. In the course of the study, an integrated approach was applied, which included a detailed analysis of psychological and pedagogical literature and the study of a wide range of scientific papers, articles and additional information sources on the chosen topic. Particular attention was paid to analytical work with the materials: a truly in-depth synthesis and systematization of the knowledge gained, which allowed us to clearly formulate the basic concepts, develop aspects of the topic and outline the main directions of development of critical thinking in students.

Modern approaches to the introduction of information and communication technologies in the educational process, including the use of virtual and augmented reality, interactive key methods, simulators and platforms for collaboration, are highlighted. Particular attention is paid to the impact of these technologies on the formation of the ability to analyze, synthesize, argue and self-control, which are key elements of critical thinking. The author substantiates the need to integrate innovative technologies at the methodological, organizational and technological levels to improve the efficiency of the educational process. It is noted that the digital society of the twenty-first century is in constant interaction with huge amounts of information, which requires its participants to be able to critically analyze and distinguish true data from false ones. The ability to filter information in this way is a prerequisite for success in today's environment. Therefore, the purpose of this article is to search for and implement innovative teaching methods in higher education institutions that promote the development of critical thinking in students, increase their information literacy and help them to adapt more effectively to the requirements of the modern world.

Based on the analysis of a wide range of sources and scientific works on the problem under study, it is established that for the effective development of critical thinking, it is necessary to combine various methods in a comprehensive manner, creating an environment that motivates students to actively learn, critically analyze and apply knowledge in practical situations.

Key words: *students, higher education, educational process, critical thinking, methods, learning environment, innovation.*

УДК 378.015.311:[811.111'276.6:61]:37.091.26
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.13>

С. Є. Трезуб

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

Г. В. Люшинська

викладач кафедри іноземних мов
Запорізького державного медико-фармацевтичного університету

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЇ РОЗУМІННЯ ФАХОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ІСПИТУ КРОК 1 (АНГЛ. СУБТЕСТ)

Стаття присвячена особливостям підготовки до інтегрованого ліцензійного іспиту Крок 1 з англійського субтесту спеціальності 222 «Медицина» та аналізу існуючих типів вправ. Предметом дослідження є певна система вправ яка дозволить сформувати у студентів-медиків уміння опрацювати фахову іншомовну інформацію та виконувати завдання різної складності на прикладі загально-медичного тексту «Mumps» і завдань до нього. Наголошено на структурованій та покроковій підготовці до іспиту. Кожний етап передбачає засвоєння певного вокабуляру за тематикою тексту; опрацювання загально-медичного тексту; виконання післятекстових вправ різного рівня складності, а саме від простого до більш складного; завдання в тестовому вигляді та вправи на словотворення. Така структура і подача навчального матеріалу дає гарний базис для формування, розвитку та реалізацію отриманих знань з лексики і граматики при підготовці до складання англійського субтесту з ліцензійного іспиту «Крок 1» за спеціальністю 222 «Медицина». Визначено зростаючий попит на підготовку до іспиту та ускладнення останнього з кожним роком. Наголошено на важливості формування кооперації з цього питання з клінічними кафедрами. Охарактеризовані особливості застосування післятекстових вправ. Проаналізовано різні види лексико-граматичних вправ, тестів різного рівня складності які спрямовані на розуміння та виокремлення певної інформації під час роботи з загально-медичним текстом за фахом. Особливо наголошується на важливості використання завдань з компонентами латинської мови, а саме клінічних терміноелементів, що допомагають сформувати у студентів-медиків потужний активний фаховий лексичний запас. У статті приділяється особлива увага тестовому методу навчання та платформі TEAMS, що дозволяє студентам-медикам ефективно дистанційно відпрацьовувати певні лексико-граматичні явища самостійно. На нашу думку, вище окреслена стратегія підготовки майбутніх лікарів до англійського субтесту з ліцензійного іспиту Крок 1 за спеціальністю 222 «Медицина», запропонована робота з загально-медичним текстом та відповідна система вправ дає змогу останнім навчитись розуміти, аналізувати фахову інформацію за чотирма видами читання за невелику кількість часу та швидко обирати правильну відповідь.

Ключові слова: студенти-медики, ліцензійний іспит Крок 1, англійський субтест.

Постановка проблеми. Розвиток сучасних технологій, мережа інтернет, лікарські блоги відкривають необмежений доступ сучасному лікарю до джерел інформації. У той же час, всі ці чинники спонукають фахівця медицини до постійної самоосвіти, яка не можлива без володіння останнім навичками користування базами даних за фахом, здійснювання інформаційного пошуку, вилучення й опрацювання інформації з метою її подальшого використання у професійній діяльності. У вищезазначеному контексті володіння відповідними стратегіями пошуку, синтезу й аналізу відповідної інформації студентами-медиками набуває особливого значення.

Одним з найважливіших аспектів фахової підготовки студентів-медиків є робота з професій-

но-орієнтованою інформацією на іноземній мові, яка є підґрунтям до інтегрованого ліцензійного іспиту Крок 1 з англійського субтесту спеціальності 222 «Медицина» та виокремленні найефективніших завдань, засобів і методів.

Постійно зростаюче значення ліцензійного іспиту Крок 1 в медичних вишах, а саме, підготовка студентів-медиків до англійської частини, дозволила нам проаналізувати особливості даного аспекту. Успішне складання англійського субтесту Крок 1 за спеціальністю 222 «Медицина» є важливим кроком для тих студентів, хто прагне стати лікарями-професіоналами не тільки в Україні, а і за її межами. Одним із ключових аспектів успішної підготовки до Крок 1 студентів-медиків є ретельне вивчення новітніх матеріалів: англійська база

тестів, різні методичні посібники, онлайн тести, попередній досвід, тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дане питання, наразі дуже актуальне. Дослідженням підготовки до Крок 1 з англійської частини займалися багато дослідників. Це питання розглядали такі вітчизняні дослідники як Кир'ян Т., Довгаль Г., Булах І., Войтенко Л., Мруга М..

Проблему різноманітності, інформативності та ефективності вправ досліджували як вітчизняні, так і закордонні вчені, а саме: Гез Н., Николаєва С., Рогова Г., Фоломкина С., Copland F., Tragant E. та багато інших. Такі дослідники як В. Бухбіндер, П. Гурвич, М. Ляховицький займалися вивченням питання типологічної системи вправ. Але, незважаючи на велику кількість праць, питання ефективної системи вправ до підготовки Крок 1 з англійської частини студентів-медиків залишається досить актуальним.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є проаналізувати існуючі типи вправ, завдань та визначити найефективніші завдання до підготовки Крок 1 з англійської частини на прикладі спеціальності 222 «Медицина» у ЗДМФУ, а також запропонувати стратегію підготовки і зразки вправ на прикладі фахового тексту «Mumps».

Виклад основного матеріалу. 30.02.2018 року до ліцензійного іспиту «Крок 1. Охорона здоров'я» для вітчизняних студентів-медиків було включено англійський субтест, відповідно до Листа МОЗ України від 29.06.2017 року № 08.1-30/17662 «Про визначення рівня компетентності з іноземної мови професійного спрямування у студентів, громадян України, які навчаються за спеціальностями «Стоматологія», «Фармація» галузі знань 22 «Охорона здоров'я»[1].

Зміст інтегрованого ліцензійного іспиту «Крок 1» для спеціальності 222 «Медицина» структурований за переліком дисциплін з певним відсотком: Біологія (6–8%); Нормальна анатомія (9–11%); Гістологія (4–61%); Нормальна фізіологія (13–17%); Біологічна хімія (13–17%); Патологічна фізіологія (13–17%); Патологічна анатомія (10–14%); Мікробіологія (7–9%); Фармакологія (11–15%).

З 2018–2022 рік англійський субтест був представлений у вигляді тестів за попередньо визначеними 9-ти дисциплінами. Кількість тестів та їх лексико-граматичне наповнення кожного року змінювалась. З 2023 року англійський субтест складався з двох частин. Перша частина була представлена текстом загально-медичного плану та десятьма тестовими питаннями до нього. Друга частина включала 50 окремих тестових питань за 9-ма визначеними профільними дисциплінами.

Підготовка до ліцензійного іспиту «Крок 1» спеціальності 222 «Медицина», з нашої точки зору, повинна бути системною, а саме, аудиторна

робота студентів та самостійна, причому остання повинна превалювати. В умовах воєнного стану в Україні процес навчання відбувається дистанційно, але це не впливає на якість отриманих знань, умінь та навичок студентів. В медичних вишах дисципліна іноземна мова за професійним спрямуванням (ІМПС) вивчається протягом другого курсу, що дозволяє студентам-медикам оволодіти певними знаннями з граматики та фахової лексики, що в свою чергу допомагають сформулювати гарний фаховий лексичний запас який забезпечить базис до успішного складання англійської частини. Також створені відповідні команди на платформі TEAMS, а саме «підготовка до Крок1», де студентам раз на тиждень завантажуються відповідні тести на іноземній мові. Протягом року, студенти-медики можуть безпосередньо тренуватись на електронних ресурсах центру тестування за своїм фахом. Перед складанням іспиту Крок1 в березні проводиться додаткова начитка з предметів, що дозволяє refresh knowledge.

Підготовка з англійської частини студентів-медиків проводиться на кафедрі іноземних мов ЗДМФУ за певним графіком. Інтеграція фахових знань студентів-медиків полягає в впевненому використанні інформації з основних 9-ти дисциплін під час іншомовної підготовки. З цією метою навчальний зміст дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» містить матеріал з біології, нормальної анатомії, гістології, нормальної фізіології, біологічної хімії, патологічної фізіології, патологічної анатомії, мікробіології, фармакології.

Зараз більш детально розглянемо саме процес формування певних комунікативних компетенцій у студентів-медиків 3 курсу навчання з дисципліни ІМПС: підготовка до «Крок 1» англійський субтест. Базисом цієї підготовки є читання загально-медичного тексту. Студенти-медики повинні, насамперед, вміти працювати з інформацією за фахом; знаходити головне та другорядне; розпізнавати опорні слова та вирази; знаходити правильні відповіді на конкретні питання; аналізувати відповідний інформаційний матеріал.

Англійський субтест з ліцензійного іспиту «Крок 1» спеціальності 222 «Медицина» є багатоконпонентним. Ми вважаємо, що підготовка до цього аспекту повинна бути комплексна, покрокова, що дозволить студентам-медикам швидко опрацювати й зрозуміти іншомовну інформацію. На наш погляд, успіх складання англійської частини іспиту безпосередньо залежить від знання студентами-медиками фахових дисциплін. В даному випадку, англійська мова виступає лише як засіб до перевірки 9ти фахових дисциплін. Таким чином, щоб отримати позитивні результати з підготовки до складання англійської частини необхідно плідно співпрацювати з клінічними кафедрами університету.

Щодо системи вправ та завдань, кафедра іноземних мов ЗДМФУ пропонує широкий спектр підготовчих матеріалів, які включають велику кількість різнорівневих загально-медичних текстів та комплексів вправ, що дозволяють удосконалити набуті знання з ІМПС, поглибити й повторити засвоєний фаховий лексичний і граматичний матеріал, а також успішно виконати тестові завдання. Основним елементом підготовки є загально-медичний текст і відповідно процес читання. Читання тісно пов'язане з розумінням тексту і є складним розумовим процесом [2, с. 144].

Основним завданням викладача є підбір певних методів навчання для створення умов ефективної підготовки студентів, які зможуть творчо мислити, застосовувати на практиці отримані знання й уміння [3, с. 154].

Пропонуємо на розгляд невеликий уривок з тексту «Mumps» та приклади завдань до нього: **Mumps** is an illness caused by a type of germ called a virus. When someone has mumps, the virus is in saliva. Coughing or sneezing can release tiny droplets with the virus into the air. You can get the virus by breathing in tiny droplets or by touching a surface where droplets have landed and then touching your face. You also can pick up the virus from direct contact, such as kissing or sharing a water bottle. It usually affects the glands on each side of the face. These glands, called parotid glands, make saliva. Swollen glands may be tender or painful. There are three pairs of major salivary glands – parotid, sublingual and submandibular. Each gland has its own tube (duct) leading from the gland to the mouth. Symptoms of mumps show up about 2 to 3 weeks after exposure to the virus. Some people may have no symptoms or very mild symptoms. The first symptoms may be similar to flu symptoms such as: fever, headache, muscle aches, loss of appetite, tiredness. Swelling of the salivary glands usually starts within a few days. Symptoms may include: swelling of one or both glands on the sides of the face, pain or tenderness around the swelling. Less often, swelling of glands below the floor of the mouth. A common symptom of mumps is painful swelling on one or both sides of the face.

Choose the correct variant:

1. Blood fights infections, keeps our body temperature the same and carries chemicals that control body functions.

- A. True
- B. False
- C. Not given

2. Blood is a fluid matter.

- A. True
- B. False
- C. Not given

3. What system do leucocytes play an important role?

- A. nervous system
- B. immune system
- C. circulatory system
- D. endocrine system

4. What is mumps?

A. is an illness caused by a type of germ called a fungus.

B. is an illness caused by a type of germ called a virus.

C. is an illness caused by a type of germ called a bacterium.

D. is an illness caused by a type of germ called a strain.

На розуміння тексту подаються тестові питання від простого до більш складного, а саме вибір на ствердження правда чи ні, відповіді на питання та ствердження.

Наступне завдання спрямоване на відпрацювання лексики, наприклад: Complete the abstract with the proper words or word combinations from the box:

contagious, items, unwashed hands, virus, spread

Mumps is caused by a A person can ... mumps by coughing, sneezing, or talking. It can also be spread by sharing ... such as cups and utensils. And by touching objects with ... that are then touched by others. It is likely that mumps is ... before swelling occurs and up to 5 days after the swelling begins.

Такі завдання дозволяють студентам-медикам ефективно відпрацьовувати лексичні навички.

Наступні 2 завдання спрямовані на повторення та закріплення знань з латини та грецьких терміноелементів (ТЕ), що складає 75% фахових лексичних одиниць, наприклад: Match the Greek terms with their English common names.

| Greek TE | English common names |
|---------------------|----------------------|
| parotis, otidis f | pain, ache |
| inflammatio, onis f | disease |
| morbis, i m | inflammation |
| cutis, is f | N specialist |
| symptoma, atis n | sweat |
| sudor, oris m | mumps |
| parotitis, itidis f | swelling |
| otologus, i m | symptom |
| oedema, atis n | skin |
| dolor, oris m | parotid gland |

Match the words to form phrases and translate them:

1. painful swelling 1. specific a. swelling
2. swollen glands 2. painful b. glands
3. direct contact 3. swollen c. droplets
4. tiny droplets 4. direct d. medicine
5. specific medicine 5. tiny e. contact

Table 1

| |
|--|
| -ate – суфікс дієслів: rotate, demonstrate, locate. |
| -able, -ible – суфікси, що утворюють прикметники від основи дієслова: comparable, available, considerable, comfortable. |
| Read and translate the following words, pay attention to the suffixes: |
| 1. calculate, radiate, operate, regulate, estimate, |
| 2. changeable, eatable, variable, repairable, questionable, reasonable, extensible, workable, predictable, unpredictable, comparable, hospitable, inhospitable |

Наступні 3 вправи спрямовані на розуміння загально-медичного тексту за видами читання (ознайомчого, вивчаючого, проглядового та пошукового), наприклад: Answer the following questions: What is the title of the text? What is this text about? What causes mumps? What are the main symptoms of this disease? What is the treatment of the mumps?

Find the following information in the text and present it:

- ways of getting virus
- pairs of major salivary glands
- the first symptoms of mumps
- specific medicine for mumps

Make a brief overview of the mumps according to the proper plan (about 10–12 sentences):

- definition of mumps
- the main symptoms
- methods of diagnostics and treatment

Робота з запропонованим текстом завершується тестовим завданням, де студенти можуть перевірити себе на оволодіння фахової лексики, наприклад:

Choose the best word which completes each of these sentences:

1. Mumps is an illness caused by a type of germ called a

- A. germ
- B. virus -
- C. infection
- D. bacterium
- E. bacillus

2. A common symptom of mumps is painful swelling on one or both sides of the

- A. chin
- B. nose
- C. face -
- D. tongue
- E. mouth

І на завершальному етапі підготовки пропонуємо 2 вправи на словотворення і одну на розуміння фахової лексики, наприклад:

Choose the correct word.

1. Swollen/swelling glands may be tender or painful.

2. You also can pick up the virus from direct/directed contact, such as kissing or sharing a water bottle.

Word-formation (Table 1).

Match the conditions (1–5) with the affected organs (a-e).

- 1. hepatitis a. kidney
- 2. pneumonia b. liver

3. nephritis c. urinary bladder

4. ulcer d. lung

5. cystitis e. stomach

Такі види вправ дозволяють повторити та вивчити основні префікси, суфікси, навчитись розрізняти частини мов, що сприяють формуванню та розвитку активного словникового фахового запасу у студентів-медиків і допоможуть останнім успішно скласти англійську частину іспиту Крок 1.

Висновки і пропозиції. Таким чином, ми проаналізували існуючі типи вправ, завдань та визначили найефективніші завдання до підготовки Крок 1 з англійської частини на прикладі спеціальності 222 «Медицина» у ЗДМФУ, а також запропонували стратегію підготовки до складання ліцензійного іспиту Крок 1 і зразки вправ на прикладі фахового тексту «Mumps». Всі ці завдання підпорядковані основній меті: зрозуміти інформацію, подану в ситуативній задачі англійською мовою, швидко проаналізувати її зміст й обрати правильний варіант відповіді [4, с. 6]. Наведені приклади завдань, безумовно, не вичерпують усього розмаїття форм, засобів і методів роботи при підготовці майбутніх лікарів до ліцензійного іспиту Крок 1.

Список використаної літератури:

1. Про визначення рівня компетентності з іноземної мови професійного спрямування у студентів, громадян України, які навчаються за спеціальностями «Медицина», «Стоматологія», «Фармація» галузі знань 22 «Охорона здоров'я»: Лист МОЗ України від 29.06.2017 року № 08.1- 30/17662.
2. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ. К.: Фірма «ІНККОС», 2005. 315 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у навчальних закладах: [підручник]. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
4. Foreign Language Proficiency Test: «Krok 1. Medicine»: manual / O.M. Bieliaieva, O. V. Hordiienko., Yu.V. Lysanets et al., edited by O.M. Bieliaieva. Kyiv : AUS Medicine Publishing, 2020. 328 с.

Trehub S., Liushynska H. A system of exercises for the formation of strategies for understanding professional information in the process of preparing medical students for the Step 1 exam (English subtest)

The article is devoted to the features of preparation for the integrated licensing exam Step 1 on the English subtest of specialty 222 "Medicine" and the analysis of existing types of exercises. The subject of the study is a certain system of exercises that will allow medical students to form the ability to process professional foreign language information and perform tasks of varying complexity using the example of the general medical text "Mumps" and tasks to it. The emphasis is on structured and step-by-step preparation for the exam. Each stage involves the acquisition of a certain vocabulary on the topic of the text; processing of the general medical text; performing post-text exercises of varying levels of complexity, namely from simple to more complex; tasks in the form of a test and exercises on word formation. This structure and presentation of the educational material provides a good basis for the formation, development and implementation of the acquired knowledge of vocabulary and grammar in preparation for the English subtest of the licensing exam "Step 1" in specialty 222 "Medicine". The growing demand for preparation for the exam and the complication of the latter with each passing year are determined. The importance of forming cooperation on this issue with clinical departments is emphasized. The features of the use of post-text exercises are characterized. Various types of lexical and grammatical exercises, tests of varying levels of complexity aimed at understanding and isolating certain information when working with a general medical text by specialty are analyzed. The importance of using tasks with Latin language components, namely clinical term elements, which help to form a powerful active professional vocabulary in medical students is especially emphasized. The article pays special attention to the test learning method and the TEAMS platform, which allows medical students to effectively practice certain lexical and grammatical phenomena remotely. In our opinion, the above-described strategy for preparing future doctors for the English subtest of the Step 1 licensing exam in specialty 222 "Medicine", the proposed work with a general medical text and the corresponding system of exercises allow the latter to learn to understand, analyze professional information in four types of reading in a short amount of time and quickly choose the correct answer.

Key words: medical students, licensing exam Step 1, English subtest.

Т. С. Фідяєва

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри початкової та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ОРАТОРСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті зазначено, що іншомовне професійне спілкування майбутніх правознавців вважається засобом особистісного й професійного розвитку комунікативних знань і умінь, котрі необхідні для міжкультурної взаємодії на різних управлінських ланках у вищій юридичній освіті. До його складових віднесено загальнолюдські моральні цінності, знання й уміння спілкуватися з професійної тематики іноземними мовами, уміння добирати зручні й комфортні для всіх учасників освітнього процесу форми і методи спілкування.

Доведено, що ораторська майстерність є складовою іншомовного професійного спілкування майбутніх правознавців у закладі вищої освіти. Поняття «ораторська майстерність майбутніх правознавців» визначено як особистісне утворення, котре містить потреби самоствердження та мотиви самовиявлення індивідуальності в професійній діяльності, знання й уміння комунікувати за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування, харизматичні якості. У поєднанні з іноземними мовами ораторська майстерність забезпечує успіх правничої діяльності фахівців, допомагає знайти контакт з учасниками судових процесів. Уміння володіти собою в екстрених ситуаціях пов'язане з емоційною стійкістю правознавців. Промови з юридичним красномовством є ефективним засобом впливу на учасників судових процесів.

Результати опитування викладачів-респондентів з метою з'ясування їхнього вибору засобів професійного спілкування в освітньому процесі, у тому числі й іншомовного професійного спілкування, засвідчили, що вони застосовують як традиційні форми, так й інноваційні цифрові інструменти. До ораторської майстерності як ефективного засобу професійного спілкування на всіх рівнях організації освітнього процесу респонденти не звернулися.

Результати аналізу освітніх програм бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 081 Право показали, що риторика як обов'язкова навчальна дисципліна викладається лише в деяких закладах вищої освіти. Натомість, викладаються для майбутніх правознавців студії з іноземної мови, іноземна мова (загальновійськовий курс), іноземна мова за фахом, англійська професійна комунікація юриста, українська мова, основи підприємницької діяльності, менеджмент, маркетинг.

Реалізація інтегрованого підходу в процесі підготовки майбутніх правознавців до іншомовного професійного спілкування є перспективною лінією оновлення змісту зазначених освітніх програм.

Ключові слова: *підготовка майбутніх правознавців, спілкування, іноземні мови, комунікація, взаємодія, Юридична клініка, ділова гра.*

Постановка проблеми. Проблема організації іншомовного професійного спілкування майбутніх правознавців в умовах оновлення змісту вищої юридичної освіти є актуальною, оскільки вона розв'язується в межах досягнення цілей сталого розвитку нашої країни на період до 2030 року [15]. Орієнтирами для практичного застосування ідей сталого розвитку в галузі юриспруденції є такі цілі, як-от: побудова відкритого й миролюбного суспільства, котре забезпечує доступ до правосуддя кожного громадянина країни; створення підзвітних, ефективних інституцій, відкритих для широкої участі населення в розбудові різних галузевих напрямів; активізація механізмів глобального партнерства, розширення та зміцнення засобів його здійснення.

Підготовка майбутніх правознавців спрямована на уособлення української національної ідеї, оволодіння інноваційним типом мислення правозахисників, здатних не лише захищати права громадян країни, але й займатися педагогічним просвітництвом. У підготовці таких фахівців доцільним є здійснення міждисциплінарного підходу, використання настанов національної філософії освіти, педагогіки, психології, суспільних наук для розширення компетентностей правознавчої діяльності. Іншомовне професійне спілкування, його складові, зокрема ораторська майстерність, сприяють розбудові освітнього ландшафту, відкритого сприйняття проблем і колегіального розв'язання в правовому полі громадянського суспільства в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У науковій праці Л. Калініченко [6] зазначається про те, що в підготовці майбутніх фахівців права важливою є мовна складова, а мовна компетентність цих фахівців має тісний зв'язок з громадянською компетентністю. Мовна компетентність фахівців, її якість, має відповідати розробленій шкалі, наданій Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (комунікативним умінням, раніше визначеними, відповідають мовні, соціологічні, прагматичні вміння фахівця). Поряд з цим Пухальська [13] відзначає роль виступів і промов для успішної професійної діяльності юристів, а підготовка до них вимагає знань і вмінь риторики. Як відомо, риторика як наука є основою ораторської майстерності, завдяки якій юристи вдало переконують, впливають, розмовляють і співпрацюють з колегами та замовниками правових послуг, тобто населення, котре потребує правової підтримки й допомоги. Мистецтво слова допомагає розв'язувати справи потерпілих згідно прийнятого в країні законодавства, підвищувати імідж правозахисників серед населення.

У статті посилаємося на результати аналізу анкетування викладачів Харківського університету Відокремленого підрозділу «Фаховий коледж Харківського університету» (разом 24 особи), котрі працюють з майбутніми правознавцями (на основній посаді та за сумісництвом). Метою анкетування було з'ясування думки викладачів про те, як краще здійснювати професійне спілкування в педагогічному колективі, якими формами та методами користуватися під час взаємодії з учасниками освітнього процесу. 50,0% осіб надали перевагу вербальному (усне і письмове спілкування з учнями, колегами, адміністрацією, батьками) і невербальному (міміка, жести, тон голосу, які підсилюють або коригують вербальні повідомлення); 41,67% осіб ефективними вважають інтерактивні технології: використання сучасних засобів комунікації, таких як відеоконференції (Zoom, Google Meet), електронну пошту, освітні платформи (Classroom, Moodle) і соціальні мережі (Facebook, Instagram), що й розширює можливості для дистанційного навчання і професійного розвитку; 25,0% осіб виокремлюють роль соціальних навичок у професійному спілкуванні (емпатія та розуміння потреб учнів і колег, активне слухання – важливо не лише передавати інформацію, але й слухати й розуміти відповіді співрозмовників, розв'язання конфліктів – навички медіації та вирішення суперечок); 16,67% осіб надають перевагу колаборації та мережуванню як спільній роботі з колегами над освітніми проєктами, активній участі в професійних конференціях, вебінарах і семінарах, під час обміну досвідом у педагогічних спільнотах, як онлайн, так і офлайн.

Привертають увагу відповіді викладачів, зміст яких містить культурну компетентність і професійну етику. Вони вважають, що педагоги повинні враховувати різноманітність культур і цінностей у сучасному суспільстві, адаптуючи своє спілкування до різних контекстів. Під час іншомовного професійного спілкування слід дотримуватися норм педагогічної етики, відповідально ставитися до конфіденційності та приватної інформації учасників освітнього процесу. Загалом, як зазначають респонденти, професійне спілкування педагога, у тому числі й іншомовне професійне спілкування, включає як традиційні форми, так і інноваційні цифрові інструменти, що дозволяють ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу.

На жаль, до питань ораторської майстерності як ефективного засобу професійного спілкування на всіх рівнях організації освітнього процесу в ЗВО респонденти не звернулися.

Мета статті – розкрити суть поняття «ораторська майстерність майбутніх правознавців», показати її роль і місце серед складових іншомовного професійного спілкування майбутніх правознавців.

Виклад основного матеріалу. Учена Л. Русалкіна [14] зазначає, що іншомовне або англomовне ділове спілкування є процесом комунікативної взаємодії партнерів засобами мови, зокрема засобами іноземних мов. Таке спілкування включає мотиваційно-цільову складову як систему цінностей людської природи, змістову – систему знань про вербальне й невербальне спілкування; оперувальну – сукупність умінь сприймати потреби іншої людини, виражати себе й позитивно впливати на іншу людину; рефлексивну – оцінювальні дії вибору змісту та прийомів досягнення комунікативної взаємодії.

Цінною є думка цитованої дослідниці, суть якої полягає в тому, що налагоджування міжособистісних контактів у правовій сфері залежить від усвідомлення, розуміння, знання стратегій і тактик корпоративного партнерства. Уміння візуалізувати позитивні результати, правильно інтерпретувати процес спілкування й результати співпраці допомагають створити освітнє безпечне середовище з правовим захистом людини.

Як стверджує О. Мораховська [5], іншомовне професійне спілкування майбутніх фахівців є інструментом особистісного й професійного розвитку особистості виявлення комунікативних умінь, котрі необхідні для міжкультурної взаємодії та вирішення управлінських завдань. Іноземні мови, на думку вченої, поєднують гуманітарні й професійні знання, розвивають емоційно-інтелектуальну сферу, підвищують інтерес до пізнання нового, чужої культури і менталітет іншої країни. Іншомовному професійному спілкуванню потрібно навчати, термін «навчання» означає цілеспрямовану передачу досвіду іншому поко-

лінню, подолання мовних бар'єрів і психологічної невпевненості. Диференціація навчальних завдань відбувається згідно освітніх стратегій і цілей особистісно зорієнтованого підходу.

У царині сказаного, іншомовне професійне спілкування юристів мають забезпечувати відповідні компетентності. Як зазначає О. Корчова [7], у комунікуванні під час передачі інформації професійно-педагогічного сенсу важливим є усвідомлення й розуміння що є предметом мовлення та які домінують у комунікантів інтелектуально-пізнавальні мотиви. На рівень комунікативної взаємодії впливають емотивно-вольові якості тих, хто спілкується, а пізнавально-мисленнєва діяльність є регулятором гармонійного й виваженого спілкування. На думку вченої до риторичного дискурсу в педагогічній сфері слід віднести здатність людини змістовно монологічно висловлюватися, моделювати конструктивний діалог, розв'язувати конфлікти за допомогою словесних методів, біти відповідальною та ініціативною людиною в процесі комунікування й продуктивної співпраці.

Учений І. Локтіонов [3] з позиції авторського підходу визначає професійно-етичну компетентність майбутніх бакалаврів з правознавства динамічним, розвивальним утворенням. Така компетентність представляє сукупність знань з правничих дисциплін, умінь практичного їх застосування, а саме: мати стійкі ціннісні орієнтації, уміти виявляти соціально-моральну відповідальність під час прийняття правових рішень, надавати юридичні послуги. У цьому контенті виступає відома тріада правник – суспільство – етика і мораль, згідно якої відбувається взаємодія.

На думку В. Пальчинської, О. Рябчинської, І. Чернової [12], комунікативна компетентність юристів є сукупністю знань і вмінь, завдяки яким відбувається професійне спілкування, зокрема й іншомовне професійне спілкування. Цілком погоджуємося в тому, що комунікативна компетентність є інтегрованим особистісно-професійним утворенням, а взаємодія на комунікативному й правовому рівнях є невід'ємною умовою успішного іншомовного професійного спілкування.

Узагалі, бракує інформації про роль і місце ораторської майстерності правозахисників у професійному спілкуванні з населенням і колегами, хоча, як вважаємо, такі знання й уміння доповнюють компетенції цих фахівців. Безумовно, вміння логічно думати мають супроводжуватися вміннями переконувати й наводити аргументи в судовому процесі. На практиці судових розглядів бракує ситуацій спокійного й виваженого діалогу між учасниками судового процесу. Зазвичай, емоції гальмують логічне й критичне мислення, сприйняття точки зору іншої людини. До того ж публічні виступи незавжди відповідають нормам української та іноземних мов, що й заважає

сприйняттю інформації та прийняттю виважених рішень. До перемовин також незавжди готові учасники судових засідань, тому ораторська майстерність має сприяти позитивному настрою на успішні домовленості між сторонами, які приймають участь у справі.

Як свідчать результати аналізу наукових робіт [6; 12; 13], ораторська майстерність правознавців опосередковано показана невід'ємною складовою їхньої професійної компетентності, завдяки якій вони впливають на емоційну сферу іншої людини. До ораторської майстерності входять інтонаційні, мовні, комунікаційні засоби промови як головного інструменту впливу на переконання і стереотипи іншої людини.

Ораторська майстерність правознавців спирається на ораторське мистецтво, його функції як-от: комунікативну, бо відбувається сприйняття й передача необхідної інформації, а разом з цим організація взаємодії; конструктивну, завдяки якій формуються думки; емотивну як ставлення і сприйняття змісту розмови іншої людини; заохочувальну, що включає переконання під час спілкування; прогностувальну й моделювальну, завдяки якій відбувається планування подальших перемовин і нових проєктів.

У словнику термінів і понять з риторики [4] поняття «ораторська майстерність» означає уміння успішно виступати перед аудиторією. Така майстерність може бути вродженою або набуватися з досвідом. Суттєвими ознаками ораторської майстерності є вміння володіти собою, виявляти індивідуальність та харизму, контактувати з аудиторією, вільно користуватися вербальними і невербальними засобами спілкування. Опанування ораторською майстерністю відбувається на заняттях з риторики, психології, культури мови, етики та в позааудиторній роботі.

У науковій літературі [12; 13] зустрічається термін «юридичне красномовство», що означає промови правознавців під час розгляду судових справ населення з дотриманням законодавства. Промови бувають як прокурорські або обвинувачувальні законопорушників та адвокатські або захисні себе та своїх підопічних. Підготовка судової промови вимагає риторичної підготовки, ораторської майстерності. З промовами виступають як прокурор, так й адвокат. Процедура розгляду судової справи включає, окрім прокурора й адвоката, громадських діячів (обвинувачі й захисники), цивільних позивачів і відповідачів, підсудного й потерпілого та їхніх родичів. Коли розглядаються адміністративна, кримінальна, цивільна справи, то судова промова як звернення до суду та присутніх відбиває висновки, зроблені щодо зазначеної справи. Вибудовується така промова на основі результатів аналізу громадської думки щодо законопорушення та обраної міри

запобігання, порівняння різних поглядів та оцінку злочинів. Слід уточнити про те, що лише прокурор та адвокат мають право запропонувати міру покарання або висловитися про невинність підсудного. Роль судової промови полягає в тому, щоб підсилити переконання й думку учасників засідання, присутніх громадян. Саме за таких обставин має бути організоване професійне спілкування юристів з громадянами на компромісному рівні, дотримуючись правил ораторської майстерності.

Ми проаналізували освітні програми з спеціальності 081 «Право», до яких відкрито доступ на сайтах ЗВО правничого напрямку підготовки фахівців. Спеціальність 081 Право, галузі знань 08 Право регламентується чинним Стандартом вищої освіти за спеціальністю 081 Право для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Були поставлені завдання: які освітні компоненти забезпечують іншомовне професійне спілкування майбутніх правознавців; чи передбачена ораторська майстерність для формування професійних компетентностей юристів. Звичайно, така інформація є ознайомчою, тому що більш детальніше організація освітнього процесу наведена в робочих навчальних планах і силабусах, у навчально-методичному забезпеченні як обов'язкових, так і вибіркового дисциплін. У ЗВО [8] майбутні правознавці вивчають студії з іноземної мови (4 кредити), студії з юридичної аргументації (3 кредити), іноземну мову (загальнонавчальний курс) (7 кредитів), військову педагогіку та психологію (у тому числі лідерство) (2 кредити). Ознайомлення з цією інформацією слугує для винесення думки про те, що для створення іншомовного професійного середовища є простір освітнього часу та обсяги навантаження. Стосовно ораторської майстерності слід зазначити про відсутність такої дисципліни в переліку ОК. Маємо думку про те, що такий модуль з ораторської майстерності має бути у військовій педагогіці та психології, з ним пов'язане вивчення питання лідерства.

У іншому ЗВО [5] у змісті ОПП наводиться поділ спеціальних компетентностей, котрі набувають майбутні правознавці, на соціально-гуманітарної ерудованості, дослідницьких навичок, комунікації, професійної самоорганізації та використання інформаційних технологій, праворозуміння та правозастосування. Цінним є те, що в комунікацію закладено компетенції вільного володіння державною та іноземними мовами із застосуванням правничої термінології, базові навички на основі сформованих умінь правознавців, доступне і зрозуміле донесення до респондентів змісту правової проблематики, знання й уміння застосовувати на практиці норми матеріального та процесуального права. На цій ОПП викладаються дотичні до нашої проблеми ОК, як-от: риторика (4 кредити), іноземна мова (9 кредитів), іноземна мова за фахом

(3 кредити). Ознайомлення з цією ОПП свідчить про те, що риторика є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх правознавців.

Результати аналізу ОП [10], що реалізується в ЗВПО, свідчать про те, що дотичними до теми дослідження питань іншомовного професійного спілкування майбутніх правознавців та його складової – ораторська майстерність є ОК, як-от: іноземна мова (5 кредитів), англійська професійна комунікація юриста (3 кредити), українська мова (за професійним спрямуванням) (3 кредити), основи юридичної клінічної практики (4 кредити). Цінним є те, що до практики в юридичній клініці ведеться теоретична підготовка, а здійснення якісної практичної складової ОП відбувається в єдності з теоретичною та в стінах ЗВПО. Такі позитивні практики є виграшними під час акредитаційних процесів у ЗВО.

Особливістю такої ОП є здійснення правознавчої та правопросвітницької діяльності на засадах верховенства права, загальнолюдських та європейських цінностей (персоналізований підхід, духовність, колегіальність у прийнятті рішень, патріотизм і полікультурність, високий інтелектуальний потенціал, академічна доброчесність, високий рівень підготовки фахівців). У майбутніх правознавців формується здатність до системного навчання і професійного розвитку впродовж життя. Така ОП здійснюється в межах Сковородинівської родини ХНПУ імені Г. С. Сковороди, а її пріоритетами є виховуючий вплив на молодь з позиції права і просвітництва в сучасному середовищі, побудови нових морально-соціальних відносин.

З підготовки фахових молодших бакалаврів права присвячена ОП [11], що забезпечує працевлаштування на первинних посадах юриспруденції. Дотичними позиціями є правове регулювання суспільних відносин, вивчення й дотримання етичних стандартів правничої професії. У цьому приватному ЗВО реалізується бакалаврська програма 081 Право [1], на якій формуються soft skills і бізнес-навички. Майбутні правознавці розвивають критичне мислення, листуються з професійних питань, навчаються виступати і вести перемовини. Цінним є те, що викладаються ОК – основи підприємницької діяльності, менеджмент, маркетинг. Здобувачі вищої освіти засвоюють не лише знання з правових дисциплін, але й навчаються працювати в команді, співпрацювати в освітніх проєктах. Такі знання й уміння є основою іншомовного професійного спілкування майбутніх правознавців, їхньої акторської майстерності.

У процесі іншомовного професійного спілкування майбутніх правознавців з метою формування ораторської майстерності організовуються активні тренінгові форми і методи, метод case study, ділові ігри, імпровізація ситуацій та шляхів їх вирішення. Особливої уваги заслуговують

інтерактивні форми і методи навчання і виховання в поєднанні з ораторським мистецтвом. Взаємодія, підкріплена позитивними емоціями, підсилює ефективність іншомовного професійного спілкування в середовищі правничої культури та освітнього осередку. Комунікативні та соціальні навички майбутні правознавці відшліфовують у юридичних клініках на базі закладів вищої освіти. Це не лише тренд нинішньої правничої вищої освіти, але й широкий простір самореалізації, у якій вагоме місце належить ораторській майстерності юристів. На базі таких клінік створюється сприятливе середовище для іншомовного професійного спілкування, оскільки за допомогою звертаються іноземні громадяни, зокрема майбутні фахівці різних галузей.

Ефективними для організації іншомовного професійного спілкування є наукові гуртки з трудового права, цивільного права, адміністративного права, конституційного та міжнародного права, кримінального права, кримінального процесу.

До шляхів формування ораторської майстерності правознавців саме на цій програмі віднесемо імпровізацію судових засідань під час вивчення ОК – адміністративне процесуальне право, кримінальне процесуальне право, міжнародно-правовий захист прав людини, цивільне процесуальне право.

У науковій статті А. Дуброва [2] надає перевагу методу контент-навчання під час організації іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців. Іноземні мови одночасно викладаються з навчальними дисциплінами фаху підготовки. А ще надаються допоміжні мовні курси, на яких відбираються теми відповідно потреб та інтересів здобувачів вищої школи і вимог професійної діяльності, її кваліфікаційних характеристик. Під час занять ефективними є ділові ігри, бо завдяки їм посилюється уява і розуміння відповідності власного потенціалу тим вимогам професії, закладені в професіограмі фахівця.

Висновки і пропозиції. Розкрито суть поняття «ораторська майстерність майбутніх правознавців» як особистісне утворення, котре містить потреби самоствердження та мотиви самовиявлення індивідуальності в професійній діяльності, знання й уміння комунікувати за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування, харизматичні якості. Проведено опитування викладачів з метою виявлення думки про те, як краще здійснювати професійне спілкування в педагогічному колективі, якими формами та методами користуватися під час взаємодії з учасниками освітнього процесу. Результати проаналізовано і зазначено про те, що ораторській майстерності майбутніх правознавців недостатньо приділяється уваги в процесі їхньої підготовки. Такий висновок підтвердили результати аналізу

освітніх програм бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 081 Право.

Разом з цим, доведено, що ораторська майстерність є складовою іншомовного професійного спілкування майбутніх правознавців у закладі вищої освіти. У поєднанні з іноземними мовами ораторська майстерність забезпечує успіх правничої діяльності фахівців, допомагає знайти контакт з учасниками судових процесів.

Реалізація інтегрованого підходу в процесі підготовки майбутніх правознавців до іншомовного професійного спілкування є перспективною лінією оновлення змісту зазначених освітніх програм. Пропонуємо розробити й запропонувати дисципліну вільного вибору «Ораторська майстерність правознавців у іншомовному професійному середовищі».

Список використаної літератури:

1. Бакалаврська програма 081 Право. Харківський університет. <https://vstup.hepu.edu.ua/law-bachlors-program/>
2. Дуброва А. Методичні аспекти формування іншомовного професійно-орієнтованого спілкування майбутніх фахівців. *Інноватика у вихованні*. 2020. Вип. 11, Т. 2. С. 209–215.
3. Локтіонов І. І. Формування морально-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у процесі фахової підготовки : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» / наук. керівник О. І. Іваницький. Запоріжжя : ЗНУ, 2022. 70 с.
4. Макович Х.Я., Вербицька Л.О., Капітан Н.О. Словник термінів і понять з риторики. Львів, 2016. 140 с. <https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/3431/1/%D0%A0%D0%B8%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>
5. Мораховська О. Е. Навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів технічних освітніх закладів як педагогічна проблема. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2020. 125–130. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-57-125-130>
6. Калініченко Л. Риторична культура як основа формування професійної мовнокомунікативної компетентності майбутніх правників. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 1 (95). С. 192–198.
7. Корчова О.М. Риторичні засади професійно-педагогічної комунікації в закладі вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73, Т. 2. С. 59–63. DOI: 10.32840/1992-5786.2020.73-2.11

8. Освітньо-професійна програма. Спец. 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Нац. юрид. ун-т імені Ярослава Мудрого. 2022. <https://nlu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/03/opp-pravo-bakalavr-2022.pdf>
9. Освітньо-професійна програма. Спец. 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2024. https://law.karazin.ua/resources/doks2021/inform_pak/2024-2025/OPP_081_bak_2024_compressed.pdf
10. ОП «Право» факультету історії і права ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Спец. 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2024/Pravo.pdf
11. Освітня програма «081 Фаховий молодший бакалавр права». Харківський університет. <https://vstup.hcpu.edu.ua/law-pj-bachelor-program/>
12. Пальченкова В., Рябчинська О., Чернова І. Актуальні питання формування мовної компетентності докторів філософії з права. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2023. № 2 (123). С. 371–376.
13. Пухальська Г. А., Афтенюк Ю. В., Шульга Н. В. Риторика як складова підготовки спеціалістів у галузі юриспруденції. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2020. <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3951/4216>
14. Русалкіна Л. Г. Іншомовне ділове спілкування та його структурні компоненти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2015. № 1. С. 90–96. <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3566/1/Rusalkina.pdf>
15. Указ Президента України Про цілі сталого розвитку України на період до 20230 року <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>

Fidiaieva T. Oratory skills as a component of foreign language professional communication of future lawyers in a higher education institution

The article states that foreign language professional communication of future lawyers is considered a means of personal and professional development of communicative knowledge and skills, which are necessary for intercultural interaction at various management levels in higher legal education. Its components include universal moral values, knowledge and skills to communicate on professional topics in foreign languages, the ability to choose convenient and comfortable forms and methods of communication for all participants in the educational process.

It is proven that oratory skills are a component of foreign language professional communication of future lawyers in a higher education institution. The concept of “oratory skills of future lawyers” is defined as a personal formation that includes the needs of self-affirmation and motives for self-expression of individuality in professional activity, knowledge and skills to communicate using verbal and non-verbal means of communication, charismatic qualities. In combination with foreign languages, oratory skills ensure the success of legal activities of specialists, help to find contact with participants in legal proceedings. The ability to control oneself in emergency situations is associated with the emotional stability of lawyers. Speeches with legal eloquence are an effective means of influencing participants in legal proceedings.

The results of a survey of teacher respondents to determine their choice of means of professional communication in the educational process, including foreign-language professional communication, showed that they use both traditional forms and innovative digital tools. The respondents did not address oratory skills as an effective means of professional communication at all levels of the organization of the educational process. The results of the analysis of educational programs of the bachelor’s level of higher education in the specialty 081 Law showed that rhetoric as a mandatory academic discipline is taught only in some higher education institutions. Instead, future lawyers are taught foreign language studies, foreign language (general military course), foreign language by specialty, English-language professional communication of a lawyer, Ukrainian language, basics of entrepreneurship, management, marketing.

The implementation of an integrated approach in the process of training future lawyers for foreign-language professional communication is a promising line of updating the content of the specified educational programs.

Key words: *training future lawyers, communication, foreign languages, communication, interaction, Legal Clinic, business game.*

UDK 378.1

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.15>**I. Shayner**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Assistant Professor of the Department of Foreign Languages for Engineering
Lviv Polytechnic National University

PROFESSIONAL COMPETENCE OF ENVIRONMENT DESIGNERS: DEFINITION OF THE CONCEPT

The article is devoted to the problem of professional competence of environment designers. The aim of the article is as follows: to specify the concept of "professional competence of an environment designer" based on the study of scientific and pedagogical literature. A significant scope of scientific and pedagogical literature has been processed, which highlights various aspects of environment designers' professional training, as well as the application of competency-based approach in higher education which requires to clarify the main research concepts. It was found that at the beginning of the 21st century, environmental design, as a branch of artistic creativity, is considered from the perspective of a complex combination of beauty, aesthetics, technical and technological innovations, and its main task is to create and organize an environment that reflects the heritage of civilization's spiritual and material culture. Environmental design is a professional field that encompasses the design and artistic activities of specialists with the aim of creating a space, which requires a special training. Taking into account the specifics of the activity of a modern environment designer, it seems logical to say that the development of his professionalism is a long-term process that continues throughout the entire professional activity, and initial professional training is a kind of system, the main task of which is to acquaint students with the essence of the profession and directions of its further development. Therefore, the professional competence of an environment designer should be considered as an integrative quality that reflects a system of knowledge, a set of abilities and skills necessary for their use, taking into account general human and professional values and attitudes, which allow one to independently and effectively design a subject-spatial environment considering design, functional, technological, artistic, aesthetic, economic expediency and efficiency, requests and interests of consumers in established as well as rapidly changing conditions of the professional environment. The study of the systemic components of the professional competence of an environment designer is considered a perspective for further scientific research.

Key words: competence, professional competence, environment designer, environmental design, higher education system, training of environment designers.

Problem statement. Integration processes with Europe penetrate more and more aspects of society's life, including the educational sphere. Ukraine, striving to become part of the educational and scientific space of Europe, is actively updating its educational system in accordance with European standards, integrating the principles of the Bologna Declaration into the educational process, recognizing the importance of this step for the economic, social, intellectual, technological and cultural progress of the country.

The system of higher education of Ukraine functions in the relevant regulatory and legal field, so the educational activity of higher education institutions is based, first of all, on the Law of Ukraine "On Education" [6] and the Law of Ukraine "On Higher Education" [5]. Professional training of future environment designers is implemented in accordance with the Standard of Higher Education in the specialty 022 "Design" for the first (bachelor's) level of higher education [10]. This specialty belongs to the field of knowledge 02 Culture and Art.

The analysis of recent research and publications. Modern scientific and pedagogical literature is

represented by the publications of researchers who reveal the meaning and characteristics of the concepts: "competence" (O. Lokshyna, A. Maksymova, O. Ovcharuk, K. Rudnitska, V. Stynska, L. Zayats, Z. Yashchyshyn, N. Baryla, H. Tovkanets, S. Furdy, S. Chyrchuk, C. Che Ibrahim, S. Belayutham, M. Mohammad, S. Ismail, N. Mukan, N. Chubinska, G. Zhongjun, N. Turtola, K. Määttä, A. Wallo, H. Kock, D. Lundqvist, A. Coetzer), "professional competence" (Z. Bakum, L. Saprykivna, N. Derevyanko, V. Kovalenko, T. Mala, O. Tamarkina). Scientists analyse the peculiarities of professional training of designers: S. Alekseeva, V. Kushnir, S. Nisevych, L. Orshanskyi, I. Petrova, Yu. Sye, M. Markovych, N. Slobodna, V. Tymenko, O. Krykun, V. Tomashevskyi). However, a thorough analysis of scientific sources shows that they lack an interpretation of the concept of "professional competence of an environment designer". Therefore, it is logical to conduct research in this direction.

The aim of the article is as follows: to specify the concept of "professional competence of an environment designer" based on the study of scientific and pedagogical literature.

The research results. Carrying out scientific research requires the specification of basic concepts, which makes it possible to understand the author's position regarding the study of a scientific and pedagogical problem. Our scientific interest is the professional training of future environment designers. It is logical to specify the main categories of the study, which make it possible to understand the concept of "professional competence of an environment designer".

In the "New Interpretative Dictionary of Ukrainian Language" "competent" is interpreted as someone who "has sufficient knowledge in any field; well versed in something; clever; which is based on knowledge" [18, p. 874].

In the "Reference dictionary of professional pedagogy" it is stated that "competence (lat. *competens*, *competentis* – capable, suitable) means educated in a certain field; one who has the right by his own knowledge or authority to do or decide anything". In addition, we emphasize that when they say "this is not my competence", as a rule, they mean exactly the second meaning; when they say "he is incompetent", moreover – "professionally incompetent", it means a lack of knowledge, skills, experience, etc. Competence is a specially structured (organized) set of knowledge, abilities, skills and attitudes acquired in the learning process, which allow a person to determine, identify and solve, regardless of the context (of the situation), problems that are characteristic of a certain field of activity" [13, p. 85].

In the "Dictionary of basic concepts for the course "Pedagogy" we find the following interpretations: "competence is 1) knowledge, experience in one or another field; 2) integral manifestation of professionalism, which combines elements of professional and general culture, experience, seniority of teaching activity and teaching creativity; 3) an integrated characteristic of personality quality, a productive block formed through experience, knowledge, skills, attitudes, behavioural reactions. Competence is built on a combination of mutually relevant cognitive attitudes and practical skills, values, emotions, behavioural components, knowledge and skills, all that can be mobilized for active action" [1, p. 40].

Regarding the legal framework of the educational field, the Law of Ukraine "On Education" states that "competence" should be interpreted as "a dynamic combination of knowledge, abilities, skills, ways of thinking, views, values, and other personal qualities that determine a person's ability to successfully socialize, conduct professional and/or further educational activities" [6]. The Law of Ukraine "On Higher Education" states that "competence" is "a person's ability to successfully socialize, study, and conduct professional activities, which arises on the basis of a dynamic combination of knowledge, abilities, skills, ways of thinking, views, values, other personal qualities" [5].

Researchers N. Miloradova and V. Shevchenko are convinced that competence "is an integral component of the personality structure, which accumulates her life experience, which she acquires first of all during professional education, then in professional activities and necessarily during interaction with social environment; it is a reflection of the professional experience of an individual within the competence of a specific professional activity" [9, p. 236].

M. Golovan proposes to consider competence from several perspectives: as an

- "integrated characteristic of personality quality", which reflects the result of a person's training and experience,

- "integrative personality quality", which presents the specialist's ability and readiness to work in a professional environment;

- "as an ability" that allows to realize one's intentions, satisfy the needs of an individual and social nature;

- "as a combination, a set of knowledge, abilities, skills" that contribute to the establishment and organization of certain activities, making balanced decisions;

- "as the ability" to perform certain functions;

- "as readiness" for activity;

- "as an experience" [7, p. 228–229].

Studying the concepts of "competence", the authors note: "in the psychological and pedagogical literature today, the concepts of "competence" is quite clearly distinguished. The concepts of "competence" is systemic and multi-component and is widely used in various types of human activity to indicate the high level of professionalism. The same meaning is given to the concept in pedagogy in order to describe the quality of training and activity of specialists, which is characterized by the ability to perform mental operations (analytical, critical, communicative), the presence of practical skills, common sense, etc. In addition, this concept has its own classification and hierarchy" [3, p. 11].

As we can see from the examples, scientists use the concept of "competence" by putting different content into it. In our opinion, the presence of an unambiguous, clear definition of the concept of "competence" is important both in the theory and practice of education, because its use in the standards of higher education, educational programs, syllabi of various subjects enables the participants of the educational process to understand the essence of the goals and tasks, expected learning outcomes, which has a direct impact both on the educational process itself and on the evaluation of students' activities [21].

We agree with H. Tovkanets that "the formation of competences is the result of the interaction of many different factors; modern life requires a person to acquire a certain set, a complex of competencies, which are called key; the selection of key compe-

tences should take place at the fundamental level, taking into account the worldviews of society and the individual, and their interaction; the influence of cultural and other contexts must be taken into account; selection and identification of competences are influenced by subjective factors related to the individual: age, gender, social status, etc.; the definition and selection of key competencies requires a wide discussion among specialists and representatives of various social groups" [15, p. 281].

Based on the analysis of research literature, in our study we interpret competence as a set of knowledge, abilities and skills, values and attitudes that allow a person, personality to use them in the practice of interaction with the social environment.

It is worth mentioning the position, according to which it is recommended to consider the competency-based approach in a learning process as one aimed at the development and formation of general cultural, general professional and key (universal) competencies of a person. As a result, there is the formed professional competence, which we consider to be the integral characteristics of the individual, as well as a combination of general cultural competence, general professional competence, key competences and work experience [16, p. 435].

When considering the category "professional competence", it is worth starting with the fact that a profession is "a vocation that requires special knowledge and often long and intensive academic training", "the main vocation or work" [22], "a type of work that requires special education or training" [20]. In English-language dictionaries, "professional" means something that "relates to or is a characteristic of a profession" [22]; the one that "relates to human work, especially work that requires special training" [20].

The reference edition "Professional pedagogy: a dictionary of terms and concepts" provides the interpretation of professional competence as "a concept that highlights aspects of human behaviour related to the performance of work, it is the ability of an employee to perform certain types of work in a specific profession, achieving high quantitative and qualitative labour results. A competent person in a certain field has the appropriate knowledge, skills and abilities that allow him to act effectively. The definition of competence as a set of knowledge and skills necessary for effective professional activity has become the most widespread: the ability to analyse, predict the consequences of professional activity, use information [11, p. 23-24].

Based on the study of reference sources, it was found that design is ambiguous and can be interpreted as "thought-out purposeful planning", "a mental project or scheme in which the means to achieve a goal are laid out", "arrangement of elements or details in a product or work of art", "decorative pattern", "creative art of performing aesthetic

or functional designs" [22]. It is also "the process and art of planning and making detailed drawings of something", "the way in which something is planned and made", it is "a drawing that is made to show how they would like something to be built or made" [20]. Analysis of the proposed definitions shows that they all have common characteristics: creative idea, planning and implementation of the project.

According to the definition of V. Busel, "design" is "the artistic construction and design of things (trans. tools, industrial products and interior design, the art of design" [4, p. 294]. The author then presents two more interpretations, among which there are the following: "artistic design activity aimed at creating new types and types of products that would meet the requirements of society (usefulness, ease of use, beauty, etc.)" [4, p. 294], as well as "the corresponding branch of art and scientific knowledge, technical aesthetics" [4, p. 294].

The "Dictionary of Ukrainian Language Online" provides the definition of design as "design of interiors, artistic design of objects, design of the appearance of products, etc." [14]. "Design is a project artistic and technical activity for the development of industrial products with high consumer properties and aesthetic qualities, for the formation of a harmonious environment in the residential, industrial and socio-cultural spheres" [8, p. 7].

Another concept that needs to be clarified is the concept of "environment". The environment is "a set of natural conditions in which the vital activity of any organism takes place", "social and domestic conditions in which a person's life takes place; environment" [23]. English-language dictionaries interpret the environment as "circumstances, objects or conditions by which a person is surrounded", "a complex of physical, chemical and biotic factors (such as climate, soil and living things) that act on an organism or an ecological community and ultimately determine its form and survival", "a set of social and cultural conditions that affect the life of an individual or a community" [22]; "conditions, landscape, etc. around a person, place or thing", "surrounding things, circumstances, conditions" [20].

In the reference literature, we find an interpretation of the "environmental design" category. Environmental design is "the arrangement of large-scale aspects of the environment by means of architecture, engineering, landscape architecture, urban planning, regional planning, etc., usually in combination; study or practice of it" [20].

At the beginning of the 21st century, environmental design, as a branch of artistic creativity, is considered from the perspective of a complex combination of beauty, aesthetics, technical and technological innovations, and its main task is to create and organize an environment that reflects the heritage of civilization's spiritual and material culture. Environmental

design is a professional field that encompasses the design and artistic activities of specialists with the aim of creating a space: closed, semi-open, open.

We believe that environmental design is the process of considering the surrounding parameters of the environment when developing plans, programs, policies, buildings or products. "Its main task is to create a space that would improve the natural, social, cultural and physical environment of individual territories" [19, p. 225]. Environmental design refers to the physical environment that provides conditions for human activity, ranging from buildings and parks, green spaces to neighbourhoods, the local community, and supporting infrastructure such as roads and highways.

Since our research is related to the analysis of environment designers' professional competence, we consider it appropriate to analyse the concept of "designer". Processing reference sources gives the following search results: a designer is "a person who develops and executes projects for works of art, clothing, machines, etc.", "a person who designs; in particular, makes original sketches", "a person who develops or executes projects, creates forms, structures and patterns for works of art or machines" [20]; "one who creates and often executes plans for a project", "one who creates and produces a new style or design of a product", "intended to reflect the latest in refined taste or fashion" [22].

The professional functionality of environment designers is extremely diverse. "When designing the object-spatial environment, modern designers increasingly focus their "view" on the artistic understanding of design problems, the hierarchy of this concept in social, cultural and economic aspects" [17, p. 51]. It is about the creation and improvement of residential and industrial interiors, public areas and the natural environment, and the professional activity of environmental designers may involve the development of interior projects, landscape compositions, etc. This means that the design of a new product can vary from a thoughtful arrangement of existing environmental components in a new configuration to the creation of a completely new artefact, the purpose of which is to contribute to the achievement of a defined goal. An example of the first is the arrangement of furniture and appliances for ergonomically arranging the kitchen. The second involves the development of a system the task of which is to identify and remove weeds from the lawn during grass cutting. In both cases, the customer expects that the designer will take into account his needs, moreover, he will provide the functionality that he did not even think about before, which will simplify the use of the device and bring pleasure. It is about the fact that the user or customer is a priori confident that the designer is aware of the safety rules, legal requirements and took them into account during the

development of the product, considering the principles of efficiency, effectiveness, "price-quality" ratio, etc. In other words, "the result of design activity is the emergence of design as a social phenomenon, which is a type of activity related to the design of the objective world, the development of examples of rational construction of the objective environment, which corresponds to the complex functioning of modern society" [12, p. 160]. So, "design activity means creativity, which covers the following stages:

1) development of a technical task, in the context of which the raw data are revealed;

2) development of a technical proposal, in the context of which analysis is given – informational, functional, sociological, aesthetic, ergonomic, socio-economic;

3) development of a sketch project – artistic and design, ergonomic, color and texture and other solutions are specified;

4) development of the technical project – the final results of the development are fixed" [2, p. 47-48].

Conclusions. Taking into account the specifics of the activity of a modern environment designer, it seems logical to say that the development of his professionalism is a long-term process that continues throughout the entire professional activity, and initial professional training is a kind of system, the main task of which is to acquaint students with the essence of the profession and directions of its further development. Therefore, the professional competence of an environment designer should be considered as an integrative quality that reflects a system of knowledge, a set of abilities and skills necessary for their use, taking into account general human and professional values and attitudes, which allow one to independently and effectively design a subject-spatial environment considering design, functional, technological, artistic, aesthetic, economic expediency and efficiency, requests and interests of consumers in established as well as rapidly changing conditions of the professional environment.

The study of the systemic components of the professional competence of an environment designer is considered a perspective for further scientific research.

References:

1. Антонова О. Є. *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Житомир : Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2014. 97 с.
2. Бабчук Ю. М. *Підготовка майбутніх учителів технологій до організації дизайнерської діяльності у старшій школі*. Дисертація д-ра філос.: спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2021. 301 с.

3. Батурін С. С., Борисов В. В., Борисова С. В. *Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя технологій засобами інформаційно-комунікаційних технологій* : монографія. Краматорськ : Видавництво ЦТPI – «Друкарський дім», 2020. 140 с.
4. Бусел В. Т. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
5. Верховна рада України. *Закон України «Про вищу освіту»*. 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
6. Верховна рада України. *Закон України «Про освіту»*. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. Вип. 86 Т. 18. С. 224–234.
8. Коптева Г. Л. *Дизайн міського середовища. Конспект лекцій для студентів 5 курсу денної форми навчання напрямку 1201 – «Архітектура» спеціальності 7.120102, 8.120102 – «Містобудування»*. Харків: Харківська національна академія міського господарства, 2008. 11 с.
9. Мілорадова Н. Е., Шевченко В. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа дослідження професійної компетентності особистості. *Габітус*. 2020. Вип. 16. С. 233–237.
10. МОН України. *Наказ № 1391 від 13.12.2018 року «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 022 «Дизайн» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/022-Dyzayn-bakalavr.28.07.pdf>
11. Мукан Н. В., Дольнікова Л. В. *Професійна педагогіка: словник термінів і понять*; Н. Мукан (ред.). Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2023. 160 с.
12. Рижова І. С. *Дизайн як фактор гармонізації відносин суспільства і особистості: методологічні засади*. (Дисертація д-ра філософ.: спеціальність 09.00.03 – Соціальна філософія та філософія історії). Київ: Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України, 2008.
13. Семенова А. В. *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
14. *Словник української мови online*. 2024. URL: <https://sum20ua.com/?page=0&wordid=1>
15. Товканець Г. Компетентнісний підхід у професійній підготовці як тенденція сучасної європейської освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип. 1, Т. 50. С. 281–284.
16. Уманець В. О., Подлісовський В. В. Лінгвокультурна компетентність майбутніх фахівців економічних спеціальностей в умовах діяльнісного підходу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 209. С. 432–437.
17. Чирчик С. В. *Теоретичні і методичні основи формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну інтер'єру*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти). Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2017. 774 с.
18. Яременко В. В., Сліпушко О. М. *Новий тлумачний словник української мови у 3 т*. Київ : Аконті, 2006. 910 с.
19. Caves, R. W. *Encyclopedia of the City*. Routledge, 2004. 594 p.
20. Collins. *Free online dictionary, thesaurus and reference materials*. 2023. URL: <https://www.collinsdictionary.com/>
21. Klieme E., Avenarius H., Blum W., Döbrich P. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2007. URL: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf
22. Merriam-Webster. *Dictionary Thesaurus*. 2023. URL: <https://www.merriam-webster.com/>
23. Webmezha. *Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980)*. 2023. URL: <https://sum.in.ua/about>

Шайнер Г. І. Професійна компетентність дизайнерів середовища: визначення поняття

Стаття присвячена проблемі професійної компетентності дизайнерів середовища. Метою статті є: уточнення поняття «професійна компетентність дизайнера середовища» на основі аналізу науково-педагогічної літератури. Опрацьовано значний обсяг науково-педагогічної літератури, в якій висвітлені різні аспекти професійної підготовки дизайнерів середовища, а також застосування компетентнісного підходу у вищій освіті, що потребує уточнення основних концепцій дослідження. Встановлено, що на початку 21 століття дизайн середовища, як галузь художньої творчості, розглядається з позиції складного поєднання краси, естетики, технічних і технологічних інновацій, а його основним завданням є створення та організація середовища, що відображає надбання духовної та матеріальної культури цивілізації. Дизайн середовища – це професійна галузь, яка охоплює дизайнерську та художню діяльність спеціалістів з метою створення простору, що потребує спеціальної підготовки. Враховуючи специфіку діяльності сучасного дизайнера середовища, видається логічним твердження, що розвиток його професіоналізму є довготривалим процесом, який триває протягом усієї професійної діяльності, а початкова професійна підготовка є своєрідною системою, головним завданням якою є ознайомлення студентів із сутністю професії та напрямками

її подальшого розвитку. Тому професійну компетентність дизайнера середовища слід розглядати як інтегративну якість, що відображає систему знань, сукупність умінь і навичок, необхідних для їх використання, з урахуванням загальнолюдських і професійних цінностей і установок, які дозволяють самостійно та ефективно проектувати предметно-просторове середовище з урахуванням дизайнерської, функціональної, технологічної, художньо-естетичної, економічної доцільності та ефективності, запитів та інтересів споживачів у сформованих та швидкозмінних умовах професійного середовища. Дослідження систематичних складових професійної компетентності дизайнера середовища розглядається як перспектива для подальших наукових досліджень.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, дизайнер середовища, дизайн середовища, система вищої освіти, підготовка дизайнерів середовища.

НОТАТКИ