

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2025 р., № 99

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Куліченко А. – доктор педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Попадич О. – доктор педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш В. Скальські – доктор педагогічних наук
(Республіка Польща).

Технічний редактор: М. Михальченко

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 99. 206 с.

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:
Рішення Національної ради України з питань
телебачення і радіомовлення № 1543 від 09.05.2024 року
(ідентифікатор медіа – R30-04417)
Мови розповсюдження: українська, англійська, польська,
німецька, французька, болгарська, румунська



Видавництво і друкарня –
Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

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

E-mail: mailbox@helvetica.ua

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

**Входить до Переліку наукових фахових видань
України (категорія «Б») з педагогічних наук
(спеціальності: А1 – Освітні науки, А2 – Дошкільна
освіта, А3 – Початкова освіта, А4 – Середня
освіта (за предметними спеціальностями),
А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями),
А6 – Спеціальна освіта (за спеціалізаціями))
відповідно до Наказу МОН України від 17.03.2020
№ 409 (додаток 1).**

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

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою Класичного приватного університету
(протокол № 10 від 18 червня 2025 р.)

Усі права захищені.

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

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

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

Адреса редакції:

Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 706.
Телефони/факс: +38 050 17 95 916.

Здано до набору 02.06.2025.

Підписано до друку 19.06.2025.

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

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>М. Ф. Бирка, А. В. Сущенко</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНСТРУКТ «ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ»: СУТНІСТЬ ТА УНІВЕРСАЛЬНА СТРУКТУРА	8
<i>А. В. Король</i> СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	16
<i>Ю. В. Липчанська, М. А. Азаркіна, Д. М. Курсін</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СПРИЙНЯТТЯ КОЛЬОРУ. ЗНАЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «КОЛЬОРОЗНАВСТВО» У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ І СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ. СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АХРОМАТИЧНИХ КОЛЬОРІВ У БАЗОВОМУ ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....	21
<i>Лю Шаньнань</i> КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....	33
<i>В. Ц. Олійник</i> РОЛЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ.....	41
<i>Л. О. Сущенко</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ АКМЕСИНЕРГЕТИЧНОГО Й МОТИВАЦІЙНОГО ПІДХОДІВ.....	45
<i>Т. В. Хома</i> ВИПЕРЕДЖАЮЧЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	51
<i>Є. О. Шкарупа, С. О. Бадер</i> ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ У ЗДО.....	56

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>М. Ф. Бирка, Г. М. Перун</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ УСПІШНОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ: МИСЛЕННЯ	62
<i>О. О. Гриб'юк</i> ВАРІАТИВНІСТЬ МОДЕЛЮВАННЯ ТВОРЧИХ ПРОЦЕСІВ У РАМКАХ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ З ПЕДАГОГІЧНО ВИВАЖЕНИМ І МЕТОДИЧНО ВМОТИВОВАНИМ ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....	71

ВИЩА ШКОЛА

<i>А. М. Андрєєв, Є. В. Дуда, О. С. Яновський</i> ЗАЛУЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОВЕДЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ ОЛІМПІАДИ З ФІЗИКИ В ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЇХ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	80
<i>Л. А. Башманівська, В. І. Башманівський</i> ВИРАЗНІСТЬ ЯК КОМУНІКАТИВНО-СТИЛІСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ І ЖУРНАЛІСТІВ.....	88
<i>Я. М. Бельмаз, В. В. Панченко</i> АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКЛАДАННЯ МАГІСТРАМ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	93
<i>І. Ю. Буковська, І. Б. П'ятикоп</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ.....	100
<i>Ю. М. Буровицька</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В АНГЛОМОВНУ ПІДГОТОВКУ СТУДЕНТІВ-КОМП'ЮТЕРНИКІВ.....	107
<i>О. Г. Бурцева</i> РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА.....	114
<i>К. В. Вороніна, Т. Б. Валійова</i> ЗАСТОСУВАННЯ МВОК (МАСОВИЙ ВІДКРИТИЙ ОНЛАЙН КУРС) ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО З УРАХУВАННЯМ МІНЛИВИХ УМОВ.....	120
<i>М. О. Демченко, О. В. Чередник</i> УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ.....	129
<i>О. А. Ільченко</i> ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У МОВНОКОМУНІКАТИВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....	135
<i>Б. І. Ковальчук</i> МЕТОД ПРОЄКТІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ТА НАДПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ.....	140
<i>О. О. Кравець</i> ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	146

<i>С. А. Мамиченко</i> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОБОТИ В КОМАНДІ В УМОВАХ ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	152
<i>Н. А. Несторук, А. А. Шарко</i> УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ: ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК МОТИВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	157
<i>Н. В. Петренко</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НА ЕТАПІ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	163
<i>І. В. Савченко, Е. І. Семенець</i> ЗАСТОСУВАННЯ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО.....	172
<i>Ю. П. Франко, О. В. Петлюк</i> АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ.....	181
<i>G. Yu. Tsapro, V. V. Yakuba, N. F. Gladush</i> FROM PASSIVE TO ACTIVE: EXPLORING THE FLIPPED CLASSROOM IN MA ENGLISH EDUCATION.....	187
<i>І. М. Шоробура</i> СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ.....	193
<i>І. Ф. Шумілова</i> ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА В ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ У АГРАРНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	198

CONTENTS

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

Byrka M., Sushchenko A.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONSTRUCT

«READINESS OF A FUTURE SPECIALIST»:

ESSENCE AND UNIVERSAL STRUCTURE.....8

Korol A.

THE SYSTEM OF SPEECH THERAPY SUPPORT

FOR PRESCHOOL CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....16

Lipchanska Y., Azarkina M., Kursyn D.

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF COLOUR PERCEPTION.

THE SIGNIFICANCE OF THE DISCIPLINE 'COLOUR SCIENCE'

IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER AND SECONDARY

EDUCATIONAL INSTITUTIONS. SPECIFICITY AND PECULIARITIES

OF USING ACHROMATIC COLOURS IN THE BASIC LEARNING PROCESS.....21

Liu Shannan.

CRITERIA AND LEVELS OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL

COMPETENCE OF MUSICAL ART PROFESSIONALS IN THE CONTEXT

OF HIGHER MUSICAL EDUCATION TRANSFORMATION.....33

Oliyynyk V.

THE ROLE OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

IN MANAGING THE QUALITY OF EDUCATION.....41

Sushchenko L.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF EDUCATIONAL

INSTITUTION MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTING

THE ACMESYNERGETIC AND MOTIVATIONAL APPROACHES.....45

Khoma T.

ANTICIPATORY LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

IN PRIMARY SCHOOL.....51

Shkarupa Ye., Bader S.

FORMATION OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE IN YOUNG

AND PRESCHOOL CHILDREN IN CIRCLE WORK

IN PRESCHOOL INSTITUTIONS.....56

SCHOOL

Byrka M., Perun G.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF ACADEMIC SUCCESS

IN STUDYING INFORMATICS: THINKING.....62

Hrybiuk O.

VARIABILITY OF MODELLING OF CREATIVE PROCESSES IN THE FRAMEWORK OF RESEARCH-BASED TEACHING OF SUBJECTS OF THE NATURAL-MATHEMATICAL CYCLE WITH PEDAGOGICALLY BALANCED AND METHODOLOGICALLY MOTIVATED USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES.....	71
--	----

HIGH SCHOOL

Andreev A., Duda Y., Yanovsky O.

INVOLVING HIGHER EDUCATION STUDENTS IN HOLDING A STUDENT PHYSICS OLYMPIAD IN THE ZAPORIZHZHIA REGION AS AN ELEMENT OF THEIR QUASI-PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	80
--	----

Bashmanivska L., Bashmanivskyi V.

EXPRESSIVENESS AS A COMMUNICATIVE AND STYLISTIC COMPONENT OF THE SPEECH CULTURE OF FUTURE LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS AND JOURNALISTS.....	88
---	----

Belmaz Ya., Panchenko V.

ENGLISH FOR SCIENTIFIC COMMUNICATION: CHALLENGES AND PROSPECTS OF TEACHING MASTER'S STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES.....	93
---	----

Bukovska I., Pyatikop I.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INDIVIDUALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF A TECHNICAL INSTITUTION.....	100
--	-----

Burovytska Yu.

IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING INTO THE ENGLISH-LANGUAGE TRAINING OF COMPUTER SCIENCE STUDENTS.....	107
---	-----

Burtseva O.

IMPLEMENTATION OF A COMPETENCY-BASED APPROACH IN MATHEMATICS LESSONS IN HIGH SCHOOL USING MULTIMEDIA.....	114
--	-----

Voronina K., Valiiova T.

THE USING MOOC'S (MASSIVE OPEN ONLINE COURSE) IN FOREING LANGUAGES TEACHING IN HIGHER SCHOOLS BASED ON THE CHANGINGCONDITIONS.....	120
--	-----

Demchenko M., Cherednyk O.

IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY OF FORMING METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS BY MEANS OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES.....	129
--	-----

Ilichenko O.

INTEGRATION OF MEDIA LITERACY INTO THE LANGUAGE AND COMMUNICATION TRAINING OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE.....	135
---	-----

<i>Kovalchuk B.</i> THE PROJECT METHOD IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND SUPRA-PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS IN THE FIELD OF TRANSPORT.....	140
<i>Kravets O.</i> PRACTICAL STUDY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE APPLICATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	146
<i>Mamychenko S.</i> FORMATION OF TEAMWORK SKILLS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	152
<i>Nestoruk N., Sharko A.</i> EDUCATIONAL MANAGEMENT: PROBLEM-BASED LEARNING AS A MOTIVATIONAL TOOL FOR ACTIVATING STUDENTS' LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITY.....	157
<i>Petrenko N.</i> MODEL FOR DEVELOPING SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS AT THE STAGE OF HIGHER EDUCATION.....	163
<i>Savchenko I., Semenets E.</i> THE USING OF DIALOGIC TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING IN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	172
<i>Franko Y., Petliuk O.</i> RELEVANCE OF DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN FUTURE SPECIALISTS IN DIGITAL TECHNOLOGIES AMID TRANSFORMATIONAL PROCESSES.....	181
<i>Tsapro G. , Yakuba V., Gladush N.</i> FROM PASSIVE TO ACTIVE: EXPLORING THE FLIPPED CLASSROOM IN MA ENGLISH EDUCATION.....	187
<i>Shorobura I.</i> FORMATION OF THE UKRAINIAN NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS OF KHMELNYTSKY HUMANITARIAN PEDAGOGICAL ACADEMY: CHALLENGES OF THE PRESENT.....	193
<i>Shumilova I.</i> STATE POLICY IN THE FIELD OF PROFESSIONAL TRAINING IN AGRICULTURAL EDUCATION INSTITUTIONS.....	198

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 37.015.3:159.922 (045)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.1>

М. Ф. Бирка

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

А. В. Сущенко

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНСТРУКТ «ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ»: СУТНІСТЬ ТА УНІВЕРСАЛЬНА СТРУКТУРА

У статті уточнено сутність та запропоновано універсальну структуру психолого-педагогічного конструкту «готовність майбутнього фахівця», яка потенційно придатна й ефективна для використання у ході підготовки фахівців з будь-якої професії.

Визначено, що поняття «готовність майбутнього фахівця», як похідне від поняття «готовність», відтворює інтегровану сукупність особистісних педагогічних (знання, уміння, мінімальний досвід у подальшій діяльності) і психологічних (здібності, ціннісні орієнтації, професійно значущі інтелектуальні, особистісні та вольові якості, емоційний інтелект, мобілізованість, позитивне ставлення до майбутньої професії тощо) особистісних характеристик майбутнього фахівця, які забезпечують ефективне виконання ним функцій і обов'язків подальшої професійної діяльності.

Акцентовано, що всі педагогічні особистісні та більшість психологічних характеристик майбутнього фахівця можуть бути визначені як освітні результати, хоча й не всі можуть бути сформовані і розвинені у ході цілеспрямованої підготовки. Зокрема професійно значущі якості, здібності і нахили майбутнього фахівця, як генетично «подарована» основа для розвитку особистості, на наше переконання, можуть бути тільки розвинені, хоча саме вони й відіграють ключову роль в ефективності певної підготовки.

Запропоновано до універсальної структури психолого-педагогічного конструкту «готовність майбутнього фахівця» включати педагогічні структурні компоненти (складові) – когнітивний та праксеологічний; психологічні структурні компоненти (складові) – аксіологічний, особистісний, емоційний, вольовий та рефлексивний.

При цьому, основними і найбільш значущими у контексті будь-якого напрямку професійної підготовки майбутніх фахівців вважаємо обидва педагогічні структурні компоненти (складові) – когнітивний та праксеологічний, та два психологічні структурні компоненти (складові) – аксіологічний та рефлексивний. Разом з тим, виокремлення у структурі досліджуваної готовності і наповнення відповідним змістом ще й особистісного, емоційного та вольового компонентів значно глибше розкриває особливості такої готовності та суттєво підвищує ефективність процесу її формування.

Ключові слова: підготовка, готовність, майбутній фахівець, готовність майбутнього фахівця, універсальна структура готовності, компоненти готовності.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Першочерговим завданням закладу вищої освіти (ЗВО) є підготовка майбутніх фахівців за обраними ними спеціальностями, перелік яких формується відповідно до запитів і потреб економіки України. Виконання цього завдання досягається шляхом реалізації у ЗВО освітньої діяльності, яка забезпечує ефективну підго-

товку майбутніх фахівців за освітньо-професійними програмами, що розроблені відповідно до певної спеціальності.

Таким чином, кожен ЗВО спрямовує свою освітню діяльність на відповідну професійну підготовку, яка формує цілісну і гармонійно розвинену особистість фахівця, який є компетентним, кваліфікованим й готовим до ефективної реалізації функцій і посадових обов'язків професії, в рамках спеціальності, що ним здобувається.

Якість і успішність професійної підготовки майбутніх фахівців за певною освітньо-професійною програмою визначається готовністю випускників цієї програми до ефективної реалізації ними відповідної професійної діяльності, яка виявляється в потенційній можливості кожного фахівця не тільки безпосередньо включатися у цю діяльність, а й її ефективно організовувати, реалізовувати і регулювати.

Таким чином, високий рівень готовності до подальшої професійної діяльності дає змогу майбутньому фахівцю не тільки кваліфіковано її провадити, а й сприяє його потенційним успіхам у цій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців різного фаху, поняття «підготовка» та «готовність», а також визначення структури та змісту готовності майбутнього фахівця розглядають такі вчені, як Т. Бондар [1], М. Васильєва [2], М. Єпіхіна [3], І. Гриценко [4], В. Дідух [5], О. Затворнюк [6], І. Калиновська [7], О. Карпенко [8], Л. Коваль [9], Л. Куземко [10], П. Малєжик [11], В. Молоченко [12], Т. Пилипюк [13], В. Семиченко [14], О. Скоробагата [15], В. Татауров [17], Н. Трофаїла [18], О. Федоренко [19].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У науковому просторі сучасної психолого-педагогічної науки ще не існує єдиного погляду на структуру психолого-педагогічного феномену «готовність майбутнього фахівця», яка була б ефективною у контексті різних напрямів професійної підготовки майбутніх фахівців. Тобто питання визначення універсальної структури психолого-педагогічного конструкту «готовність майбутнього фахівця» на сьогодні залишається не вирішеним.

Мета дослідження: уточнити сутність психолого-педагогічного феномену «готовність» та запропонувати універсальну структуру психолого-педагогічного конструкту «готовність майбутнього фахівця», яка була б ефективною у контексті будь-якого напрямку професійної підготовки майбутніх фахівців.

Для досягнення мети дослідження необхідно виконати наступні завдання:

1) уточнити сутність психолого-педагогічного концепту «готовність» та сформулювати власне тлумачення психолого-педагогічного конструкту «готовність майбутнього фахівця»;

2) виявити універсальну структуру психолого-педагогічного конструкту «готовність майбутнього фахівця», яка була б придатна й ефективна для використання у ході підготовки фахівців з будь-якої професії.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Для виконання *першого завдання* дослідження вважаємо за доцільне зосередити нашу увагу на

розкритті сутності поняття «підготовка», адже поняття «готовність», як родове для досліджуваної готовності, виступає її результатом.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях *поняття «підготовка»* загалом визначається як процес формування та розвитку сукупності особистісних властивостей, необхідних фахівцю для ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності (М. Васильєва [2], Т. Пилипюк [13], О. Федоренко [19]).

При цьому, науковці визначають наступні важливі аспекти реалізації цього процесу: «здійснюється в ході навчання, самоосвіти або професійної освіти» (М. Васильєва) [2]; «відбувається відповідно до напрямку чи конкретної спеціальності» (Т. Пилипюк) [13]; «має бути цілеспрямованим, організованим, динамічним та інноваційним» (О. Федоренко) [19].

Отже, *поняття «підготовка»* будемо тлумачити як інноваційний цілеспрямований процес формування та розвитку сукупності особистісних характеристик, необхідних майбутньому фахівцю для ефективної реалізації ним професійної діяльності, який здійснюється в рамках професійної підготовки і завдяки самоосвіті студента.

Визначивши сутність поняття «підготовка», перейдемо до уточнення сутності *поняття «готовність»*, яке по-різному тлумачиться науковцями. Зокрема дослідники по-різному детермінують сукупність особистісних властивостей і характеристик, важливих для ефективної реалізації майбутнім фахівцем подальшої професійної діяльності.

Так, М. Єпіхіна «готовність майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі» розуміє як «сукупність особистісно-професійних якостей, які сприяють ефективній взаємодії між суб'єктами освітнього процесу на засадах партнерства» [3, с. 38-39]; І. Гриценко розуміє «готовність» як «цілеспрямований прояв особистості, що містить у собі її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, настанову до певної поведінки» [4, с. 83]; П. Малєжик визначає «професійну готовність» як «складне особистісне утворення, багатопланову і багаторівневу систему якостей, властивостей і станів, які в своїй сукупності дають певному суб'єктові змогу більш-менш успішно здійснювати діяльність» [11, с. 132].

Отже, подані вище визначення акцентують увагу на необхідності включення до змісту досліджуваної готовності не тільки суто *педагогічних характеристик* – знань і умінь як основних результатів підготовки, а ще й *психологічних характеристик* – професійно значущих особистісних якостей та ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця.

Цікавими у контексті нашого дослідження є праці сучасних науковців, які певним чином деталізують психологічні характеристики готовності майбутнього фахівця. Це зокрема, І. Калиновська, яка вважає, що «готовність» передбачає «згоду фахівця не добровільне виконання професійних обов'язків» [7 с. 69]; Н. Трофаїла, яка акцентує увагу на тому, що «готовність» це – «здатність протистояння перешкодам, які неодмінно виникають в ході виконання дій» [18, с. 156]; Т. Бондар наголошує, що «необхідною умовою для якісного виконання своїх обов'язків є активний стан або мобілізованість майбутнього фахівця» [1, с. 11]; Т. Пилипюк серед характеристик «готовності» виокремлює: «позитивне ставлення до цієї діяльності, усвідомлення потреби і мотивів здійснення такої діяльності, а також об'єктивації предмету діяльності та способів взаємодії з ним» [13, с. 50]; В. Татауров також вважає, що «професійна готовність знаходиться в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими установками на працю, тому її центральним «ядром» є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії» [17, с. 218]; «Словник-довідник з професійної педагогіки» дещо розширює зміст поняття «готовність», тлумачачи його як «цілісне утворення, що характеризує емотивно-когнітивну та вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певної спрямованості» [16, с. 49]; О. Затворнюк підкреслює, що ядром поняття «готовність» виступає «психологічну готовність, яка є базою та стійкою платформою діяльності» [6, с. 13]; О. Скоробагата розглядає «готовність» як «особливий психічний стан, що активізує мотиваційні, пізнавальні, емоційні і вольові якості особистості до виконання певної діяльності» [15, с. 55].

Отже, на нашу думку, поняття «готовність майбутнього фахівця» як похідне від родового поняття «готовність», відтворює інтегровану сукупність особистісних педагогічних і психологічних характеристик майбутнього фахівця, які забезпечують ефективне виконання ним функцій і обов'язків подальшої професійної діяльності.

До педагогічних особистісних характеристик **змісту «готовності майбутнього фахівця»** ми відносимо: знання, уміння, мінімальний досвід у подальшій діяльності; а до психологічних особистісних характеристик – здібності, ціннісні орієнтації (мотиви, стимули, бажання, настанови, стійкі установки на працю, позитивне ставлення до майбутньої професії, прагнення, потреби тощо), професійно значущі інтелектуальні, особистісні та вольові якості, емоційний інтелект, мобілізованість, згода на добровільне виконання майбутніх професійних обов'язків і функцій, а також об'єктивація предмету подальшої професійної діяльності та усвідомлення способів взаємодії з ним.

Відмітимо, що всі педагогічні особистісні та більшість психологічних характеристик майбутнього фахівця можуть бути визначені як освітні результати, хоча й не всі можуть бути сформовані і розвинені у ході цілеспрямованої підготовки. Зокрема професійно значущі якості, здібності і нахили майбутнього фахівця, як генетично «подарована» основа для розвитку особистості, на наше переконання, можуть бути тільки розвинені, хоча саме вони й відіграють ключову роль в ефективності певної підготовки. Тобто, якщо у майбутнього фахівця відсутні професійно значущі якості, здібності і нахили, він не зможе ефективно здійснювати подальшу професійну діяльність, що ставить під сумнів необхідність здійснення такої підготовки.

Разом з тим зазначимо, що питання наявності в майбутнього фахівця професійно значущих якостей, здібностей і нахилів вже потенційно мало б бути вирішеним ще на етапі вступу до ЗВО, адже абітурієнти обирають спеціальність і освітньо-професійну програму на основі власних вподобань. Тобто вони усвідомлюють наявність в себе професійно значущих якостей, здібностей і нахилів, хоча вони і слабо розвинені.

Формулювання власного тлумачення поняття «готовність майбутнього фахівця» дає нам змогу перейти до виконання **другого завдання** дослідження, для чого здійснимо аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на виявлення структурних компонентів (складових) готовності майбутнього фахівця.

У результаті аналізу визначено, що сучасні науковці мають різні погляди на кількість та назви структурних складових поняття «готовність майбутнього фахівця» і загалом виокремлюють *від трьох до п'яти структурних компонентів (складових) досліджуваної готовності*, при цьому логічно наповнюючи їх зміст важливими у контексті подальшої професійної діяльності педагогічними і психологічними характеристиками майбутнього фахівця.

Зокрема, *три структурних компоненти (складові)* досліджуваної готовності виокремлюють М. Єпіхіна [3], Л. Коваль [9], та Л. Куземко [10].

Так, М. Єпіхіна в структурі «готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії» виокремлює такі три компоненти: «*мотиваційно-ціннісний компонент*, який містить мотивацію майбутнього вчителя до здійснення професійно-педагогічної діяльності; потребу у взаємодії та спілкуванні з суб'єктами освітнього процесу на засадах партнерства; інтерес до освоєння ефективних способів спілкування; наполегливість у подоланні труднощів, які виникають у процесі вирішення завдань, пов'язаних з організацією взаємодії; ціннісне ставлення до майбутньої професії, до суб'єктів партнерської взаємодії; потребу в актуалізації та реалі-

зації свого особистісного потенціалу; *когнітивний компонент*, який інтегрує сукупність знань про мету, завдання, принципи та засоби педагогіки партнерства; знань закономірностей, принципів, методів та форм організації спілкування на засадах партнерства; знань про особливості та стилі взаємодії; про діалогове навчання та способи його організації; знань щодо механізмів регулювання спільної дії, ролі, позиції, які займають учасники взаємодії; знань про особливості комунікативної поведінки у процесі взаємодії; та *праксіологічний компонент*, який містить уміння і навички організації освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства; уміння налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу; уміння аналізувати перспективні напрями педагогічного партнерства у початковій школі; уміння добирати і застосовувати на практиці ефективні методи та форми педагогічного партнерства; вміння впроваджувати різні стратегії для розв'язання конфліктів між учасниками освітнього партнерства; володіння уміннями і навичками проектування взаємодії, орієнтованої на педагогіку партнерства; уміння здійснювати підтримку та супровід розвитку дитини в освітньому процесі НУШ» [3, с. 40]. Таким чином, дослідниця у структурі досліджуваної готовності виокремлює один психологічний компонент – мотиваційно-ціннісний, а також два педагогічні компоненти – когнітивний та праксіологічний. Загалом позитивно оцінюючи виокремлені М. Єпіхіною структурні компоненти (складові), відмітимо, що включення навичок як цільових орієнтирів та показників готовності майбутнього фахівця є неправильним, адже формування й розвиток певної навички потребує великої кількості повторень майбутнім фахівцем відповідних дій на практиці, що практично неможливо реалізувати у ході жодної професійної підготовки завдяки часовим обмеженням.

Вчена Л. Коваль вважає, що «готовність майбутніх учителів початкових класів до застосування загально-навчальних технологій» охоплює такі структурні компоненти: *«мотиваційно-ціннісний*, який орієнтує на формування інтересу та прагнення до застосування загально-навчальних технологій початкової освіти; *мотиваційно-процесуальний*, який спрямовується на засвоєння дидактико-методичного та операційно-технологічного змісту підготовки; та *технологічно-проектувальний*, який включає розвиток технологічно-проектувальних умінь майбутніх фахівців» [9, с. 83]. Таким чином, перший структурний компонент досліджуваної готовності є психологічним; другий, незважаючи на назву – педагогічним, адже відбиває знання, якими має володіти майбутній фахівець; третій компонент є також педагогічним, оскільки інтегрує технологічно-проектувальні вміння майбутнього фахівця.

Дослідниця Л. Куземко вважає за доцільним у структурі «готовності вчителя початкових класів до партнерської взаємодії» виокремити такі три компоненти: *«ціннісно-мотиваційний компонент* – сформованість цінностей і якостей, важливих для налагодження партнерської взаємодії із суб'єктами освітнього процесу (повага до особистості, прав та індивідуальних відмінностей інших, цілеспрямованість, упевненість у собі, адекватна самооцінка, толерантність, емпатія, відкритість до думок інших); готовність до партнерської взаємодії з усвідомленням власної приналежності до соціальної групи, прагнення особистості до співпраці під час вирішення особистісних і професійних завдань; *когнітивно-операційний компонент* – «комплекс знань, необхідних для розуміння і налагодження спільних дій з іншими учасниками освітнього процесу; інтегровані вміння встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями партнерів, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях; організовувати спільну діяльність, визначати зміст та форми взаємодії, ефективно використовувати засоби вербального та невербального спілкування, попереджати та вирішувати конфліктні ситуації; *рефлексивно-прогностичний компонент* – здатність до самоаналізу, гнучкості і критичності мислення; рефлексія характеру взаємодії та результатів самореалізації окремих членів команди у спільній діяльності; уміння адекватно оцінювати результати партнерської взаємодії, вносити корективи у зміст та форми взаємодії відповідно до завдань спільної діяльності та особистісно-професійного розвитку» [10, с. 200]. Таким чином, перший та третій компоненти у структурі досліджуваної Л. Куземко готовності є психологічними, хоча третій компонент інтегрує й окремі вміння майбутнього фахівця; другий структурний компонент є суто педагогічним, адже охоплює знання та вміння, необхідні майбутньому фахівця для виконання функцій і обов'язків подальшої професійної діяльності.

Чотири структурних компоненти (складові) досліджуваної готовності детерміновано дослідниками В. Дідух [5] та О. Карпенко [8].

Так, В. Дідух вважає, що «готовність майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу до педагогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу» інтегрує: *«ціннісно-мотиваційний компонент* – наявність морально-етичних і пізнавальних потреб, мотивів та інтересів у майбутніх учителів початкових класів налагоджувати партнерську взаємодію; спрямованість на бажання та прагнення розвивати вміння взаємодіяти з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства й реалізовувати ідеї Концепції Нової української школи; *когнітивно-діяльнісний компонент* – система загальних та фахових компетентностей, які є необхідні для

реалізації ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства та забезпечують вибір ефективних способів впливу на них для досягнення якості освіти; *особистісно-творчий компонент* – професійно значущі якості – толерантність, креативність, відкритість та чесність у досягненні спільної мети, а також творчий підхід у вирішенні складних педагогічних ситуацій педагогічної взаємодії на засадах партнерства; *рефлексивно-коригувальний компонент* – здатність майбутніх учителів до рефлексії, вміння не тільки аналізувати власні дії, але й коригувати їх; здатність учителя осмислювати, здійснювати самоаналіз результатів професійно-педагогічної діяльності та, за потреби, її корекції для проєктування власного вдосконалення» [3, с. 132]. Таким чином, тільки другий компонент досліджуваної готовності є педагогічним, а решта психологічними. Позитивним, на нашу думку, є виокремлення авторкою у структурі готовності особистісно-творчого та рефлексивно-коригувального компонентів, які суттєво доповнюють перелік психологічних атрибутів особистості майбутнього фахівця. Проте зміст когнітивно-діяльнісного компоненту виражений В. Дідух через систему загальних та фахових компетентностей, що на наше переконання, є дискусійним, адже ця система компетентностей може бути більш складною ніж досліджувана готовність.

Дослідниця О. Карпенко у структурі «готовності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти» виокремлює: *«когнітивний компонент* – усвідомлення цінності знань; системність знань; знання в галузі теорії і технологій соціальної роботи; знання сфер, які безпосередньо й опосередковано пов'язані з соціальною роботою (соціологія і її окремі розділи, психологія, педагогіка, економічні, медичні знання, правознавство); прагнення до розширення знань; аналітичні уміння, пошуки засобів вирішення проблем; *діяльнісний компонент* – конструктивно-проєктивні уміння, корекційно-розвиваючі уміння соціальний супровід клієнта (володіння технологіями); *комунікативний* – потреба у спілкуванні знання про види, прийоми, етику спілкування уміння вести діалог, чути інших людей; *організаційний компонент* – «уміння організовувати соціальну роботу на основі знання теорії управління уміння знаходити оптимальний варіант взаємодії з клієнтом володіти навичками посередницької діяльності між клієнтом і соціальними інституціями, адміністративними установами; *позиційний (мотиваційний) компонент* – мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності соціального працівника установка на необхідність допомоги клієнтові орієнтація на створення гуманістичного мікро середовища з метою активізації самопомоги клієнта» [8, с. 34-35]. Таким чином, вчена

виокремлює три структурні компоненти – перший, другий і третій, які містять переважно педагогічні характеристики досліджуваної готовності та один структурний компонент, який відображає психологічні характеристики майбутнього фахівця, важливі для ефективного здійснення ним подальшої професійної діяльності.

П'ять структурних компонентів (складових) досліджуваної готовності визначають П. Малежик [11] та В. Молоченко [12].

Так, П. Малежик у структурі «готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності професійної готовності» визначає: *«мотиваційний компонент* – професійні значимі потреби, інтереси та мотиви професійної діяльності; *орієнтаційно-пізнавальний компонент* – знання та уявлення про зміст професії і вимоги до професійних ролей, засоби вирішення професійних завдань, самооцінка професійної підготовленості; *емоційно-вольовий компонент* – почуття відповідальності за результати діяльності, самоконтроль, вміння керувати діями як складовими процесу виконання професійних обов'язків; *операційно-діювий компонент* – мобілізація та актуалізація професійних знань, умінь і навичок, адаптація до вимог професійних ролей і умов діяльності); *настановно-поведінковий компонент* – налаштування на високоякісну роботу» [11, с. 132]. Таким чином, автор виокремлює: дві педагогічні структурні компоненти – орієнтаційно-пізнавальний та операційно-діювий; три психологічні структурні компоненти – мотиваційний, емоційно-вольовий та настановно-поведінковий. Відмітимо, що виокремлення автором у структурі досліджуваної готовності емоційно-вольового та настановно-поведінкового компонентів значно розширює і доповнює уявлення про структуру готовності майбутнього фахівця, тому будуть включені нами у перелік універсальних структурних компонентів. Дискусійним, на нашу думку, є визначення автором навичок серед показників операційно-діювого компоненту.

Науковець В. Молоченко у структурі «готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності» визначає: *«когнітивний компонент* – «знання про сутність, особливості та механізми партнерства, знання про особливості поведінки людей у групі; *мотиваційний компонент* – позитивне ставлення до взаємодії з іншими, взаємозалежність учасників партнерської взаємодії, спрямованість на взаємодію; *особистісний компонент* – якості, що забезпечують ефективну спільну діяльність, ініціативність, толерантність, дисциплінованість; *комунікативний компонент* – наявність умінь професійного спілкування, здатність відстоювати власну точку зору, вміння передбачати реакцію співбесідника; *діяльнісний компонент* – уміння прогнозувати

результати партнерської взаємодії, уміння адаптувати власний стиль роботи до стилів роботи суб'єктів партнерства» [12, с. 106]. Таким чином, автором виокремлено: два психологічні структурні компоненти досліджуваної готовності – мотиваційний та особистісний; три педагогічних – когнітивний, комунікативний та діяльнісний. На нашу думку, комунікативний і діяльнісний компоненти можуть бути об'єднані в один компонент, адже обидва включають вміння майбутніх аграріїв. Припускаємо, що В. Молоченко виокремив комунікативний структурний компонент завдяки ключовій ролі спілкування для партнерської взаємодії у професійній діяльності.

Беручи за основу проведений теоретичний аналіз наукової літератури, ми виділили **наступні компоненти (складові) універсальної структури** психолого-педагогічного конструкту «готовність майбутнього фахівця», які, на нашу думку, є основними і значущими у контексті будь-якого напрямку професійної підготовки майбутніх фахівців: **педагогічні структурні компоненти (складові)** – когнітивний та праксеологічний; **психологічні структурні компоненти (складові)** – аксіологічний, особистісний, емоційний, вольовий та рефлексивний.

Далі детальніше охарактеризуємо зміст визначених універсальних структурних компонентів (складових) психолого-педагогічного конструкту «готовність майбутнього фахівця».

Так, **когнітивний** (знанневий, змістовий, інформаційний або орієнтаційно-пізнавальний) **педагогічний структурний компонент** охоплює наступні універсальні показники: наявність у студентів цілісної системи уявлень й знань про майбутню професію (зміст, функції, посадові обов'язки, професійні ролі, особливості поведінки, способи діяльності, а також форми, методи і засоби виконання професійних завдань).

Праксеологічний (діяльнісний, операційний, організаційний, технологічний) **педагогічний структурний компонент** базується на основі когнітивного компоненту і відтворює здатність майбутнього фахівця використовувати здобуті знання на практиці. На наше переконання до змісту цього компоненту мають входити наступні універсальні показники: система професійно значущих умінь майбутнього фахівця необхідних для здійснення ним успішної професійної діяльності, які забезпечують мобілізацію та актуалізацію майбутнім фахівцем усіх професійно значущих знань; вміння продуктивно виконувати функції, посадові обов'язки і професійні ролі майбутньої діяльності; здатність дотримуватись професійно прийнятної поведінки з урахуванням усіх її важливих особливостей; уміння продуктивно реалізовувати вже відомі способи діяльності на практиці, а також ефективно й продуктивно використовувати

форми, методи і засоби для виконання професійних завдань.

Аксіологічний структурний психологічний компонент (мотиваційно-ціннісний, позиційний або настановно-поведінковий) як перший і найважливіший психологічний компонент включає наступні універсальні показники, які демонструють сформованість у майбутнього фахівця професійно значимих потреб, інтересів та мотивів: усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, самоставлення, позитивне ставлення до подальшої професійної діяльності, пізнавальний інтерес до виконуваних функцій і посадових обов'язків, усвідомлення власної відповідальності за результати діяльності, впевненість у власному успіху, здатність до самостійного пошуку мотивів реалізації подальшої професійної діяльності, а також усвідомленої потреби в самоосвіті й самовдосконаленні.

Особистісний (особистісно-творчий) **структурний психологічний компонент** включає сукупність професійно значущих якостей, здібностей та нахилів майбутнього фахівця.

Емоційний (афективний) **структурний психологічний компонент** інтегрує: здатність майбутнього фахівця регулювати власний емоційний стан; вміння розпізнавати й усвідомлювати власні емоції (емоційний стан) та емоції інших людей; здатність вирізняти емоційні потреби інших, а також співпереживати їм; здатність управляти емоційними станами інших.

Вольовий структурний психологічний компонент враховує сформованість в майбутнього фахівця: елементів самоконтролю, самомотивації й самовиховання, здатність до мобілізації власних сил, уміння зосереджувати зусилля на виконанні конкретного завдання, вміння ігнорувати перешкоди, здатність легко долати власні сумніви та побоювання, наполегливість у досягненні поставленої мети, вміння саморегуляції та керування власними діями у ході виконання професійних функцій.

Рефлексивний структурний психологічний компонент (рефлексивно-оцінювальний) включає наступні характеристики майбутнього фахівця: критичне ставлення до власних дій, здатність до самоаналізу й самооцінки результатів своєї діяльності, здатність усвідомлювати та оцінювати стратегію своєї поведінки, усвідомлення дійсного рівня власної підготовки до подальшої професійної діяльності,

Таким чином, проведений теоретичний аналіз наукової літератури дозволив нам визначити дві педагогічні і чотири психологічні компоненти (складові) універсальної структури психолого-педагогічного конструкту «готовність майбутнього фахівця».

При цьому, відмітимо, що, на нашу думку, основними і найбільш значущими у контексті будь-

якого напрямку професійної підготовки майбутніх фахівців є обидва педагогічні структурні компоненти (когнітивний та праксеологічний) та два психологічні структурні компоненти (аксіологічний та рефлексивний). Разом з тим, виокремлення у досліджуваній структурі готовності і наповнення відповідним змістом ще й особистісного, емоційного та вольового компонентів значно глибше розкриє особливості такої готовності та суттєво підвищити ефективність процесу її формування.

Висновки. Таким чином, визначено, що поняття «готовність майбутнього фахівця» відтворює інтегровану сукупність особистісних педагогічних і психологічних характеристик майбутнього фахівця, які забезпечують ефективне виконання ним функцій і обов'язків подальшої професійної діяльності. Воно похідним від родового поняття «готовність» та результатом певної «підготовки» – інноваційного цілеспрямованого процесу формування та розвитку сукупності особистісних властивостей, необхідних майбутньому фахівцю для ефективного реалізації професійної діяльності, який здійснюється в рамках професійної підготовки і завдяки самоосвіті студента.

Поняття «готовність майбутнього фахівця» інтегрує як педагогічні (знання, уміння, мінімальний досвід у подальшій діяльності), так і психологічні (здібності, нахили, ціннісні орієнтації (мотиви, стимули, бажання, настанови, стійкі установки на працю, позитивне ставлення до майбутньої професії, прагнення, потреби), професійно значущі інтелектуальні, особистісні та вольові якості тощо) особистісні характеристики.

На основі проведеного теоретичного аналізу наукової літератури нами виокремлено дві педагогічні структурні компоненти (складові) – когнітивний (знаннєвий) компонент та праксеологічний (діяльнісний) та чотири психологічні структурні компоненти (складові) – аксіологічний (мотиваційно-ціннісний) компонент, особистісний компонент, емоційний компонент, вольовий компонент та рефлексивний (рефлексивно-оцінювальний) компонент, які є основними і значущими у контексті будь-якого напрямку професійної підготовки майбутніх фахівців.

При цьому, основними і найбільш значущими у контексті будь-якого напрямку професійної підготовки майбутніх фахівців вважаємо обидва педагогічні структурні компоненти (когнітивний та праксеологічний) та два психологічні структурні компоненти (аксіологічний та рефлексивний). Разом з тим, виокремлення у структурі досліджуваної готовності і наповнення відповідним змістом ще й особистісного, емоційного та вольового компонентів значно глибше розкриє особливості цієї готовності та суттєво підвищити ефективність процесу її формування.

Серед перспективних напрямів подальших наукових розвідок виокремимо характеристику

ролі психологічних факторів успішності вивчення інформатики у закладі загальної середньої освіти.

Список використаної літератури:

1. Бондар Т. Готовність як психолого-педагогічний концепт: труднощі перекладу. *LANGUAGE: Codification. Competence. Communication*. 2020. № 1(2). С. 7-20.
2. Васильєва М. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Х. : ХДПУ імені Г.С.Сковороди, 2003. 432 с.
3. Єпіхіна М. Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. 38 (2). С. 36-43.
4. Гриценко І. Формування психологічної готовності учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до вибору й реалізації професійної кар'єри. *Науковий вісник інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. 2018. №15. С. 81-87.
5. Дідух В. В. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу як актуальна проблема професійно-педагогічної освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Т. 4. Вип. 22. С. 131-134.
6. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 20 с.
7. Калиновська І. С. Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2020. 287 с.
8. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: Київ, 2008. 46 с.
9. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: культуротворчий вимір. *Вища освіта України*. 2013. № 1. С. 82-87.
10. Куземко Л. В. Досвід формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 78. С. 198-203.
11. Малезик П. М. Визначення структури готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності як педагогічна проблема. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2 (173). С. 130-135.

12. Молоченко В. В. Формування у майбутніх фахівців аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності : дис. ... к. пед. н. : 13.00.04. Вінниця, 2017. 265 с.
13. Пилипюк Т. В. Сутність поняття «підготовка майбутніх учителів початкової школи» в сучасній педагогіці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип 19 (29). С. 49-52.
14. Семиченко В. А. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх психологів. *Актуальні проблеми психології. Том. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. 2005. Ч. 15. С. 109-112.
15. Скоробагата О. М. Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*. 2008. Вип. 1. С. 53-57.
16. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
17. Татауров В. П. Особливості формування готовності майбутніх педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Збірник наукових праць: Розділ III. Методика викладання природничих дисциплін*. 2012. Випуск 10. С. 215-220.
18. Трофаїла Н. Д. Готовність майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку як умова ефективної професійної діяльності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 71(1). С. 155-158.
19. Федоренко О. І. До змісту понять «підготовка» та «готовність» до професійної діяльності майбутніх правоохоронців. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 190-198.

Byrka M., Sushchenko A. Psychological and pedagogical construct «readiness of a future specialist»: essence and universal structure

The article clarifies the essence and proposes a universal structure of the psychological and pedagogical construct «readiness of a future specialist», which is suitable and effective for use in the training of specialists in any profession.

It has been determined that the concept of «readiness of a future specialist», as a derivative of the concept of «readiness», reproduces an integrated set of personal pedagogical (knowledge, skills, minimal experience in further activity) and psychological (abilities, value orientations, professionally significant intellectual, personal and volitional qualities, emotional intelligence, mobilization, positive attitude towards the future profession, etc.) personal characteristics of a future specialist, which ensure the effective performance of the functions and responsibilities of further professional activity.

It is emphasized that all pedagogical personal and most psychological characteristics of a future specialist can be defined as educational results, although not all of them can be formed and developed in the course of targeted training. In particular, professionally significant qualities, abilities and inclinations of a future specialist, as a genetically «gifted» basis for personality development, in our opinion, can only be developed, although they play a key role in the effectiveness of a certain training.

It is proposed to include pedagogical structural components – cognitive and praxeological; psychological structural components – axiological, personal, emotional, volitional and reflective – in the universal structure of the psychological and pedagogical construct «readiness of a future specialist».

We consider both pedagogical structural components (cognitive and praxeological) and two psychological structural components (axiological and reflective) to be the main and most significant in the context of any direction of professional training of future specialists. At the same time, the consideration and satisfying with appropriate content of the personal, emotional and volitional components in the structure of the studied readiness will reveal its features much more deeply and significantly increase the efficiency of the process of its formation.

Key words: *training, readiness, future specialist, readiness of a future specialist, universal readiness structure, readiness components.*

А. В. Корольдокторка філософії (PhD),
доцентка кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність та особливості організації системи логопедичного супроводу дітей дошкільного віку в сучасних закладах освіти. Акцент зроблено на актуальності проблеми своєчасного виявлення й подолання мовленнєвих порушень, які дедалі частіше зустрічаються серед дітей дошкільного віку й негативно впливають на їхній загальний розвиток, успішність у навчанні та соціальну адаптацію. Зазначено, що ефективність логопедичної допомоги на дошкільному етапі значно залежить від ранньої діагностики, систематичності й міждисциплінарного підходу до організації корекційно-розвиткової роботи.

У статті охарактеризовано основні компоненти системи логопедичного супроводу у процесі навчально-виховного процесу в закладі освіти, серед яких виокремлено: діагностичну, корекційно-розвивальну, консультативну, освітню та просвітницьку діяльність логопеда. Проаналізовано нормативно-правове забезпечення логопедичної роботи у закладах дошкільної освіти України та акцентовано увагу на існуючі труднощі в реалізації логопедичного супроводу, зокрема кадрові, організаційні та методичні аспекти. Підкреслено важливість індивідуалізованого підходу до кожної дитини з урахуванням типу й структури мовленнєвого порушення, темпу психофізичного розвитку, сімейного середовища та особливостей соціальної взаємодії.

Особливу увагу приділено ролі логопеда в мультидисциплінарній команді, яка здійснює психолого-педагогічний супровід дитини в закладі освіти. Визначено принципи побудови ефективної системи логопедичної допомоги: раннє втручання, наступність, інклюзивність, партнерство з батьками, науково-методична обґрунтованість. Також розглянуто приклади успішних практик вітчизняної й зарубіжної логопедії, що можуть бути інтегровані в систему дошкільної освіти України.

У результаті проведеного теоретичного аналізу обґрунтовано потребу в модернізації системи логопедичного супроводу на основі сучасних наукових підходів, оновлення методичного забезпечення, впровадження інноваційних форм і методів логопедичної роботи. Зроблено висновок, що забезпечення якісного логопедичного супроводу в закладах дошкільної освіти є вагомим умовою для успішного мовленнєвого та особистісного розвитку дитини, її підготовки до шкільного навчання та повноцінної соціалізації в сучасному освітньому середовищі.

Ключові слова: логопедичний супровід, дошкільний вік, мовленнєвий розвиток, дошкільна освіта, корекційна допомога.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому середовищі проблема мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку посідає важливе місце серед пріоритетів спеціальної освіти та інклюзивного навчання. Саме в дошкільний період формуються основи комунікативної компетентності, яка забезпечує не лише ефективне засвоєння знань у майбутньому, а й соціальну адаптацію, становлення особистості, розвиток мислення та емоційно-вольової сфери. За наявності мовленнєвих порушень у дітей цього віку зростає ризик виникнення труднощів у навчанні, порушень міжособистісної взаємодії, вторинних психологічних ускладнень. Саме тому питання організації логопедичного супроводу дітей дошкільного віку в закладах освіти потребує всебічного аналізу, наукового обґрунтування та практичного переосмислення [3, с. 56].

На сьогодні в Україні спостерігається тенденція до зростання кількості дітей з різними

порушеннями мовлення, зокрема із загальним недорозвиненням мовлення, фонетико-фонематичними та лексико-граматичними труднощами, моторною або сенсорною алалією, ринолалією, дизартрією, заїканням. У багатьох випадках мовленнєві порушення мають змішаний характер і поєднуються з інтелектуальними, емоційними чи поведінковими особливостями, що вимагає не лише диференційованого, а й комплексного підходу до логопедичної роботи. Водночас забезпечення своєчасної та якісної логопедичної допомоги дітям дошкільного віку нерідко ускладнюється такими чинниками, як обмеженість кадрового потенціалу, недостатня кількість логопедів у закладах дошкільної освіти, слабка міжвідомча координація, недосконалість нормативного забезпечення, а також низька обізнаність батьків у питаннях раннього виявлення мовленнєвих проблем [3, с. 65].

На відміну від дітей молодшого шкільного віку, які вже мають сформовані базові навички читання, письма та аналізу мовного матеріалу, дошкільники потребують спеціально організованих, ігрових, інтуїтивно зрозумілих форм логопедичної роботи, які сприяють не лише мовленнєвому, а й загальному розвитку дитини. Відповідно, сучасна система логопедичного супроводу повинна бути спрямована не лише на подолання мовленнєвих порушень, а й на створення умов для повноцінного психофізичного розвитку дитини, з урахуванням її індивідуальних особливостей, потреб і потенційних можливостей. У цьому контексті особливо важливою є організація логопедичної допомоги безпосередньо в межах закладів дошкільної освіти, що дозволяє здійснювати корекційно-розвиткову роботу систематично, у тісному контакті з педагогами та батьками [2, с. 293].

Незважаючи на наявність державних стандартів, інструктивно-методичних рекомендацій і типових освітніх програм, практика свідчить про фрагментарність і неоднорідність логопедичного супроводу у закладах дошкільної освіти. Часто він обмежується лише індивідуальними заняттями логопеда з дитиною, без цілісної системи супроводу, без дієвого залучення інших фахівців (психологів, вчителів-дефектологів, педагогів), без аналізу динаміки розвитку та без належної просвітницької роботи з родинами. Ситуація ускладнюється й тим, що педагогічні працівники загального профілю не завжди володіють достатніми знаннями з логопедичної діагностики або методів мовленнєвої стимуляції [2, с. 315].

Отже, постає об'єктивна необхідність у розробленні ефективної, науково обґрунтованої та адаптивної системи логопедичного супроводу дітей дошкільного віку, що буде відповідати сучасним викликам освіти, інтегруватиме міжнародні практики, ґрунтуватиметься на принципах раннього втручання, міждисциплінарності, індивідуалізації, партнерства з батьками та безперервності корекційного процесу. Саме системний підхід до логопедичної допомоги на дошкільному етапі здатен забезпечити повноцінний мовленнєвий розвиток дитини, зменшити навантаження на систему шкільної освіти та сприяти більш успішній соціалізації майбутнього здобувача освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У результаті теоретичного аналізу наукових джерел (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Василенко, Л. Долинська, Т. Дуткевич, І. Марченко, Р. Павелків, М. Порождько, О. Скрипченко, М. Савчин, В. Тищенко, Л. Трофименко, С. Хоменко, Л. Черніченко, М. Шеремет та ін.) підтверджено, що дошкільний вік є критичним періодом для розвитку мовлення дитини, який значно зумовлюється якістю мовленнєвого середовища та характером взаємодії з дорослими. Водночас фахівці

з галузі загальної та спеціальної педагогіки, серед яких О.А. Кононко, С. Конопляста, О. Лянна, О. Музичук, Ю. Рібцун, А. Синиця, Т. Скрипник та інші акцентують увагу на необхідності системного супроводу мовленнєвого розвитку дитини у межах освітнього середовища закладу дошкільної освіти, зокрема в умовах реалізації інклюзивного та спеціального підходів [6, с. 401].

Метою статті є теоретичне обґрунтування та висвітлення основних підходів до організації системи логопедичного супроводу дітей дошкільного віку в закладах освіти, визначення її структури, змісту, функцій та умов ефективного функціонування в контексті сучасних вимог до дошкільної освіти, а також окреслення напрямів удосконалення логопедичної допомоги з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Організація системи логопедичного супроводу дітей дошкільного віку в закладах освіти є надзвичайно важливою складовою спеціальної освіти, що спрямована на забезпечення всебічного розвитку дитини, корекцію мовленнєвих порушень та її успішну соціалізацію. У сучасних умовах, коли інклюзивне навчання поступово стає нормою, а суспільство все більше орієнтується на рівні можливості для кожної дитини, значення своєчасної логопедичної допомоги лише зростає. Формування системи логопедичного супроводу є комплексним процесом, що поєднує у собі діагностичну, корекційну, консультативну та просвітницьку роботу, а також потребує злагодженої взаємодії всіх учасників освітнього процесу [4, с. 411].

Спеціальна освіта традиційно спрямована на підтримку дітей із порушеннями розвитку, зокрема тих, хто має мовленнєві порушення. Водночас впровадження інклюзивного навчання створює нові можливості для розвитку таких дітей у звичайних закладах дошкільної освіти (ЗДО), в яких забезпечується доступність освітніх послуг незалежно від рівня розвитку дитини. У межах інклюзивної моделі логопедичний супровід стає невід'ємною частиною освітнього середовища, що сприяє реалізації принципів рівності, поваги до індивідуальних потреб та створення безпечного простору для кожної дитини [7, с. 284].

Система логопедичного супроводу охоплює кілька основних компонентів:

- діагностичний, який передбачає раннє виявлення мовленнєвих порушень, визначення їх причин та особливостей;
- корекційно-розвитковий, спрямований на подолання мовленнєвих труднощів через індивідуальні та групові заняття, використання сучасних методик і технологій;
- консультативний, що забезпечує підтримку батьків і педагогів, підвищує їх обізнаність щодо шляхів стимулювання мовленнєвого розвитку;

– просвітницький, який формує мовленнєву культуру та сприяє попередженню вторинних порушень [9, с. 6].

В Україні вже відбулися значні зміни у сфері спеціальної освіти та інклюзивного навчання. На законодавчому рівні забезпечено право кожної дитини на доступ до корекційних послуг. У практиці закладів дошкільної освіти почали активно впроваджуватися спеціальні інклюзивні групи та логопедичні групи, в яких кваліфіковані логопеди працюють із дітьми з різними мовленнєвими порушеннями.

Позитивним є те, що в більшості великих міст України функціонують інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), які допомагають здійснювати ранню діагностику та визначають форми супроводу для дітей із мовленнєвими порушеннями. Діагностичний компонент є важливим, адже саме завдяки ранньому виявленню проблеми можна максимально скоригувати порушення та попередити вторинні труднощі, пов'язані із засвоєнням знань та соціалізацією [9, с. 11].

Корекційний компонент логопедичного супроводу здійснюється шляхом проведення індивідуальних та групових занять із дітьми. Важливо, що логопедична допомога більше не зводиться лише до постановки звуків. У сучасній системі роботи особлива увага приділяється розвитку фонематичного сприймання, дрібної моторики, дихання, голосових функцій та формуванню комунікативної компетентності загалом. До роботи активно залучаються сучасні технології, мультимедійні засоби, логопедичні програми на планшетах, що робить процес корекції більш цікавим та ефективним.

Поряд із цим, одним із найважливіших компонентів логопедичного супроводу є консультативна робота з батьками та педагогами. Логопед не просто працює із дитиною, а виступає партнером родини, навчає батьків, як створити мовленнєво-збагачене середовище вдома, як підтримати дитину в оволодінні мовленням у щоденних ситуаціях. Лише за умов співпраці можна досягти сталих результатів. В Україні останніми роками відбуваються позитивні зрушення у сфері спеціальної освіти та інклюзивного навчання. Реформування освітньої системи, впровадження Концепції розвитку інклюзивного навчання сприяли розширенню можливостей для дітей із порушеннями мовлення здобувати якісну освіту у звичайних дошкільних закладах із відповідною підтримкою фахівців [10, с. 124]. До позитивних аспектів належать:

– створення ресурсних кімнат у закладах дошкільної освіти, що забезпечують необхідні умови для корекційних занять;

– впровадження системи раннього втручання, що дозволяє своєчасно виявляти мовленнєві порушення й розпочинати корекційну роботу ще до початку шкільного навчання;

– підвищення кваліфікації логопедів та педагогів шляхом впровадження сучасних методик, використання інтерактивних технологій та обміну досвідом із міжнародними фахівцями;

– розширення мережі ІРЦ, які відіграють ключову роль у здійсненні комплексної оцінки розвитку дитини та наданні методичних рекомендацій для педагогів і батьків.

Завдяки цим крокам відбувається поступове формування системного підходу до логопедичного супроводу, що враховує індивідуальні потреби дітей і спрямований на їх повноцінний розвиток [8, с. 239].

Проте, попри позитивні зміни, система логопедичного супроводу все ще має свої проблеми. На жаль, не всі заклади дошкільної освіти забезпечені достатньою кількістю логопедів. У сільських територіях взагалі відчувається гострий дефіцит кадрів. Відповідно, діти з порушеннями мовлення часто залишаються без кваліфікованої допомоги. Також залишається проблемою недостатня підготовка педагогів загального профілю до роботи з дітьми з мовленнєвими труднощами. Вони не завжди володіють навіть базовими навичками ранньої діагностики або мовленнєвого розвитку.

Існують і організаційні труднощі. Відсутність чітко розроблених алгоритмів взаємодії логопедів із педагогами, медичними працівниками та психологами часто призводить до того, що робота є фрагментарною і не має системності. Крім того, більшість програм логопедичної корекції орієнтовані на стандартні випадки, без урахування індивідуальних особливостей дітей, що також ускладнює процес корекції [11, с. 57]. Окреслимо основну низку проблем, наявних на даний час:

– кадровий дефіцит логопедів у закладах дошкільної освіти, що призводить до збільшення навантаження на фахівців і неможливості охопити всіх дітей, які потребують допомоги;

– недостатня матеріально-технічна база багатьох закладів освіти, що ускладнює впровадження сучасних корекційних методик та використання спеціалізованого обладнання;

– обмежений доступ до якісної логопедичної допомоги у сільських регіонах, в яких відсутні ресурсні центри або логопедичні кабінети;

– низький рівень поінформованості батьків щодо важливості раннього втручання та своєчасного звернення по допомогу, що призводить до пізньої діагностики мовленнєвих порушень;

– недостатня міждисциплінарна взаємодія між педагогами, логопедами, психологами та медичними працівниками, що ускладнює комплексний підхід до супроводу дитини [1, с. 238].

Система логопедичного супроводу має бути цілісною, структурованою та міждисциплінарною. Вона повинна охоплювати своєчасну діагностику мовленнєвих порушень, індивідуалізоване корек-

ційне втручання, психолого-педагогічну підтримку батьків, а також тісну співпрацю з вихователями, дефектологами, психологами та іншими фахівцями. Успішність реалізації такої системи залежить від чітко визначених цілей, сучасного науково-методичного забезпечення, підготовки кадрів та достатнього ресурсного підґрунтя.

Для вдосконалення системи логопедичного супроводу дітей дошкільного віку необхідні цілеспрямовані заходи, які охоплюють такі напрями: розширення програм підготовки логопедів у закладах вищої освіти; проведення регулярних курсів підвищення кваліфікації для логопедів і педагогів із впровадженням інноваційних методик та сучасних технологій; створення умов для професійного обміну досвідом між фахівцями різних регіонів; забезпечення логопедичних кабінетів сучасним обладнанням, дидактичними матеріалами, інтерактивними програмами; розширення мережі ресурсних кімнат у дошкільних закладах, особливо у сільській місцевості; залучення громадських організацій і міжнародних фондів для фінансової підтримки розвитку спеціальної освіти; проведення інформаційно-просвітницьких кампаній для батьків щодо важливості раннього виявлення мовленнєвих порушень; активізація роботи ІРЦ для забезпечення доступності діагностичних та корекційних послуг для дітей у різних регіонах; створення програм раннього логопедичного супроводу для дітей із групи ризику; організація командної роботи логопеда, психолога, вчителя-дефектолога та вихователів у рамках супроводу дитини; розробка індивідуальних програм розвитку, що враховують усі аспекти розвитку дитини; залучення батьків до освітнього процесу шляхом консультативної підтримки та спільного планування корекційної роботи [4, с. 29].

Для подальшого вдосконалення системи логопедичного супроводу необхідно не лише розширювати доступ до послуг логопедів, а й інвестувати в їхню професійну підготовку, методичне забезпечення та інноваційні технології. Важливим аспектом також залишається активізація просвітницької роботи з батьками та підвищення обізнаності суспільства щодо важливості раннього виявлення та корекції мовленнєвих порушень.

Висновки і пропозиції. Аналіз особливостей організації системи логопедичного супроводу дітей дошкільного віку в закладах освіти засвідчує, що ця сфера є надзвичайно важливою для забезпечення повноцінного мовленнєвого, когнітивного й соціального розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями. У сучасних умовах трансформації освітнього простору України логопедична допомога повинна розглядатися як системоутворювальний елемент, що забезпечує якість інклюзивного середовища в закладах дошкільної освіти. Її ефективне функціонування значною мірою визна-

чає успішність адаптації дитини до освітнього процесу, розвиток її комунікативної компетентності та формування передумов для подальшого навчання в умовах інклюзивного середовища.

Позитивною динамікою в Україні є посилення нормативно-правової підтримки інклюзивного навчання, розвиток мережі інклюзивно-ресурсних центрів, зростання уваги до проблем раннього втручання. Системний, науково обґрунтований підхід до логопедичного супроводу в дошкільній освіті створює передумови для формування інклюзивного простору, де кожна дитина, незалежно від мовленнєвих особливостей, зможе повноцінно розвиватися, спілкуватися та навчатися. Водночас залишаються невирішеними низка питань, зокрема нерівномірний розподіл фахівців за регіонами, нестача логопедів у сільських громадах, обмежена матеріально-технічна база багатьох закладів, а також недостатній рівень міждисциплінарної взаємодії.

Подальші дослідження і практичні напрацювання у цій сфері повинні бути спрямовані на створення моделей підтримки, що враховують потреби конкретних регіонів, культурно-соціальний контекст та сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти в Україні та світі.

Список використаної літератури:

1. Будас Ю.О. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця. 2010. 238 с.
2. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць. Сер. соціально-педагогічна*. К. 2012. №20(1). С. 293–315.
3. Голуб Н.М. Особливості організації корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. 2020. Вип. 15. С. 56-65.
4. Демченко І.І. Категорія готовності майбутніх учителів початкових класів до інклюзивно-освітньої практики. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. Вип. 24 (317). Черкаси. С. 29–36.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ. Самміт-Книга, 2009. 272 с.
6. Мороз Л., Стахова Л., Кравченко І. Логопедичний супровід як складова комплексного супроводу дітей із порушенням психофізичного розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. К. 2019. № 8 (92). С. 401-411.
7. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: про-

- грамно-методичний комплекс. Київ. Кафедра. 2013. 284 с.
8. Рібцун Ю.В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Харків. Вид. група «Основа. 2012. 239 с.
 9. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. К. 2004. № 2. С. 6–11.
 10. Черніченко Л.А. Використання інноваційних технологій у логопедичній роботі з дітьми. Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід. 2017. Вип. III. Умань. ФОП Жовтий О.О. С. 124–126.
 11. Чепка О. Ігрові технології у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. К. 2023. №2(10). С. 57–66. [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(10\).2023.290571](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(10).2023.290571)

Korol A. The system of speech therapy support for preschool children in educational institutions

The article reveals the essence and peculiarities of organising the system of speech therapy support for preschool children in modern educational institutions. Emphasis is placed on the urgency of the problem of timely detection and overcoming speech disorders, which are increasingly common among preschool children and negatively affect their overall development, academic performance and social adaptation. It is noted that the effectiveness of speech therapy at the preschool stage largely depends on early diagnosis, systematic and interdisciplinary approach to the organisation of correctional and developmental work.

The article describes the main components of the system of speech therapy support in the educational process in an educational institution, among which are: diagnostic, correctional and developmental, advisory, educational and educational activities of a speech therapist. The author analyses the regulatory and legal support of speech therapy work in preschool education institutions of Ukraine and focuses on the existing difficulties in the implementation of speech therapy support, in particular, personnel, organisational and methodological aspects. The importance of an individualised approach to each child is emphasised, taking into account the type and structure of the speech disorder, the pace of psychophysical development, family environment and peculiarities of social interaction.

Particular attention is paid to the role of a speech therapist in a multidisciplinary team that provides psychological and pedagogical support to a child in an educational institution. The principles of building an effective system of speech therapy care are defined: early intervention, continuity, inclusiveness, partnership with parents, scientific and methodological validity. Examples of successful practices of domestic and foreign speech therapy that can be integrated into the system of preschool education in Ukraine are also considered.

As a result of the theoretical analysis, the need to modernise the system of speech therapy support on the basis of modern scientific approaches, update methodological support, and introduce innovative forms and methods of speech therapy work is substantiated. It is concluded that the provision of high-quality speech therapy support in preschool education institutions is an important condition for the successful speech and personal development of a child, his/her preparation for schooling and full socialisation in the modern educational environment.

Key words: speech therapy support, preschool age, speech development, preschool education, correctional assistance.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.3>**Ю. В. Липчанська**викладач кафедри «Образотворчого мистецтва»
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди**М. А. Азаркіна**старший викладач кафедри «Образотворчого мистецтва»
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди**Д. М. Курсін**старший викладач кафедри «Образотворчого мистецтва»
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СПРИЙНЯТТЯ КОЛЬОРУ. ЗНАЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «КОЛЬОРОЗНАВСТВО» У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ І СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ. СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АХРОМАТИЧНИХ КОЛЬОРІВ У БАЗОВОМУ ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

У статті розглядаються різні точки зору на природу кольору, історія його вивчення від Платона до XX ст. Завдання викладачів полягає не тільки в тому, щоб розширити кругозір студентів про колір, а й виховати в них усвідомлене розуміння естетичної та духовної цінності кольору в творах.

Однією з основних фахових дисциплін у мистецькій освіті є «Кольорознавство». Її призначення – дати основні уявлення про загальні поняття та категорії науки про колір і знання про художні можливості кольору. Наукове знання теоретичних основ кольору необхідно також для освоєння технології живопису. Це основна база практичного освоєння і застосування кольору. Студенти вивчають періодизацію історії розвитку уявлень про колір, усвідомлюють роль кольору в матеріальній і духовній культурі людства, знайомляться з основними термінами та поняттями.

Знання основних властивостей кольорів і розуміння основних термінів кольорознавства необхідні студентам, щоб розвинути «колірне бачення» (витончене сприйняття колірних нюансів) і поліпшити художній смак, уявити результат, якого бажано досягнути за допомогою кольору. Потім треба зорієнтуватись у виборі основного кольору, вибрати комбінацію кольорів залежно від обраної теми і втілити обране кольорове рішення в індивідуальному творі. Основним критерієм у виявленні властивостей кольорів є визначення – світлий або темний. Без світлоти не буде поняття, що на що треба орієнтуватись, що застосовувати для вираження ідей та емоцій кольору.

На основі аналізу наукових літературних джерел щодо особливостей кольору в образотворчому мистецтві та вивчення передового педагогічного досвіду окреслено основні якості кольору, оскільки без цих знань неможливе професійне становлення майбутнього учителя мистецьких дисциплін.

Формування колористичної грамотності фахівців передбачає виховання людини в умовах краси, в любові до прекрасного, прагненні до нього, що можливо завдяки грамотному колірному сприйняттю навколишньої дійсності. Цій проблемі особливого значення надавали мислителі, педагоги з найдавніших часів – Платон, Арістотель, Томазо Кампанелла та багато інших.

Формування колористичної компетентності студентів можливе за умов поєднання теорії та практики, використання в навчальному процесі сучасних інноваційних технологій, залучення до викладацької діяльності професіоналів-практиків. Найбільш результативним у набутті умінь і навичок з колористики є практичне навчання. Треба зробити теорію і практику взаємопов'язаною системою, яка може дати студентам розуміння основних законів кольору, символіки кольору та його впливу на емоції людини.

Ключові слова: психологія, мотивація, мистецтво, викладання, компетентність, кольорознавство, освітні технології, фізіологія кольору, фізика кольору, колірна палітра, живопис.

Постановка проблеми. Специфіка навчання кольорознавству в тому, що необхідно не тільки дати розуміння основ кольорознавства, а й посприяти формуванню культури кольору в цілому. Важливо не тільки передавати інформацію, а й також долучати учнів до процесу твор-

чості. Що багатшим є колірний досвід художника, то глибшим і тоншим є його світосприйняття, різноманітнішими прояви художньо-творчих здібностей, вищим є професійний рівень розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Кольорознавство як предмет має значну істо-

рію розвитку, еволюційний характер і пов'язаний з багатьма дисциплінами, які вивчають різні методи та підходи до явищ кольору. Є чимало досліджень, в яких викладено основні відомості про колір. Щоб створити образотворчий твір будь-якого жанру, необхідні базові знання законів кольорової гармонізації – це думка багатьох митців. Українські професійні надбання з базового курсу кольорознавства були укладені. Т. Печенюк, Т. Прокопович та С. Прищенко. У статті є посилання на професійне міжнародне першоджерело підруничкового типу – навчальну працю Й. Іттена «Мистецтво кольору». У живопису аспект гармонізації кольорів розглядали І. Гете, І. Ньютон, Н. Ньюберг, В. Освальд та ін.

Мета статті. Розглянути особливості викладання дисципліни «Кольорознавство». Розкрити значення кольору для створення художнього образу. Показати зв'язок між колірною реальністю і колірним впливом, між тим, що сприймається оком і тим, що виникає у свідомості людини.

Виклад основного матеріалу дослідження

СВІТЛО І КОЛІР У ЖИВОПИСУ: ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ

Якщо ми тепер запитаємо, який той фізичний елемент, яким користується живопис, то це – світло як загальний засіб видимого прояву предметності взагалі.

Гегель. Естетика.

Закони кольору невимовно прекрасні саме тому, що вони не випадкові...

Ван Гог

Актуальність цієї теми можна розглядати в широкому аспекті – як для підготовки художників у галузі образотворчого мистецтва, так і для всіх спеціалістів, які працюють із кольором. Кольорознавство – це наука про колір, але якщо студенту з перших кроків навчання без підготовки викладати колірні закономірності, то матеріал здасться йому складним. У художній освіті існує проблема з виявленням вірних світло-тональних відносин в образотворчій діяльності студентів. Багато учнів з легкістю вирішують колористичні завдання в композиції, але часом розбір світло-тональних відносин залишається невирішеною проблемою.

Оскільки наукова теорія кольору – це об'ємна галузь образотворчого мистецтва, у базовому курсі «Кольорознавство» пропонується вивчення ахроматичних кольорів на початковому етапі навчання. Воно полягає в тому, щоб за допомогою практичних завдань, студентами були засвоєні основи світлотональних відносин. В особливостях

використання ахроматичних кольорів закладені фундаментальні принципи та закони живопису, такі як взаємодія плям за світлістю, загальний світловий тон, світлоряд. Розвиток навичок художнього сприйняття у студентів, умінь користуватися кольором, як засобом художнього вираження є основою формування художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя.

Завдання педагога полягає в тому, щоб у процесі навчання образотворчого мистецтва допомогти учням у розв'язанні проблем, що стосуються світлотональних відносин під час написання живописного твору. На початковій стадії освіти особливо важливо, щоб учні засвоїли закони взаємодії світлотональних плям і далі могли грамотно розвивати здібності.

Наукова теорія кольору – це велика сфера знань, яка включає безліч дисциплін, коротко всю теорію викласти майже неможливо. Колір здається простим поняттям, але це не тільки приємна естетика. Кольорознавство – це суміш науки, психології, культури та мистецтва. Існує цілий всесвіт, присвячений його розумінню. Осмислення цих понять допомагає створювати шедеври.

Важливість вивчення предмета «Кольорознавство» в системі підготовки май- бутнього художника

Колір доступний кожному. Художнику важливо не тільки мати знання про колір, а й особисто відчувати це знання. Століття раціональних знань пішло в минуле. Знання має пройти через розум, серце, душу. Знання про колір допомагає художнику скоротити шлях до досягнення мети.

Нині підвищився інтерес до проблем кольору – це очевидний факт для художників, дизайнерів, учених і працівників різних галузей промисловості. Тому необхідні нові підходи до навчання студентів творчих вишів.

Вивчення кольорознавства є важливою складовою системи підготовки майбутнього художника. Пройшовши курс кольорознавства, студенти мають знати основні закони кольору, вміти бачити й аналізувати колірні рішення у творах майстрів, вивчити основи теорії кольору й колірної гармонії та вміти їх використовувати в професійній діяльності.

У всіх видах образотворчого мистецтва колір відіграє важливу роль. Колір у живописі – один із найпотужніших інструментів, які художники використовують для передачі свого послання глядачам, виклику в них емоцій.

Кольорознавство – досить складна наука. Навіть художникам-початківцям необхідно знати основні відомості про світло і колір: їх психологічний і фізіологічний вплив на людину, залежність кольору від освітлення, гармонійні поєднання тонів і вплив їх один на одного, комп'ютерне уявлення кольору і т.д.

Проблема формування художньо-педагогічної компетентності студента в галузі кольору є однією з професійно значимих та педагогічно пріоритетних при навчанні викладачів шкіл, а також дизайнерів та спеціалістів в інших сферах життєдіяльності. Для представників творчих професій дуже важливим є зростання креативного мислення особистості, вміння втілювати творчі ідеї в реальне життя. Цей принцип передбачає формування вміння мислити нестандартно, вигадувати оригінальні ідеї та підходи, знаходити розв'язання завдань, які не мають готових відповідей. Ось чому педагогам важливо стимулювати розвиток креативності у студентів.

Педагоги та методисти протягом десятиліть приділяли основну увагу саме передачі знань, а не їх застосуванню на практиці. Ця проблема стала ще гострішою у XXI столітті. В даний час працівники системи освіти, якщо вони хочуть сформулювати справді людину майбутнього, а не минулого, повинні діяти «на випередження», тобто передбачати ті тенденції, які стануть визначальними в суспільстві через 10-15 років.

Стрімко розвиваються інформаційні технології, змінюються вимоги ринку, накопичення одних лише знань, без набуття компетенцій, втрачає сенс. Основна увага при цьому надається розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх художників-педагогів. Компетентність розвивається у процесі освіти. Крім того, у житті необхідні компетенції універсальні, тобто необхідні для особистого та суспільного життя. Людина, яка здатна швидко освоювати нові знання та технології, постійно вчитися та вдосконалюватися, може не побоюватися, що її знання та вміння не будуть затребувані.

Художникам важливо знати закони зміни кольору. Наука про колір – наукова основа живопису. Тому, хто хоче стати справжнім художником, необхідно знати, як формується колір у природі, як він може змінюватися під впливом навколишнього простору.

Майбутні художники повинні мати уявлення про основи колористики, про колірну гармонію, про основні контрасти зорового сприйняття. Крім того, необхідно допомогти учням розвинути смак, підвищити культурний рівень, сформувати пластичне мислення.

Для активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках «Кольорознавства» застосовуються такі методи та педагогічні технології навчання: індивідуальні, парні, групові, дослідницькі, експериментальні, методи особистого показу, інформаційні технології, особистісно-орієнтовані технології, проектні технології навчання, розвивальна технологія навчання.

Завдяки комплексному застосуванню методів, прийомів і педагогічних технологій педагог

допомагає учням розвивати творчі здібності. Учні мають змогу розкрити творчий потенціал, застосувати отримані знання та вміння на практиці.

Ми живемо в «кольоровому світі», і колір є для людства тим необхідним середовищем, через яке люди отримують інформацію про світ та різні відчуття. Дати студентам розуміння та усвідомлення впливу кольору, допомогти їм опанувати знання та способи впливу на психофізіологію людини – дуже відповідальний аспект у навчанні студентів художніх спеціальностей. Некомпетентність дизайнера у символіці кольору та його впливі а людину може навіть завдати шкоди людському здоров'ю, загальмувати розвиток суспільства загалом.

Знання та рекомендації, отримані студентами під час навчання, мають допомогти їм як у творчій, так і в педагогічній діяльності. У майстрів немає таких фарб, якими можна передати весь діапазон кольорних відтінків навколишнього світу. Але професіонали можуть вирішити образотворче завдання, застосовуючи теоретичні знання про взаємозв'язок кольорів.

Що вивчає наука кольорознавство?

Кольорознавство – наука, що вивчає та пояснює явища кольору: взаємодія кольору тіл і оточення, зміни кольору при різному освітленні та на різних відстанях, закони змішання і взаємодії кольорів, основи гармонізації.

Впливаючи на наші думки і вчинки, колір не тільки робить життя яскравішим, від нього також багато в чому залежить наш настрій. Світлосприйняття сприяє розпізнаванню об'єктів навколишнього світу, завдяки чому людина отримує важливу для комунікації інформацію. Як предмет або жива істота може виділитися з натовпу, не використовуючи слів або звуків? Маючи яскраве або хоча б відмінне від усіх інших забарвлення.

Різні люди, відчуючи однакові світлові впливи, можуть по-різному на них реагувати. Тому кожен із них бачитиме свій колір, у всіх він буде різним. Отже, сперечатися про те, «який колір насправді», не має сенсу, оскільки істинний колір для кожного глядача – той, який він бачить. Чому одне колірне поєднання здається нам красивим, а інше – ні? Ми цього не знаємо, хоча очевидно, що це поєднання красиве.

У теперішній час кілька наук і наукових дисциплін займаються проблемами кольору, водночас кожна вивчає колір з того боку, який її цікавить. Фізиків цікавить світло, поки воно перебуває поза оком, його енергетична природа, фізіологію – процес, що відбувається в момент сприйняття кольору людським оком і перетворення його на колір, психологію – вплив кольору на підсвідомість, настрої людини, здатність викликати різні емоції, біологію – вплив кольору на процеси життєдіяльності живих і рослинних організмів. У сукупності ці

науки, що вивчають колір з різних точок зору, називаються науковим кольорознавством.

Кольорознавство – це комплексна наука про колір, що містить систематизовану сукупність даних фізики, фізіології, психології та суміжних із ними наук, які вивчають природний феномен кольору, та сукупність даних філософії, естетики, теорії та історії мистецтва, етнографії, філології, теорії та історії літератури, які вивчають колір як явище культури. Коло наук, на яких базується кольорознавство, розширюється [1].

Першу відому теорію кольору пов'язують з ім'ям давньогрецького філософа Аристотеля. Він вважав, що всі кольори походять від білого і чорного – світла і темряви, і пов'язував їх із чотирма елементами: водою, повітрям, землею і вогнем. Вогню відповідає білий, землі – чорний, а вода і повітря не мають власних кольорів і отримують різні відтінки залежно від свого стану. Решта кольорів походять від змішування основних кольорів і світла.

Імпресіонізм та експресіонізм стали першими міжнародними рухами, представникам яких вдалося повністю розкрити потенціал кольору. Академічні художники дотримувалися звичайних колірних схем: трава – зелена, море синє і так далі. Однак сучасні художники-імпресіоністи малювали те, що бачили, а експресіоністи – те, що вони відчували. Вони не боялися малювати червону траву. Так влаштовано візуальне сприйняття, що колір запам'ятовується набагато краще, ніж інші якісні характеристики предметів – форма, кількість тощо.

Так, 1872 рік можна вважати точкою відліку імпресіонізму, а його батьківщиною Францію, адже саме в цей рік у Франції Клод Моне написав одну з найвідоміших своїх картин «Враження. Схід сонця». Цікавою особливістю цієї картини вважається те, що Клод Моне написав її на світанку лише за 10 хвилин, і саме вона демонструє найважливішу особливість імпресіонізму – написання картини мазками, не виділяючи точних контурів предметів, не заглиблюючись у їхню суть, художник пише колір і світло, залишаючи суть на другому плані.

Едгар Дега використовував колір, щоб надати блиску своїм зіркам балету, а відчай – любительці абсенту. Для створення певного настрою деякі художники використовують монохромну колірну схему для всієї картини. Найкращими прикладами є роботи Каміля Коро.

Природа кольору

Уперше про природу кольору задумалися вчені та філософи Стародавньої Греції. У їхніх працях протиставляються біле і чорне, світло і темрява. Одним із перших мислителів, які намагалися теоретично пояснити природу кольорів, був прославлений філософ і проповідник Емпедокл (V

ст. до н.е.), який жив у місті Агрігента, на Сицилії. Аристотель вважав, що всі кольори походять від білого і чорного – світла і темряви, і пов'язував їх із чотирма елементами: водою, повітрям, землею і вогнем.

Існують 3 підходи до теорії кольору: природничо-науковий, психологічний і художньо-естетичний. Що ж являє собою колір з точки зору фізики і як ці знання застосовуються на практиці образотворчого мистецтва? Світло і колір нерозривно пов'язані між собою. Це доведено Ньютоном, який за допомогою призми розклав сонячне світло на складові кольори веселки. Відомо, що видимі й відчутні нами в кольорі промені становлять лише октаву у величезній сфері коливань електромагнітних хвиль. Той видимий діапазон хвиль, що сприймається людиною, і є спектр, у якому кольори розташовуються в певному порядку. [3].

Основу колориту складають світлові та колірні відносини. Їх часто називають також тональними, бо тон містить у собі відносини кольору і світла. Колірні й тонові відносини в картині підпорядковані певним закономірностям. Таким чином, можна стверджувати, що в живопису все будується на відносинах, які визначають такі якості мальовничого твору, як загальний колірний тон, гармонія колірних плям.

Відмінність колірного тону – це якість хроматичного кольору. Але в спектрі немає білих, сірих, а також чорних кольорів. Ці кольори, відсутні в спектрі, можна відрізнити лише за світлістю. Групу білих, сірих і чорних кольорів називають ахроматичними. Причому до ахроматичних кольорів належать лише чисто білі, чисто сірі та чисто чорні кольори. А колір, що має найнезначніший відтінок, уже буде хроматичним кольором.

Але, створюючи свої твори, художник не вивчає жодних закономірностей, тож чи потрібні йому взагалі якісь спеціальні знання в галузі кольору? Художник робить так, як підказують йому чуття, смак, досвід. Це говорить про те, що та частина роботи, яка випадає на частку смаку та інтуїції, також має свої закони, зрозуміти які має і може допомогти теорія. Дідро дуже добре сказав про смак як про «набуту повторним досвідом здатність схоплювати істину».

Уже в XVIII-XIX століттях з'являються перші наукові та містичні теорії кольору. Ньютон був першим, хто на основі наукового експерименту показав складний взаємозв'язок світла і кольору. Разом із ранніми теоріями виникають і перші колірні кола – системи колірних поєднань. Серед їхніх творців були представники найрізноманітніших професій: мислитель Йоганн Гете, фізики Ісаак Ньютон, Джеймс Максвелл і Вільгельм Освальд, хімік Джордж Філд, живописці Філіп Рунге, Василь Кандинський і Альберт Манселл запропонували власні теорії кольору та варіанти колірних кіл.

Явище світла в образотворчому мистецтві багатогранне, а його значення в системі виразних засобів живопису можна порівняти зі значенням світла в життєдіяльності людини. Ця обставина дає змогу розглядати феномен світла сам по собі, у відносній відокремленості від кольору. Можна виділити кілька аспектів, що відображають різні функції світла в картині. Світло може розглядатися як антипод кольору. Але ми підходимо до питання інакше, коли розглядаємо світло як антипод тіні. Наприклад, художники раннього Відродження в Італії конструювали свої сюжетні композиції завжди ніби в залитому світлом середовищі. Світло саме по собі може бути предметом зображення, як, наприклад, у картині «Місячна ніч» Куїнджі. *Темна земля і небеса висвітлюються яскравим, фосфоресцюючим світлом*, саме це світло вражало глядача, вони шукали підступ, але його не було. Проблемою з'ясування закономірності зміни сили світла, можливістю порівнювати і вимірювати світло займався ще Леонардо да Вінчі.

Актуальність досліджень проблем кольору не викликає сумнівів. Потребують розв'язання завдання колірного моделювання, врахування культурно-історичних традицій, розроблення гармонійних сполучень і виявлення вподобань моди, взаємодії кольору і форми, символіки кольору.

Уміння поєднувати кольори – це частина такого поняття, як почуття смаку, тобто здатність судити про прекрасне. Наявність естетичного смаку допомагає відрізнити справжні твори мистецтва від робіт низького художнього рівня, створювати високохудожні твори. Вчитися йому необхідно як для творчого розвитку, так і для власного зростання. Знання теорії кольору і тренування кольоросприйняття важливі для людей, які працюють з кольором, але при цьому мають різні професії. Очі й розум потрібно тренувати для осягнення всіх тонкощів кольору так само, як тренуються й відточуються навички стрижки або іноземні мови: повторення і практика.

Характеристики кольору

Можна сказати, що кольорознавство є частиною цілісної науки про людину, в основі якої лежать принципи системності та комплексності. За кольором пам'яток минулих епох ми могли б визначити емоційний характер зниклих народів. В епоху Тан (618-907) у Китаї виникли стінний розпис і розпис по дереву, які відрізнялися особливою яскравістю. У цей же час були відкриті нові жовті, червоні, зелені та сині глазурі для кераміки.

Дослідження з вивчення природи колірному зору і впливу кольору на людину сягають корінням великих імен Леонардо да Вінчі, І. Ньютона, В. Гете, Г. Гельмгольца. Із сучасних дослідників можна назвати В. Кандинського, К. Малевича, Б. М. Теплова, М. Люшера та ін. Як видно, цією

проблемою займалися фізіологи, психологи, художники, медики, дизайнери.

Колір є найпривабливішим і найзагадковішим мистецьким феноменом. Що ж являє собою колір з точки зору фізики? Світло і колір нерозривно пов'язані між собою. Це довів Ньютон, розклавши сонячне світло на складові кольори веселки за допомогою призми.

Усі кольори, які ми бачимо в навколишньому світі, поділяють на хроматичні (спектральні та неспектральні) та ахроматичні (чорний, білий, сірий). Колірний тон визначається довжиною світлової хвилі. Різниця колірному тону – це якість хроматичного кольору. Але в спектрі немає білих, сірих, а також чорних кольорів. Ці кольори, які називають ахроматичними, можна відрізнити лише за світлістю.

До ахроматичних кольорів належать лише чисто білий, чисто сірий і чисто чорний. А колір, що має найнезначніший відтінок, уже буде хроматичним.

Виділяють кілька характеристик кольору:

- світлота;
- насиченість;
- яскравість;
- колірний тон.

Картина являє собою систему барвистих плям, кожна з них може мати різну світлоту, колірний тон і насиченість.

В. Кандинський проводить класифікацію кольорів за параметрами: 1) теплі і холодні кольорові тони фарб; 2) світлі і темні тони фарб. Тобто колір має власне звучання, є 4 основні звучання кожного кольору:

1. Теплий світлий.
2. Теплий темний.
3. Холодний світлий.
4. Холодний темний.

Світлота – ступінь близькості кольору до білого називають світлотою. Будь-який колір при максимальному збільшенні світлоти стає білим. Інше поняття світлоти відноситься не до конкретного кольору, а до відтинку спектра, тону. Кольори, що мають різні тони за інших рівних характеристик, сприймаються нами з різною світлотою. Жовтий тон сам по собі – найсвітліший, а синій або синьо-фіолетовий – найтемніший.

Насиченість – ступінь відмінності хроматичного кольору від рівного йому за світлістю ахроматичного, «глибина» кольору. Два відтинки одного тону можуть відрізнятися ступенем блякlosti. При зменшенні насиченості кожен хроматичний колір наближається до сірого.

Яскравість – об'єктивне поняття, яке характеризується кількістю світла, що потрапляє в око спостерігачеві від об'єкта, який випромінює, пропускає або відбиває його. Яскравість вимірюють спеціальними приладами.

Кольоровий тон – характеристика кольору, що відповідає за його положення в спектрі: будь-який хроматичний колір може бути віднесений до будь-якого певного спектрального кольору. Відтінки, що мають одне й те саме положення в спектрі (але різняться, наприклад, насиченістю і яскравістю), належать до одного й того самого тону. При зміні тону, наприклад, синього кольору в зелений бік спектра він змінюється на блакитний, у зворотний – на фіолетовий.

Колірний ряд – це послідовність кольорів, у яких щонайменше одна характеристика спільна, а інші змінюються від одного кольору до іншого.

Художнику неможливо обійтися і без з'ясування таких понять як «гармонія», «колорит», «мальовничість».

Колірна гармонія – не випадкове нагромадження кольірних плям. Це гарне поєднання кольорів, що передбачає певну узгодженість їх між собою, певну співмірність і пропорційність. Між різними кольорами картини існує очевидний взаємозв'язок, кожен колір врівноважує або виявляє інший, і два кольори разом впливають на третій. Зміна одного кольору призводить до руйнування колористичної, колірної гармонії художнього твору і викликає необхідність змінювати всі інші кольори.

Художники використовують колір по-різному. У різні періоди розвитку живопису змінювалися й колористичні системи. Однією з перших колористичних систем була система локальних кольорів. Її суть полягає в тому, що малюнок має вигляд розмальовки. Є чіткий малюнок і заливка кольором певних елементів малюнка. Тут кольори майже не взаємодіють між собою, кожен ніби живе своїм незалежним життям. Локальні кольори досі популярні в декоративно-ужитковому мистецтві, їх можна побачити на фресках, зокрема й на фресках Сікстинської капели, та в книжковій мініатюрі.

Колір здатен впливати не лише на настрої глядача, а й на напрямок його погляду, на композицію малюнка. Колір допомагає визначити вагу предметів, температуру простору, віддаленість об'єктів. Караваджо займався світло-тіньовим моделюванням, у якому кольори потоваришували між собою, водночас збільшилася роль джерела світла і поглибилися тіні. Це стало переломним моментом у світі живопису й зумовило розвиток мистецтва 17 ст. Кольорова гармонія – не випадкове нагромадження кольорових плям. Це гарне поєднання кольорів, яке передбачає їхню певну узгодженість між собою, співмірність і пропорційність. Між різними кольорами картини існує очевидний взаємозв'язок, кожен колір врівноважує або виявляє інший, і два кольори разом впливають на третій.

Імпресіоністи привнесли в колірну систему цілу низку нових віянь. По-перше, вони намагалися не

змішувати фарби на палітрі, а клали на полотно мазки різного кольору один до одного, таким чином, щоб кольори змішувалися в очі глядача. По-друге, імпресіоністичний живопис, як ніколи раніше, сміливо працює з рефлексамі.

Символічність світла і кольору

Зміст твору живописного розкривається через систему символів. Символічність, узагалі властива мистецтву, найповніше проявляється в живописі. Символ за своєю суттю передбачає абстрагування, що дає змогу виділити в предметі головне і зосередити на ньому увагу.

Колір у картині може радувати, засмучувати, збуджувати. Будь-який колір може бути прочитаний, як слово, його можна витлумачити як сигнал, знак, символ. «Прочитання» кольору може бути суб'єктивним, індивідуальним, а може бути колективним, спільним для великих соціальних груп і культурно-історичних регіонів. Певні кольори мають різні, навіть контрастні значення, що залежать від історичного контексту та культурної спадщини різних суспільств. У Китаї червоний колір символізує удачу, проте в багатьох західних суспільствах він позначає небезпеку або обережність. Білий колір – символ чистоти і невинності в західних культурах, а в деяких азіатських – траур і смерть.

Загальновідомо, що за століття свого існування живопис накопичив величезну кількість символів. Особливо наочно проявилось це в мистецтві Середньовіччя та Відродження. Найпоширенішою тематикою творів художників цього часу була християнсько-біблійна. Символічність релігійного характеру перепліталася із символікою живопису, і в результаті народжувалися складні й багатозначні твори, розуміння яких вимагало певної підготовки. Характерно, що в живописі, особливо християнському, символічним було все – і колірна гама, і пози, і жести персонажів, зображення ландшафту, використання тварин, рослин і птахів. Загалом можна сказати, що не існувало жодного елемента мальовничого полотна, який не ніс би якогось сенсу. Кожен твір живопису – це унікальний погляд людини на світ.

Під час сприйняття живописного твору детальна схожість предмета не має суттєвого значення. У сприйнятті людини велике значення має її уява. Для виховання взагалі і художнього виховання зокрема знання суб'єктивних колірних уподобань має велике значення. Допомогти віднайти учневі притаманне тільки йому тяжіння до того чи іншого кольору або форми – означає допомогти людині розкрити саму себе.

У художньому вихованні є два завдання: розвинути і зміцнити індивідуальні творчі здібності учнів і одночасно дати знання загальних об'єктивних законів роботи над формою і кольором, доповнюючи це вивченням натури. Індивідуальні здібності

учнів можна розвивати і зміцнювати, враховуючи суб'єктивно-індивідуальні вподобання учнів до кольору і форм. [7]

Люди, які професійно працюють з кольором, часто схильні керуватися власними уподобаннями у ставленні до кольору. Це може призвести до нерозуміння і суперечок, особливо в тих випадках, коли одна суб'єктивна думка стикається з іншою. У вирішенні багатьох проблем потрібно враховувати об'єктивну даність, яка важливіша за суб'єктивні вподобання. Власники квіткових магазинів, які обслуговують певну клієнтуру, зможуть досягти успіху, якщо спробують пристосуватися до смаків своїх клієнтів, замість того, щоб нав'язувати їм свої.

Зв'язок кольору з естетичним та емоційним досвідом

Живопис – це мистецтво роботи з кольором. Інакше кажучи, художник-живописець передає глибину та об'єми за допомогою відтінків, а не форм. Виразність кольору і колірних поєднань так само важко пояснити, як і красу кольору. Очевидно лише те, що виразність пов'язана з емоційним досвідом людей. Зв'язки фарб із нашими почуттями – безперечна реальність. Виразні колірні поєднання несуть у собі відгомони людських почуттів, настрою, динаміку почуттів. Однак, вони несуть у собі й дещо інше – елементи пізнання життя, особливо важливі для людини. Кольорове сприйняття об'єктів навколишнього світу є одним із головних аспектів пізнавальної діяльності людини.

Інтерес до кольору з'явився ще 40000 років тому, це видно в наскальних малюнках первісних людей, які як фарби використовували крейду, деревне вугілля, вапняк.

Історично ставлення людей до кольору в навколишньому світі змінювалося залежно від рівня розвитку матеріальної, духовної та художньої сфер культури суспільства. Еволюція ставлення людства до світу кольору поділяється на два великі періоди: перший – донауковий – від доісторичних часів до кінця XVI ст., другий – науковий – від XVII ст. до теперішнього часу.

У донауковий період ставлення давніх людей до кольору базувалося на життєво найважливіших для них явищах і являло собою міфологічно-символічно-практичне ставлення. Про естетичне ставлення до кольору в той час говорити ще не доводилося,

Для древніх людей не мало значення все різноманіття кольорів навколишнього світу. Вони виділяли з цього реального різноманіття і наділяли певним змістом дуже обмежену кількість кольорів, пов'язаних з найважливішими об'єктами і явищами їхньої життєдіяльності. Так, у стародавніх народів Африки символічно значущими були три кольори: червоний, що асоціювався з вогнем

і кров'ю, чорний – із землею і білий – з молоком матері як джерелом життя дітей.

З часом змінювався предметний, емоційний, а також естетичний досвід людей, завдяки чому у людей виробилося почуття краси, вміння бачити і розуміти красу предметів, фарб, природи. Однак цей досвід так глибоко прихований і такий складний, що і сама краса здається чимось абсолютно простим, притаманним кольору і фарбам самим по собі.

Із розвитком землеробства та скотарства в давніх людей актуалізуються такі важливі для їхнього життя поняття, як сонце, небо, вода, земля та рослинність на землі. З ними асоціювалися кольори: 7 червоний (сонце), синій (небо і вода), чорний, жовтий або колір червоної охри (земля) – різні кольори в різних народів, і зелений – рослинність.

В античній культурі розвивається розуміння гармонії поєднання кольорів. Виникає поліхромія в живописі, архітектурі, одязі, начинні, прикрасах. Кольори ділять на грубі (варварські) і культурні (еллінські). Питанням світла і кольору присвячені праці Емпедокла (495-435 до н.е.), Демокріта (460-379), Платона (427-347 до н.е.), Арістотеля (387-322), Теофраста (4 ст. до н.е.), Тита Лукреція Кара (1 ст.).

Вчення про колір епохи Відродження (XV – XVI ст.) синтетично увібрало в себе теорії давньогрецьких вчених і середньовічну символіку кольору та світла. В епоху середньовіччя в Європі ставлення до кольору розвивається під впливом християнської релігії та догматів церкви. Кольори ділять на «божественні» («богоприємні») і «богопротивні» (некрасиві відповідно до догматів церкви).

Поряд із композицією, освітлення та колір мають велике значення у виявленні ідейного задуму картини. Леонардо да Вінчі у своєму «Трактаті про живопис» дає такі відомості про колір, які мають велике практичне значення і для художників нашого часу. «Він утворив кольороряд із шести кольорів, прив'язав їх до природних стихій: білий – світло, жовтий – земля, зелений – вода, синій – повітря, червоний – вогонь, чорний – темрява. Для кожного окремого кольору було знайдено гармонійні кольори і продумано стійкі колірні акорди, наприклад, із зеленим гармонійно узгоджуються пурпурний, червоний, блідо-фіолетовий. Леонардо да Вінчі визначив гармонійно контрастні кольори: білий – чорний, синій – жовтий, червоний – зелений.» [4]. Саме тоді фактично зародилася наука про колір.

Науковий період історії кольорознавства починається з того часу, як Ісаак Ньютон в 1665 р. зробив свої досліді з розкладанням скляною призмою пучка сонячного кольору.

Візуальне сприйняття влаштовано таким чином, що колір запам'ятовується набагато краще ніж форма, кількість та інші якісні характеристики

об'єкта. Спроби пояснити красу поєднань кольорів абстрактними законами кольорознавства не призводять до успіху. Не можна також красу окремого кольору ототожнювати з його насиченістю чи єдністю насиченості та світлоти. Красивий візерунок плям, гарний колір фарби, що відрізняється способом, яким вона належить і співвідношенням із сусідніми фарбами.

На думку І. Іттена вплив кольору на емоційний стан людини очевидний. Він стверджує, що кожна людина сприймає колір суб'єктивно, відчуваючи до нього симпатію чи антипатію. Різні поєднання кольорів викликають різні емоції.

У музиці існують поняття «мажор» та «мінор». Це наукові поняття, проте, очевидно, що вони пов'язані з емоціями. У колірних поєднаннях картини також є «мажорні» та «мінорні» співзвуччя, художник також оперує ритмами – плавними переходами та стрибками. Колірні ходи іноді переплітаються, колір наростає, наближаючись до головної плями. Іноді переплетення колірних мас нагадує потужні акорди мідних інструментів, створюючи аналогічну емоційну напругу.

Поет і художник Гете у своєму вченні про колір виділив розділ, присвячений «чуттєво-моральній» дії кольору. Багато в ній суб'єктивно, але Гете переконливо показав, що вивчення зв'язків кольору з нашими почуттями необхідне. Гете вважав основними два кольори – жовтий та синій. Помаранчевий, кіноварно-червоний разом із жовтим утворюють активну групу кольорів. Вони виражені життя, прагнення. Згадаймо «Данаю» Рембрандта, її золотистий колорит – симфонію світла, тепла та життя.

Мальовничість фарб художник знаходить «по відчуттю», інтуїтивно, не вміючи пояснити свій вибір. Але почуття краси кольору та взагалі смак до кольору можна і необхідно розвивати. Художники та глядачі, що розглядають фарби картини, ще не проникнувши глибше в суть твору, дають картині таку оцінку: гарні фарби, гарно за кольором.

Ймовірно, ця оцінка складається завдяки впливу глибших показників твору. Вона завжди складна, хоча здається простою. Приховано вона визначається змістом, проте в ній є щось відокремлене від змісту, взагалі кажучи, необов'язкове для твору мистецтва.

Фарби картини можуть бути красивими, та їх виразність і єдність обов'язкові для колориту. Фарби тиціанівського «Себастьяна» не можна назвати красивими, але вони дуже виразні. У пізніх речах Рембрандта виразно важке червоне, хоча важкий червоний колір одягу батька у «Поверненні блудного сина» Рембрандта не можна назвати ні окремо, ні у відносинах красивим.

У художній промисловості особливості колірного оформлення виконують одночасно дві важ-

ливі функції – емоційну і практичну. На емоційному рівні величезну роль відіграють почуття, викликані тим чи іншим кольором, на практичному – можливість створити унікальний дизайн, що запам'ятовується. Завдяки грамотне підібраній колірній гамі видно цінність мальовничого полотна, виділяється бренд компанії, при цьому у глядачів створюється вірне уявлення про її цінність та місію.

Колір як естетичний фактор

З естетичної точки зору об'єкт мистецтва або природи зовсім не призначений для передачі інформації про свій матеріальний носій: картина розповідає не про фізико-хімічні властивості пігментів, а про колорит, композиційну гармонію кольорів та інші функції, що передають її виразність через суб'єктивне переживання хроматичного відношення властивостей кольору до фарби.

Колір – один із важливих засобів художньої виразності в образотворчому мистецтві. Загальновизнано, що кольори відрізняються своєю специфічною виразністю, неперевершені описи якої найбільш яскраво і послідовно дали Гете («Вчення про колір»), Кандинський («Про духовне в мистецтві»), Р. Штайнер («Сутність кольору») та ін. борди на вулицях міста, і скрізь присутні кольорове оформлення. Архітектори та дизайнери створюють свої твори, спираючись на закони колористики. Колір завжди впливає на настрій людини.

Кожна людина має певну шкалу улюблених кольорів, яка є своєрідним виразом її індивідуальності. Під впливом кольору на підсвідомості людини сформувалися поняття, багато з яких набули філософського символічного змісту. Наприклад, білий символ ясності, непорочності, сірий символ стриманості, стабільності; чорний – кінець, пільма, страх та таємниця; червоний – агресія, пристрасть, небезпека; жовтий – легкість, радість, оптимізм; зелений – рівновага.

Колірні переваги нації чи народу яскраво виражаються у його художній культурі. Як правило, у «палітрі» колірних переваг нації виявляються основні фарби ландшафту, серед якого вона живе, а також ті кольори, яких у ньому замало.

Колір не тільки впливає на організм і психофізіологічний стан людини, але й активно оцінюється свідомістю людини. Кожний колір, обраний окремо, непоганий і добрий, усе залежить від контексту, у якому він використовується.

Якщо колір не пов'язується ні з поверхнею предмета, ні з глибиною, а тільки залишається локалізованою плямою, його називають «абстрактним», або «вільним» кольором.

Важливу роль формуванні ставлення до об'єкта грають колірні асоціації. «Благородні», класичні поєднання кольорів на підсвідомому рівні вселяють довіру та повагу до об'єкта. Неприємні, що дисонують кольорові поєднання, негативні колірні

асоціації налаштовують на недовіру та негативне ставлення до об'єкта.

Колір – це потужний інструмент, що дозволяє художникам передати складні емоції, створити настрій і навіть провести глядача через психологічний досвід. Кольорова палітра стає мовою, якою митці спілкуються з нами, викликаючи внутрішні реакції та відгуки. Якщо колір не пов'язується ні з поверхнею предмета, ні з глибиною, а тільки залишається локалізованою плямою, його називають «абстрактним», або «вільним» кольором. В. Кандінський запропонував наступну символіку кольору: колірне відображення божевільня – жовтий, ідеальна рівновага та надія – зелений, гіпнотичність та інтелектуальність – фіолетовий, заклик людини у безкрайність – синій, добро і любов – білий [6].

У наш час естетика кольору набула прикладного значення, важливість якого наголошував ще засновник французького інституту технічної естетики Жак В'єно: *колір може заспокоїти та збудити, створити гармонію та викликати потрясіння*. Від нього можна чекати дива, але він може спричинити і катастрофу.

Важливість навчання кольорознавству для мальовничої практики

Актуальність проблеми формування колористичної грамотності фахівців передбачає виховання людини в умовах краси, в любові до прекрасного, високого, і не тільки в любові, а й у постійному прагненні до нього через грамотне сприйняття навколишньої дійсності. Художник-педагог повинен вміти не тільки тонко розрізнати кольори, йому необхідно бути естетично розвиненим, щоб у різнобарв'ї бачити певні образи, настрої, що викликають у нього емоційну чуйність.

Мета навчання кольорознавству – вивчення теоретичних основ кольору, щоб мати необхідну базу для практичного освоєння та застосування кольору, допомога в оволодінні навичками роботи з кольором.

Мета курсу «Кольорознавство та колористика» полягає в тому, щоб у загальному вигляді дати основи науки про колір та допомогти опанувати навички роботи з кольором.

Знання про колір є необхідною базою для формування компетенцій у образотворчій діяльності. Потреба в даних знаннях очевидна, вони необхідні професійної діяльності художника, дизайнера та інших фахівців у галузі образотворчого мистецтва. Студенти факультетів мистецтв педагогічних вузів мають опанувати основи мальовничої грамоти, кольорознавства та колористики. Вивчення художньо-образних, психологічних властивостей, особливостей та можливостей кольору і колориту загалом займає одну з ключових позицій у навчанні живопису.

У педагогічній практиці обговорюється питання про необхідність викладання курсу кольорознав-

ства в процесі підготовки художника традиційної академічної освіти, в якому враховує сучасні досягнення в галузі науки про колір та традицію використання кольору в прикладному мистецтві. Завданням викладачів є не лише розширення кругозору студентів про колір, а й виховання у них усвідомленого та обґрунтованого розуміння естетичної та духовної цінності кольору у творах живопису, поваги до етнокультурних традицій та переконаності у прагненні бути їх продовжувачами.

Безладний колірний колорит великих міст багато в чому будується на штучному кольорі (неонова реклама, кольорове телебачення, штучні барвники і т.д.), який несвідомо засвоюється дітьми, перебиваючи та ускладнюючи сприйняття природних кольорів.

Що вивчають у предметі кольорознавство

У дисципліні «Кольорознавство» вивчають взаємодію та сприйняття кольорів, включаючи їх психологічний та емоційний вплив на людину. Важливі складові кольорознавства:

1. Теорія кольору. Вивчення колірних кола, включаючи первинні, вторинні та третинні кольори. Студенти навчаються створювати гармонійні та контрастні колірні схеми.

2. Колірна гармонія. Способи комбінування кольорів задля досягнення збалансованого візуального враження. Розглядаються різні види гармонії, такі як аналогова, комплементарна, триадна та зошитна.

3. Колірна психологія. Дослідження того, як кольори впливають на настрій та сприйняття, що особливо важливо при проектуванні предметів, призначених для певних цілей чи середовищ.

4. Взаємодія кольорів. Ефекти, які різні комбінації кольорів виявляють один на одного, включаючи такі явища, як світлість, контраст та тепло холодність.

Колорит (итал. colorito, от лат. color – цвет, краска), в образотворчому мистецтві (у живопису) – система співвідношень колірних тонів, що утворює певну єдність і є естетичним втіленням барвистого різноманіття дійсності. Колорит служить одним із найважливіших засобів емоційної виразності, компонентом художнього образу. Характер колориту пов'язаний із змістом та загальним задумом твору, індивідуальністю майстра. У кожному конкретному творі колорит утворюється неповторною та складною взаємодією фарб, що узгоджуються за законами гармонії, доповнення та контрасту.

Вміння відчувати колорит є особливим даром. Визначними колористами були такі видатні художники, як Клод Моне, Едуард Мане, А. Куїнджі, Альфред Сислей, Каміль Піссарро, П'єр Огюст Ренуар.

Метою навчального предмета кольорознавства є формування таких компетенцій:

- вивчення основ кольорознавства, закономірностей кольірних гармоній та поєднань;
- вміння використовувати колір у практиці роботи над композицією та у проектуванні;
- оволодіння прийомами роботи з кольором та кольорними композиціями, методами та технологією класичних технік.

Студенти повинні знати основні поняття кольорознавства, а саме: про природу світла та кольору, про кольірні системи та моделі, про естетичну значущість кольору, про закони кольірної гармонії, про методи та способи організації кольірного рішення в об'єктах дизайну тощо, психологію візуального сприйняття кольору (психофізичні закони, механізми).

Завданням педагога є не лише розширення кругозору студентів про колір, а й виховання у них усвідомленого розуміння естетичної та духовної цінності кольору у творах великих художників. На основі наукових досліджень та емпіричного досвіду художників вироблено ряд правил і законів, які студенти художньо-педагогічного напрямку підготовки повинні знати та враховувати у своїй навчальній, творчій та майбутній педагогічній роботі.

Розвиток у студентів навичок художнього сприйняття, умінь використовувати колір як засіб художньої виразності є основою формування художньо спрямованої компетентності майбутніх художників. Ці знання та вміння допомагають реалізуватися в самостійній творчій діяльності, розвивають розумові здібності учнів: умінь спостерігати, зіставляти та аналізувати колір.

За минулі століття сформувалися різні точки зору на ефективність застосування різних методів та принципів навчання. Процес навчання – досить складне явище, і його не можна представляти як просту передачу вчителем знань учням, які цих знань ще не мають.

Підвищення якості викладання в колористичній підготовці майбутніх педагогів у значній мірі визначається досягненнями інформатики, які все більше впроваджуються в освітній процес. Однією з необхідних умов успішної діяльності є знання комп'ютерних програм, впровадження інформаційних технологій у навчання. На сьогоднішній день широкого розвитку набули інформаційні технології. Очевидно відчувається вплив інформаційних технологій на розвиток особистості, професійне становлення фахівця та самовизначення. При використанні ІТ на заняттях підвищується мотивація вчення та стимулюється пізнавальний інтерес, зростає ефективність самостійної роботи. Комп'ютер разом з ІТ відкриває принципово нові можливості в галузі освіти, навчальної діяльності та творчості учнів.

Мотивація як елемент методики навчання

Усі освітні установи прагнуть підвищення ефективності навчання учнів. У зв'язку з цим рівень

навчальної мотивації сприймається як із критеріїв успішності педагогічного процесу, як показник діяльності освітнього закладу.

Формування мотивації – це педагогічна і методологічна завдання, а й психологічна проблема, тому цей аспект слід розглядати комплексно: з методологічної, педагогічної та психологічної сторін. Одним із найважливіших факторів успішності навчального процесу є мотивація до мистецтва.

Важливо розуміти природу потреб у мистецтві та мотивації до навчання мистецтву, як бажання висловити себе, свої емоції є рушійним мотивом такої поведінки, а й бажання бути потрібним комусь, послужити глядачеві чи комусь уявному.

Потреба висловити свої переживання і дізнатися про переживання, вже прожиті іншими людьми і відображені у витворах мистецтва, закріплюється в процесі занять. Підставою мотивації та потягу особи до мистецтва може бути потреба у придбанні та розширенні чи отриманні нового емоційного досвіду, взаємодії та обміні чуттєвим досвідом. «Живопис зароджується в душі, і найбільше його достоїнство не лише в точності зображення» (Східна мудрість).

Педагоги та психологи розрізняють внутрішню та зовнішню мотивації. Зовнішня – це найчастіше «батіг і пряник». Що в педагогіці є «батоном», а що «пряником»? Найчастіше оцінка виконує і ту, й іншу роль. Проте з віком учні дедалі менше значення надають формальним оцінкам. Отже, для ефективного навчання важливо, щоб розвивалася внутрішня мотивація учнів. Для людини будь-яка мотивація – своєрідний мотор, який її заводить, спонукає до діяльності. Внутрішня мотивація може виникнути з бажання наслідувати людей, які з якихось причин привабливі для учня, знайти себе в цьому світі. Вона виникає зсередини людини, пов'язана з її інтересами, цінностями та потребами. Людина відчуває бажання досягти мети та отримати задоволення від процесу. Особливе місце в мотивації до мистецтва займає ейфорійна мотивація – мотивація отримання задоволення від самих занять мистецтвом. Ці пікові стани, чи «flow-стани», за визначенням психологів, супроводжуються особливими відчуттями всіх рівнях: від фізіологічних симптомів (стан легкості, «польоту») до відчуття абсолютного душевного комфорту, щастя і духовного перетворення особистості. Педагогу особливо важливо розуміти, як у процесі освітньої діяльності створювати та використовувати такі пікові стани. Створення педагогом таких станів має бути завданням педагога, частиною його.

Найбільший вплив на бажання дітей займатися мистецтвом має мотивація, яка походить від педагогів, батьків, кумирів у галузі мистецтв. Якщо інтерес до новин у світі мистецтва відчувається

у повітрі сім'ї та школи, їм дуже важко не заразитися. Бажання наслідувати є чинником формування мотивації.

У процесі навчання можна використовувати такі психологічні техніки для створення навичок: спрямованої уяви, візуалізації образу, вільних асоціацій, розуміння кольору, навички інтерпретацій, концентрація уваги на почуттях, навички вербалізації та інші техніки.

Висновки і пропозиції. На сучасному етапі розвитку суспільство досягло високого рівня інформаційно-технологічного прогресу, який супроводжується виробництвом надзвичайно великої кількості матеріальних благ для людства. Але будь-який прогрес передбачає також певний регрес, а вибір напрямку – перевага людей. Стрімкий розквіт інформаційно-технологічного прогресу призводить до зміни освітніх та духовно-моральних цінностей людства.

Зараз стає нове питання: електронна творчість чи традиційне мистецтво? Тому, поки до інформаційно-високотехнологічного науково-технічного прогресу не буде внесено належних духовно-моральних засад і цілей, існує реальна небезпека духовного регресу як для людської особистості, так і для людства.

Знання та потяг до них – невід'ємна частина творчої людини. Нині відбувається реформування системи вищої освіти, переорієнтування оцінки результатів освіти з погляду понять «освіченість» на поняття «професійна компетентність» учнів, пред'являються високі вимоги до рівня підготовки випускників, зокрема у сфері художньо-педагогічної освіти. Метою та результатом навчання стає формування у студентів певних компетенцій.

Професійна робота займає особливе місце в системі людської діяльності. Творчі особи сьогодні затребувані у всіх сферах діяльності та мистецтва. Суспільству потрібні професійні художники, дизайнери, які мислять креативно і можуть створювати продукцію, що відрізняється високими естетичними та ергономічними якостями, застосовуючи наявні матеріали та засоби. Основну увагу необхідно приділяти розвитку мистецько-творчих здібностей майбутніх художників-педагогів. Вивчення кольору розглядається як важлива складова всієї системи підготовки художника-педагога.

Виникла необхідність створення нових методик навчання, здатних дати «колірну освіту» у широ-

кому розумінні. Подібно до того, як з основних кольорів можна скласти величезну кількість додаткових кольорів та їх відтінків, так само, навчаючи кольору, можна розширити спектр усвідомлення та застосування його у навчанні, підвищуючи рівень колірної культури фахівців у цих галузях. Основна увага при цьому надається розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх художників-педагогів. Проблема формування художньо-педагогічної компетентності студента у сфері кольору є однією із професійно значимих.

Список використаної літератури:

1. Базалук О.О. Філософія освіти у світлі нової космологічної концепції [Текст]/О.А. Базалук. – К.: Кондор, 2010. – 458 с.
2. Бондар І. О. Теорія кольору: навчальний посібник для студентів напрямку підготовки 6.051501 "Видавничо-поліграфічна справа" / І. О. Бондар. – Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2016. – 164 с
3. Іттен, І. Мистецтво кольору: Суб'єктивний досвід і об'єктивне пізнання як шлях до мистецтва – ArtHuss ; 2022 .
4. Леонардо да Вінчі. Трактат про живопис (к. XV-поч. XVI ст.). Харків: Фоліо, 2013. – 224 с.
5. Махній М. М. Історія психології: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2016.
6. Миронова Л.М. Колір у образотворчому мистецтві: Посібник для вчителів.– 3-е изд./Л.Н. Миронова.– Мн.: Білорусь. 2005. – 151 с.
7. Михайленко А. Колористика: Магія кольору/ Альона Михайленко. К. : ВСР, 2016. 396 с.
8. Основи теорії кольору. Навчально-методичний посібник для здобувачів освітнього ступеня бакалавра спеціальності «Видавництво та поліграфія» усіх форм навчання [Електронний ресурс]/ [упоряд. Т. І. Веретільник, Л. Д. Мисник, Р. Б. Капітан, Ю. П. Мамонов, О. В. Манзюра]; Мін-во освіти і науки України, Черкас. держ. технол. ун-т. Черкаси: ЧДТУ, 2020 – 130 с.
9. Поліщук Н.В. Науково-технічний прогрес і духовно-моральне становлення молоді: [монографія] [Текст] / Поліщук Н.В. – Рівне: О. Зень, 2012. – 464с.
10. Прищенко С.В. Кольорознавство: навчальний посібник/ за редакцією професора Є.А.Антоновича. – К.: ДАКККіМ, 2009. – 358 с.,
11. Цвіль В. Невідомий Кандинський. Київ: Києво-Могилянська академія, 2017. 192 с.

Lipchanska Y., Azarkina M., Kursyn D. Psychological aspect of colour perception. The significance of the discipline 'Colour Science' in the educational process of higher and secondary educational institutions. Specificity and peculiarities of using achromatic colours in the basic learning process

The article discusses different points of view on the nature of color, the history of its study from Plato to the XX century. The task of teachers is not only to broaden students' horizons about color, but also to educate them in a conscious understanding of the aesthetic and spiritual value of color in works.

One of the main professional disciplines in art education is "Color Studies". Its purpose is to give basic ideas about the general concepts and categories of color science and knowledge about the artistic possibilities of color. Scientific knowledge of the theoretical foundations of color is also necessary for mastering the technology of painting. This is the main basis for the practical development and application of color. Students study the periodization of the history of the development of ideas about color, realize the role of color in the material and spiritual culture of mankind, and get acquainted with basic terms and concepts.

Students need to know the basic properties of colors and understand the basic terms of color science in order to develop "color vision" (a refined perception of color nuances) and improve their artistic taste, to imagine the result that they want to achieve with the help of color. Next, you need to choose the primary color, select a combination of colors depending on the chosen range, and implement the chosen color scheme in an individual work. The main criterion in identifying the properties of colors is the definition of light or dark. Without lightness, there will be no idea what to focus on, what to use to express ideas and emotions with color.

Based on the analysis of scientific literature on the peculiarities of color in the visual arts and the study of advanced pedagogical experience, the main qualities of color are outlined, since without this knowledge the professional formation of a future teacher of art disciplines is impossible.

The formation of coloristic literacy of specialists involves the education of a person in conditions of beauty, in love with beauty, and the desire for it, which is possible thanks to a competent color perception of the surrounding reality. This problem has been of particular importance to thinkers and educators since ancient times – Plato, Aristotle, Tomaso Campanella and many others.

The formation of students' coloristic competence is possible when theory and practice are combined, modern innovative technologies are used in the educational process, and practicing professionals are involved in teaching. Practical training is the most effective in acquiring skills in coloring. It is necessary to make theory and practice an interconnected system that can give students an understanding of the basic laws of color, color symbolism and its impact on human emotions.

Key words: *psychology, motivation, art, teaching, competence, colour science, educational technologies, colour physiology, colour physics, colour palette, painting.*

УДК 37.041:005.336.2]:[37.011.3-051:78]
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.4>

Лю Шаньнань

аспірантка кафедри педагогіки
Державного закладу «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито зміст і структуру іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва в контексті трансформаційних змін у системі вищої освіти, зумовлених глобалізаційними процесами та інтернаціоналізацією освітнього простору. Обґрунтовано актуальність іншомовної підготовки як необхідної складової професійного розвитку фахівця мистецької сфери в умовах розширення міжнародної мобільності, участі в творчих проєктах і використання інноваційних комунікативних платформ. Проведено аналіз сучасних наукових підходів до визначення критеріїв оцінювання сформованості іншомовної професійної компетентності та окреслено основні методологічні підходи – системний, діяльнісний і соціокультурний. Визначено вісім критеріїв оцінювання: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, практичний, діяльнісний, особистісний, соціокультурний і рефлексивний. Сформульовано чотири рівні сформованості компетентності – творчий, достатній, середній та низький – які відображають глибину знань, мовленнєві й комунікативні вміння, міжкультурну адаптивність, здатність до самоаналізу й професійного зростання. Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність запропонованої критеріальної моделі, що дає змогу системно оцінювати рівень підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей у ЗВО та виявляти напрями її вдосконалення. Отримані висновки мають практичне значення для модернізації змісту освітніх програм, впровадження міждисциплінарного підходу в іншомовній підготовці та забезпечення конкурентоспроможності фахівців у міжнародному професійному середовищі.

Ключові слова: іншомовна професійна компетентність, музична освіта, критерії, рівні, міжкультурна комунікація, інтернаціоналізація, професійна підготовка, освітній простір.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні та світі позначений глибокими трансформаціями, зумовленими процесами глобалізації, інтернаціоналізації та цифровізації. Посилення інтеграції у світовий освітній простір вимагає перегляду змісту, форм і результатів професійної підготовки в закладах вищої освіти, особливо в галузі мистецтва. Музична освіта, яка традиційно спиралася на національні виконавські школи, нині переорієнтовується на міжкультурні стандарти, мобільність, академічну відкритість і багатомовне професійне спілкування. З огляду на це, формування іншомовної професійної компетентності стає ключовою умовою конкурентоспроможності випускників мистецьких спеціальностей на глобальному ринку праці.

Трансформація вищої музичної освіти передбачає адаптацію до європейських освітніх стандартів (зокрема, в межах Болонського процесу) та розширення змісту освітніх програм через міжнародний компонент, залучення іноземних музичних практик, впровадження інноваційних технологій комунікації та створення можливостей для академічної мобільності. Це висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх музикантів – вони мають не лише досконало володіти інстру-

ментом чи вокальною технікою, а й бути здатними до ефективної міжкультурної комунікації, брати участь у міжнародних творчих проєктах, викладати та презентувати мистецький продукт в умовах іншомовної комунікації.

Однак, попри окреслену потребу, на практиці існує низка проблем, що перешкоджають повноцінному впровадженню інтернаціоналізованих підходів у мистецькі освітні програми. Ідеться про недостатній рівень міждисциплінарної інтеграції (поєднання лінгвістичної, музичної та педагогічної складових), обмежений доступ до освітніх ресурсів іноземною мовою, несистемний підхід до іншомовної підготовки викладачів і студентів, а також відсутність чітко визначених критеріїв та рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності в майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Отже, трансформація вищої музичної освіти зумовлює нагальну потребу науково обґрунтувати структуру, критерії та рівні іншомовної професійної компетентності. Це забезпечить не лише якісну професійну підготовку, а й відповідність випускників вимогам сучасного глобалізованого мистецького середовища. Подальші дослідження цього питання матимуть важливе значення для

оновлення освітніх / освітньо-професійних програм, вдосконалення навчальних технологій і підвищення ефективності професійної діяльності фахівців музичного мистецтва на міжнародній арені.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика вдосконалення професійної підготовки фахівця традиційно посідала центральне місце в професійній педагогіці. Кожен історичний період формує власну стратегію розвитку, що відповідає пріоритетам освітньої сфери та соціально-економічним потребам часу. У першій чверті XXI століття, з огляду на процеси глобалізації та інтернаціоналізації, особлива увага приділяється тим освітнім послугам закладів вищої освіти, які сприяють формуванню конкурентоздатного фахівця. Відтак професійна підготовка майбутніх фахівців у системі вищої освіти постає як комплексний багатокомпонентний процес, що поєднує когнітивні, діяльнісні, особистісні та комунікативні аспекти.

Особливості професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти з урахуванням компетентнісного підходу висвітлено в наукових працях О. Глузмана, С. Гончаренка, О. Коберника, В. Козакова, В. Нагаєва, Н. Ничкало, В. Панченка, В. Семиченко, С. Сисоєвої та ін. Проблема професійного становлення майбутнього фахівця з позицій філософії освіти досліджували В. Андрущенко, Г. Васянович, Б. Гершунський, І. Зязюн, М. Кісіль, В. Кремень, В. Луговий, П. Саух та ін. Значну увагу в науковому дискурсі останніх десятиліть приділено дослідженню загальних засад професійної підготовки в умовах трансформації освітньої політики (В. Бондар, Н. Ничкало, С. Сисоєва). Дослідженню змісту, методів, засобів та педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва присвячені праці В. Бондаря, О. Будник, С. Власенко, М. Дарманського, О. Кіліченко, С. Мартиненка, С. Скворцової, Л. Хомич, І. Шапошнікової та інших. Процес професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва в умовах університету представлено у дослідженнях М. Бойченко та М. Акалович [1, с. 21–26], М. Савчин [2, с. 27–34], Н. Кічук, Ж. Сироткіна та ін. [3, с. 15–25], О. Умрихіна [4, с. 156–162] та ін. Зарубіжний досвід професійної підготовки у галузі мистецької освіти висвітлюється в наукових працях Н. Абашкіної, С. Бобракова, Т. Гордієнко, Ю. Кіщенко, Н. Мукан, Н. Попович, А. Соколової, Т. Харченко та ін.

Відзначимо, що у сфері мистецької освіти зростає зацікавленість у дослідженні феномену іншомовної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва як чинника формування іншомовної професійної компетентності. Іншомовну підготовку в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти розглянуто у публікаціях М. Галицької

[5], Р. Гришкової [6], О. Нітенко [7], Н. Рубель [8, с. 282–288], О. Тинкалюк [9; 10], О. Хоменко [11, с. 172–175] та ін. Дослідники зазначають, що ефективна іншомовна підготовка має ґрунтуватися на принципах професійної спрямованості, автентичності змісту, комунікативної активності та мотиваційної підтримки. Наукові праці Г. Бондар [12, с. 109–112], В. Федоришина [13], Цао Хе [14] досліджують специфіку підготовки фахівців музичного мистецтва, наголошуючи на важливості впровадження в освітній процес компонентів іншомовної комунікації, адаптованих до особливостей музичної діяльності. Водночас у наукових розвідках Юй Хенюань, Н. Кьон, О. Мамікіної [15, с. 174–187] підкреслюється, що сучасний музикант дедалі частіше виступає не лише як виконавець, а й як викладач, комунікатор і менеджер творчих проєктів – що зумовлює необхідність володіння професійною іншомовною лексикою, навичками публічного мовлення та міжкультурної взаємодії.

Аналіз науково-методологічної бази та емпіричних досліджень свідчить, що іншомовна підготовка у системі вищої освіти трансформувалася з допоміжного елемента у фундаментальний структуротвірний компонент професійної освіти. Результатом її ефективного впровадження є формування іншомовної професійної компетентності як інтегративного особистісно-професійного утворення, яке охоплює не лише лінгвістичні знання та мовленнєві навички, а й комплекс професійно-комунікативних здібностей, соціокультурних компетенцій та здатність репрезентувати професійну ідентичність у багатомовному просторі. Водночас, незважаючи на значний науковий доробок у галузі іншомовної професійної підготовки фахівців музичного мистецтва, недостатньо дослідженими залишаються питання визначення та систематизації критеріїв оцінювання їхньої іншомовної професійної компетентності. Зокрема, потребують уточнення показники та рівні сформованості цієї компетентності з урахуванням специфіки музичної діяльності та сучасних вимог до багатомовної комунікації у професійному середовищі. Саме тому подальше дослідження питання визначення критеріїв та рівнів іншомовної професійної компетентності фахівців музичного мистецтва в умовах трансформації вищої освіти набуває особливої значущості

Мета статті: обґрунтування теоретико-практичних засад впровадження критеріїв та рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва в умовах трансформації вищої музичної освіти, що зумовлена процесами інтернаціоналізації та оновлення змісту їхньої професійної підготовки. Досягнення цієї мети передбачає виконання таких **завдань**: 1) визначити зміст поняття

іншомовна професійна компетентність майбутнього фахівця музичного мистецтва відносно глобалізованого освітньо-культурного простору; 2) проаналізувати стан розробленості критеріального підходу до оцінювання ефективності іншомовної підготовки майбутніх фахівців у закладі вищої освіти; 3) сформулювати систему критеріїв для оцінювання рівнів іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва; 4) виокремити та охарактеризувати рівні сформованості іншомовної професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Інтернаціоналізація вищої освіти є потужним каталізатором модернізації освітнього процесу та істотно впливає на формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Це зумовлено низкою об'єктивних чинників. По-перше, вона створює інноваційне освітнє середовище, яке стимулює розвиток професійних компетенцій через взаємодію з міжнародною академічною спільнотою. По-друге, інтернаціоналізація розширює професійний світогляд здобувачів освіти через їхнє залучення до глобального освітнього дискурсу. По-третє, вона відкриває доступ до передових освітніх практик і методологій навчання, що суттєво збагачує педагогічний інструментарій.

У сфері музичної освіти цей процес створює сприятливі умови для багатовекторного міжкультурного обміну, що виявляється у взаємозбагаченні національних виконавських традицій і методик викладання. Відповідно, іншомовна підготовка набуває особливого значення, перетворюючись із допоміжного компонента освітнього процесу на необхідну умову професійної реалізації музикантів у глобальному освітньому просторі. Ця трансформація зумовлена кількома ключовими факторами: активізацією міжнародної академічної мобільності, розширенням можливостей міжкультурної комунікації та підвищенням вимог до професійної компетентності фахівців музичного мистецтва на міжнародному ринку праці. Знання іноземних мов стає необхідним інструментом доступу до світових освітніх ресурсів, наукових публікацій і методичних матеріалів у галузі музичного мистецтва, що суттєво сприяє професійному розвитку та вдосконаленню педагогічної майстерності майбутніх фахівців.

За таких умов інтернаціоналізація вищої освіти постає не лише як глобальна тенденція трансформації сучасного освітнього простору, а й як потужний каталізатор якісних змін у професійній підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва. Важливим аспектом цього процесу є його вплив на формування іншомовної професійної компетентності, що створює підґрунтя для ефективної міжкультурної комунікації та професійного зростання фахівців у міжнародному контексті.

На підставі проведеного аналізу наукових джерел визначаємо, що *іншомовна професійна компетентність* – це комплексна характеристика фахівця, що поєднує такі складові: мовні знання (граматика, фонетика, стилістика іноземної мови); комунікативні вміння (ефективне усне та письмове спілкування у професійному середовищі); професійно-мовленнєві навички (володіння фаховою термінологією та особливостями професійного спілкування); міжкультурну обізнаність (розуміння культурних норм та традицій у міжнародному професійному просторі).

Критерій у науково-педагогічній літературі розглядається як засіб оцінювання та вимірювання складних педагогічних об'єктів – ознака для класифікації та підстава для вибору варіанта рішення [16]. Під критерієм оцінювання також розуміють узагальнені характеристики успішності діяльності чи властивостей об'єкта [17, с. 217–225]. Розглянемо кілька прикладів критеріально-показникових систем оцінювання ефективності іншомовної підготовки майбутніх фахівців у закладі вищої освіти. О. Тинкалюк, досліджуючи готовність майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування, визначила чотири критерії: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-комунікативний, інтерактивно-комунікативний та регулятивно-комунікативний [10, с. 27–39]. М. Галицька обґрунтувала критерії на основі структурних компонентів готовності: сформованість позитивної мотивації; рівень оволодіння змістом іншомовного спілкування; сформованість умінь і навичок адекватної мовленнєвої поведінки; сформованість умінь самостійно оцінювати власну комунікативну поведінку [5]. І. Горбуліч у дослідженні готовності майбутніх фахівців до ділового спілкування виділила мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, практично-діяльнісний та індивідуально-особистісний критерії, які відображають структуру ділового спілкування [18]. О. Можаровська використала схожий підхід, визначивши мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний і діяльнісно-практичний критерії професійно орієнтованого іншомовного спілкування [19]. І. Бабій виділяє когнітивно-нормативний, професійно-термінологічний, комунікативний і ціннісно-мотиваційний критерії [20, с. 83–88]. На підставі здійсненого аналізу стверджуємо, що науковці застосовують три основні методологічні підходи до оцінювання результатів іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців: системний, діяльнісний і соціокультурний. Критерії та показники формуються відповідно до специфіки кожного підходу: системний підхід враховує структуру очікуваного результату (готовність або компетентність); діяльнісний підхід зосереджується на процесі вивчення іноземної мови (аудіювання, говоріння, слухання, читання); соціокультурний підхід орієнтується на цілі перетворювальної педагогічної діяльності.

Поділяємо думку О. Хоменко щодо надмірного звуження поняття *іншомовна підготовка* в літературі через його ототожнення лише з процесом вивчення іноземних мов або іншомовної освіти [11, с. 172–175]. Таке звуження призводить до нехтування важливими потребами міждисциплінарності, практичності, особистісної та професійної самореалізації майбутніх фахівців. Сучасний стан системи професійної освіти в Україні потребує узгодження іншомовної підготовки з актуальними соціально-економічними та культурно-глобалізаційними процесами, які вимагають реалізації компетентісної, практичної та культурологічної складових освіти. Саме тому для визначення критеріїв та рівнів іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва ми, слідом за К. Павелків [21; 22], обрали міждисциплінарний, практико- та компетентісно-орієнтовані підходи, які ґрунтуються на особистісних і професійних потребах здобувачів вищої освіти (див. табл. 1).

Спроектована система критеріїв дає змогу обґрунтувати рівні іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва в умовах освітнього простору сучасного закладу вищої освіти: творчий, середній, достатній, незадовільний.

1. Високий (творчий) рівень:

- свідомо стійка вмотивованість до оволодіння майбутньою професією музиканта, до вивчення іноземної мови для участі в міжнародних мистецьких проєктах; спрямованість на саморозвиток і самореалізацію в музично-педагогічній діяльності; яскраво виражені музично-творчі, пізнавальні та комунікативні інтереси; прагнення до пізнання світової музичної культури і міжнародної мистецької активності (*мотиваційний критерій*);

- виявлені комунікативні та організаторські здібності в контексті музичної діяльності, що проявляються у вмінні будувати конструктивну взаємодію для вирішення професійних завдань у сфері музичного мистецтва; наявність свідомої власної траєкторії професійного розвитку як музиканта (*практичний і комунікативний критерій*);

- творче ставлення до іншомовних комунікацій у музичній діяльності, здатність застосовувати іноземну мову для вирішення міждисциплінарних завдань у сфері музичного мистецтва; застосування ІКТ та іншомовних комунікацій для особистої та професійної реалізації в міжнародному мистецькому просторі (*діяльнісний критерій*);

- високий рівень володіння іноземною мовою в контексті музичного мистецтва, глибокі знання про музичну термінологію та професійне мовлення; володіння фаховими знаннями про сучасні європейські досягнення в музичній освіті; вміння застосовувати знання на практиці в міжнародному мистецькому середовищі (*когнітивний критерій*);

- високий рівень соціальної та міжкультурної толерантності в контексті світового музичного мистецтва, здатність до комунікації в різних мистецьких та педагогічних ситуаціях; гнучкість музичного мислення та адаптивність; переважання цінностей музичного мистецтва та міжкультурного діалогу (*соціокультурний і особистісний критерій*);

- адекватність самооцінки рівня власної іншомовної компетентності в контексті музично-педагогічної діяльності, її сильних і слабких сторін; наявність системи свідомих досяжних цілей професійного розвитку в міжнародному мистецькому просторі та особистої самореалізації як музиканта-педагога, а також механізмів і ресурсів для їх досягнення (*рефлексивний критерій*).

2. Достатній (продуктивний) рівень:

- переважання свідомих мотивів оволодіння майбутньою професією та вивчення іноземної мови; виявлена спрямованість на саморозвиток і самореалізацію в музичній діяльності, яка може регулюватися зовнішньо та залежати від ситуації; музично-творчі, пізнавальні та комунікативні інтереси проявляються ситуативно; участь у міжнародних мистецьких проєктах та навчальна активність ситуативні або шаблонні (*мотиваційний критерій*);

- комунікативні та організаторські здібності в контексті музичної діяльності проявляються ситуативно, є залежними від оточення та умов навчальної/професійної ситуації; траєкторія професійного розвитку не обґрунтована наявністю ресурсів для її забезпечення (*практичний і комунікативний критерій*);

- ставлення до іншомовних комунікацій у професійній діяльності характеризується наявними інтересами та пошуком можливостей застосування іноземної мови; для розв'язання навчальних/професійних завдань у сфері музичного мистецтва ІКТ й іншомовні комунікації застосовуються безсистемно (*діяльнісний критерій*);

- високий або середній рівень володіння іноземною мовою в контексті музичного мистецтва; знання музичної термінології та культури країни, мова якої вивчається, обмежуються змістом навчальної програми; фахові знання про сучасні міжнародні досягнення в музичній освіті не є ґрунтовними; може спостерігатися відсутність уміння застосовувати знання на практиці в міжнародному мистецькому середовищі (*когнітивний критерій*);

- високий або середній рівень соціальної та міжкультурної толерантності в контексті світового музичного мистецтва, наявність інтересу до комунікації в різних мистецьких ситуаціях; адаптивність; наявність цінностей музичного мистецтва та міжкультурного діалогу (*соціокультурний та особистісний критерій*);

- самооцінка рівня власної іншомовної компетентності в контексті музичної діяльності характе-

Таблиця 1

Критерії іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва в інтернаціоналізованому освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти

Потреба здобувача вищої освіти	Ресурс закладу вищої освіти	Критерій реалізації
Сформована професійна компетентність	Професійна підготовка: аудиторне навчання, практика, самостійна робота	Діяльнісний: фахові компетентності з іншомовної підготовки у музичному мистецтві: здатність вивчати та застосовувати світовий досвід музичної педагогіки; комунікувати з міжнародною мистецькою спільнотою; використовувати ІКТ у педагогічній діяльності; проводити майстер-класи іноземною мовою; презентувати власні досягнення на міжнародному рівні. Когнітивний: відображає рівень фахових знань з музичного мистецтва (іншомовна термінологія, зарубіжні методики, міжнародні освітні системи), володіння іноземною мовою для професійної комунікації, знання музичних традицій різних культур та розуміння взаємозв'язку між мовою, культурою і музичним мистецтвом.
Сформована іншомовна професійна компетентність	Іншомовна професійна підготовка: спеціалізовані курси іноземної мови, іншомовне середовище професійного спілкування, участь у міжнародних проектах та стажуваннях та ін.	Діяльнісний: застосування іноземної мови у професійній діяльності (проведення занять, майстер-класів), використання іншомовних матеріалів (ноти, література, медіа), спілкування на міжнародних мистецьких заходах та презентація власних досягнень. Когнітивний: знання методик (у тому числі і закордонних) викладання музичних дисциплін, володіння професійною термінологією іноземною мовою, розуміння особливостей організації навчального процесу в міжнародному освітньому просторі.
Соціальна інтеграція через міжнародне співробітництво у сфері музичного мистецтва	Комунікація іноземною мовою: творчі колаборації, участь у міжнародних музичних заходах; взаємодія з представниками різних музичних шкіл та культур; спілкування в міжнародному мистецькому середовищі	Комунікативний: відображає рівень загальних і професійних комунікативних здібностей у сфері музичного мистецтва, вміння вести діалогічне й монологічне мовлення під час проведення занять, майстер-класів тощо, здатність до конструктивної взаємодії на міжнародних мистецьких заходах, вміння презентувати власні мистецькі досягнення на міжнародному рівні. Соціокультурний: характеризує міжкультурну толерантність фахівця, здатність взаємодіяти з представниками різних культур, розуміння мистецьких шкіл та традицій, вміння адаптуватися в міжнародному середовищі, готовність до участі в міжнародних проектах та розуміння культурного контексту музики різних народів.
Реалізованість	Особистісна та професійна самореалізація через неформальне навчання, виховну / соціально-гуманітарну роботу	Особистісний: відображає професійно-значущі риси майбутнього фахівця музичного мистецтва – здатність до саморозвитку через вдосконалення виконавської майстерності та педагогічних навичок, побудову індивідуальної траєкторії розвитку, популяризацію національної музичної культури, відкритість до міжкультурного діалогу, естетичне сприйняття, креативність та емпатію. Рефлексивний: характеризує здатність до об'єктивної самооцінки рівня іншомовної та професійної компетентності, критичного аналізу власної майстерності, виявлення сильних і слабких сторін у викладанні музичних дисциплін іноземною мовою, самовдосконалення через участь у міжнародних заходах, сприйняття конструктивної критики та планування стратегій професійного розвитку.
Соціальний статус, у тому числі і через міжнародну професійну мобільність	Міжнародні професійні практики / стажування	Мотиваційний: свідомість і глибина мотивації щодо іншомовної фахової підготовки у музичному мистецтві, спрямованість на саморозвиток через участь у міжнародних заходах, зацікавленість у міжкультурній взаємодії, прагнення до вдосконалення іншомовної компетентності та вивчення світового досвіду. Практичний: здатність до професійної взаємодії в міжнародному середовищі, використання іноземної мови для кар'єрного зростання, застосування фахових знань у міжнародних проектах та конкурсах, планування розвитку через участь у фестивалях і конференціях, створення освітніх програм та розвиток зв'язків із закордонними закладами.

ризується невпевненістю та сумнівами, зумовленими відсутністю аналізу сильних і слабких сторін; цілі професійного розвитку в міжнародному мистецькому просторі та особистої самореалізації як музиканта-педагога почасти не обґрунтовані механізмами й ресурсами для їх досягнення (*рефлексивний критерій*).

3. Середній (репродуктивний) рівень:

- переважання зовнішніх і статусних мотивів щодо оволодіння майбутньою професією та вивчення іноземної мови; відсутність особистої спрямованості на розвиток і реалізацію в музичній діяльності; музично-творчі, пізнавальні та комунікативні інтереси слабо виражені, участь у міжнародних мистецьких проєктах вимагає зовнішнього стимулювання (*мотиваційний критерій*);

- середній або низький рівень комунікативних здібностей у контексті музичної діяльності, невміння будувати конструктивну взаємодію для вирішення професійних завдань у міжнародному мистецькому середовищі; відсутність свідомої власної траєкторії професійного розвитку (*практичний і комунікативний критерій*);

- негативне ставлення до іншомовних комунікацій у музичній діяльності, невміння застосовувати іноземну мову для вирішення міждисциплінарних завдань у сфері музичного мистецтва (*діяльнісний критерій*);

- низький рівень володіння іноземною мовою в контексті музичного мистецтва, поверхневі знання музичної термінології та культури країни, мова якої вивчається; фахові знання про сучасні міжнародні досягнення в музичній освіті неглибокі й несистемні; невміння застосовувати знання на практиці в міжнародному мистецькому середовищі (*когнітивний критерій*);

- середній або низький рівень соціальної та міжкультурної толерантності в контексті світового музичного мистецтва, здатність до комунікації в різних мистецьких та педагогічних ситуаціях є вимушеною та регулюється ззовні; адаптивність залежить від особистих інтересів; недостатня вираженість цінностей музичного мистецтва та міжкультурного діалогу (*соціокультурний і особистісний критерій*);

- самооцінка рівня власної іншомовної компетентності в контексті музичної діяльності відсутня; цілі подальшого професійного розвитку в міжнародному мистецькому просторі та особистої самореалізації не визначені, механізми й ресурси для їх досягнення не окреслені (*рефлексивний критерій*).

4. Низький (елементарний) рівень:

- відсутність мотивації до оволодіння професією, невмотивоване ставлення до фахового розвитку та набуття професійної компетентності в галузі музичного мистецтва; відсутність інтересів до пізнання музичних культур різних країн,

вивчення іноземних мов для міжнародної мистецької діяльності, участі в міжнародних музичних проєктах; комунікативні інтереси в контексті музичної діяльності ситуативні й зовнішні (*мотиваційний критерій*);

- комунікативні уміння та здібності в музичній діяльності проявляються ситуативно, не використовуються для вирішення навчальних і професійних завдань у сфері музичного мистецтва; професійне спілкування характеризується бідністю музичної термінології, відсутністю чітких уявлень про розвиток у музичній професії (*практичний і комунікативний критерій*);

- низький рівень володіння іноземною мовою в контексті музичного мистецтва, відсутність системних знань про музичну культуру країни, мова якої вивчається; слабе володіння фаховими знаннями в галузі музичної педагогіки; невміння застосовувати сучасні інформаційні технології для вивчення світового музичного досвіду; відсутність спрямованості на вивчення мови як засобу для професійного розвитку в міжнародному мистецькому просторі (*когнітивний і діяльнісний критерій*);

- середній або низький рівень соціальної та міжкультурної толерантності, невміння будувати конструктивну взаємодію в різних мистецьких ситуаціях; спостерігається комунікативна дезадаптивність у міжнародному мистецькому середовищі; нерозуміння цінності міжкультурного діалогу в музичному мистецтві (*соціокультурний і особистісний критерій*);

- неадекватність самооцінки рівня власної іншомовної професійної компетентності, відсутність інтересу до виявлення й аналізу власних сильних і слабких сторін в іншомовній підготовці для міжнародної професійної діяльності; відсутність досяжних цілей професійного розвитку та особистої самореалізації в міжнародному мистецькому просторі (*рефлексивний критерій*).

Зауважимо, що виділення окремих критеріїв є умовним, оскільки певна якість може бути притаманна різним рівням іншомовної компетентності або відповідати кільком критеріям її вимірювання. Однак системне цілеспрямоване застосування критеріїв та рівнів уможливорює оцінювання сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва в умовах університету. Отже, мету і завдання статті виконано.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі здійсненого аналізу визначено критерії та рівні іншомовної професійної компетентності фахівців музичного мистецтва. Виокремлено основні критерії: мотиваційний (характеризує спрямованість та інтерес до професійного розвитку в міжнародному контексті), комунікативний (відображає здатність до профе-

сійного спілкування іноземною мовою), практичний (демонструє вміння застосовувати знання на практиці), когнітивний (визначає рівень володіння професійною термінологією та знаннями), діяльнісний (характеризує активність у професійному середовищі), особистісний (відображає індивідуальні якості фахівця), соціокультурний (демонструє здатність до міжкультурної взаємодії) та рефлексивний (характеризує здатність до самооцінки та професійного розвитку). Означені критерії, виступаючи комплексним інструментарієм оцінювання, забезпечують системну міждисциплінарність процесу професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, його методологічну цілісність та відповідність актуальним соціально-економічним умовам і викликам глобалізованого освітнього простору.

Охарактеризовано чотири рівні сформованості іншомовної професійної компетентності: творчий (високий), достатній (конструктивний), середній (репродуктивний) та низький (елементарний). Творчий рівень характеризується високою мотивацією, системними знаннями, активною професійною позицією та розвиненими комунікативними навичками. Достатній рівень відзначається стійким інтересом до професії, але недостатньою систематичністю знань. Середній рівень демонструє ситуативний інтерес та фрагментарні знання, а низький – характеризується відсутністю мотивації та системних знань.

Визначені критерії та рівні створюють цілісну систему оцінювання іншомовної професійної компетентності фахівців музичного мистецтва, що дозволяє ефективно моніторити процес професійної підготовки та визначати напрями його вдосконалення в умовах трансформації вищої музичної освіти.

У подальших дослідженнях доцільною вважаємо розробку й апробацію діагностичних інструментів, що базуються на запропонованих критеріях, враховуючи специфіку окремих музичних спеціалізацій (вокал, інструментальне виконавство, диригування, композиторська діяльність тощо). Окрему увагу необхідно приділити інтеграції іншомовної підготовки до змісту фахових дисциплін, пошуку ефективних освітніх технологій (зокрема міжкультурного проектного навчання, CLIL-підходу, цифрових мовних платформ), а також розробці змістово-структурних моделей освітніх програм, спрямованих на інтернаціоналізацію професійного середовища музикантів.

З огляду на динамічні трансформації вищої музичної освіти в умовах глобалізації, перспективним вбачаємо вивчення впливу академічної мобільності, участі в міжнародних мистецьких проєктах та цифрової взаємодії у віртуальних багатомовних просторах на формування іншомовної професійної компетентності. Подальший роз-

виток цього напряму сприятиме вдосконаленню національної системи підготовки фахівців мистецької галузі відповідно до європейських і світових стандартів.

Список використаної літератури:

1. Бойченко М.А., Акалович М.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в Україні та Австрії: порівняльний аспект. *Південноукраїнські мистецькі студії*. 2023. Вип. 2 (3). С. 21–26. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.4>.
2. Савчин М.М. Досвід професійної підготовки майбутніх музикантів у закладах музичної освіти Західної України. *Науковий вісник Інституту мистецтв*. 2017. № 1. С. 27–34. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2523/1/Досвід_професійної_підготовки_майбутніх_музикантів_у_закладах_музичної_освіти_західної_україни.pdf.
3. Професійна підготовка фахівців мистецько-педагогічного профілю: теорія і практика: [колективна монографія]. Ізмаїл: ІДГУ, 2022. 225 с.
4. Умрихіна О. Сучасні тенденції професійної підготовки фахівців музичного мистецтва в умовах європейської освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. Вип. 2. С. 156–162. DOI: 10.31499/2706-6258.2.2019.178477.
5. Галицька М.М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: [автореф. дис. ... канд. пед. наук]: 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. К., 2007. 20 с.
6. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 427 с.
7. Нітенко О.В. Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід: [дис. ... докт. пед. Наук]: 13.00.004 / Національна академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти. К., 2015. 446 с.
8. Рубель Н.В. Іншомовна професійна підготовка майбутніх екологів у системі екологічної освіти України. *Вісник ЛДУ БЖД*. 2013. № 8. С. 282–288. URL: <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/Visnuk/article/view/653>.
9. Тинкалюк О.В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування: [автореф. дис. ... канд. пед. Наук]: 13.00.04. Тернопіль, 2014. 20 с.
10. Тинкалюк О.В. Модель формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування. *Вісник Львівського*

- університету. 2013. Вип. 29. С. 27–39. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/visnyk/29/03_tynkalyuk.pdf.
11. Хоменко О.В. Концептуальні засади іншомовної підготовки в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. *Вісник*. 2017. № 148. С. 172–175.
 12. Бондар Г.О. Зміст іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей у ЗВО з позиції акмеології. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 55. Том 1. 2023. С. 109–112. DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/55.1.21>.
 13. Федоришин В. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах: [автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.02]. Київ, 2014. 46 с.
 14. Цао Хе. Вокальна спадщина Шан Деї: синтез національних та європейських традицій: [дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво»]. Суми, 2019. 211 с.
 15. Юй Хенюань, Кьон Н., Мамікіна О. Інтернаціоналізація як концептуальний базис музичної освіти іноземних студентів у педагогічних університетах України: [колективна монографія «Сучасні аспекти науки»]. Київ; Братислава. 2021. С. 174–187. URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/monography-5-2021.pdf>
 16. Педагогічний словник / редкол.: М.Д. Ярмаченко, І.А. Зязюн, В.М. Мадзігон, Н.Г. Ничкало, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська та ін. К.: Педагогічна думка, 2000. 516 с.
 17. Мазін В.М. Критерії та показники сформованості культури самореалізації педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. 2007. Вип. 41. С. 217–225.
 18. Горбуліч І.О. Підготовка майбутніх фахівців з маркетингу до ділового спілкування засобами професійно-орієнтованої технології: [дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Старобільськ, 2016. 292 с.
 19. Можаровська О.Е. Формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців у коледжах технічного профілю: [дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Вінниця, 2016. 278 с.
 20. Бабій І.В. До питання про критерії, показники та рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: [зб. наук. праць]. 2014. Вип. 39. С. 83–88.
 21. Павелків К.М. Рівні іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *International Journal of Innovative Technologies in Social Sciences*. 2019. № 8 (20). Р. 16–20. DOI: 10.31435/rsglobal_ijitss/30112019/6820.
 22. Павелків К.М. Методична система іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Modern engineering and innovative technologies*. 2019. № 10. Part 3. р 19–27.

Liu Shannan. Criteria and Levels of Foreign Language Professional Competence of Musical Art Professionals in the Context of Higher Musical Education Transformation

The article reveals the content and structure of foreign language professional competence of future musical art professionals in the context of transformational changes in the higher education system caused by globalization processes and internationalization of educational space. The relevance of foreign language training as an essential component of professional development in the artistic field is substantiated, particularly under the conditions of increasing international mobility, participation in creative projects, and the use of innovative communication platforms. The paper analyzes modern scientific approaches to determining assessment criteria for the formation of foreign language professional competence and outlines the main methodological approaches – systemic, activity-based, and sociocultural. Eight assessment criteria are identified: motivational, cognitive, communicative, practical, activity-based, personal, sociocultural, and reflective. Four levels of competence formation are defined – creative (high), sufficient (constructive), average (reproductive), and low (elementary) – reflecting the depth of knowledge, speech and communication skills, intercultural adaptability, self-assessment ability, and professional growth. The results of a pedagogical experiment confirm the effectiveness of the proposed criteria-based model, which enables a systematic assessment of the training level of students in music-related higher education programs and helps identify directions for its improvement. The conclusions have practical significance for modernization of educational program content, implementation of an interdisciplinary approach to foreign language training, and ensuring the competitiveness of specialists in the international professional environment.

Key words: foreign language professional competence, musical education, criteria, levels, intercultural communication, internationalization, professional training, educational space.

В. Ц. Олійникаспірант кафедри педагогіки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

РОЛЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

У статті проаналізовано поняття «якість освіти», «управління якістю освіти», розглянуто роль керівника закладу освіти в управлінні якістю освіти. Науковці виділяють три основні групи характеристик якості освіти: якість потенціалу, якість процесу та якість результату освіти. Якість освіти визначає не лише кінцевий результат освітнього процесу, а й фактори, що впливають на його формування, зокрема мету освіти, зміст, методологію, організацію та технології навчання. Якість освіти залежить від значної кількості чинників впливу, які можна розділити на зовнішні та внутрішні.

Керівник закладу освіти відіграє важливу роль у забезпеченні якості освіти. Керівник є лідером, який визначає напрямок розвитку, створює сприятливі умови для роботи команди та навчання учнів, забезпечує відповідність освітнього процесу сучасним стандартам.

Проаналізовано основні управлінські функції керівника, які сприяють підвищенню освітнього рівня, зокрема у сфері управління якістю освіти та вплив якостей керівника на ефективність освітнього менеджменту. Функції керівника у сфері управління якістю освіти охоплюють широкий спектр завдань і відповідальностей, спрямованих на забезпечення ефективного функціонування освітньої установи, а саме: планування, вибір управлінських стратегій, успішність реалізації функцій управління, своєчасність та ефективність прийняття управлінських рішень. Керівник школи має визначальний вплив на якість освіти, оскільки його управлінські рішення, лідерські якості та стратегічне бачення формують умови для ефективної роботи школи.

Компетентності директора закладу освіти ми розглядаємо як загальну характеристику управління-професіонала, яка включає знання, вміння, навички, психологічні характеристики, певні особистісні якості, які необхідні для управління якістю освіти і проявляються у здатності реалізовувати освітню політику закладу, розробляти стратегії розвитку закладу; здійснювати контроль якості освіти, створювати сприятливий психологічний клімат, формувати атмосферу ініціативи та відповідальності.

Ключові слова: керівник, заклад освіти, управління якістю освіти, функції.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В умовах реформування системи освіти одним із ключових завдань, яке стоїть перед закладами загальної середньої освіти є підвищення якості освіти. Відповідальність за якість освіти у закладах загальної середньої освіти, в першу чергу покладається на керівників цих закладів, які відіграють основну роль в організації всього освітнього процесу та мають сприяти впровадженню новітніх методів навчання, технологій та педагогічних стратегій спрямованих на забезпечення якості освіти, яка відповідає стандартам освіти. Керівники мають налаштувати у школі систему управління, щоб вона безпосередньо впливала на якість освіти та стала підґрунтям для постійного її підвищення. Наразі, в контексті сучасних викликів пов'язаних з пандемією, військової агресії Російської Федерації, питання визначення ролі керівника загальноосвітньої школи в управлінні якістю освіти, його підготовки до управління якістю освіти є важливими та потребують нових підходів для створення сучасної, ефективної та конкурентоспроможної системи освіти. Адже керівник,

який володіє навичками управління якістю, може визначати стратегічні і тактичні цілі у сфері якості освіти, сприяти раціональному використанню ресурсів, оптимізації процесів та підвищенню ефективності діяльності закладу освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз досліджень і публікацій із зазначеної проблематики показав, що вагомий внесок у дослідження управління якістю внесли Р. Джонс, Е. Деминг, Д. Джуран, А. Фейгенбаум. У науково-педагогічній літературі зазначену проблему досліджували Т. Лукіна, Ю. Кравченко, Я. Яхнін, Г. Тимошко, В. Мельник, В. Вікторов. Проте дослідження ролі керівника та обґрунтування його впливу на ефективність здійснення управління якістю освіти залишаються недостатньо вивченими, що й визначило мету даного дослідження.

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи до розуміння сутності понять «якість освіти», «управління якістю освіти», визначення функцій та ролі керівника закладу освіти щодо управління якістю освіти.

Виклад основного матеріалу. В умовах швидких соціально-економічних та політичних змін, змінюються вимоги до якості освіти, оновлюються зміст та технології навчання, змінюються організаційні та економічні умови діяльності закладів освіти. Забезпечення якості освіти на рівні закладу освіти є одним із ключових завдань. У Законі України «Про освіту» однією із засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності визначено «забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності». Під терміном «якість освіти» законодавець розуміє відповідність результатів навчання вимогам, визначеним законодавством, відповідними освітніми стандартами та/або угодою про надання освітніх послуг. «Якість освітньої діяльності» ж означає рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що сприяє здобуттю особами якісної освіти та відповідає вимогам, установленим законодавством і/або угодою про надання освітніх послуг [2].

Аналіз наукових досліджень і публікацій дає підстави розглядати поняття «якість освіти» як комплексне та багатовимірне, яке охоплює різні аспекти освітньої діяльності та результатів. Зокрема, якість освіти відображає рівень відповідності освіти сучасним потребам суспільства, особистості, впливає на різні сфери життя та включає низку взаємопов'язаних компонентів: відповідність освітніх результатів вимогам; формування ключових компетентностей; рівність доступу до якісної освіти незалежно від соціального статусу або інших факторів; створення комфортних і безпечних умов для навчання, забезпечення ресурсами; ефективне управління якістю освітнього процесу тощо.

Науковці виділяють три основні групи характеристик якості освіти: якість потенціалу, якість процесу та якість результату освіти. Вони підкреслюють, що якість освіти визначає не лише кінцевий результат освітнього процесу, а й фактори, що впливають на його формування, зокрема мету освіти, зміст, методологію, організацію та технології навчання.

М. Кісіль визначає якість освіти як низку системно-соціальних властивостей і характеристик, які дають можливість встановити відповідність системи освіти прийнятим вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам [3].

Б. Жебровський розглядає якість освіти як процес, що задовольняє потреби людини, відповідає інтересам суспільства і держави та як результат діяльності навчального закладу, який вказує на відповідність результатів навчання учнів визначеним вимогам [1]. Зважаючи, що термін «процес» означає рух уперед, послідовну зміну станів, стадій розвитку; сукупність послідовних дій з метою досягнення якогось результату, то результат це підсумок, кінцевий наслідок послідовності цих

дій. Таким чином покращення якості це процес і результат наближення наявних параметрів освітньої діяльності до тих завдань, які визначенні державною політикою щодо якості освіти.

Якість освіти залежить від значної кількості чинників впливу, які можна розділити на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх належать: освітня політика, стабільність фінансування освіти, соціальний рівень населення, демографічні процеси, інформатизація освітнього процесу тощо. До внутрішніх ті, які залежать від управління закладом – оснащеність навчальних закладів сучасним обладнанням, доступ до технологій, інших ресурсів; кваліфікація, досвід і рівень підготовки педагогічних працівників, методи викладання та використання інноваційних підходів; гнучкість і адаптованість до сучасних викликів; мотивація до навчання здобувачів освіти, рівень залученості їх в освітній процес та здатність до самостійного навчання, критичного мислення; ефективність організації освітнього процесу, психологічний клімат (атмосфера) в закладі освіти; управління та керівництво (компетентність адміністрації у створенні стратегії розвитку, забезпечення прозорості та ефективності рішень, здатність до впровадження інновацій та управління змінами). Всі чинники тісно пов'язані між собою, покращення одного з них може сприяти загальному підвищенню якості освіти і навпаки відсутність окремих призводить до її пониження.

Керівник закладу освіти відіграє важливу роль у забезпеченні якості освіти. Відповідно до статті 26 Закону України «Про освіту» саме він здійснює безпосереднє управління закладом і несе відповідальність за діяльність закладу освіти та в межах наданих йому повноважень: організовує діяльність закладу освіти; здійснює добір та розстановку кадрів вирішує питання фінансово-господарської діяльності закладу освіти; забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм; забезпечує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти; забезпечує умови для здійснення дієвого та відкритого громадського контролю за діяльністю закладу освіти; створює у закладі освіти безпечне, здорове та інклюзивне чи спеціальне освітнє середовище [2]. Виконання керівником своїх управлінських функцій напряду впливають на управління якістю освіти через створення умов, за яких школа досягає своїх цілей, відповідає потребам суспільства, розвиває учасників освітнього процесу та сприяє сталому покращенню навчального середовища.

Керівник закладу освіти є лідером, який визначає напрямок розвитку, створює сприятливі умови для роботи команди та навчання учнів, а також забезпечує відповідність освітнього процесу сучасним стандартам. Таким чином, керівник

школи як ключова фігура має мати відповідну підготовку для забезпечення високої якості освіти. Керівник має бути одночасно стратегом, мотиватором, наставником і організатором, щоб ефективно впливати на процес і досягати поставлених цілей.

Функції керівника у сфері управління якістю освіти охоплюють широкий спектр завдань і відповідальностей, спрямованих на забезпечення ефективного функціонування освітньої установи. а саме: планування, вибір управлінських стратегій, успішність реалізації функцій управління, своєчасність та ефективність прийняття управлінських рішень. Найчастіше серед функцій управління виділяють такі: аналіз, планування, організація, контроль, координація, стимулювання. Всі вони є складовими підвищення якості освіти сучасної школи. Більшість науковців, досліджуючи функції керівника в управлінні якістю освіти, аналізуючи їхні особливості та значення, до загальних функцій менеджменту відносять планування, організацію, мотивування, контролювання та регулювання. Ці функції є важливими. Функція планування забезпечує основу для інших функцій, а функції організації, мотивації і контролю виконують стратегічні і тактичні плани організації [10].

Проаналізувавши різні підходи до визначення функцій керівника школи у сфері управління якістю освіти робимо висновок, що вони охоплюють широкий спектр завдань і відповідальностей, спрямованих на ефективне функціонування освітньої установи та забезпечення якості освіти. Зокрема: планування (визначення стратегічних і тактичних цілей у сфері якості освіти, створення та впровадження системи внутрішнього забезпечення якості освіти); організація (координація роботи педагогічного персоналу та організація їхнього професійного розвитку, формування ефективної структури управління якістю освіти, забезпечення ресурсів, інфраструктури, технологій); контроль встановлення відповідності освітнього процесу стандартам освіти, моніторинг якості освітнього процесу, самооцінювання освітніх та управлінських процесів; мотивація (заохочення викладачів і персоналу до підвищення якості викладання та професійного розвитку, створення сприятливого морально-психологічного клімату в колективі); комунікація (взаємодія з учасниками освітнього процесу, налагодження ефективного спілкування, забезпечення прозорості в процесах управління); інноваційність (адаптація до змін у сфері освіти впровадження інноваційних методик і технологій, використання сучасних цифрових інструментів для оцінки та покращення якості освіти); аналіз і прийняття рішень (збір, обробка та аналіз даних, розробка заходів щодо подолання освітніх втрат та вироблення стратегій для подальшого підвищення якості освіти). Ці функції спрямовані на

створення системи, в якій якість освіти відповідає потребам учнів, батьків, суспільства та держави. Як бачимо сучасна теорія і практика управління виробила й обґрунтувала найважливіші функції керівника школи, а саме: розробка та прийняття управлінського рішення; організація освітнього процесу; координування та коригування діяльності учасників педагогічного процесу; облік і контроль; педагогічний аналіз діяльності ЗНЗ; планування роботи педагогічного колективу; прогнозування та оцінка діяльності ЗНЗ; науково-теоретична робота та самоосвіта; господарчо-фінансова діяльність ЗНЗ; адміністративна діяльність керівника [8]. Керівник школи має визначальний вплив на якість освіти, оскільки його управлінські рішення, лідерські якості та стратегічне бачення формують умови для ефективної роботи школи.

В. Луначек розглядає школу як соціально-педагогічну систему зі складною ієрархією, від функціонування всіх ступенів якої і залежить у кінцевому результаті діяльність школи [7]. Управління школою виступає як наукове обґрунтування раціональних шляхів підвищення результативності роботи школи. Керівник може впливати на процес у кілька способів, залежно від його стилю управління, компетенцій та конкретної ситуації. Управління якістю освіти представляє собою специфічний вид суспільної діяльності, що спрямована на підтримку та поліпшення якості й результативності функціонування галузі освіти в цілому та загальноосвітнього, культурного і професійного рівня підготовки молоді [6, с. 945].

Т. Лукіна вважає, що якість освіти значною мірою залежить від професіоналізму та особистісних якостей тих людей або груп людей, що її реалізують. Це вимагає від керівників і працівників компетентності як важливої умови надання якісних освітніх послуг, розуміння основної мети управління якістю освіти та місії відповідних структур [5, с. 76].

У Професійному стандарті керівника (директора) закладу загальної середньої освіти, затвердженого Міністерством економіки України 10.09.2021 р. № 568-21, до трудових функцій керівника закладу загальної середньої освіти віднесено: забезпечення стратегічного управління розвитком закладу освіти; забезпечення управління якістю освітньої діяльності; забезпечення партнерської та мережевої взаємодії; організація безпечного і здорового освітнього середовища; забезпечення власного розвитку [9].

Компетентності директора закладу освіти ми розглядаємо як загальну характеристику управління-професіонала, яка включає знання, вміння, навички, психологічні характеристики, певні особистісні якості, які необхідні для управління якістю освіти і проявляються у здатності реалізовувати освітню політику закладу, ініціювати стратегічні

зміни, здійснювати стратегічний аналіз, розробляти стратегії розвитку закладу та реалізовувати їх; здатності ефективно здійснювати управлінську діяльність, здійснювати контроль якості освіти, створювати сприятливий психологічний клімат у колективі, формувати атмосферу ініціативи та відповідальності, впливати на людей і формувати команду своїх послідовників.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, наразі існує потреба у підготовці керівника школи до управління якістю освіти, формування у нього знань і вмінь, що необхідні для виконання функцій, які відображають напрями, види та форми управлінської діяльності, що спрямовані на досягнення освітніх цілей у забезпеченні якості освіти, створюють умови для успішної роботи педагогів та учнів.

Список використаної літератури:

1. Жебровський Б. Якість шкільної освіти: теорія та практика. URL: <https://osvita.ua/school/method/368/>
2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Кісіль М. Оцінка якості вищої освіти. *Вища освіта України*. 2009. № 14. С. 82–87.
4. Кравченко О. Педагогічні умови формування компетенції зі стратегічного управління майбутніх керівників освітніх закладів в умовах магістратури. *Науковий вісник Донбасу*. 2019. № 1-2. С. 39-40.
5. Лукіна Т. Управління якістю загальної середньої освіти навчально-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2020. 230 с.
6. Лукіна Т. Управління якістю освіти. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 1042-1043.
7. Луначек В. Педагогічний менеджмент : навчальний посібник. 2-е вид., випр. Харків : Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2015. 512 с.
8. Основи менеджменту : конспект лекцій : навч. посіб. для студентів спеціальності 073 Менеджмент освітньо-професійної програми «Менеджмент і бізнес-адміністрування» / КПІ ім. Ігоря Сікорського; укладачі : Т. Лазоренко, С. Пермінова. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 166 с.
9. Професійний стандарт керівника (директора) закладу загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf>
10. Тимошко Г. Підготовка керівників сучасної школи до управління якістю освіти. Зміст і технології шкільної освіти: матеріали звітної наук. конф. 3-4 квітня 2006 р. / Ін-т педагогіки АПН України ; редкол.: В. М. Мадзігон (голов. ред.) та ін. Київ : Пед. думка, 2006. С. 188-190.

Oliylyk V. The role of the head of an educational institution in managing the quality of education

The article analyzes the concepts of «quality of education», «quality of education management», considers the role of the head of an educational institution in managing the quality of education. Scientists distinguish three main groups of characteristics of the quality of education: quality of potential, quality of process and quality of educational result. The quality of education determines not only the final result of the educational process, but also the factors that influence its formation, in particular the purpose of education, content, methodology, organization and technology of learning. The quality of education depends on a significant number of influencing factors, which can be divided into external and internal.

The head of an educational institution plays an important role in ensuring the quality of education. The head is a leader who determines the direction of development, creates favorable conditions for team work and student learning, ensures compliance with modern standards of the educational process.

The main managerial functions of the head are analyzed, which contribute to improving the educational level, in particular in the field of educational quality management and the influence of the qualities of the head on the effectiveness of educational management. The functions of the head in the field of educational quality management cover a wide range of tasks and responsibilities aimed at ensuring the effective functioning of an educational institution. namely: planning, selection of management strategies, successful implementation of management functions, timeliness and effectiveness of management decisions. The head of the school has a decisive influence on the quality of education, since his managerial decisions, leadership qualities and strategic vision form the conditions for the effective operation of the school.

We consider the competencies of the director of an educational institution as a general characteristic of a professional manager, which includes knowledge, skills, abilities, psychological characteristics, certain personal qualities that are necessary for managing the quality of education and are manifested in the ability to implement the educational policy of the institution, develop strategies for the development of the institution; exercise control over the quality of education, create a favorable psychological climate, and form an atmosphere of initiative and responsibility.

Key words: manager, educational institution, education quality management, functions.

Л. О. Сущенкодоктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ АКМЕСИНЕРГЕТИЧНОГО Й МОТИВАЦІЙНОГО ПІДХОДІВ

Автором у статті визначено й науково обґрунтовано концептуальні засади управління закладом освіти в контексті реалізації акмесинергетичного та мотиваційного підходів; розкрито нові орієнтири менеджера освіти в управлінській діяльності в умовах інноваційних змін.

Визначено, що в управлінській акмеології професіоналізм суб'єктів управлінської праці обумовлено відповідними напрямками: формуванням продуктивної Я-концепції управління-професіонала із розвиненим синергетичним мисленням; реалізацією його творчого потенціалу, особливо під час прийняття управлінських рішень; безперервним розвитком акмеологічної компетентності у сфері управлінської діяльності; мотивації професійних досягнень в управлінській діяльності.

Змодельовано портрет сучасного керівника закладу освіти як менеджера-інноватора, лідера змін зі сформованим стратегічним мисленням, високим рівнем розвитку комунікативних навичок, спрямованого на масштабні зміни, відкриття, втілення нових ідей; активне використання інтелектуального капіталу; постійне особистісне-професійне зростання; сприйнятливість до нових ситуацій і можливостей, забезпечуючи можливості саморозкриття всім учасникам освітнього процесу.

У дослідженні встановлено, що лідерський стиль діяльності керівника надає можливість підвищити рівень комунікації і зворотний зв'язок у педагогічному колективі, закладає базис для креативної роботи, сприяє множинному аналізу ситуацій і краще мотивує співробітників.

Автором встановлено, що факторами впливу на процес реалізації менеджером акмесинергетичного й мотиваційного підходу в особистісно орієнтованому управлінні є: формування продуктивної Я-концепції менеджера освіти; досягнення вищих рівнів професіоналізму керівником в управлінській діяльності, де стрижнем виступає професіоналізм особистості і діяльності менеджера освіти; використання найбільш оптимальних засобів комунікації, що ґрунтуються на гуманістичних засадах, загальнолюдських цінностях, демократичних нормах і сприяють розвитку кожного педагога, його творчого потенціалу; побудова стратегічно-управлінського спілкування на етичних засадах; наявність стійкого позитивного мікроклімату в закладі освіти.

Ключові слова: управління закладом освіти, керівник, менеджер освіти, лідер, акмесинергетичний підхід, мотиваційний підхід, особистісно орієнтоване управління, професіоналізм, комунікація.

Постановка проблеми. XXI століття – часовий простір для раціонального управління на всіх ієрархічних рівнях системи освіти. Як відомо, ефективність управлінської діяльності складається з ефективності використання всіх організаційних ресурсів, у тому числі, ресурсів кожного менеджера освіти.

У складних умовах сьогодення найголовнішим ресурсом виживання людини є ресурс управлінський. Безумовно, новому типу цивілізації необхідний і новий тип керівника, якому притаманні інтелегентні, ділові якості, що сприяють його високопродуктивній діяльності. Тому нині, як ніколи потрібні неординарні ідеї, принципово інші підходи, технології та парадигми, протилежні стереотипам свідомості і традиційним методам навчання. Такі ідеї парадигми несуть в освіту нові метанавчання в системі людинознавства, до числа яких відноситься і акмеологія – наука про якість людини та про якість життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організаційно-педагогічні засади управління закладом освіти досліджували такі учені, як Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, О. Коберник, О. Мармаза, В. Олійник, О. Отич, В. Пікельна, З. Рябова, Є. Хриков та ін. На думку провідних учених-акмеологів актуальним науковим і прикладним напрямом в акмеології вважається акмеологія управління, що отримала визнання і сформувалася як самостійний напрям у зв'язку з актуалізацією суспільної потреби в управлінських кадрах, який би характеризував високий рівень професіоналізму. Ідеться про досягнення вищих рівнів професіоналізму в управлінській діяльності, де стрижнем виступає професіоналізм особистості і діяльності менеджера освіти. Тому вагоме місце в освітньому процесі надається освоєнню кадрами управління як основами загальної акмеології, так і акмеології управління.

Мета статті – визначити й науково обґрунтувати концептуальні засади управління закладом освіти в контексті реалізації акмеосинергетичного та мотиваційного підходів; розкрити нові орієнтири менеджера освіти в управлінській діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спираючись на акмеологічну концепцію оптимізації особистісно-професійного розвитку менеджерів, науковці пов'язують цей феномен, насамперед, із розробленням концепції розвитку акмеологічних знань, умінь і компетентностей кадрів управління; професійної готовності керівників до розвитку акмеологічних знань, умінь і навичок у власній професійній діяльності; особистісно-професійним розвитком і формуванням мотивації керівників до зазначеного процесу.

Характерною особливістю та пріоритетним вектором акмеології управління в діяльності керівника закладу освіти є його орієнтація на особистісно-професійний розвиток, досягнення найвищого рівня професіоналізму. На нашу думку, в управлінській акмеології професіоналізм суб'єктів управлінської праці обумовлено відповідними напрямками: формуванням продуктивної Я-концепції управлінця-професіонала зі сформованим синергетичним мисленням; реалізацією його творчого потенціалу, особливо під час прийняття управлінських рішень; безперервним розвитком акмеологічної компетентності у сфері управлінської діяльності; мотивацією професійних досягнень в управлінській діяльності тощо.

Слід зазначити, що вагома роль приділяється розвитку особистісно-ділових і професійно важливих якостей сучасного менеджера закладу освіти, зокрема: соціально-моральна відповідальність, висока ерудиція, інтелігентність, професійна компетентність, гнучке мислення, активність, ініціативність, здатність до ризику, стресостійкість, саморегуляція, лідерські якості, чесність, порядність, сильна воля, харизма, консолідованість, принциповість, рішучість, здатність до саморозвитку та ін. Не підлягає сумніву той факт, що саме освітні лідери здатні продукувати масштабні зміни, впливаючи прямо чи опосередковано на зміни в освіті, колективі. Уміле поєднання професіоналізму, досвіду, організаційних здібностей та стратегічного мислення формує справжнього лідера.

Так, на думку К. Линьова, критеріями успіху розвитку закладу освіти та його керівника-лідера визначено: досягнення результатів діяльності; атмосфера довіри серед освітянської спільноти; задоволення працівників організації своєю роботою; зменшення стресів та професійного вигорання; відчуття справедливості, персонального зростання та певного рівня автономності; ідентифікацію, почуття приналежності працівника до організації; наявні ефективні механізми зворотних

зв'язків; гармонізація організаційних цілей та цінностей закладу освіти з цілями та цінностями працівників [2, с. 53–54].

Професіоналізм управлінської діяльності керівника з позицій акмеології обов'язково поєднаний з високою продуктивністю чи ефективністю. Високопродуктивною, з погляду акмеології, вважається професійна діяльність, яка відрізняється високими показниками якості за такими характеристиками, як: оптимальність, продуктивність, творчість, організованість, стабільність тощо. Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що розвиток професіоналізму управлінських кадрів з акмеосинергетичних (синтез досконалості та самоорганізації) позицій можна представити певними підсистемами, як-от: професіоналізм особистості; професіоналізм діяльності; нормативності діяльності й поведінки та продуктивної Я-концепції.

Відповідно до концептуальних позицій В. Гладкової, шляхами акмеологічного самовдосконалення менеджера освітнього закладу є: формування продуктивної Я-концепції менеджера-професіонала; розвиток творчого потенціалу менеджера освіти; формування його професійної готовності до високоефективної управлінської діяльності (в т. ч. в екстремальних умовах); розвиток акмеологічної та лідерської компетентності менеджера освітнього закладу; розвиток мотивації професійних досягнень в управлінській діяльності; виявлення акмеологічного (лідерського) потенціалу, розвиток резервів його функціональних можливостей при виконанні управлінської діяльності [1].

Зауважимо, що однією із важливих характеристик професіоналізму керівника-лідера є сфера взаємодії, адже лідерство не зводиться лише до проблеми особистості менеджера, а радше є результатом взаємовідносин лідера з людьми, які йдуть за ним. Тому одним із складних методологічних питань постає вибір характеру та логіки побудови взаємодії керівника і підлеглих. Цілком зрозуміло, що високих результатів цієї діяльності неможливо забезпечити без належної організації ділового спілкування між виконавцями. Ідеться про стратегічно-управлінське спілкування на етичних засадах. Така взаємодія матиме особистісно-продуктивний сенс за вимог глибокого розуміння людини, емоційно-ціннісного ставлення до неї й обрання такого способу поведінки з нею, який оптимально відповідав би її індивідуальним особливостям.

Виходячи з цих міркувань, керівник закладу освіти з метою забезпечення професіоналізму ефективної взаємодії з підлеглими, повинен володіти низкою особистісно-професійних якостей і постійно розвивати їх. До них, зокрема, слід віднести: бути стриманим і урівноваженим, вольовим

і наполегливим, долаючи внутрішні вагання; бути носієм і транслятором кращих якостей людяності та порядності, що виявляється в повазі до гідності особистості, в розумінні й визнанні індивідуальної виключності думок і поглядів інших; спрямовувати думки і вчинки на цілераціональні дії, рішучість у досягненні мети; стимулювати ініціативу у підлеглих, не вдаючись до наказів, а виявляючи повагу, делікатність і довіру; впливати на підлеглих переконанням і психологічними прийомами через мотивацію, наполегливий пошук і терпіння.

Відповідно до наведених вище позицій, очевидним є те, що на сьогодні, акмеологія управління представляє собою галузь наукового знання, що забезпечує досягнення «Я» вищих рівнів професіоналізму керівних кадрів у менеджменті освіти, а розвиток професіоналізму управлінських кадрів з акмеосинергетичних (синтез досконалості та самоорганізації) позицій представлено чотирма підсистемами, а саме: професіоналізм особистості; професіоналізм діяльності; нормативності діяльності й поведінки; продуктивної Я-концепції.

Аналіз першоджерел свідчить, що одним із факторів впливу на розвиток професіоналізму сучасного керівника закладу освіти є належне використання комунікативної функції педагогіки управління.

Міжособистісні відносини як вияв соціальної активності особистості містять у собі можливість вибору різноманітних варіантів поведінки, різних способів спільної діяльності, при виконанні якої взаємодія може відбуватися з раніше незнайомими людьми, котрі пов'язані вирішенням певної проблеми. Також спільна діяльність людей потребує постійного взаємозв'язку як між собою, так і з керівником. Тому особливе значення для керівництва колективом має культура спілкування в системі «керівник-підлеглий». На рівень культури спілкування в закладі освіти впливають такі чинники, як: рівень загальнокультурного розвитку країни, її матеріальний та духовний стан у конкретний період становлення, рівень розвитку конкретної особистості та стан її комунікативного потенціалу, комунікативний рівень колективу співробітників, комунікативна культура керівника та педагогів.

Міжособистісні комунікації мають велике значення в управлінні, оскільки вони використовуються менеджером у процесі реалізації практично всіх його управлінських функцій. Комунікативна діяльність є двосторонньою суб'єкт-суб'єктною взаємодією, яка базується на таких принципах: урахування соціальних настанов співбесідника, толерантність, референтність. Вона припускає превентивний аналіз не тільки інформації про зміст цієї діяльності, а й інформації про ділового партнера.

Своєрідність комунікативної поведінки керівника закладу освіти залежить від характеру її

взаємовідносин з педагогами, вихованцями, батьками, громадськістю тощо. Для успішного управління слід урахувувати, що це специфічна діяльність, яка висуває до керівника характерні вимоги: мати потребу у спілкуванні з усіма учасниками освітнього процесу, виявляти терпимість, професійну культуру і такт, належну професійну та комунікативну компетентність, уміння слухати, розуміти співрозмовника, вислухати інші точки зору й розширити свої уявлення для досягнення цілей, демонструвати прихильність, інтерес і толерантність до різних точок зору, вміння грамотно працювати з інформацією та ін.

Ученими доведено: комунікативна компетентність – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, важливу роль у формуванні якої відіграють фактори, що стосуються особливостей виконання керівником управлінської діяльності, зокрема готовність брати на себе відповідальність за справи колективу, особливості його самооцінки, стиль керівництва, уміння організувати ділове спілкування. здатність ризикувати тощо. Стиль управління, як цілісна, певною мірою стійка система методів, способів і прийомів впливу керівника на колектив забезпечує активну взаємодію управлінського персоналу з конкретним колективом. В управлінській діяльності він виявляється в плануванні, організації та контролі, здійсненні комунікації, використанні мотивації. У ньому втілюються унікальність комунікативних можливостей, творча ініціатива керівника, специфіка колективу, характер взаємин із співробітниками.

Виходячи з цих міркувань, сучасний заклад освіти потребує харизматичного менеджера-інноватора як лідера змін зі сформованим стратегічним мисленням, високим рівнем розвитку комунікативних навичок, спрямованого на масштабні зміни, відкриття, втілення нових ідей, активне використання інтелектуального капіталу, постійне особистісне-професійне зростання, сприйнятливості до нових ситуацій і можливостей, забезпечуючи можливості саморозкриття всім учасникам освітнього процесу.

Саме тому об'єктивним фактором сьогодення в освітньому менеджменті виявляється тенденція щодо ефективного лідерства, яке потребує стратегічного бачення у виборі шляхів розвитку закладу освіти, його педагогічного колективу, грамотного й компетентного керівництва; готовності допомагати членам колективу у досягненні встановлених цілей; сформованої здатності вести за собою колектив у напрямі реалізації цілей відповідно до визначеної стратегії; переміщення фокусу уваги на довгострокову перспективу, послідовне впровадження змін. Слід зазначити: середовище, в якому функціонує організація/установа, постійно змінюється, тому лідери мають створювати ком-

фортні умови для реалізації успішних змін. Тобто, управління ефективним й успішним закладом освіти потребує ефективного лідера. Керівник-лідер є авторитетом у колективі, а отже він витрачає значно менше зусиль на управління й делегування своїх повноважень. Але наголосимо на тому, що тільки за умов розуміння специфіки ефективної взаємодії усіх учасників освітнього процесу, керівник може оптимально взаємодіяти з колективом, стимулюючи становлення команди, де пріоритетними цінностями будуть: довіра та розуміння; комфортне спілкування; сміливість у вираженні думки; уміння говорити, переконувати, слухати і чути [3, с. 100].

Аналіз наукових досліджень, у яких наводяться авторські підходи щодо центрального вектору нашого дослідження свідчить, що міжособистісно-індивідуальні здібності керівника та підлеглих мають велике значення для формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі. Вони пов'язані з умінням виражати почуття, здатністю до самокритики, креативним мисленням, критичним осмисленням. Демократичне лідерство менеджера освіти в умовах сьогодення – це наявність довіри в команді педагогів; організація дискусії на рівних, можливість відкрито та вільно висловлювати власну точку зору; отримання якісного зворотного зв'язку; розподіл відповідальності лідером за ухвалені рішення з командою; можливість спільного ухвалення рішення, яке може бути тривалим; самостійність, ініціативність, самомотивація членів педагогічного колективу; бачення спільної мети всіма членами колективу; наявність мотивації, спрямованої на продуктивні досягнення; гнучкість у підходах, множинна точка зору; відсутність жорсткої ієрархії, чітких меж повноважень; демонстрація високої творчої активності, високого рівня працездатності й наполегливості; делегування, внутрішній самоконтроль.

Слід підкреслити, що комунікативна функція діяльності керівника органічно взаємопов'язана з реалізацією всіх інших управлінських функцій. Вона забезпечує оптимальний обмін інформацією всередині самого закладу освіти між окремими підрозділами та індивідами, а також із зовнішнім середовищем і включає такі аспекти, як: комунікативну поведінку керівника, комунікативні процеси його професійно-педагогічної діяльності, комунікативні ситуації.

Наукою доведено: у процесі комунікації формуються такі соціальні навички, як взаємодія, робота в команді, уміння сприймати різноманітність і відмінності, уміння брати на себе соціальні й етичні зобов'язання та ін. Великий вплив на професійне самопочуття педагогів має оцінка їх праці й поведінки з боку керівника, суспільних організацій, колективу в цілому. Відомо, що кожна людина потребує

суспільного визнання. Вона задоволена, коли до неї ставляться з повагою керівник, колеги. І навпаки, важко себе почуває при негативному ставленні до неї. Оцінка педагога – це спосіб управління не тільки його діяльністю, а й емоційним життям, яке впливає на активність людини. І позитивна, і негативна оцінки стимулюють діяльність особистості. Керівнику необхідно знати особливості ставлення кожного члена педагогічного колективу до оцінок. Одного негативне оцінювання активізує, а іншого – демотивує. Є такі, які байдужі до негативної оцінки. Позитивна оцінка діяльності співробітника має низку переваг перед негативною, бо вона викликає у більшості людей душевний підйом, який впливає як на міжособистісні стосунки, так і на освітню діяльність. Натомість, якщо позитивна оцінка часто повторюється, то її дія зменшується. Більш того, людина до неї звикає, зупиняється на досягнутому. Погано впливає на співробітника й постійна негативна оцінка. У людини може виникнути відчуття меншовартості, що веде до різкого зниження професійної активності. При індивідуальному підході до оцінки діяльності члена колективу треба дотримуватися правила – оцінка має бути об'єктивною, справедливою. Уміння винести догану, зауваження, заохочення залежить від комунікативних умінь керівника. Це він може зробити у формі короткої репліки або усної чи письмової характеристики. Мовленнєва культура в діловому спілкуванні виражається в оцінці рівня мислення співрозмовника, його життєвого досвіду й у звертанні до співрозмовника зрозумілою для нього мовою. Під час ділової розмови потрібно вживати прості, ясні й точні слова, грамотно формулювати свою думку. Якщо в спілкуванні ми орієнтовані на себе, а не на співрозмовника, то ми не організовуємо свої думки перед тим, як їх висловлюємо, а говоримо спонтанно, вимагаючи, щоб інші «встигали» за нами; через недбалість чи невпевненість не виражаємо свої думки точно, тому вони набувають двозначності; говоримо надто довго, отже, слухач до кінця нашої промови вже не пам'ятає, про що йшлося спочатку; продовжуємо говорити, не зважаючи на те, чи реагує слухач.

У педагогічній практиці комунікативний вплив керівника на співрозмовника має таку структуру: ефективність повідомлення, зміст комунікативного процесу, конкретна педагогічна технологія, ступінь тотожності змісту, що передається ним, зі змістом, сприйнятим учасниками спілкування. Для успішного управління колективом менеджер повинен мати лідерський вплив, який не забезпечується тільки посадою, саморекламою. Значущими показниками ефективного впливу є: авторитет керівника та його вміння переконувати людей у правильності своєї думки, ідеї, позиції; об'єктивне оцінювання своїх особистісно-ділових якостей, наукової компетентності, знання техно-

логічного інструментарію риторики, досконале знання змісту, предмету й характеру того, про що буде йти мова; знання наслідків комунікації.

Вирішення означених проблем, на нашу думку, можливе саме на основі гуманізації й особистісно орієнтованого управління, практичної реалізації принципу суб'єктності управління.

Особистісно орієнтоване управління полягає в наявності стійкого морально здорового мікроклімату в закладі освіти; підвищенні рівня активності й зацікавленості усіх учасників освітнього процесу; довірі, взаємоповазі, стабільності у педагогічному колективі, відсутності напруженості; готовності членів колективу приймати рішення та нести за них відповідальність; прагненні кожного педагога до повноцінного самовиявлення особистісного «Я», професійного зростання, самопобудови й самореалізації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі аналізу широкого кола джерел і наукових праць з досліджуваної проблеми визначено: сучасний менеджер освіти має усвідомлювати, що ефективність і результативність його діяльності, перш за все, залежить від власних зусиль, активності й наполегливості. Тому нова педагогічна свідомість дає змогу керівникам, з одного боку, виявляти творчу активність як суб'єктів педагогічного пізнання, моделювання, спілкування і праці, а з іншого – як суб'єктів саморозвитку, самопрогнозування й саморегулювання.

У процесі дослідження встановлено, що факторами впливу на процес реалізації менеджментом мотиваційного підходу в особистісно орієнтованому управлінні є: формування продуктивної Я-концепції менеджера освіти (безперервний розвиток акмеологічної компетентності у сфері управлінської діяльності; мотивація професійних досягнень в управлінській діяльності); досягнення вищих рівнів професіоналізму керівником в управлінській діяльності, де стрижнем виступає

професіоналізм особистості і діяльності менеджера освіти; використання найбільш оптимальних засобів комунікації, що ґрунтуються на гуманістичних засадах, загальнолюдських цінностях, демократичних нормах і сприяють розвитку кожного педагога, його творчого потенціалу; побудова стратегічно-управлінського спілкування на етичних засадах (глибоке розуміння людини, емоційно-ціннісне ставлення до неї й обрання такого способу поведінки з нею, який оптимально відповідає її індивідуальним особливостям); наявність стійкого морально здорового мікроклімату в закладі освіти (відсутність тиску керівника і конфліктності в педагогічному колективі, демократичний стиль керівництва, доброзичливість, позитивне ставлення, взаємоповага).

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні й науковому обґрунтуванні концептуальних засад самоменеджменту в професійній діяльності керівника сучасного закладу освіти.

Список використаної літератури:

1. Гладкова В. М. Акмеологічна компетентність менеджера-лідера освітнього закладу. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2017. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24033/> (дата звернення: 12.02.2025).
2. Линьов К. Управління закладом середньої освіти на основі парадигми лідерства. *Освітологія*. 2016. № (5). С. 50–56. URL: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2016.5.5056> (дата звернення: 16.02.2025).
3. Сущенко Л. О. Особистість сучасного менеджера освіти як лідера змін. *Лідери XXI століття. Погляд у майбутнє* : Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції, 26–27 жовтня 2023 р., м. Харків / за заг. ред. О. Г. Романовського. Харків : НТУ «ХПІ», 2023. С. 99–101.

Sushchenko L. Organizational and Pedagogical Principles of Educational Institution Management in the Context of Implementing the Acmesynergetic and Motivational Approaches

In the article, the author defines and scientifically substantiates the conceptual foundations of educational institution management in the context of implementing the acmesynergetic and motivational approaches. New guidelines for education managers in administrative activities under conditions of innovative changes are revealed.

It is determined that in managerial acmeology, the professionalism of administrative labor subjects is conditioned by the following directions: the formation of a productive self-concept of a professional manager with developed synergetic thinking; the realization of their creative potential, especially in decision-making; continuous development of acmeological competence in the field of management; and motivation for professional achievements in administrative activities.

A model portrait of a modern educational institution leader is presented as an innovative manager and change leader with developed strategic thinking, a high level of communication skills, a focus on large-scale transformations, discoveries, and the implementation of new ideas, active utilization of intellectual capital, continuous personal and professional growth, receptivity to new situations and opportunities, and the ability to facilitate self-actualization for all participants in the educational process.

The study establishes that a leader-oriented management style enhances communication and feedback within the teaching staff, lays the foundation for creative work, contributes to a multifaceted analysis of situations, and better motivates employees.

The author identifies the influencing factors in the implementation of the acmesynergetic and motivational approach in personality-oriented management, including: the formation of a productive self-concept of the education manager; achieving higher levels of professionalism by the leader in management activities, with a core emphasis on personal and professional expertise; the use of optimal communication methods based on humanistic principles, universal values, and democratic norms, which contribute to the development of each educator and their creative potential; the establishment of strategic managerial communication on ethical foundations; and the presence of a stable and positive microclimate within the educational institution.

Key words: *educational institution management, leader, education manager, acmesynergetic approach, motivational approach, personality-oriented management, professionalism, communication.*

УДК 796.011+37.016:373.2

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.7>**Т. В. Хома**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

ВИПЕРЕДЖАЮЧЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті сформульовано актуальність теми дослідження, охарактеризовано наукові пошуки з проблеми інновацій у фізкультурній освітній галузі. Метою статті стало визначення сучасних підходів до випереджаючого навчання на уроках фізичної культури в початковій школі. Дослідження проводилося за двома напрямками: теоретичним та практичним. Завдання першого напрямку передбачало з'ясування змісту ключових понять, другого – визначення методичних орієнтирів для впровадження випереджаючого навчання на уроках фізичної культури в початковій школі. Здійснивши аналіз наукової літератури, подано авторське формулювання поняття «випереджаюче навчання на уроках фізичної культури в початковій школі», що розглядається як система методів, прийомів, форм навчання, які забезпечать наступність у фізкультурній освітній галузі та спрямовані на мотивацію до занять спортом, формування у молодших школярів ситуації успіху, здатності до самовдосконалення, творчого застосування набутого досвіду з фізичної культури, виховання демократичних та морально-етичних цінностей.

Виокремлено переваги випереджаючого навчання: посилення мотивації до уроків фізичної культури та занять спортом; поетапне засвоєння знань у взаємозв'язку («навчання на перспективу»); розвиток інтелектуальних, творчих здібностей, волевих якостей учнів із метою забезпечення ситуації успіху, уміння приймати рішення у складних навчальних ситуаціях; системне формування здорового способу життя; становлення особистості, національно-патріотичної, відповідальної та здатної до самовдосконалення на основі міжпредметних зв'язків та інтегрованих курсів.

Другий етап дослідження включав визначення методичних орієнтирів для впровадження випереджаючого навчання у початковій школі. З-поміж них окреслено такі: засвоєння спеціальної термінології; застосування традиційних та інноваційних методів навчання у взаємозв'язку; підготовка випереджаючих завдань для розвитку фізкультурної освіти; організація позаурочної діяльності (заняття у спортивних секціях, змаганнях різних рівнів). Рекомендовано оволодіння спеціальною термінологією із застосуванням лінійних схем, наведено приклад на основі реалізації змістової лінії «Ігрова та змагальна діяльність учнів». Виокремлено деякі методи навчання: візуальний із прийомом імітації, метод колового тренування в ігровій формі, проєктний, Подано орієнтовні випереджаючі завдання: «цифрове тестування», теоретична розминка, вправа «мікрофон». Указано на важливість позаурочної діяльності вчителя фізичної культури для забезпечення основ випереджаючого навчання.

Ключові слова: фізична культура, початкова школа, випереджаюче навчання, випереджаючі завдання, методи, прийоми, форми.

Постановка проблеми. Закон України «Про освіту», Концепція Нової української школи змінили підходи до навчання молодших школярів у закладі загальної середньої освіти. Уся увага сконцентрована на формуванні ключових та предметних компетентностей. Учні не тільки засвоюють знання певної освітньої галузі, а й набувають соціальних навичок, у них розвиваються когнітивні уміння, демократичні, морально-етичні цінності. У цьому процесі вкрай важливе значення мають уроки фізичної культури. Основне їх призначення – здійснювати фізичну підготовку молодших школярів у межах програмових вимог, розвивати фізичні якості, уміння володіти різними способами рухової діяльності, формувати здоровий спосіб життя, креативну особистість, здатну до самовдосконалення, саморозвитку. Метою фізкультурної освіт-

ньої галузі, за Державним стандартом початкової освіти, є формування соціальної та інших ключових компетентностей, стійкої мотивації здобувачів освіти до занять фізичною культурою і спортом для забезпечення гармонійного фізичного розвитку, підвищення функціональних можливостей організму, вдосконалення життєво необхідних рухових умінь та навичок [3]. Досягнення її в нових реаліях вимагає розробки інноваційних підходів до уроку фізичної культури. Це питання у центрі дослідження низки науковців: О. Безкопильного, А. Боляка, Т. Вознюк, Г. Грибана, В. Іващенко, Г. Коломієць, А. Ребрини та інш.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові пошуки вчених, учителів-практиків зосереджені на особливостях уроків фізичної культури в закладі загальної середньої освіти.

А. Боляк, Г. Коломоєць, А. Ребрина, Н. Боляк сфокусували свою увагу на методиці навчання фізичної культури у 1-4 класах в рамках Нової української школи. Дослідниками зазначається, що вагомим елементом фізичної культури в закладах освіти має стати формування і розвиток у здобувачів/здобувачок освіти фізичних якостей, відповідального ставлення до власного здоров'я, інтересів України, забезпечення безпеки та усвідомлення спільності інтересів людини і держави, розвиток національної ідентичності, що полягає в опануванні знаннями, практичними вміннями і навичками [7, с.6].

Сучасні методичні підходи до проведення уроків фізичної культури з використанням вправ зі спортивних ігор у початковій школі знайшли своє відображення у дослідженні Т. Вознюк. Результати опитування вчителів початкової школи та вчителів фізичної культури дали змогу науковиці визначити зміни, що відбулися в учнів молодшого шкільного віку під впливом військових дій, які ведуться на території нашої країни: підвищений рівень тривожності у дітей, зайва плаксивість; боязнь гучних звуків, різких сигналів; бажання усамітнитися або навпаки, необхідність підтримки та уваги від вчителя та однокласників. Дослідницею розроблено основні методичні прийоми щодо проведення уроків фізичної культури з молодшими школярами із використанням вправ з баскетболу, враховуючи вікові норми та психологічні характеристики дітей [2, с.7].

Наш пошук спрямований на вивчення особливостей застосування сучасних технологій в освітньому процесі, випереджаючого навчання зокрема. Українська педагогічна наука накопичила значний досвід у розробці інновацій за різними напрямками: випереджаюче навчання як засіб підготовки до школи дітей із порушеннями мовлення (А. Кравченко) [5]; інноваційні технології в системі фізичного виховання школярів (О. Язловецька) [11], педагогічні технології у початковій школі (Н. Рудницька, М. Синиця) [8], методи навчання на заняттях фізичної культури (Р. Кучерявий) [6]. Мова йде про те, що випереджаюче навчання розглядається у процесі вивчення різних освітніх галузей початкової освіти як інноваційна технологія, що забезпечує реалізацію дидактичних принципів наступності й системності. Уроки фізичної культури у 1-4 класах вимагають застосування таких інноваційних підходів, які мотивують учнів до занять спортом та закладають основи для формування компетенцій у базовій школі.

Мета статті – розкрити сучасні підходи до випереджаючого навчання на уроках фізичної культури в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження проводилося за двома напрямками: теоретичним та практичним. Завдання першого

напрямку – з'ясувати зміст ключових понять, другого – визначити методичні орієнтири для упровадження випереджаючого навчання на уроках фізичної культури в початковій школі.

За сучасним психолого-педагогічним словником, навчання – цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів (викладача та студентів), у процесі якої відбувається засвоєння знань, формування вмінь і навичок [9, с.250]. Випередження (випереджати), за Великим тлумачним словником сучасної української мови, означає ... робити, виконувати що-небудь, раніше від чогось [1, с.144].

Випереджаюче навчання передбачає навчання на перспективу, що уможливорює реалізацію змістових ліній фізкультурної освітньої галузі початкової та базової освіти у взаємозв'язку. Випереджаюче навчання на уроках фізичної культури в початковій школі нами розглядається як система методів, прийомів, форм навчання, що забезпечать наступність у фізкультурній освітній галузі та спрямовані на мотивацію до занять спортом, формування у молодших школярів ситуації успіху, здатності до самовдосконалення, творчого застосування набутого досвіду з фізичної культури, виховання демократичних та морально-етичних цінностей.

Переваги випереджаючого навчання:

- 1) посилення мотивації до уроків фізичної культури та занять спортом;
- 2) поетапне засвоєння знань у взаємозв'язку («навчання на перспективу»);
- 3) розвиток інтелектуальних, творчих здібностей, волевих якостей учнів з метою забезпечення ситуації успіху, уміння приймати рішення у складних навчальних ситуаціях;
- 4) системне формування здорового способу життя;
- 5) становлення особистості, національно-патріотичної, відповідальної та здатної до самовдосконалення на основі міжпредметних зв'язків та інтегрованих курсів.

Другий етап нашого дослідження передбачав визначення методичних орієнтирів для упровадження випереджаючого навчання у початковій школі. Усне опитування учнів п'ятого класу закладу загальної середньої освіти дало можливість з'ясувати коло компетенцій, що забезпечує їм успішне навчання на уроках фізичної культури. На питання – що допомогло Вам зрозуміти специфіку уроків фізичної культури – 78 % зазначали, що знання й уміння, набуті у початковій школі (основні терміни, уміння шикуватися в одну шеренгу, перешикуватися, виконувати рухові вправи та інші).

Випереджаюче навчання, на наш погляд, повинно включати: 1) засвоєння спеціальної термінології; 2) застосування традиційних та інноваційних методів навчання у взаємозв'язку; 3) підготовку випереджаючих завдань для роз-

витку фізкультурної освіти; 4) організацію позаурочної діяльності (заняття у спортивних секціях, змаганнях різних рівнів). Коротко окреслимо зміст навчальної діяльності за означеними напрямками.

Засвоєння термінології. Починається з перших уроків фізичної культури початкової школи, позаяк передбачає оволодіння спеціальними словами-командами, вправами, завданнями. Сьогодні відповідно до Державного стандарту початкової освіти підготовлено дві Типові освітні програми: за редакцією О. Савченко та за редакцією Р. Шияна. Освітня програма фізкультурної освітньої галузі для 1-4 класів охоплює такі змістові лінії: «Базова рухова активність», «Ігрова та змагальна діяльність учнів (рухливі ігри та естафети)», «Піклування про стан здоров'я та безпеку». Програмою передбачено у змісті тему «Основи знань з фізичної культури». Подаємо окремі витримки.

1-2 класи (адаптаційний період): засвоєння поняття «фізична культура», поняття про життєво важливі способи пересування людини, значення ранкової гігієнічної гімнастики, фізкультурної хвилини, правила добору спортивного інвентарю та безпечної поведінки під час виконання життєво необхідних рухових умінь та навичок та інші.

Значення рухливих ігор для підвищення рухової активності школяра та оволодіння життєво необхідними руховими вміннями та навичками. Правила чесної гри, вміння вигравати і програвати з гідністю. Поняття про фізичну культуру як сукупність фізичних вправ, спрямованих на зміцнення здоров'я. Фізичні вправи та інші [10].

3-4 класи (основний період): поняття про види легкої атлетики та гімнастичного багатоборства. Ознайомлення з різними видами інвентаря та обладнання на заняттях з фізичної культури. Загальне уявлення про Олімпійські ігри. Значення досягнень відомих спортсменів на Олімпійських іграх та інших змаганнях для самовдосконалення та інші.

Поняття про індивідуальні та командні види спорту і важливість дотримання правил чесної гри. Значення народних, рухливих ігор, забав, елементів народних свят та обрядів для формування особистої фізичної культури. Символи та ідеали олімпійського руху, ознайомлення із життєвим шляхом відомих спортсменів... Роль різних видів загартовування для власного здоров'я та інші [там же].

Означені набуті компетенції засвоюються поетапно, проте вчитель має можливість побудувати лінійну схему для забезпечення випереджаючого навчання. Наведемо приклад на основі реалізації змістової лінії «Ігрова та змагальна діяльність учнів». Лінійна схема: гра → рухливі ігри → ігри для активного відпочинку → зимові рухливі ігри естафети → елементи спортивних ігор → народні ігри → Олімпійські ігри.

Застосування традиційних та інноваційних методів навчання. Вони забезпечать реалізацію дидактичних та специфічних принципів навчання, взаємозв'язок між змістовими лініями у початковій освіті та базовій. З-поміж них виокремлюємо наступні.

Візуальний. Зрозуміло, що принцип наочності сприяє запам'ятовуванню виконання окремих фізичних вправ чи завдань. Причому цей метод пов'язуємо з прийомом імітації. Наприклад, до теми уроку «Вправи з великим м'ячем (футбольним)», 2 клас, вчителю доцільно:

а) розповісти про футбольний м'яч, сферу його застосування;

б) показати фрагмент виду спорту (футбол) із застосуванням відеоматеріалу (використання планшета або інтерактивної дошки при наявності у спортивній залі);

в) продемонструвати поетапно у ході уроку вправи з м'ячем: зупинка м'яча, що котиться, підшвою, у русі, на місці;

г) рекомендувати виконання учнями – імітація за вчителем;

д) виконувати ігри з м'ячем учнями.

Таким чином, засвоюється спортивна техніка вправи з м'ячем, у пам'яті фіксується послідовність рухів.

Метод колового тренування в ігровій формі. Учні пропонуються станції чи зупинки при подорожі, на яких описано виконання завдання, що забезпечують розвиток конкретної рухової якості. Наприклад, зупинка на першій станції передбачає виконання вправи у зручному для дитини темпі; на другій – виконання й повторення вправи за визначений час; на третій – виконання вправи з інтервалом. Вартує до кожної станції підготувати загадки чи фрагменти із казок, що дадуть можливість зацікавити школярів коловим виконанням вправ. Наприклад, до теми «Комплекс вправ для розвитку рівноваги», 3 клас, рекомендуємо в основній частині уроку створити три станції, що пропонують вправи різної складності:

перша передбачає ходьбу на носках та п'ятках, підстрибування на одній нозі за обраним учнем темпом;

друга станція включає казкові листівки із вправами для розвитку рівноваги. Приклади, «танець лисички» – поставте ноги разом, руки на поясі; підніміться на носки, навшпиньки, постійте, рахуючи до десяти; «хода ведмежати» – покажіть вайлувату ходу ведмежати, станьте, розташовуючи стопи на одній лінії (права перед лівою), руки на поясі та постійте, рахуючи до трьох або простягніть рученята, наче за медком й інші;

третя станція передбачає народну гру-танок (наприклад, гра-танок «Подольночка»).

Нами ставилася мета – формувати ключові та предметну компетентності, закріпити поняття

«вправи для розвитку рівноваги», зацікавити учнів уроками фізичної культури, сприяти забезпеченню ситуації успіху, зміцнювати загальний стан здоров'я. Окрім цього, загадки, українські народні казки, народні пісні, елементи яких застосовуються на уроці, формують у школярів морально-етичні цінності, показують перемогу добра над злом.

Метод проєктування. Він активно використовується на уроках у початковій школі й передбачає створення проєктів на подану тему. Але при цьому слід урахувати специфіку уроку фізичної культури. Рекомендуємо об'єднувати учнів в інтерактивні групи із указівкою завдання. Наприклад, для уроку на тему «Гімнастика», 4 клас: 1 група розробляє стройові вправи для підготовчої частини уроку; 2 група в основній частині подає теоретичні відомості про гімнастику як вид спорту; 3 група інформує про досягнення українських гімнастів. Надалі вчитель показує загальнорозвиваючі вправи на гімнастичній лаві та розучує комплекс кількох акробатичних елементів (рівновага, нахил вперед та інші). При їх виконанні здійснюється страховка, диференційований підхід, ураховуючи можливості учня, опис поєднується з показом.

Підготовка випереджаючих завдань для розвитку фізкультурної освіти. Цей напрям включає підготовку вчителем тестів, теоретичних розминок, пошук цікавих фактів з розвитку українського спорту. Приклади деяких із них:

а) «цифрове тестування». Учні роздаються картки із цифрами 1, 2, 3.

Учитель читає запитання тесту, учні піднімають картку з номером правильної відповіді. Слід урахувати, що урок проходить у спортивній залі, тому цей вид тестування є доречним.

Наприклад, питання «Яка довжина футбольного поля?»

1) 55-60м.; 2) 40-50 м.; 3) 90-110 м.

Учні показують цифру, що відповідає правильній відповіді. Надалі можна створити групи учнів за цифрою, обговорити й знайти відповідь.

б) теоретична розминка. Вправа «мікрофон». Учитель починає вести інтерв'ю з учнем, а потім передає мікрофон іншому, той формулює питання для свого друга/подруги. Приклад.

Учитель. Учні, для вправи «мікрофон» я обрала тему «Олімпійські ігри». Підготуйте одне запитання для своїх друзів, користуючись мікрофоном адресуйте комусь за бажанням. Не забувайте про культуру спілкування, український мовленнєвий етикет. Перше запитання задаю я: «Скажіть, будь ласка, які Ви знаєте олімпіади?» й передаю мікрофон, школяр відповідає й формулює запитання іншому. Якщо відповідь неправильна, то в розмову включається бажаний.

в) цікаві факти. Учитель рекомендує розпочати урок фізичної культури з хвилини «Я прочитав/ла (побачив/ла)». Учень повідомляє про цікавий

факт у спортивному житті, який прочитав чи побачив по телебаченню. Такий вид діяльності сприятиме розвитку дослідницьких, пошукових умінь уже з початкової школи.

Організація позаурочної діяльності. Тренування у спортивних секціях, участь у змаганнях різних рівнів стимулюють молодших школярів до занять спортом. Вони спостерігають за спортивними досягненнями учнів своєї школи, територіальної громади, перемогами на всеукраїнських чи міжнародних змаганнях. Системна та цілеспрямована робота вчителя фізкультури мотивує школярів до самовдосконалення, досягнення результатів завдяки систематичному тренуванню, викликає бажання наслідувати успішних спортсменів.

Висновки і пропозиції. Таким чином, нами визначено поняття «випереджаюче навчання на уроках фізичної культури в початковій школі», запропоновано шляхи його реалізації, окреслено методичні підходи до уроків фізичної культури, подано орієнтовні випереджаючі завдання: «цифрове тестування», теоретична розминка, вправа «мікрофон».

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у впровадженні ігрових технологій на уроках фізичної культури у початковій школі.

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.
2. Вознюк Т. Сучасні методичні підходи до проведення уроків фізичної культури з використанням вправ зі спортивних ігор у початковій школі. *Актуальні проблеми фізичного виховання та методики спортивного тренування*, 2024. №2. С.7-19.
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
4. Інноваційні технології фізичного виховання студентів / за заг. ред. Вихляєва Ю. М.; КПІ ім. Ігоря Сікорського. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2018. 543 с.
5. Кравченко, А.І. Випереджаюче навчання як засіб підготовки до школи дітей із порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 8. С. 134-142.
6. Кучерявий Р.М. Методи навчання на заняттях фізичної культури. *Народна освіта*. Електронне наукове фахове видання. Випуск 2 (41) 2020 URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=6153
7. Нова українська школа: методика навчання фізичної культури у 1–4 класах закл. заг. сер. освіти : навч.-метод. посіб. / А. А. Боляк, Г. А. Коломоець, А. А. Ребрина, Н. Л. Боляк. К. : Видавничий дім «Освіта», 2021. 160 с.

8. Педагогічні технології в початковій школі: Методичні рекомендації. Укладачі: Рудницька Н.Ю., Синиця М.О. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 87 с.
9. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. 473с.
10. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1-2 клас. Фізична культура Фізкультурна освітня галузь. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitn>
11. Язловецька, О. В. Інноваційні технології в системі фізичного виховання школярів. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія : Педагогічні науки. 2022. Вип. 205. С. 224-229.

Khoma T. Anticipatory learning in physical education classes in primary school

The article formulates the relevance of the research topic, characterizes scientific research on the problem of innovations in the physical education field. The aim was to determine modern approaches to anticipatory learning in physical education lessons in primary school. The research was conducted in two directions: theoretical and practical. The task of the first one was to clarify the content of key concepts, the second – to determine methodological guidelines for the implementation of anticipatory learning in physical education lessons in primary school. Having analyzed the scientific literature, the author's formulation of the concept "anticipatory learning in physical education lessons in primary school" is presented, which is considered as a system of methods, techniques, forms of training that will ensure continuity in the physical education field and are aimed at motivating younger students to engage in sports, forming a situation of success, at self-improvement, at creative application of acquired experience in physical education, the upbringing of democratic, moral and ethical values.

The advantages of anticipatory learning are highlighted: increased motivation for physical education lessons and sports; gradual knowledge acquisition in a connection ("learning for the future"); development of intellectual, creative abilities, and strong-willed qualities of students for ensuring a situation of success, the ability to make decisions in difficult educational situations; systematic formation of a healthy lifestyle; formation of a national-patriotic, responsible personality, capable of self-improvement based on interdisciplinary connections and integrated courses. The second stage of the study included the definition of methodological guidelines for the implementation of anticipatory learning in a primary school. The following are outlined: mastering special terminology; using traditional and innovative teaching methods in a connection; preparation of anticipatory tasks for the development of physical education; organizing extracurricular activities (classes in sports sections, competitions of various levels). It is recommended to master special terminology using linear schemes, an example is given based on the implementation of the content line "Playing and competitive activities of students". Some teaching methods are highlighted: visual with the technique of imitation, the method of circular training in a game form, project-based, indicative anticipatory tasks are given: "digital testing", theoretical warm-up, "microphone" exercise. The importance of extracurricular activities of a physical education teacher for ensuring the foundations of anticipatory learning is indicated.

Key words: physical education, primary school, anticipatory learning, anticipatory tasks, methods, techniques, forms.

Є. О. Шкарупа

асистентка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

С. О. Бадер

доктор педагогічних наук,
професор кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ У ЗДО

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування здоров'язберезувальної компетентності дітей раннього і дошкільного віку засобами гурткової роботи у закладах дошкільної освіти (ЗДО). Встановлено, що процес формування у дітей раннього і дошкільного віку уявлень про здоровий спосіб життя, любові до самого себе та позитивного ставлення до власного здоров'я є одним із провідних завдань в системі дошкільної освіти.

Організація вільного часу (дозвілля) дітей дошкільного віку в умовах ЗДО має форму гурткової роботи і повинна враховувати інтереси та потреби дітей у грі, спорті, творчості, самовдосконаленні, спілкуванні та самовираженні, тим самим надає можливість для формування і розвитку однієї з ключових компетентностей дітей дошкільного віку – здоров'язберезувальної.

Встановлено, що для формування означеної компетентності гурткові заняття можуть мати форму спортивних тренувань, квестів, групових проєктів, звичайних гурткових занять та занять валеологічного спрямування, свят, розваг, педагогічних ситуацій, які будуть націлені на мотивацію дітей до збереження власного здоров'я та вдосконалення.

Зазначено, що здоров'язберезувальна компетентність цілеспрямовано та поглиблено формується на гурткових заняттях спортивного спрямування та опосередковано – на заняттях інших гурткових спрямувань. Відтак, наголошується на унікальних можливостях організованої гурткової роботи у ЗДО для всебічного розвитку дітей раннього і дошкільного віку.

Розкрито потенціал гурткової роботи у ЗДО щодо формування здоров'язберезувальної компетентності дітей раннього і дошкільного віку, який проявляється у раціональному застосуванні здоров'язберезувальних технологій на гурткових заняттях, підвищенні мотивації до здорового способу життя (ЗСЖ), використанні різноманітних форм, методів і заходів, націлених на формування та поширення ЗСЖ, заохочення до займання спортом.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, здоров'язберезувальна компетентність, гурткова робота, діти раннього та дошкільного віку, заклад дошкільної освіти.

Постановка проблеми. У сучасному українському освітньому просторі здоров'язберезувальні технології набувають особливої актуальності, оскільки спрямовані на підтримку фізичного, соціального та психоемоційного благополуччя дітей раннього і дошкільного віку. В умовах воєнного стану особливо важливим є оперативне впровадження ефективних інструментів, що безпосередньо сприяють зміцненню, збереженню та відновленню здоров'я дітей, забезпеченню їхнього психологічного комфорту, а також підвищенню якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти (ЗДО).

Ці обставини зумовлюють необхідність формування здоров'язберезувальної компетентності у дітей, починаючи з раннього дитинства. Цю позицію підтверджує Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО), у якому рухова та здоров'язбе-

резувальна компетентності визначені як ключові складові гармонійного розвитку дитини.

Також у БКДО зазначено, що ключові компетентності під час здобуття дошкільної освіти формуються за різними освітніми напрямками, спрямованими на розвиток особистості дитини. Освітні напрями визначають зміст роботи ЗДО через організацію педагогом базових (основних) видів діяльності, які збагачують досвід дитини та реалізуються як особистісне надбання дитини (результат розвитку) за підтримки батьків в умовах родинного виховання [1].

Тому ми вважаємо, що одним із дієвих засобів формування здоров'язберезувальної компетентності дітей раннього і дошкільного віку є гурткова робота у ЗДО, адже вона виходить за межі основних видів діяльності і ґрунтується на інтересах дітей.

В умовах сучасних соціокультурних викликів, зумовлених збройним конфліктом, особливої актуальності набуває збереження та зміцнення фізичного й психоемоційного здоров'я дітей раннього і дошкільного віку як необхідна передумова їхнього гармонійного розвитку. І саме тому у цьому контексті важливу роль відіграє гурткова робота в ЗДО, що забезпечує комплексний підхід до розвитку особистості дитини та її адаптацію до стресових умов.

Упровадження сучасних педагогічних технологій у практику гурткової діяльності сприяє формуванню стресостійкості, гармонізації емоційного стану та підтримці когнітивного розвитку дітей. Зокрема, здоров'язбережувальні технології, методи арт-терапії, соціально-емоційного навчання та корекційно-розвивальні методики дозволяють забезпечити повноцінний психофізіологічний розвиток дітей.

З огляду на сучасні виклики, доцільним є розширення застосування психолого-педагогічних методик, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, формування навичок саморегуляції, адаптації до нових умов життєдіяльності та здоров'я загалом. Таким чином, гурткова робота у ЗДО може слугувати ефективним інструментом як для загального розвитку дитини, так і для її психологічної реабілітації в умовах кризових ситуацій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблема фізичного виховання і формування здоров'язбережувальної й рухової компетентності дошкільників розкрита у студіях: Т. Андрющенко, О. Богиніч, Т. Бойченко, Е. Вільчовського, Н. Денисенко, О. Дубогай, А. Кошель, В. Кошель, Л. Лохвицької, Н. Левінець, Н. Маковецької, Г. Смольникової, Т. Шаповалової.

Теоретичні і методичні основи організації гурткової роботи у ЗДО, а також у позашкільній освіті були розглянуті: О. Биковською, Н. Брижак, В. Вербицьким, О. Долинною, В. Міленіним, О. Мелентьєвим, Т. Корнієнко, О. Низковською, Г. Пустоцвітом, С. Русовою, Т. Суценко, Л. Яременко, Т. Цвіровою тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як бачимо, у сучасній дошкільній педагогіці проблема формування та розвитку здоров'язбережувальної компетентності дітей раннього та дошкільного віку є предметом численних наукових досліджень. Проте, вітчизняні наукові напрацювання, що обґрунтовують теоретичні, методичні та практичні засади формування цієї компетентності саме у процесі гурткової роботи в умовах ЗДО, поки відсутні.

Тому, **метою** статті є теоретичний аналіз проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності дітей раннього і дошкільного віку у процесі гурткової роботи в умовах ЗДО.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Насамперед звернемося до сутності поняття «компетентність дітей дошкільного віку», яке досить ґрунтовно було досліджено професоркою А. Богуш. Учена вважає, що компетентність дитини-дошкільника – «це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку та самоконтроль»[2].

Зокрема, у БКДО компетентність розглядається, як результат дошкільної освіти та особистісне надбання, що відображає систему взаємозв'язаних компонентів фізичного, психічного, соціального, духовного розвитку особистості дитини: емоційно-ціннісного ставлення; сформованості знань; здатності та навички до активного, творчого впровадження набутого досвіду, тобто до регуляції досягнень, поведінки, діяльності [1].

Ґрунтовне визначення означеного поняття дають Н. Мачинська та О. Маєр: «компетентності – це динамічна комбінація цінностей та ставлень, знань, умінь і навичок, які визначають здатність скористатися знаннями або шукати інші знання, що й характеризує важливішу життєву компетентність, здатність особи успішно розв'язувати життєві проблеми, провадити подальшу навчальну та професійну діяльність, реалізувати освіту продовж життя» [3, с.112].

Ураховуючи зазначене вище, ми розглядаємо поняття «компетентність дошкільника», як інтегральну характеристику особистості дитини дошкільного віку, яка включає сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, які забезпечують її здатність ефективно та успішно взаємодіяти з навколишнім світом.

Зупинимось на характеристиці сутності поняття «здоров'язбережувальна компетентність». За БКДО здоров'язбережувальна компетентність визначається як здатність дитини до застосування навичок здоров'язбережувальної поведінки відповідно до наявної життєвої ситуації; дотримання основ здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я у повсякденній життєдіяльності.

Результатом розвитку цієї компетентності є потреба в опануванні способами збереження та зміцнення власного здоров'я, сукупність елементарних знань про людину та її здоров'я, здоровий спосіб життя; стійка мотивація еколого-валеологічної спрямованості щодо пізнання себе та довкілля, яка спонукає до використання навичок здоров'язбережувальної поведінки [1].

Ю. Денисяк стверджує, що сутність та зміст здоров'язбережувальної компетентності полягає в тому, щоб системно виховувати і підтримувати природний баланс дитячого життя, найширше

використовувати природні чинники для організації життя дітей, розвивати моторні навички, поглиблювати знання дитини про своє здоров'я та здоров'я інших людей, створювати умови для пропаганди здорового способу життя, вчити набуття навичок охорони здоров'я тощо [4].

Дослідниця А. Кошель трактує «здоров'язберезувальну компетентність» як «суб'єктивну категорію, що включає свідоме прагнення дитини до здорового життя, отримання знань про здоров'я та чинники його збереження, сформованість навичок здорового способу життя і здатність до їх адекватного використання у відповідних життєвих ситуаціях» [5].

Досить слушним є визначення здоров'язберезувальної компетентності Т. Шаповаловою – необхідна риса сучасного гуртківця, який виховується в умовах модернізації суспільства, різноманітних екологічних проблем, поширення негативного впливу шкідливих звичок та нездорового способу життя. Як інтегральна властивість, здоров'язберезувальна компетентність гуртківця складається з низки компонентів, що проявляються на особистісному та суспільному рівнях [6].

На основі здійсненого аналізу, маємо можливість зазначити, що під здоров'язберезувальною компетентністю дітей раннього і дошкільного віку розуміємо інтегровану сукупність знань про організм, здоров'я людини та способи його збереження та примноження, навичок та умінь дітей з валеологічного спрямування та сформованого сталого базису здорового способу життя.

У процесі формування здоров'язберезувальної компетентності дитина має усвідомити цінність здоров'я упродовж усієї тривалості життя людини, його значення для життєдіяльності, необхідність гармонії у системі «людина – природа» для забезпечення міцного здоров'я у всіх його виявах, а також набути відповідних умінь, що стосуються рухового режиму, збалансованого харчування та питного режиму, оволодіти уміннями безпечної поведінки в оточуючому світі, мати сформовані гігієнічні уміння та навички, елементарні знання з медицини та відповідної допомоги людям тощо [4].

Ми вважаємо, що дану компетентність можна сформувати і поглибити за допомогою гурткової роботи в умовах ЗДО.

Зауважимо, що вітчизняні дослідники (В. Сапогов, О. Кондратюк) виокремлюють основні завдання гурткової роботи, а саме: поглиблювати і поширювати кругозір дітей; задовольняти їх інтереси та запити; розвивати творчі здібності; прищеплювати практичні уміння і навички; залучати до суспільно корисної праці та виробництва [7].

Говорячи про формування здоров'язберезувальної компетентності в умовах гуртка, ми вважаємо провідними завданнями діяльності вихователя є: формування усвідомленого ставлення до

власного здоров'я; упровадження здоров'язберезувальних технологій під час гурткових занять; розвиток соціально-емоційного благополуччя дітей раннього і дошкільного віку; забезпечення оптимального рухового режиму у процесі гурткової роботи; формування навичок раціонального харчування; використання медіа та інтерактивних технологій.

Зазначені завдання можуть бути ефективно інтегровані у різні напрями гурткової роботи в ЗДО.

Так, гуртки *художньо-естетичного спрямування* будуть націлені на розвиток емоційної рівноваги дітей раннього і дошкільного віку через музику, театр, малювання, що сприятиме психологічному комфорту. Використання прийомів арт-терапії, музикотерапії та кольоротерапії дозволить формувати стресостійкість, емоційне благополуччя дітей.

Гуртки *туристично-краєзнавчого спрямування* дозволять організувати активні прогулянки, екскурсії, походи для старших дошкільників, що сприятиме фізичному розвитку та загартуванню.

Еколого-натуралістичні гуртки допоможуть сформувати екологічну свідомість та навички природозбереження, уявлення про поняття «корисно-шкідливо», про раціональне використання екологічних суб'єктів, що позитивно впливає на здоров'я дітей раннього і дошкільного віку.

Гуртки *науково-технічного спрямування* націлені на проведення дослідницьких експериментів, що розвивають критичне мислення та стимулюють інтерес до здорового способу життя.

На гуртках *спортивно-оздоровчого спрямування* вихователь має можливість упроваджувати рухливі ігри, вправи на розвиток координації, витривалості, гнучкості та формування поглиблених знань та вмінь з обраного виду спорту; впроваджувати здоров'язберезувальні технології масажу, вправ на релаксацію, зняття психоемоційної напруги та ознайомлення з навичками правильної харчової поведінки дітей дошкільного віку.

Зупинимось на провідних методах формування здоров'язберезувальної компетентності дітей раннього і дошкільного віку в умовах гурткової роботи. До таких відносимо:

– ігровий метод – допомагає дітям засвоювати важливі знання про здоровий спосіб життя у формі, що їм цікава. Це можуть бути рухливі, сюжетно-рольові ігри на тему здоров'я (наприклад, «Лікарня», «Аптека»), спортивні естафети тощо;

– метод моделювання здоров'язберезувальних ситуацій, коли дітям пропонують змодельовувати реальні життєві ситуації, які сприяють збереженню здоров'я (як правильно мити руки, доглядати за зубами, вдягатися за погодою тощо). Це сприяє розвитку практичних навичок і усвідомленню значення здоров'я;

– проєктний метод, що дозволить глибше занурити дітей у тематику здоров'я. Наприклад, можна організувати проєкт на тему «Моє здорове харчування», під час якого діти разом із вихователями і батьками вивчають корисні продукти, готують здорові страви і діляться своїми враженнями;

– метод театралізації – використання інсценізацій, казкотерапії та театральних вистав на тему здоров'я сприятиме емоційному залученню дітей і формуванню позитивних моделей поведінки. Театралізовані виступи допомагають дітям краще засвоювати правила гігієни, безпеки та здорового способу життя;

– сенсорно-рухові методики, що базуються на розвитку моторики та сенсорних відчуттів. Можна використовувати вправи для розвитку координації, балансування, масажні доріжки, заняття з елементами йоги, дихальні вправи;

– інтерактивні методи, зокрема інтерактивні бесіди, вікторини, перегляд і обговорення мультфільмів на тему здоров'я, дозволяють зробити процес навчання більш цікавим і доступним для дітей;

– методи арт-терапії – малювання, ліплення, музична терапія можуть позитивно впливають на емоційний стан дітей раннього і дошкільного віку, допомагають знижувати рівень стресу і тривожності у дітей;

– спортивно-оздоровчі методики – зарядка, рухливі ігри на свіжому повітрі, плавання (якщо в ЗДО є басейн), сприяють фізичному розвитку та зміцненню здоров'я дітей.

Унаочнимо потенціал гуртків у формуванні здоров'язбережувальної компетентності дітей раннього і дошкільного віку у вигляді таблиці (таблиця 1).

Таблиця 1

Педагогічний потенціал гурткової роботи в ЗДО у формуванні здоров'язбережувальної компетентності (ЗК) дітей раннього і дошкільного віку

Вид гуртка	Мета	Можливості у формуванні ЗК	Методи
Художньо-естетичні	– сприяти формуванню здоров'язбережувальної компетентності дітей через залучення їх до різних видів творчої діяльності	– розвиток дрібної моторики через малювання, ліплення, аплікацію, що позитивно впливає на розвиток нервової системи; – зниження стресу та емоційної напруги через арт-терапевтичні методи; – розвиток позитивного ставлення до себе та інших через спільну творчу діяльність; – закріплення знань про здоровий спосіб життя через створення тематичних малюнків, аплікацій, колажів.	– гра – арт-терапія – казкотерапія – проєктний метод – інтерактивні методи; – сенсорно-розвивальні методики.
Туристично-краєзнавчі	– формування у дітей здоров'язбережувальної компетентності через активну пізнавально-дослідницьку, фізичну та туристичну діяльність	– зміцнення імунітету та фізичного розвитку через активні прогулянки, міні-походи, ігри на свіжому повітрі; – поліпшення координації рухів, витривалості, спритності завдяки рухливим іграм та спортивним завданням, у тому числі, на свіжому повітрі; – формування впевненості у собі через опанування нових навичок, таких як орієнтування на місцевості, розкладання намету, підготовка до походів; – формування усвідомлення важливості дотримання правил здорового способу життя під час перебування на природі.	– гра – проєктний метод – спостереження та дослідження – інтерактивні методи
Еколого-натуралістичні	– сприяння формуванню здоров'язбережувальної компетентності дітей через активну екологічну, дослідницьку, пізнавальну діяльність та розвиток гармонійної взаємодії з природою.	– зміцнення імунітету та фізичного розвитку через активну участь у прогулянках, естафетах та екологічних акціях на свіжому повітрі; – розвиток дрібної моторики та координації через догляд за рослинами, роботу з природними матеріалами; – розвиток навичок взаємодії та комунікації під час спільної роботи у міні-городі, командних ігор і проєктної діяльності; – виховання почуття відповідальності, співчуття, екологічної свідомості через догляд за живими істотами (наприклад, годівля птахів); – закріплення знань про основи гігієни, догляду за рослинами, поведінку на природі.	– гра – проєктний метод – арт-терапія – спостереження – екскурсії та прогулянки

Продовження таблиці 1

Науково-технічні	спрямований на розвиток технічної творчості, пізнавального інтересу та формування основних здоров'язбережувальних навичок у дітей	– розвиток дрібної моторики через роботу з конструктором, дрібними деталями, інструментами, що позитивно впливає на розвиток нервової системи; – зниження рівня тривожності та розвиток стресостійкості через експериментальну діяльність та спостереження за результатами власних дій; – розвиток концентрації, уважності та логічного мислення, що сприяє загальному психічному здоров'ю; – формування навичок раціонального використання ресурсів, усвідомлення взаємозв'язку між технікою і здоров'ям людини.	– гра – проєктний метод – інтерактивні методи – дослід
Спортивно-оздоровчі	формування здоров'я-збережувальної компетентності дітей через активну фізичну діяльність, оздоровчі вправи та виховання культури здорового способу життя.	– зміцнення м'язів, опорно-рухового апарату та серцево-судинної системи через регулярну фізичну активність; – поліпшення координації рухів, спритності, витривалості завдяки рухливим іграм та спортивним вправам; – формування правильної постави; – зниження рівня стресу, формування емоційної стійкості та позитивного настрою; – закріплення знань про основи гігієни, режим дня, важливість фізичної активності для здоров'я; – формування практичних навичок безпечної поведінки.	– гра – фізичні вправи – проєктний метод – інтерактивні методи – змагання – оздоровчо-профілактичні методи

Таким чином, гурткова робота в ЗДО виступає важливим інструментом у формуванні здоров'язбережувальної компетентності дітей, забезпечуючи їхню фізичну активність, емоційний комфорт і загальне благополуччя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, здоров'язбережувальна компетентність дітей раннього та дошкільного віку є важливою складовою сучасного освітнього процесу в ЗДО. Формування цієї компетентності спрямоване на збереження, зміцнення фізичного, психічного та емоційного здоров'я дітей, а також на виховання здорового способу життя. В умовах гурткової роботи в ЗДО відкриваються широкі можливості для формування означеного типу компетентності шляхом використання різних форм та методів роботи на гуртках різного спрямування.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у дослідженні рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності дітей раннього і дошкільного віку у процесі гурткової роботи в умовах ЗДО.

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Програма та мето-

дичні рекомендації м. Одеса, Маяк, 1999. 88 с.

3. Мачинська Н., Маєр, О. Формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку – умова забезпечення наступності етапного розвитку дошкільник-учень початкової школи. *Вісник черкаського національного університету імені богдана хмельницького. серія: педагогічні науки*. 2022. №2. С. 109–114.
4. Денисяк Ю. Сутність та зміст здоров'язбережувальної компетенції дошкільників. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон: КВНЗ Херсонська академія неперервної освіти. 2021. Випуск 50. С. 10–16.
5. Кошель А., Герман Т. Розвиток здоров'язбережувальних компетентностей у дітей старшого дошкільного віку. *InterConf*, вип. 21, Червень 2020. URL: <https://ojs.ukrllogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/3775>.
6. Шаповалова Т. Г. Формування здоров'язбережувальної компетентності особистості гуртківця у позашкільному освітньому просторі. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/3/Shapovalova.pdf.
7. Сапогов В., Кондратюк О. Гурткова робота як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2014. Вип. 41. С. 124-127.

Shkarupa Ye., Bader S. Formation of health-preserving competence in young and preschool children in circle work in preschool institutions

the article is devoted to the study of the problem of formation of health-saving competence in young and preschool children through of circle work in preschool educational institutions (PI). It has been established that the process of forming a healthy lifestyle, self-esteem and positive attitude to one's own health in early childhood and preschool children is one of the leading tasks in the system of preschool education.

The organisation of free time (leisure) of preschool children in the conditions of preschool educational institutions has the form of group work and should take into account the interests and needs of children in play, sports, creativity, self-improvement, communication and self-expression, thereby providing an opportunity for the formation and development of one of the key competencies of preschool children – health.

It is proved that in order to form this competence, club classes can take the form of sports training, quests, group projects, regular club classes and classes with a valeological focus, holidays, entertainment, pedagogical situations that will be aimed at motivating children to maintain their own health and improve.

It is emphasised that health-saving competence is purposefully and in-depth formed in sports clubs and indirectly on the example of other clubs. Therefore, the unique opportunities of organised club work in the kindergarten for the comprehensive development of children of early and preschool age are emphasised.

The potential of circle work in preschool educational institutions for the formation of health-saving competence of children of early and preschool age, which is manifested in the rational use of health-saving technologies in circle classes, increasing motivation for a healthy lifestyle, using various forms, methods and activities aimed at forming and promoting healthy lifestyles and encouraging sports, is revealed.

Key words: healthy lifestyle, health-saving competence, club work, young and preschool children of early and preschool age, preschool education institution.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.015.3:159.922 (045)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.9>

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ УСПІШНОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ: МИСЛЕННЯ

У статті «мислення» визначено та охарактеризовано як один з ключових психологічних факторів успішності вивчення інформатики у ЗЗСО.

Аргументовано, що освітній процес у середній освіті спрямований на формування «правильних шляхів» мислення, які задаються настановами на побудову відповідно до зразка або використання певних методів, особливо наукового підходу до правильності – несуперечності, ясності, системності, логічності дотримання методичних засад вивчення навчальної дисципліни тощо. При цьому важливим фактором для ефективного розвитку мислення учня в процесі навчання стає його предметна орієнтованість, в межах якої розум учня структурується відповідно до набутого досвіду навчальної і практичної діяльності, в якій учень проявляє інтелектуальну ініціативу та самоконтроль.

Акцентовано, що вчитель інформатики має створити належні умови і надати можливості кожному учню, щоб він зміг сам усвідомити навчальну інформацію про об'єкт вивчення. Для виконання цього завдання доцільно використовувати різноманітні стимули до навчання, апелювати до внутрішніх мотивів кожного учня, «запалювати» інтерес учнів до навчального матеріалу та навчання загалом, а також завжди створювати максимально можливі сприятливі умови для появи в учнів нових ідей, тверджень (суджень) та понять (концептів) щодо змісту навчального матеріалу, які вивчаються на уроці, адже вони дають змогу сформувати сукупність відповідних поглядів і переконань учня. При цьому необхідно не тільки формувати в учнів теоретичні уявлення про об'єкт вивчення, а й давати їм змогу випробовувати ці уявлення на практиці під час різних видів діяльності.

Визначено, що в шкільному курсі інформатики формуються і розвиваються такі винятково важливі для забезпечення комфортної життєдіяльності учня в цифровому технологічному суспільстві види мислення: теоретичне (інтегрує образне і понятійне (концептуальне), практичне (інтегрує наочно-образне і наочно-дієве), абстрактне, логічне, критичне та алгоритмічне. Особливо важливим є алгоритмічне мислення, адже воно дає змогу особистості оптимізувати будь-який вид діяльності, як з використанням інформаційних технологій, так і без їх використання.

Ключові слова: інформатика, успішність навчання, психологічні фактори, мислення, види мислення.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Одним із завдань сучасного закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) є формування й розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності учнів, яке цілеспрямовано реалізується шкільним курсом «Інформатика», починаючи з другого класу і завершуючи одинадцятим класом. Тобто, шкільний курс «Інформатика» наскрізно проходячи через початкову, базову і старшу школу готує майбутніх випускників ЗЗСО до життєдіяльності в сучасному інформаційному суспільстві.

Основною метою вивчення інформатики в ЗЗСО нині стає не навчання учнів як користувачів сучасних інформаційних технологій, а формування в них розуміння сутності, можливостей і обмежень цих технологій. Це потребує врахування вчителем інформатики критично важливих психологічних факторів особистості учня, особливо процесу мислення.

Завдяки мисленню нова інформація про об'єкт вивчення усвідомлюється, тобто відбувається її зіставлення з наявними в пам'яті уявленнями (фактами та даними про актуальний об'єкт

вивчення або його аналогії). За умови її придатності, відповідності та актуальності, ця усвідомлена інформація стає *знанням*, яке, у свою чергу, впливає на *мислення*. При цьому, завдяки мисленню учень може не тільки засвоїти нові знання, теорії і факти з шкільного курсу «Інформатика», а також отримати нові шаблони мислення та поведінки.

Отже, основним завданням вчителя інформатики повинно стати навчити учнів мислити активно, свідомо та цілеспрямовано.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти підвищення ефективності викладання інформатики розглядаються у працях М. Бирки [1-4; 9], М. Бирка та Г. Перун [5], а саме: основні акценти і концепти реформування сучасної загальної середньої освіти; змістово-дидактична палітра шкільного курсу «Інформатика»; сутність, основні принципи та оцінка основних моделей педагогічного дизайну уроку інформатики Нової української школи; дефініція холистичного змісту курсу «Методика викладання інформатики»; алгоритм проєктування плану компетентнісного уроку інформатики Нової української школи.

Дослідження різних видів мислення як ключового психологічного фактору успішності навчання стало предметом праць: М. Бирки [6-8], О. Виноградова [10], І. Калиниченко [11], О. Мазяр [12], М. Ліпіна [13], В. Сарієнка [14], О. Яковенко [15], М. Бирки та ін. [17; 18]. Зокрема цими дослідниками вивчено такі питання: академічна успішність як критерій і предиктор; зв'язок мислення та академічної успішності; інтелект та мислення; мислення, пізнання, навчання: синергія взаємодії; оптимізація навчального процесу в старших класах за даними конституційно-типологічних та функціональних характеристик учнів; дидактична функція формування алгоритмічного мислення; алгоритмічне мислення особистості як відповідь на виклики сучасності; алгоритмічне мислення як новий вимір вищої освіти; визначення вимірюваних і спостережуваних показів змісту алгоритмічного мислення; алгоритмічне мислення як ключова умова ефективності професійної діяльності сучасного вчителя у світі VUCA; перспективні напрями дослідження проблеми алгоритмічного мислення.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних дослідженнях психолого-педагогічної науки недостатньо уваги приділено критично важливим психологічним факторам особистості учня, особливо мисленню, яке суттєво впливає на успішність та ефективність здобуття учнями визначених програмою результатів навчання з інформатики – знань, умінь і компетентностей.

Мета дослідження: визначити та охарактеризувати мислення як одного з ключових психологічних факторів успішності вивчення інформатики у ЗЗСО.

Для досягнення мети дослідження необхідно виконати такі завдання:

1) визначити та охарактеризувати суть психолого-педагогічного феномену «мислення» та його особливості;

2) розкрити та охарактеризувати основні операції мислення;

3) визначити та охарактеризувати види мислення;

4) розкрити та охарактеризувати мислення і мову;

3) визначити та охарактеризувати основні результати процесу мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Мислення та його особливості. *Мислення* – це головна функція мозку людини, яка дає змогу їй сприйняти, сформувати та представити своє уявлення про реально існуючі об'єкти, предмети, процеси, феномени та явища об'єктивного світу шляхом їх відображення в уяві [12].

Мислення – це психічний інформаційний процес, який за допомогою слів, символів і образів, міркувань, логічного осмислення інформації, абстрагування і типізації забезпечує узагальнене пізнання оточуючого світу, усвідомлення його закономірностей і тенденцій розвитку, як реально існуючих, так і уявних (ідеальних) процесів [13].

Тільки за допомогою мислення учень може пізнати і засвоїти нові поняття з інформатики, виявити істотні зв'язки та відносини між ними та сформувати власне бачення програмного продукту, середовища або теоретичного матеріалу [1; 3; 4].

Мислення особистості як **психічний процес** має такі **особливості** [11-17]:

1. *Мислення завжди суб'єктивне*, оскільки при пізнанні будь-якого об'єкта (вивчення явища, поняття або процесу) учень не тільки усвідомлює нову інформацію та факти шляхом безпосереднього відчуття і сприйняття, а й пропускає її крізь власні уявлення, переконання, минулий досвід тощо. Тому два учні можуть по-різному сприйняти одну й ту саму інформацію.

Отже, вчитель інформатики, використовуючи зворотний зв'язок у різних його проявах, має визначити рівень сформованості уявлень кожного учня про об'єкт вивчення і відповідно цих уявлень здійснювати подальше вивчення інформатики.

2. Формуючи власні уявлення про об'єкт вивчення, учень *завжди усвідомлює його децю узагальнено й абстрактно*, утворюючи на основі конкретно спостережуваного об'єкта узагальнене значення для всіх подібних об'єктів. Таким чином, за допомогою мислення учень формує власне уявлення про об'єкт вивчення, що відображає найважливіші, на його думку, властивості цього об'єкта, тобто формує його абстрактну узагальнену модель. Така модель хоча певною мірою

аналогічна до об'єкта вивчення, проте може дуже суттєво відрізнятися від оригіналу за рівнем і ступенем деталізації властивостей.

Отже, з метою підвищення рівня узагальнення та абстрагування учнями об'єкта вивчення, вчитель інформатики повинен здійснювати варіювання способів подання навчальної інформації та забезпечити її кількаразове повторення під час вивчення теми.

3. *Основним інструментом мислення є мова*, адже через слова особистістю пізнаються всі зв'язки об'єкта вивчення та його відносини з іншими об'єктами. Водночас, процес мислення завжди супроводжується внутрішнім діалогом особистості, що полегшує абстрагування, узагальнення й усвідомлення отриманої інформації. Мислення і мова нерозривно пов'язані ще й завдяки тому, що слова відображають абстрактні і узагальнені психічні уявлення особистості у фізичну матеріальну звукову діяльність. Мова також дає змогу учню словами сформулювати і обмінятися власної думкою або інформацією з іншими учнями.

4. *Мислення завжди детерміноване соціальним оточенням особистості*. Тобто учень, реалізуючись в певній діяльності, може розвиватися тільки у певному освітньо-соціальному середовищі шляхом комунікації з іншими учнями, що дає йому змогу здійснити самооцінку та самокорегування діяльності. Відтак, хоча суб'єктом мислення є особистість учня, його мислення дуже суттєво залежить від спілкування, в якому відбувається зіставлення власних думок та ідей з думками та ідеями інших учнів.

Саме тому освітній процес у ЗЗСО спрямований на формування «правильних шляхів» мислення, які задаються установками на побудову відповідно до зразка або використання певних методів, особливо наукового підходу до правильності – несуперечності, ясності, системності, логічності, дотримання методичних засад вивчення навчальної дисципліни тощо. При цьому важливим фактором для ефективного розвитку мислення учня в процесі навчання стає його предметна орієнтованість, згідно якої розум учня структурується відповідно до набутого досвіду навчальної і практичної діяльності, в якій учень проявляє інтелектуальну ініціативу і самоконтроль [1].

Освітньо-соціальне середовище не тільки впливає на процес пізнання кожного учня, а й здійснює виховний вплив, опосередковано формуючи важливі для суспільства цінності, ставлення, уявлення щодо норм і правил поведінки тощо.

Отже, вчитель інформатики, спілкуючись з учнями на уроках, повинен приділяти окрему увагу й вихованню учнів – формуванню в них українських та європейських цінностей, позитивного ставлення до праці і до навчання, а також любові до інформатики.

5. *Важливу роль для мислення виконує система поглядів особистості*, яка зумовлює не тільки формування й розвиток мислення, а й певні межі і правила формулювання суджень, нових понять, сприйняття і усвідомлення чуттєвої інформації тощо.

Вчителю вкрай важливо формувати в учнів таку систему ціннісних поглядів, в якій інформатика займала б пріоритетні позиції серед інших дисциплін, адже без належного оволодіння кожним учнем сучасними інформаційних технологіями їхнє життя в технологічному суспільстві буде некомфортним. Для досягнення цієї мети кожен учень повинен завжди брати активну і свідому участь у процесі навчання інформатики за допомогою спілкування з вчителем та іншими учнями, що перетворить результати навчання у спільне надбання та сформує адекватну систему поглядів на навчання загалом та навчання інформатики зокрема.

6. *У процесі мислення особистість теоретично опановує навколишнє середовище з метою його подальшого практичного перетворення та зміни відповідно до власних уявлень та системи поглядів*. Тобто мислення, хоча й теоретичне за своєю природою, все одно спрямовано на практичну діяльність.

Отже, вчителю інформатики необхідно не тільки формувати в учнів теоретичні уявлення про об'єкт вивчення, а й давати змогу учням випробувати ці уявлення на практиці у ході різних видів діяльності. Це можна здійснити шляхом використання особистісно значущих для кожного учня практичних завдань одразу ж після опанування теоретичного матеріалу уроку чи теми.

7. *Знання не можуть бути «передані» учням від вчителя*. Кожен учень має засвоїти їх тільки особисто, що зумовлено природою знань як усвідомленою особистістю інформації.

Учитель інформатики має створити належні умови і надати можливості кожному учню, щоб він зміг сам усвідомити навчальну інформацію про об'єкт вивчення. Для виконання цього завдання доцільно використовувати різноманітні стимули до навчання, апелювати до внутрішніх мотивів кожного учня, «запалювати» інтерес учнів до навчального матеріалу та навчання загалом.

8. *Мислення виходить за межі пасивного спостереження та збору інформації*, оскільки мозок може моделювати потенційний розвиток різних ситуацій відповідно до здобутого досвіду. Така здатність дає змогу особистості передбачити наслідки подібних ситуацій та спланувати власні подальші дії у разі їх виникнення.

При викладанні інформатики, вчитель завжди повинен акцентувати увагу на потенційних шляхах розвитку різних навчальних ситуацій, особливо на їх негативних наслідках.

9. *Розвиток мислення можливий тільки за умови опанування особистістю нових понять (наукових, предметних, життєвих, особистісних тощо) та шляхом виконання завдань зі зростаючою складністю.*

Основною умовою активності процесу пізнання на уроках інформатики є створення різноманітних навчальних проблемних ситуацій, адже вони створюють конфлікт між тим, що є, і чого необхідно досягти. При цьому найбільш ефективний розвиток мислення відбувається у ході пошуку творчого вирішення сформульованої проблемної ситуації, який відбувається за обмеженістю або повною відсутністю засобів.

Операції мислення. Процес мислення реалізується шляхом виконання спеціальних розумових операцій, як-от: *концентрація, абстрагування, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, конкретизація, індукція та дедукція* тощо. Ці операції виконуються засобами внутрішнього розумового діалогу особистості, який «озвучує» процес мислення певною мовою (рідною або найбільш знайомою для особистості мовою) та відповідними мовними конструкціями, що дають їй змогу акумулювати й формалізувати нову інформацію, а такою транслювати її далі [11-17].

Так, розумова операція *концентрація* (лат. *concentratio* – у центрі зосередження) спрямована на зосередження учнем усієї своєї уваги на інформацію про об'єкт вивчення, при цьому відкидається вся інша інформація, не пов'язана з об'єктом уваги.

Під час *концентрації* учня на новій інформації у його розумі відбуваються постійні переходи від абстрагування до аналізу, від конкретизації і узагальнення до синтезу і порівняння, а також від порівняння, конкретизації чи абстрагування до індукції і дедукції та навпаки.

Абстрагування – це ключова операція мислення спрямована на формування в розумі особистості уявлення про об'єкт вивчення, яке формується шляхом неврахування (відкидання) тих його ознак, які є несуттєвими або неможливими для пізнання на даному етапі навчання. Як результат, таке уявлення повинно відтворювати тільки найістотніші ознаки об'єкту вивчення, які знаходяться у фокусі уваги учня, при цьому повністю ігноруючи інші його другорядні характеристики. Проте, слід відмітити, що під час навчання усі уявлення учня стають дедалі більш складними та об'ємними, хоча й ніколи не будуть відповідати реальному об'єктові вивчення.

При *аналізі* за допомогою *абстракції* розум учня розділяє інформацію про об'єкт вивчення на дрібніші частини (складові, компоненти) з метою виявлення та подальшого засвоєння чи запам'ятовування найбільш важливих для особистості властивостей об'єкта вивчення.

При *синтезі* розум виконує зворотну операцію – об'єднання (інтегрування) дрібних частин (складових, компонентів) в одне уявне ціле, яке дає змогу особистості сформулювати власне уявлення про об'єкт вивчення. Такі уявлення, хоча і дуже абстрактно та узагальнено відтворюють об'єкт вивчення, в подальшому використовуються розумом для виконання операцій *порівняння, узагальнення, конкретизації, класифікації, систематизації, індукції та дедукції* над інформацією про об'єкт, який вивчається.

Розумова операція *порівняння* спрямована на зіставлення різних об'єктів, предметів або явищ та їх властивостей з метою визначення їх спільних або відмінних характеристик. Ця операція мислення базується на уявленнях учня про об'єкт, який порівнюється, предмет або явище і пов'язана з іншими розумовими операціями – *аналізом, синтезом, конкретизацією та узагальненням*, оскільки вони дають змогу правильно обрати *параметри порівняння*.

Операція мислення *узагальнення* базується на абстрагуванні, оскільки дає змогу учню здійснити уявне мислене об'єднання об'єктів, предметів або явищ у певну загальну групу зі спільними істотними ознаками, що були виокремлені при абстрагуванні потоку інформації.

Ця розумова операція також використовує операції *аналізу та синтезу* й слугує основою для операції мислення – *класифікація*, яка передбачає розмежування та групування об'єктів, предметів або явищ за вже виокремленими спільними істотними ознаками, чим забезпечується глибше розуміння учнем смислової структури різних об'єктів, предметів або явищ, а також впорядкування та ієрархічність його уявлень.

Операція мислення *конкретизація* забезпечує можливість переходу думки від загального класу об'єктів до конкретного об'єктів. Тобто, конкретизацією уявлення «комп'ютер» є певний конкретний реальний «комп'ютер учня» або «комп'ютер вчителя».

Розумові операції *індукція та дедукція*, базуючись на операціях конкретизації та узагальнення, дають змогу учню спрямовувати процес пізнання як від розгляду конкретного об'єкта вивчення до його загальної групи, утвореної за спільними істотними ознаками (*індукція*), так і, навпаки, від спільних істотних ознак групи до конкретного об'єкта вивчення (*дедукція*). При цьому операції мислення не тільки дають змогу учню розширити та поглибити власні уявлення про об'єкт, предмет або явище вивчення загалом, а й суттєво доповнити їх шляхом розширення переліку конкретних, часткових чи одиничних властивостей.

Отже, вчитель інформатики на уроках повинен створити такі умови, в яких учні свідомо чи несвідомо реалізували б усі операції мислення,

особливо акцентувати увагу учнів на необхідності концентрації на об'єкті вивчення. Наприклад, здійснювати порівняння різних об'єктів вивчення з метою конкретизації та узагальнення навчальної інформації, використання наочних чи ідеалізованих моделей для формування в учнів абстрактних уявлень про об'єкт вивчення, спонукати їх до аналізу і синтезу окремих частин навчальної інформації і даних з метою їх узагальнення, конкретизації та класифікації.

Мислення і мова. Мова виступає основним знаряддям формування й розвитку мислення учня, адже вона дає змогу сприйняти, усвідомити та сформулювати власні уявлення стосовно базових та специфічних понять (концептів) курсу інформатики, які транслюються вчителем переважно вербальним способом у вигляді слів, словосполучень та речень [7].

Як наслідок, усе, що пізнає учень під час навчання, мисленням кодується у розумі певними словами або словосполученнями (поняттями), яким надається відповідне смислове значення та які ідентифікуються з наявними уявленнями щодо об'єкта, який вивчається.

Мова виступає основним інструментом для словесного вираження думки кожного учня та його обміну думками з іншими учнями та вчителем інформатики, що дає можливість учню розвинути як особистість та краще зрозуміти себе і оточуючих. Адже саме мова здатна допомогти учню шляхом озвучення своїх почуттів та емоцій виразити свій внутрішній світ, продемонструвати ставлення до певної ситуації, надати вчителю швидкий зворотний зв'язок, а також продемонструвати рівень навчальних досягнень. За допомогою мови учень також отримує можливість користуватися суспільним досвідом і мудрістю попередніх поколінь, а також перейняти досвід від своїх сучасників.

Разом з тим, формування думок, як і сам процес мислення, відбуваються за допомогою *внутрішнього діалогу*, який відбувається певною мовою, найчастіше рідною для учня (особистості) або найбільш в нього розвиненою [13].

Внутрішній діалог має неабияке значення для мислення, оскільки всі мисленнєві роздуми, ідеї, поняття та судження згенеровані у процесі пізнання обговорюються подумки учнем із самим собою. Тобто усі мисленнєві роздуми реалізуються шляхом внутрішнього спілкування за допомогою внутрішнього голосу.

Таке індивідуальне внутрішнє спілкування (внутрішній діалог) може бути *монологічним* (один голос), *діалогічним* (два голоси) та *полілогічним* (три і більше голосів). Чим вищий рівень інтелектуального розвитку особистості учня, тим більш полілогічним стає внутрішнє спілкування, адже може охоплювати різні аспекти «Я»-особистості учня

(«Я»-раціональне, «Я»-емоційне, «Я»-моральне, «Я»-духовне тощо) [13].

За допомогою внутрішнього діалогу учень аналізує і зіставляє нову інформацію з наявними в нього уявленнями про об'єкт вивчення і, як наслідок, приймає або відкидає її. Крім цього, учень може подумки проговорювати можливі сценарії подій, оцінювати власну поведінку та планувати майбутнє.

Найважливіша функція внутрішнього діалогу – рефлексія, яка допомагає кожному учню пізнати себе, усвідомити свої потреби, бажання, а також проявити свої моральні цінності.

Крім цього, вчитель інформатики повинен допомагати учням за допомогою внутрішнього голосу здійснювати самоконтроль та саморегуляцію, які передбачають постійний моніторинг виконаної роботи, проявлених емоцій та здійсненої поведінки.

За допомогою внутрішнього діалогу, учень може самостійно підтримати себе і заспокоїти, і, що не менш важливо, критично оцінити кожен виконаний крок у навчанні. Такий внутрішній контролер – «злий поліцейський» – не дасть можливості учню неякісно реалізувати завдання або безвідповідально чинити якісь дії, і, є ознакою учня, який уже сформований як особистість.

Отже, мислення і мова є взаємозалежними і взаємопов'язаними феноменами, адже, по-перше, саме мова через внутрішній діалог виступає як основний інструмент мислення; по-друге, мова дає змогу особистості не тільки вербально висловити свої думки, почуття, емоції, потреби, побажання, а й отримати цю ж інформацію від інших; по-третє, мова як суспільне матеріальне явище дає змогу особистості здійснити обмін індивідуальними ідеальними думками з іншими особистостями, що забезпечує уточнення, доповнення, розширення та поглиблення власних уявлень кожного учасника цього обміну.

Види мислення. У шкільному курсі інформатики важливі такі види мислення: *теоретичне* (інтегрує образне і понятійне (концептуальне), *практичне* (інтегрує наочно-образне і наочно-дієве), *абстрактне*, *логічне*, *критичне* та *алгоритмічне* [5; 7; 8; 10; 16; 17].

Так, *теоретичне мислення* спрямоване на пізнання понять, концептів, концепцій, закономірностей, законів і правил, які базуються на уявленнях учня та засвоєних ним твердженнях, судженнях та ідеях. Результатом теоретичного мислення є теоретичні знання, які дають змогу особистості поступово та планомірно пізнавати себе й оточуючий світ.

Образне мислення як підвид теоретичного мислення за допомогою уяви продукує мисленнєві уявні образи об'єкта пізнання. У подальших процесах мислення ці образи (уявлення) «витягу-

ються» з пам'яті та відтворюються уявою для їх вдосконалення, розширення та доповнення.

Понятійне (концептуальне) мислення як підвид теоретичного мислення акцентує увагу особистості на виробленні понять (концептів та концепцій) як на основі власних знань (тверджень, суджень та ідей), так і на основі знань інших людей. Цей вид мислення також має на меті усвідомлення і розуміння всіх характерних особливостей конкретного поняття, концепту або концепції та пізнання його відмінності у порівнянні з іншими поняттями, концептами або концепціями. У випадку, коли розум знаходить більш досконале, більш якісне або ширше поняття, воно не тільки замінює собою старе поняття, а також змінює погляди і переконання учня, які базувалися на старому понятті.

Усі продукти теоретичного мислення дають змогу особистості учня перейти до *практичного мислення*, яке хоча є також його розумовою діяльністю, проте спрямоване на теоретичну підготовку до практичного перетворення дійсності. Практичне мислення передбачає попереднє осмислення учнем процесу виконання конкретного практичного завдання. При цьому за допомогою уяви та власних уявлень, тверджень і суджень учень здійснює постановку мети діяльності, розробляє план дій, проектує можливі труднощі (складнощі) та шляхи їх усунення.

Наочно-образне мислення як підвид практичного мислення використовує раніше сприйняті учнем образи та уявлення щодо виконання певної практичної діяльності.

Наочно-дієве мислення як підвид практичного мислення реалізується безпосередньо через здійснення цієї діяльності, адже ведеться з реальними об'єктами, предметами або явищами.

Знання та уявлення учня (поняття, концепти, твердження, судження), отримані ним завдяки практичному мисленню, одразу можуть бути застосовані на практиці та підтвердити хибність чи правильність виробленого плану дій, а також сформованих уявлень про реалізацію цього виду діяльності. Результатом практичного мислення є практичні знання, хоча їх достовірність проявляється тільки при апробації в певній діяльності [10].

Абстрактне мислення спрямоване на формування і вдосконалення в розумі учня абстрактних понять (уявлень). Завдяки такому мисленню учень також здійснює мисленнєві операції з власними уявленнями – абстракціями, абстрактними поняттями та концепціями, а також різного роду абстрактними даними (символьними, числовими та образними). Абстрактне мислення дає змогу учню за допомогою уяви та абстрагування узагальнено відобразити найбільш важливі характеристики і властивості як самого об'єкта пізнання, так і його

зв'язків з іншими об'єктами пізнання, не тільки в уяві, а й в реальності.

Логічне мислення передбачає необхідність застосування при виконанні будь-яких розумових операцій принципів та правил логіки, що дають змогу учню більш ефективно виявити та проаналізувати причинно-наслідкові зв'язки між твердженнями, судженнями, поняттями чи концептами. Як наслідок застосування логічного мислення, учень підвищує власний рівень розуміння об'єкта пізнання чи проблеми, яку необхідно розв'язати, а також знаходить зв'язки між фактами, закономірностями, законами та поняттями.

Критичне мислення – це вищий рівень еволюції логічного мислення, який спрямований на вдосконалення процесу пошуку і аналізу інформації, а також прийняття раціонального і обґрунтованого рішення на її основі. Поява критичного мислення зумовлена тим, що у сучасному суспільстві інформація є не тільки продуктом, а й засобом маніпуляції свідомістю громадян. Відтак, здатність особистості відрізнити правду від брехні, достовірну інформацію від недостовірної, правильно оцінити потенційні ризики стає критично важливим для прийняття будь-якого рішення, особливо такого, що має довгострокові та критично важливі для життя наслідки.

Алгоритмічне мислення спрямоване на вироблення в розумі учня певного алгоритму, який дає змогу йому оптимізувати будь-який вид діяльності як у інформатиці, так і у повсякденному житті [2; 6-8; 14; 16; 17]. Зокрема, у курсі інформатики, алгоритми та їх розробка явно вивчаються у розділах, пов'язаних з алгоритмами та програмуванням. Однак використання будь-якої інформаційної технології не можливе без розуміння відповідного алгоритму. Тобто алгоритмічне мислення латентно присутнє у всіх розділах і темах шкільного курсу інформатики.

Отже, усі згадані вище види мислення (теоретичне (інтегрує образне і понятійне (концептуальне), практичне (інтегрує наочно-образне і наочно-дієве), абстрактне, логічне, критичне та алгоритмічне) винятково важливі для забезпечення комфортної життєдіяльності учня в цифровому технологічному суспільстві. Особливо це твердження стосується алгоритмічного мислення, яке дає змогу особистості оптимізувати будь-який вид діяльності, як з використанням інформаційних технологій, так і без їх використання.

Результати процесу мислення. Основні результати виконання розумом операцій мислення: *суб'єктивні, абстрактні та загальні уявлення учня стосовно об'єктів, предметів або явищ, які вивчаються в шкільному курсі інформатики; фіксуються у формі мисленнєвих структур: ідей, тверджень (суджень), понять (концептів), поглядів та переконань* [13; 15].

Так, *ідея* (з грецької – початок) – уявний прообраз об'єкта, предмета або явища пізнання, що відбиває його основні, головні та найбільш важливі для учня властивості. Будь-яка ідея спрямована на створення у розумі особистості цілісного уявного образу об'єкта пізнання, який максимально можливо відповідає дійсності або ідеалу.

Мислення дозволяє усі ідеї перевіряти на спорідненість з ідеалом або дійсністю, у результаті чого або відкидаються, або стають фундаментом для подальшого їх розвитку у формі *тверджень* (суджень), *понять* (концептів), *поглядів* та *переконань*.

У результаті подальших роздумів учня над ідеями у нього формуються система тверджень (суджень) і понять, які є складовими його знань щодо об'єкта пізнання. Зокрема, *твердження* (судження) відображає положення, що знаходиться в основі й підтверджує певне уявлення (ідею) учня стосовно об'єкта пізнання щодо наявності або відсутності в нього певних ознак, властивостей чи характеристик. Наприклад: «Пізнання завжди суб'єктивне», «Комп'ютер використовує двійкову систему числення», «Учень також несе відповідальність за результат навчання» тощо [1].

Синтез усієї сукупності тверджень (суджень) учня щодо загальних та найбільш суттєвих властивостей певного об'єкта пізнання дає йому змогу сформулювати *поняття* (концепт) про цей об'єкт пізнання. За допомогою понять учень пізнає дійсну реальність, формує і вдосконалює власні уявлення та поняття (концепти), основні властивості та зв'язки об'єктів, предметів і явищ в оточуючому світі в їх комплексній, суперечливій та багатоаспектній взаємодії [9].

Водночас, сформована «власноруч» сукупність понять, якими оперує учень, формують його *погляди* та *переконання*, що взаємопов'язані та належать до мотиваційної сфери особистості.

Приміром, *погляд* відображає особисте ставлення учня до об'єктів, предметів і явищ, яке може бути як позитивним, так і негативним, а *переконання* відбиває стійку ідею (належне розуміння) учня про певний об'єкт, предмет або явище, що забезпечується твердою впевненістю у правильності та справедливості відомих тверджень (суджень) або понять про нього. При цьому саме переконання як модус спонукає учня діяти відповідно до власних поглядів, які в подальшому можуть стати основою для вироблення в нього стабільної системи моральних принципів, особистісних цінностей та цільових орієнтирів усього життя.

Отже, вчитель інформатики повинен завжди створювати максимально можливі сприятливі умови для появи в учнів нових ідей, тверджень (суджень) та понять (концептів) щодо змісту навчального матеріалу, які вивчається на уроці,

адже вони дають змогу сформувати сукупність відповідних поглядів і переконань учня.

Висновки. Отже, освітній процес у ЗЗСО спрямований на формування «правильних шляхів» мислення, які задаються установками на побудову відповідно до зразка або використання певних методів, особливо наукового підходу до правильності – несуперечності, ясності, системності, логічності, дотримання методичних засад вивчення навчальної дисципліни тощо. При цьому важливим фактором для ефективного розвитку мислення учня в процесі навчання стає його предметна орієнтованість, завдяки якій розум учня структурується відповідно до набутого досвіду навчальної та практичної діяльності, в якій учень проявляє інтелектуальну ініціативу, а також і самоконтроль.

Учитель інформатики має створити належні умови і надати можливості кожному учню, щоб він зміг сам усвідомити навчальну інформацію про об'єкт вивчення. Для виконання цього завдання доцільно використовувати різноманітні стимули до навчання, апелювати до внутрішніх мотивів кожного учня, «запалювати» інтерес учнів до навчального матеріалу та навчання загалом, а також завжди створювати максимально можливі сприятливі умови для появи в учнів нових ідей, тверджень (суджень) та понять (концептів) щодо змісту навчального матеріалу, які вивчається на уроці, адже вони дають змогу сформувати сукупність відповідних поглядів і переконань учня. При цьому необхідно не тільки формувати в учнів теоретичні уявлення про об'єкт вивчення, а й давати їм змогу випробовувати ці уявлення на практиці у різних видах діяльності.

У шкільному курсі інформатики формуються і розвиваються такі винятково важливі для забезпечення комфортної життєдіяльності учня в цифровому технологічному суспільстві види мислення: теоретичне (інтегрує образне і понятійне (концептуальне), практичне (інтегрує наочно-образне і наочно-дієве), абстрактне, логічне, критичне та алгоритмічне. Особливо важливим є алгоритмічне мислення, адже воно дає змогу особистості оптимізувати будь-який вид діяльності, як з використанням інформаційних технологій, так і без їх використання.

Серед *перспективних напрямів* подальших наукових розвідок виокремимо визначення ролі психологічних факторів уяви та пам'яті в успішності вивчення інформатики у школі.

Список використаної літератури:

1. Бирка М. Ф. Алгоритм проектування плану компетентнісного уроку інформатики Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. Вип. 96. С. 30-36. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.5>.

2. 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>.
3. 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>.
4. 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>.
5. Бирка М. Ф., Перун Г. М. Змістово-дидактична палітра шкільного курсу «Інформатика». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. Вип. 96. С. 22-29. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.4>.
6. Бирка М.Ф. Алгоритмічне мислення особистості як відповідь на виклики сучасності : зб. тез конф. Всеукр. наук.-практ. конф. «Формування особистості в умовах викликів сучасної епохи» (м. Чернівці, 22 листопада 2019 р.). Чернівці, 2019. с. 142-144.
7. 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>
8. 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>.
9. 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>.
10. Виноградов О. Г. Академічна успішність як критерій і предиктор. *Український психологічний журнал*. 2018. Вип. 4. С. 33-43.
11. Калиниченко І. О. Оптимізація навчального процесу в старших класах за даними конституційно-типологічних та функціональних характеристик учнів. *Наука і освіта*. 2016. №8. С. 68-72.
12. Мазяр О. Зв'язок мислення та академічної успішності. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи* : Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи» (м. Житомир, 25 квітня 2023 р.) / Ред. колегія: Л. Котлова, С. Дмитрієва, С. Максимець. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023. С. 198-199.
13. Мислення, пізнання, навчання: синергія взаємодії : посібник / За заг. ред. М.В. Ліпіна. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 125 С.
14. Сарієнко В. Дидактична функція формування алгоритмічного мислення. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. Вип. 8. С. 91-99.
15. Яковенко О.В. Інтелект та мислення. Психологічний практикум. К.: ТОВ «НВП ІНТЕРСЕРВІС», 2017. Ч. 1. 48 с.
16. Byrka, M., Sushchenko, A., Luchko, V., Perun, G., & Luchko, V. Algorithmic thinking in higher education: determining observable and measurable content. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Issue 104 (6). Pp. 1-13. <https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5750>.
17. 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. Psychological factors of academic success in studying Informatics: thinking

The article identifies and characterizes thinking as one of the key psychological factors for the success of studying computer science in secondary schools.

The educational process in secondary education aims at forming the "correct ways" of thinking, which are set by the attitudes towards building according to the model or using specific methods, especially the scientific approach to correctness – consistency, clarity, systematicity, logic, adherence to the methodological principles of studying the academic discipline. At the same time, an important factor for the effective development of a student's thinking in the learning process is his subject orientation, which restructures the student's mind through the acquired experience of educational and practical activities in which the student shows intellectual initiative and self-control.

The informatics teacher must create appropriate conditions and provide opportunities for each student to comprehend educational information about the object of study. It is advisable to use various incentives for learning, appeal to the internal motives of each student, "ignite" students' interest in the educational material

and learning in general, and always create the most favorable conditions possible for the emergence of new ideas, statements (judgments) and notions (concepts) in students regarding the content of the educational material studied in the lesson, because they allow the formation of a set of relevant views and beliefs of the student. In this case, it is necessary not only to form theoretical ideas about the object of study in students but also to allow them to test these ideas in practice during various activities.

In the school course of informatics are formed and developed exceptionally important for ensuring a student's comfortable life in a digital technological society the following types of thinking: theoretical (integrates the figurative and conceptual), practical (integrates the visual-figurative and the visual-active), abstract, logical, critical, and algorithmic. Algorithmic thinking is critical because it allows a person to optimize any activity, both with the use of information technologies and without their use.

Key words: *informatics, academic success, psychological factors, thinking, types of thinking.*

О. О. Гриб'юккандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник,
провідний науковий співробітник,

Інститут цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України

ВАРІАТИВНІСТЬ МОДЕЛЮВАННЯ ТВОРЧИХ ПРОЦЕСІВ У РАМКАХ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ З ПЕДАГОГІЧНО ВИВАЖЕНИМ І МЕТОДИЧНО ВМОТИВОВАНИМ ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У дослідженні ґрунтовно представлено варіативність моделювання творчих процесів учнів із педагогічно виваженим і методично вмотивованим використанням комп'ютерно орієнтованих методичних систем дослідницького навчання (КОМСДН) предметів природничо-математичного циклу, в тому числі з використанням технологій штучного інтелекту. Виокремлено різні рівні опису компонентів КОМСДН, види комп'ютерного моделювання для створення систем штучного інтелекту. Розроблено вимоги та система задач у контексті використання досліджуваних систем КОМСДН, уточнено етапи та принципи комп'ютерного моделювання. Математичне моделювання як засіб дослідницького навчання у навчальному процесі раціоналізує його та активізує пізнавальну діяльність учнів. Завдяки цьому вирішується не тільки конкретне навчальне завдання, але й здійснюється розвиток учнів. Розглядається поліаспектність навчання з використанням комп'ютерного моделювання із поєднанням інформаційного, психологічного і дидактичного аспектів. Здійснено добір потрібних евристик із врахуванням предметної галузі. У дослідженні розглядаються біонічний і прагматичний підходи в процесі розвитку штучного інтелекту в процесі дослідницького навчання. При вивченні програмних тем шкільного курсу математики вчителю доцільно планувати ознайомлення учнів з моделями, що дають можливість образно передати особливості модельованих об'єктів, зокрема їх структуру та зв'язки. Одержані знання про різні види моделей стають для учнів засобами при розв'язуванні дослідницьких задач взагалі та екологічного змісту зокрема. При класифікації математичних понять є можливість залучати учнів до створення своєрідних моделей (таблиці, графи, схеми тощо) для встановлення існуючих зв'язків між рядом понять теми, розділу з використанням технологій штучного інтелекту. Ефективність експериментального дослідження спрямована також на створення оптимальних умов для підвищення рівня фахової підготовки вчителів у контексті використання компонентів КОМСДН. Отримані в процесі експериментального дослідження дані використовувалися для здійснення добору методів, прийомів і засобів для дослідницького навчання предметів природничо-математичного циклу.

Ключові слова: математичне моделювання, штучний інтелект, дослідницьке навчання; варіативні моделі; комп'ютерно орієнтована методична система дослідницького навчання; методика навчання, КОМСД.

Постановка проблеми. Проблема моделювання – одна з першорядних методологічних проблем, що виникає у зв'язку з розвитком природничих наук, особливо фізики, хімії, кібернетики. ґрунтовний аналіз історичного розвитку наукових ідей та методів дає підстави стверджувати, що моделі ніколи не зникали із арсеналу науки. У зв'язку з виникненням систем штучного інтелекту з'явилося нове поняття – «база знань». Файл трактується як інформаційна модель об'єкта. Безперечно, дані і структура бази даних відображають певною мірою знання про предметну область і її структуру. Однак доцільно виокремити специфічні ознаки знань [3]: *можливість внутрішньої інтерпретації; структурованість; зв'язність* (знання зв'язані не лише за

свою структурою; вони відображають закономірності щодо фактів, процесів, явищ і причинно-наслідкових співвідношень між ними); *активність*. Розглядаються чотири види моделей і відповідно мов для подання знань: модель (мова) семантичних мереж; система фреймів, логічна мова (модель) і продукційні системи. Забезпечення різноманітними засобами штучного інтелекту та об'єднані в мережі ЕОМ забезпечують ефективне функціонування нової технології інформаційно-організаційного процесу колективу фахівців для вирішення масштабних проєктних задач і проблем [4].

Аналіз досліджень і публікацій. Численні дослідження щодо моделювання в різних галузях науки сформували стійку тенденцію вважати

метод моделювання універсальним методом наукового пізнання [5]. В. Томпсон в своїх знаменитих «Балтиморських лекціях» наполягав, що зрозуміти явище – означає побудувати його механічну модель, відповідно, це було не методологічне новшество, а узагальнення багатовікового досвіду наукового пізнання. Йдеться про початок гносеологічного осмислення методу моделювання, який в результаті теоретичних досліджень І. Ньютона (1686 р.), Ж. Бертрана (1848 р.) і Д.К. Максвелла використовувався не лише в духовній сфері наукової творчості, але й на практиці, в лабораторії, в експерименті [3].

XX століття принесло цьому методу нові успіхи, але одночасно поставило його перед серйозними випробуваннями. З одного боку, кібернетика виявила нові можливості і перспективи цього методу щодо розкриття загальних закономірностей і структурних особливостей систем різної фізичної природи, що належать до різних рівнів організації матерії, форм руху. З іншого боку, теорія відносності, а особливо квантова механіка вказали на неабсолютний, відносний характер механічних моделей, на труднощі, пов'язані з моделюванням.

У вітчизняній та зарубіжній літературі ґрунтовно обговорюються гносеологічні і методологічні аспекти, пов'язані з моделюванням, починаючи з публікації Н. Вінера і А. Розенблута «Роль моделей в науці» (1946 р.). В працях вчених зроблено суттєвий поступ (кроки) в щодо дослідження моделювання як *методу пізнання*, його зв'язків з іншими методами, в характеристиці гносеологічних функцій моделей, специфіки використання різних моделей, особливо кібернетичних. Безперечно, наявні відомі неточності в тлумаченні і розумінні філософських питань моделювання.

Сьогодні широко вживаються такі терміни і поняття, як «*модель*», «*моделювання*», «*комп'ютерне моделювання*», які дуже часто не диференціюються і науково не пояснюються. Зберігається певний хаос дефініцій, зумовлений кризовим станом науки, не розробленістю понятійно-термінологічного апарату, різними підходами авторів до тлумачення тих чи інших процесів, а також багатоаспектністю, багатовимірністю і суперечливістю складових, що входять до тих чи інших дефініцій.

За останні десятиріччя, в тому числі завдяки успіхам кібернетики, про моделі почали говорити усі: математики і логіки, фізики та хіміки, астрономи і біологи, географи і економісти, мовознавці та кібернетики. М. Бродбек небезпідставно помітила, що на це запитання різні конструктори моделей відповідатимуть по-різному [1]. Лінгвіст з Каліфорнійського університету Чжао Юаньжень, проаналізувавши 15 основних лінгвістичних контексти, встановив, що в них термін «модель» використовується в тридцяти варіантах, які близь-

ких за змістом, та в дев'яти відмінних. Серед них пропонуються наступні значення цього терміну: структура, опис, спосіб використання мови, граMATика, теорія, схема, стиль, аналог, пропонований метод дослідження, репрезентація, абстракція, формалізована або частково формалізована теорія, психологічний допоміжний засіб для теорії, можлива реалізація для теорії, зразок, конкретна система, фізичний об'єкт, реальність і т.д. [2].

У філософському розумінні моделювання – це спосіб репрезентації явищ, процесів або ситуацій, що безпосередньо пов'язаний з відображенням об'єктів реальності в свідомості людини [6]. Таке тлумачення ґрунтується на основі філософської теорії відображення, яка одночасно з теорією пізнання і теорією моделей становить методологічну основу моделювання. Теорія відображення пояснює ключові процеси моделювання в науковому пізнанні: співвідношення результатів пізнання і оригіналу та формування образів в свідомості людини.

В психології *образом* називається продукт уяви, ментальна картина або концептуальна модель [7]. В численних дослідженнях *моделлю* називається *прообраз* або *образ* будь-якого *реального об'єкту*, що *створюється з метою його вивчення* [3]. У філософському розумінні методу моделювання розглядаються основні характеристики моделі як способу відображення дійсності. В такому контексті під *моделюванням* розуміється *сукупність властивостей та співвідношень реального об'єкта на спеціально створеному для цього матеріалі або ідеальному об'єкті, який називається моделлю*. Реальний об'єкт є *прототипом*, а відображений – *моделлю*. Між ними повинна існувати подібність, аналогія, схожість або їх фізичних властивостей і співвідношень, або в здійсненні їх функцій, або в математичному описі їх поведінки [8]. Пропоноване означення ґрунтується на класичному розумінні взаємозв'язків прототипу як реально існуючого предмету дослідження і моделі як способу отримання нових знань про цей предмет. Предметність прототипу прослідковується в багатьох означеннях моделі і моделювання, характерних для точних наук, в тому числі для математичного моделювання [3].

Мета статті полягає в розробленні, обґрунтуванні та експериментальній перевірці варіативності моделювання творчих процесів у рамках дослідницького навчання предметів природничо-математичного циклу з педагогічно виваженим і методично вмотивованим використанням технологій штучного інтелекту [3].

Виклад основного матеріалу. В основу теорії моделювання покладена загальна теорія систем. Йдеться про загальнонауковий напрямок, згідно якого об'єкт дослідження розглядається

як складна система, яка взаємодіє з навколишнім середовищем. *Об'єкт є системою, якщо він складається з сукупності взаємопов'язаних між собою елементів, сума властивостей яких не дорівнює властивостям об'єкта.* Розрізняються різні рівні опису систем: *лінгвістичний (символічний); теоретико-множинний; абстрактно-логічний; логіко-математичний; теоретико-інформаційний; динамічний; евристичний.* Завдяки педагогічно виваженому використанню варіативних моделей КОМСДН у контексті моделювання творчих процесів у рамках дослідницького навчання предметів природничо-математичного циклу з педагогічно виваженим і методично вмотивованим використанням технологій штучного інтелекту з'являється можливість, із врахуванням математичних рівнянь, обчислити та прогнозувати поведінку досліджуваної системи в певних умовах існування. Зачасти цей спосіб є єдиним способом отримання наслідків з математичної моделі. Називаючи матеріальний предмет дослідження прототипом, відмічається його зв'язок з абстрактними категоріями в процесі відображення. В когнітивній психології під *прототипом* розуміється мисленнєвий образ, що будується на основі кореляції характеристик об'єктів категорії, що зберігається в довготривалій пам'яті [9]. У дослідженні [3] формулюються завдання узагальнення властивостей, типів, задач і функцій моделі як універсального методу пізнання. Пропонується уточнення визначення моделі і конкретизуються властивості моделі як гносеологічного інструменту.

Модель – це матеріальний або ідеальний об'єкт, який підміняє досліджувану систему і адекватним чином відображає її суттєві сторони. В процесі моделювання можуть переслідуватися наступні цілі: *пізнання сутності* досліджуваного об'єкту, причин його поведінки, сутності і механізмів взаємодії елементів; *пояснення* відомих результатів емпіричних досліджень, верифікація параметрів моделі на основі експериментальних даних; *прогнозування* поведінки систем в нових умовах під дією різних зовнішніх впливів і способів управління; *оптимізація* функціонування досліджуваних систем, управління об'єктом у відповідності до обраного критерію оптимальності [10].

Усеможливі зв'язки комп'ютерного моделювання з іншими методами пізнання продемонстровано в дослідженні [3]. Висновки враховуються з метою покращення методики експериментального вивчення об'єкта дослідження, розвитку математичної моделі та удосконалення комп'ютерної моделі. Дослідження соціальних і економічних процесів вирізняються неможливістю повністю використання експериментальних методів.

Під *комп'ютерним моделюванням* в широкому смислі розуміється процес створення і дослідження моделей з використанням комп'ютера.

Виокремлюються наступні *види моделювання*: фізичне моделювання; динамічне моделювання; імітаційне моделювання; статистичне моделювання; інформаційне моделювання; моделювання знань [11]. *Статистичні моделі* використовуються в процесі розв'язування ймовірнісних задач і в процесі опрацювання великих масивів даних (*інтерполяція, екстраполяція, регресія, кореляція, обчислення параметрів розподілу і т.д.*). Вони принципово відрізняються від *детермінованих моделей*, для використання яких необхідні чисельні розв'язування систем алгебраїчних або диференціальних рівнянь, або заміну досліджуваного об'єкта детермінованим автоматом.

Логічні моделі використовуються для подання знань в *експертних системах*, для створення *систем штучного інтелекту*, наведення логічних висновків, доведення теорем, виконання математичних перетворень, побудови роботів, використання штучної мови, створення ефекту віртуальної реальності в комп'ютерних іграх.

Розглянемо *вимоги щодо моделі* досліджуваної системи (КОМСДН) [12]: *повнота моделі* (можливість обчислення всіх характеристик системи з врахуванням необхідної точності і достовірності); *гнучкість моделі* (зادля можливості відтворення різних ситуацій і процесів, можливості змінювати структуру, алгоритми і параметри досліджуваної системи); *тривалість розроблення і реалізації* (характеризується затратами в часі на створення моделі); *блочність структури* (можливе додавання, виключення і заміна деяких частин (блоків) моделі). Інформаційне забезпечення, програмні і технічні засоби необхідно використовувати таким чином, щоб модель видозмінювалася в залежності від наявних даних в БД, забезпечуючи ефективну машинну реалізацію та зручну роботу користувача. *Основні етапи комп'ютерного моделювання*: постановка задачі; формалізація, тобто створення математичної моделі; розроблення алгоритму; написання програми із використанням конкретної мови програмування; планування та виконання обчислень з використанням комп'ютера, доопрацювання програми отримання результатів; аналіз і інтерпретація результатів, їх порівняння з емпіричними даними. Після чого всі етапи (!) повторюються на наступному кроці (рис. 1).

Модель – це об'єкт, що заміняє досліджувану систему та імітує її структуру і поведінку. Під *моделюванням* розуміється подання основних характеристик об'єкта дослідження з використанням іншої системи (матеріального об'єкта, сукупності рівнянь, комп'ютерної програми).

Основні вимоги до моделі: *адекватність* (модель повинна відображати суттєві сторони досліджуваного об'єкта із врахуванням необхідної точності); *сприяння вирішенню задач певного*

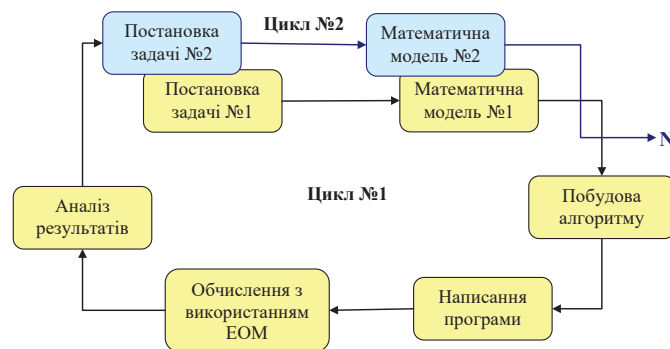


Рис. 1. Етапи комп'ютерного моделювання

класу; простота і зрозумілість (грунтуючись на мінімальній кількості припущень і пропозицій); зручність у використанні; модифікованість (можливість в процесі використання моделі доповнювати себе, переходячи з одного стану в інший). При знайомстві учнів з конкретно розумовою дією необхідно використовувати наочні предмети, переходити від матеріальних предметів до їх замінників – моделей (етап матеріалізованої дії). Йдеться про використання графічних схем, знакових моделей.

Математичне моделювання є особливим видом образно–знакової ідеалізації та побудови наукової предметності [3]. Моделювання дозволяє сприймати предмет як об'єкт дослідження, визначати дії до знаходження кінцевого результату. Образ, що дозволяє досліджувати предмет і аналізувати його, служить засобом змістовного просування і створюється з початкового моменту конструювання. Згідно теорії поетапного формування розумових дій дослідження моделі є важливим етапом засвоєння розумових дій.

Роль математичного моделювання в науковому пізнанні і практиці важлива у формуванні діалектико-матеріалістичного світогляду учнів, їх математичного і психологічного розвитку. Програма передбачає побудову курсу математики на засадах застосування методу математичного моделювання. Передбачається поетапне засвоєння конкретних предметних умінь: представляти задачу у вигляді таблиці, схеми, числового виразу, формули (рівняння), креслення, здійснювати перехід від однієї моделі до іншої. Навчальний предмет, як система понять, вимагає логічного підходу в його пізнанні від загальних властивостей до конкретних, виділення і дослідження підстав, що визначають систему. Це неможливо реалізувати без моделювання.

Навчання елементам математичного моделювання починається ще в основній школі. Воно пов'язане з розв'язуванням текстових задач. Моделювання – це метод і засіб пізнання, а дослідницькі задачі – “полігон”, де відпрацьовується моделювання. Вміння розв'язувати задачі – один

із критеріїв сформованості умінь моделювати, що є мотиваційною складовою процесу навчання математики. За допомогою текстових задач реалізується ідея моделювання реальних процесів. Практика свідчить, що розуміння моделювання і моделей учнями нечітке і обмежене. Вони не усвідомлюють, що вивчають моделі, оскільки в програмах і підручниках поняття моделі та моделювання практично відсутні. Школярі часто не розуміють, що поняття рівняння, числа, фігури, рівномірного руху, маси та інші є науковими моделями, що вони моделюють при розв'язуванні дослідницьких задач.

Якщо раніше математику визначали через величини, просторові форми і кількісні відношення або через математичні структури, то тепер здебільшого дотримуються такого визначення [13]: «Математика – наука про математичні моделі та їх застосування.» Процес дослідницького навчання із використанням моделювання підвищує активність розумової діяльності учнів, допомагає зрозуміти задачу, самостійно знайти раціональний спосіб розв'язування, визначити спосіб перевірки, умови, коли задача має розв'язки.

Моделювання розглядаємо як особливу діяльність з побудови (вибору або конструювання) моделей, що має зовнішній практичний зміст і внутрішню психічну сутність. Моделювання як психічна діяльність включається в ролі компонента в психічні процеси сприйняття, представлення, пам'яті, уяви і мислення. Дані процеси включаються в діяльність моделювання як складну діяльність. Моделі є продуктами складної пізнавальної діяльності, що включає розумове сприйняття вихідного навчального матеріалу, його «очищення» від випадкових моментів. Моделі виступають як продукти і засоби здійснення цієї діяльності.

Таким чином, моделювання у навчальному процесі раціоналізує його та активізує пізнавальну діяльність учнів. Завдяки цьому вирішується не тільки конкретне навчальне завдання, але й здійснюється розвиток учнів. Моделювання відображає теоретичний стиль мислення, що сприяє роз-

витку учнів, залучає їх до наукового мислення. Важливо здійснювати навчання учнів моделюванню поетапно: спочатку – неявно, на цьому етапі потрібно навчити учнів дій, що входять до «ядра» моделювання (вміння співставляти і протиставляти об'єкти, порівнювати об'єкти шляхом співставлення або протиставлення, вміння абстрагуватися, вміння узагальнювати об'єкти); далі – чітко і усвідомлено, розкриваючи його сутність, вивчаючи операції, що входять в «оболонку» моделювання (вміння будувати модель, вміння здійснювати перетворення моделі, вміння її конкретизувати), самостійно використовуючи прийом у нескладних випадках.

В нашій ситуації системою є математичні поняття та їх властивості, які моделюють екологічні явища – це ті інші системи, що фігурують в означенні [3]. Як засобом, так і методом математичного моделювання учні фактично починають послугоуватись з початкової школи. Але вичерпна характеристика їх з використанням наукового понятійного апарату дається, відповідно до навчальної програми з алгебри, лише в 9 класі при вивченні теми: «Математичне моделювання». Основою для реалізації математичного моделювання як засобу є класифікація явищ екологічного спрямування, відомих учням з вивчення дисциплін хіміко-біологічного циклу, дослідження яких базується на математичних моделях певного виду [14].

При вивченні програмних тем шкільного курсу математики вчителю доцільно планувати ознайомлення учнів з моделями (рисунками, схемами, таблицями тощо), що дають можливість образно передати особливості модельованих об'єктів, зокрема їх структуру та зв'язки. Так, наприклад, при розв'язуванні текстових задач є можливість ознайомити школярів з різноманітними образними моделями (малюнок, схема, таблиця при скороченому записі умов задач) та математичними моделями (рівняння, системи рівнянь, що лежать в основі розв'язування задач).

Одержані знання про різні види моделей стають для учнів засобами при розв'язуванні прикладних задач взагалі та екологічного змісту зокрема. При класифікації математичних понять (алгебра, геометрія) є можливість залучати учнів до створення своєрідних моделей (таблиці, графі, схеми тощо) для встановлення існуючих зв'язків між рядом понять теми, розділу з використанням технологій штучного інтелекту.

Зміст задачі допоможе вчителю у проведенні мотивації, наприклад, вивчення тем «Об'єм» взагалі і «Об'єм піраміди» зокрема. Здобуті знання учнів про різні матеріальні (реальні) моделі та можливості їх використання при означенні понять, спостереженні властивостей, розв'язанні задач дають можливість спостерігати властивості понять

і брати їх за основу або означення, або при формулюванні теорем, властивостей чи ознак. Крім того, вказані знання і вміння є основою математичного моделювання як засобу активної пізнавальної діяльності учнів як на уроках, так і в позаурочний час при виконанні домашніх завдань.

Математичне моделювання як засіб дослідницького навчання використовується і при формуванні понять, і при вивченні формул, зокрема для обчислення площі плоских геометричних фігур та поверхні і об'єму просторових, і при формуванні умінь розв'язування різноманітних за рівнем складності задач, від стандартних до евристичних [15].

Дослідницькі задачі взагалі та екологічного змісту зокрема є одним із основних таких засобів. При вивченні геометричних фігур, теорем, їх властивостей та означень, розв'язуванні задач моделі геометричних фігур є засобом, який допоможе створити основу для екологічного виховання, а саме: сформулювати правильне уявлення про певні математичні поняття та зв'язки між ними, просторову уяву. Важливу роль під час розв'язування задач відграють рисунки як їх моделюючі засоби.

Комп'ютерне моделювання – метод представлення об'єкта, що відрізняється від реального, але дуже наближений до реальної дійсності, з використанням якого вивчаються фізико-хімічні, біологічні, хімічні закони та експерименти (*які неможливо провести в реальному житті*) (рис. 2).

Принципи комп'ютерного моделювання [16]: принцип адекватності; принцип простоти і економичності; принцип інформаційної достатності; принцип здійсненності; принцип множинності та єдності моделей; принцип системності; принцип параметризації.

Із врахуванням мети моделювання, комп'ютерні моделі розподіляються на групи: *оптимізаційні моделі* (із використанням яких з'являється можливість дібрати оптимальний спосіб управління технічною, соціальною та іншою системами; наприклад, космічною станцією). *Прогностичні моделі* (із використанням яких можливе прогнозування стану об'єкта в наступні моменти часу; наприклад, модель земної атмосфери для прогнозування погоди). *Навчальні моделі* (використовуються для навчання, тренування і тестування учнів, студентів, майбутніх фахівців і т.д.). *Ігрові моделі* (із використанням яких можливе створення ігрової ситуації, яка імітує управління армією, державою, підприємством, людиною, ракетою і т.д., або гру в шахи, шашки та інші логічні ігри). *Дескриптивні моделі* (використовуються для розуміння природи досліджуваного об'єкта, виокремлення суттєвих факторів, які впливають на його поведінку).

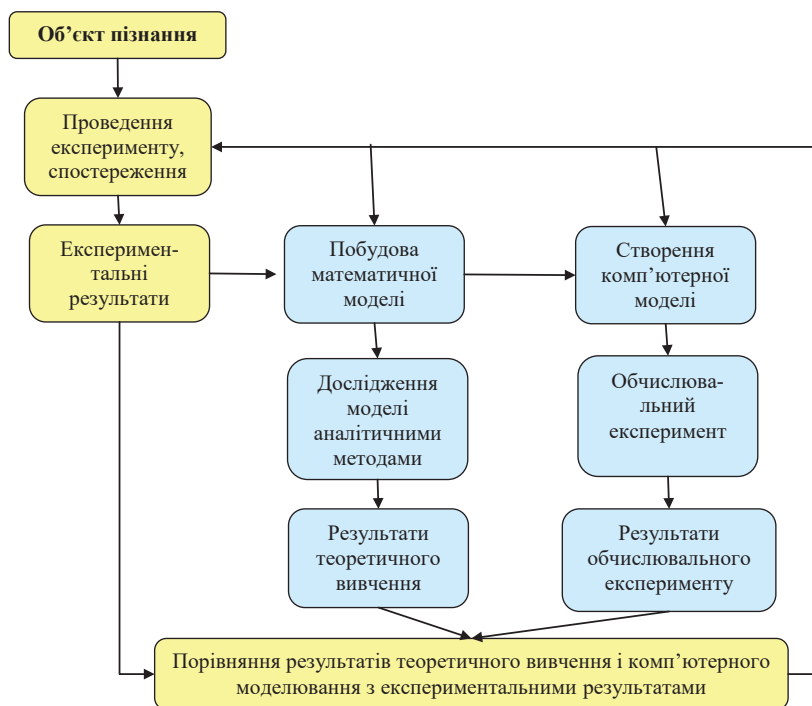


Рис. 2. Комп'ютерне моделювання в контексті інших методів пізнання

Переваги використання комп'ютерного моделювання: вільнопоширюване і доступне у використанні; можливе проектування і створення об'єктів, які в реальних умовах неможливі (не існують); можливе прогнозування результатів експериментів; знаходження оптимальної форми і конструкції без створення пробних деталей; експериментування без ризику для здоров'я людини та навколишнього середовища; можливість огляду об'єкта з різної перспективи.

Недоліки використання комп'ютерного моделювання: помилкове твердження про те, що в використанні моделювання можна якісно виявити нові явища, оскільки потрібне підтвердження в реальних умовах і в реальних експериментах. Модельний аналіз зменшує можливі пояснення. З об'єкта моделювання можна «здобути» лише те, що входить за рамки моделі.

Комп'ютерне моделювання – це моделювання, з використанням якого досліджуються моделі в теорії, не маючи підтвердження та доказів природних явищ в реальних умовах. Поліаспектність навчання з використанням комп'ютерного моделювання поєднує інформаційний, психологічний і дидактичний аспекти [17]. Під **інформаційним аспектом** розуміється: можливість отримання нових відомостей; реалізацію добору навчального матеріалу та інших відомостей; розвиток інформаційної культури учнів.

Психологічний аспект реалізації можливостей використання комп'ютерного моделювання в процесі навчання відображає: *особливий характер взаємовідносин* учня з навколишнім середови-

щем із врахуванням добору варіативного підходу щодо побудови учбової діяльності; *широку можливість реалізації індивідуального підходу* під час навчально-виховного процесу; *вплив на пізнавальну обізнаність* (інтерес, зацікавленість) школярів; *психічні особливості сприйняття, пам'яті, мислення, уяви*; *нові можливості* комунікативної організації дослідницького навчання.

Дидактичний аспект щодо використання комп'ютерних моделей в школі полягає в тому, що з'являється можливість: реалізовувати основні *дидактичні принципи навчання*; використовувати різноманітні *форми організації навчально-виховного процесу*; *розробляти і реалізовувати цілі навчання*; добирати *зміст навчального матеріалу* у відповідності з доцільністю та педагогічно виваженим використанням комп'ютерних моделей; *отримати нові результати навчання*.

В основу алгоритмізації і програмування більшості дослідницьких задач покладено дві психологічні моделі: *Семантична модель мислення*; *Лабіринтна модель мислення*. Проблематика моделювання творчих процесів пов'язана з евристичним пошуком розв'язків творчих дослідницьких задач [3]. Суть *лабіринтної моделі мислення* полягає в тому, що розв'язування будь-якої творчої задачі є пошуком шляху в деякому лабіринті можливостей досягнення мети. Очевидно, що такий підхід пов'язаний з перебором величезної кількості варіантів під час доведення теореми, продовження ігрового процесу і т.д.

Успішне розв'язування *дослідницької задачі* залежить від досконалості *евристичних прийомів*,

що використовуються для відхилення неперспективних і добору перспективних варіантів досягнення цілей [15]. Такий підхід визначив розвиток теорії *евристичного пошуку* та евристичного програмування. Хоча постерігається цілком очевидна обмеженість щодо лабіринтної моделі, однак вона разом з теорією евристичного пошуку залишаються потужним засобом в арсеналі фахівців зі штучного інтелекту.

Добір потрібних евристик визначається предметною галуззю. Будь-які спроби створити своєрідний *«універсальний розв'язувальник задач»* на основі принципів евристичного програмування тривають. Для вирішення проблем в галузі штучного інтелекту в цілому та, зокрема, в процесі моделювання творчих процесів, типовим підходом є використання евристик під час написання машинних програм. Така ситуація характерна і для комбінаторних задач (наприклад, класична задача комівояжера, дослідження операцій і т.д.), які без використання евристичних прийомів не можуть бути розв'язані.

Суть *семантичної моделі мислення* полягає в тому, що під час будь-якого творчого процесу відбувається співвіднесення структурованих описів початкової і цільової ситуацій. тобто в процесі розв'язування задачі (а не заздалегідь, на початку цього процесу) створюється *«лабіринт можливостей»* [3], в якому і добирається необхідний спосіб розв'язування дослідницької задачі. Семантична модель мислення має пряме відношення до логіко-лінгвістичного моделювання і ситуаційного управління. Було підмічено, що численні ситуації, що спостерігалися в будь-якій предметній галузі, містять деяку кількість *інваріантів*, причому основні структури переносяться з деякими *варіаціями* з однієї предметної галузі в іншу [17].

Дотепер вважаються вирішеними такі проблеми моделювання творчої діяльності: доведення теорем і автоматичний синтез програм; аналіз і синтез текстів і мови, автоматизований переклад; ігрові задачі (шахи, шашки, доміно і т.д.); моделювання мислення; синтез музичних творів; синтез «чарівних казок»; створення орнаментів; ситуаційне управління (прийняття рішень в стресових умовах). Безперечно, в такій ситуації вірність та точність прийнятого рішення цілком і повністю залежить від ґрунтовної попередньої роботи фахівців цієї предметної галузі (математиків і програмістів), пропонуючи на основі ретельного прогнозу усеможливих ситуацій і формалізації варіантів розв'язків задачі. *Відповідальність бере на себе завжди людина, яка обирає той чи інший машинний варіант рішення.*

У дослідженні [3] розглядаються два підходи в процесі розвитку штучного інтелекту: *біонічний* і *прагматичний*. Біонічний підхід пов'язаний з викриттям глибинних біологічних, психічних

механізмів і процесів у людини і спробою змодельовувати їх з використанням ЕОМ або спеціальних автоматів. Сюди відносяться дослідження, пов'язані з проблемою лівої і правої півкуль головного мозку, дослідження асоціативної пам'яті і нейронних мереж. Через зоровий канал людина сприймає приблизно 80% інформаційних повідомлень. Якщо дорослій людині, незрячій від народження, відновити зір, то вона навчиться бачити лише упродовж декількох років. Важливо проаналізувати усе можливі механізми зору людини, взаємодії очей і мозку людини для того, щоб створити досконалі системи розпізнавання зорових образів. Значення біонічного підходу зростає одночасно з виникненням нових ідей в електроніці.

Однак, усі основні досягнення в галузі штучного інтелекту, в тому числі експертних систем, пов'язані з іншим напрямком – *прагматичним*, де машина розглядається як інструмент та усі проблеми психофізіологічного змісту залишаються за межами дослідження. В процесі використання *прагматичного* підходу досягнуто важливих результатів в напрямку моделювання творчих процесів, які є результатом того, що в знання людини з використанням комп'ютера матеріалізовані у вигляді алгоритмів і програм.

Висновки і пропозиції. Важливий елемент нової системи (КОМСДН) – блок формування дидактичних цілей. Необхідно виконати ранжування цілей (не однієї цілі!), тобто здійснити експерименти з системою, уточнити *«мінімальну модель»* для формування можливих експериментальних альтернатив. Мозок людини – це конструкція, створена з метою сприйняття інформаційних повідомлень з навколишнього середовища та власного організму, її трансформації в деяку модель для здійснення опису навколишнього середовища та напрацювання способів дії.

З використанням органів чуттів мозок людини сприймає повідомлення та опрацьовує їх з використанням мільйонів незалежних каналів. Порівняльні дослідження підтверджують, що кількісні відмінності можуть становити 150-370%. Така варіабельність еволюційно-древніх структур суттєво підсилює мінливість мозку та індивідуалізацію поведінки. Безперечно, унікальність головного мозку кожної людини практично гарантована, адже мінливість полів і ядер мозку дає можливість отримати велику різноманітність неповторної роботи органів чуттів, індивідуальної локомоції та асоціативних ідей [3].

В діяльності мозку можна виокремити дві різні форми: свідомість і підсвідомість. Обчислювальні системи, що використовуються в машинному експерименті, представлено як системи, аналогічні мозку людини, який працює лише на рівні підсвідомості. Важливою обставиною також є наявність активного банку даних, що відрізняє свідомість

нашого мозку від обчислювальних систем машинного експерименту. В активному банку даних накопичується інформація про «прецеденти», про досвід вивчення системи в цілому. Після чого ці «прецеденти» використовуються як «таблиця навчання», обираючи із «множини допустимих значень». Ймовірно, подібний процес відбувається в підсвідомості людини, де формується не лише «мінімальна модель», але й інтуїтивні рішення. Все, що відноситься до роботи з «мінімальною моделлю», необхідно вважати прерогативою свідомості, де виникають способи аналізу моделі, виникає наука [13].

Ефективність експериментального дослідження спрямована також на створення оптимальних умов для підвищення рівня фахової підготовки вчителів у контексті використання компонентів КОМСДН, у т.ч. ШІ у освітньому процесі. Проведена ґрунтовна робота у напрямку розроблення науково-методичного і дидактичного забезпечення щодо використання компонентів КОМСДН предметів природничо-математичного циклу [3].

Список використаної літератури:

1. Brodbeck M. Models, Meaning, and Theories. In: Symposium on Sociological Theory, ed. by L. Gross, 1959. P. 370-373.
2. Chao Y. R. Models in linguistics and models in general. In: *Logic, methodology and philosophy of science*. Stanford, 1962. P. 563-564.
3. Гриб'юк О. О. Дослідницьке навчання учнів предметів природничо-математичного циклу з використанням комп'ютерно орієнтованих методичних систем / О. О. Гриб'юк. Монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019.
4. Hrybiuk O. Problems of expert evaluation in terms of the use of variative models of a computer-oriented learning environment of mathematical and natural science disciplines in schools. In: *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie*, Zeszyt Nr 79, Poznań: Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej (WPP), 2019. P. 101-119.
5. Гриб'юк О. О. Педагогічне проектування варіативних моделей комп'ютерно орієнтованих методичних систем дослідницького навчання предметів природничо-математичного циклу з використанням технологій штучного інтелекту. *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. 92. С. 93-103. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.92.15>
6. Hrybiuk O. Improvement of the Educational Process by the Creation of Centers for Intellectual Development and Scientific and Technical Creativity. In: Hamrol A., Kujawińska A., Barraza M. (eds) *Advances in Manufacturing II. MANUFACTURING 2019. Lecture Notes in Mechanical Engineering*, 2019. P. 370-382. Springer, Cham Online
7. Гриб'юк О. О. Педагогічне проектування комп'ютерно орієнтованого середовища навчання дисциплін природничо-математичного циклу. *Наукові записки. Випуск 7. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Частина 3. Кіровоград.: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 38-50.
8. Гриб'юк О. О. Рівнева модель дослідницького навчання учнів математики з використанням комп'ютерно орієнтованої методичної системи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020. Том 77. № 3. 39-65.
9. Гриб'юк О. О. Перспективи впровадження варіативних моделей комп'ютерно орієнтованого середовища навчання предметів природничо-математичного циклу у загальноосвітніх навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський: КПНУ, 2016. Випуск 22: *Дидактичні механізми дієвого формування компетентнісних якостей майбутніх фахівців фізико-технологічних спеціальностей*. С. 184-190.
10. Гриб'юк О. О. Комп'ютерне моделювання та робототехніка в навчально-виховному процесі сучасного навчального закладу. / Гриб'юк О.О. // *Сьома міжнародна науково-практична конференція FOSS Lviv-2017: Збірник наукових праць*, 27-30 квітня 2017 року, м. Львів. С. 38-43. ISBN 978-966-2598-86-5.
11. Hrybiuk O. Experience in Implementing Computer-Oriented Methodological Systems of Natural Science and Mathematics Research Learning in Ukrainian Educational Institutions. In: Machado J., Soares F. (eds) *Innovations in Mechatronics Engineering. Lecture Notes in Mechanical Engineering*, 2022. P. 55-68. Springer, Cham Online.
12. Гриб'юк О. О. Імерсивні технології в освіті: особливості когнітивного розвитку дитини у віртуальному середовищі в процесі дослідницького навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Київ-Вінниця: ТОВ Фірма «Планер», 2020.
13. Hrybiuk O. Mathematical modeling as a means and method of problem solving in teaching subjects of branches of mathematics, biology and chemistry. In: *Proceedings of the First International conference on Eurasian scientific development*. «East West» Association for Advanced Studies and

- Higher Education GmbH. Vienna. 2014. P. 46-53.
14. Hrybiuk O., Vedishcheva O. Experimental Teaching of Robotics in the Context of Manufacturing 4.0: Effective Use of Modules of the Model Program of Environmental Research Teaching in the Working Process of the Centers "Clever". In: , et al. *Innovations in Mechatronics Engineering II. icieng 2022. Lecture Notes in Mechanical Engineering*. Springer, Cham. 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-031-09385-2_20
 15. Гріб'юк О. О. Математичне моделювання при навчанні дисциплін математичного та хіміко-біологічного циклів: навчально-методичний посібник для учителів. Рівне: РДГУ, 2010. 207 с.
 16. Hrybiuk Olena. Engineering in Educational Institutions: Standards for Arduino Robots as an Opportunity to Occupy an Important Niche in Educational Robotics in the Context of Manufacturing 4.0. In: *Proceedings of the 16th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*. Volume 27-32, 2020. P. 770-785.
 17. Гріб'юк О. О. Використання технологій штучного інтелекту вчителями математики в процесі дослідницького навчання для мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів: виклики, загрози та перспективи. Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 4. С. 116-126. <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-4-18>.

Hrybiuk O. Variability of modelling of creative processes in the framework of research-based teaching of subjects of the natural-mathematical cycle with pedagogically balanced and methodologically motivated use of artificial intelligence technologies

The study presents in detail the variability of modelling of creative processes of students with pedagogically balanced and methodologically motivated use of computer-oriented methodological systems of research teaching (COMSRL) of subjects of natural and mathematical cycle, including the use of artificial intelligence technologies. Different levels of description of COMSRL components, types of computer modelling for creation of artificial intelligence systems are identified. The requirements and the system of tasks related to the use of the studied systems of COMSDN are developed, the stages and principles of computer modelling are specified. Mathematical modelling as a means of exploratory learning in the educational process rationalises it and activates the cognitive activity of students. Thanks to this, not only a specific learning task is solved, but also the student's development is realised. The multidimensionality of training with the use of computer modelling is taken into account by combining informational, psychological and didactic aspects. The choice of the right heuristics is made taking into account the subject area. The study considers bionic and pragmatic approaches in the process of developing artificial intelligence in the process of exploratory learning. When studying the topics of the school mathematics programme, it is advisable for the teacher to plan to introduce the students to models, which make it possible to visualise the characteristics of the modelled objects, in particular their structure and relationships. The knowledge acquired about different types of models becomes a means for students to solve research problems in general and ecological content in particular. In the classification of mathematical concepts, it is possible to involve students in the creation of models (tables, graphs, diagrams, etc.) in order to establish existing links between a number of concepts of a topic or section using artificial intelligence technologies. The effectiveness of the experimental study is also aimed at creating optimal conditions for improving the level of professional training of teachers in the context of using the components of COMSRL. The data obtained in the course of the experimental study were used for the implementation of the selection of methods, techniques and tools for research-based teaching of subjects of the science and mathematics cycle.

Key words: mathematical modeling, artificial intelligence, research training, variable models, computer-oriented methodological system of research education, teaching methodologies and assessment, COMSRL.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.093.5.011.3:373.5]:[37.091.27:53(477.64)]
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.11>

А. М. Андрєєв

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

Є. В. Дуда

кандидат фізико-математичних наук,
старший викладач кафедри загальної та прикладної фізики
Запорізького національного університету

О. С. Яновський

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та прикладної фізики
Запорізького національного університету

ЗАЛУЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОВЕДЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ ОЛІМПІАДИ З ФІЗИКИ В ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЇХ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається проблема впровадження елементів квазіпрофесійної діяльності у процес професійної підготовки здобувачів освіти спеціальності «Середня освіта (фізика та астрономія)». Квазіпрофесійною діяльністю майбутніх учителів фізики та астрономії вважаємо занурення їх до реальних професійних ситуацій та створення сприятливих умов для формування у них здатностей до здійснення інноваційної педагогічної діяльності під час підготовки в закладі вищої освіти. На важливості участі здобувачів освіти в організації та проведенні учнівських творчих конкурсів (олімпіади, конкурс МАН тощо) наголошують також роботодавці та випускники.

Педагогічний досвід залучення здобувачів вищої освіти спеціальності «Середня освіта (Фізика та астрономія)» до проведення обласного етапу Всеукраїнської учнівської олімпіади з фізики у Запорізькій області засвідчив, що ця діяльність є важливою компонентою їх професійної підготовки. Студенти – майбутні вчителі успішно взяли участь на кожному етапі підготовки та проведення олімпіади, виконуючи такі педагогічні функції: організаційно-методична допомога під час теоретичного та практичного турів олімпіади; участь у розробленні олімпіадних задач; представлення розв'язків завдань олімпіади членам журі; участь у перевірці учнівських робіт; проведення тренувальних зборів для команди від області для участі у державному етапі олімпіади. Цей досвід є необхідною складовою їх педагогічної діяльності в майбутньому. Він також сприяє участі майбутніх вчителів фізики в олімпіадному русі як членів журі, авторів задач, тренерів. У статті розглянуті приклади авторських завдань, що були використані на обласному етапі олімпіади з фізики у 2024/25 навчальному році в Запорізькій області. Наведені умови, розв'язки та методичні коментарі до них.

Пріоритетні напрями подальшої роботи пов'язані з впровадженням в освітній процес підготовки майбутніх учителів фізики та астрономії форм діяльності, пов'язаної з педагогічним супроводженням учнів під час виконання інноваційних STEM-проектів у процесі навчання фізики.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель фізики та астрономії, квазіпрофесійна діяльність, задачний метод, фізична олімпіада.

Постановка проблеми. *Задачний метод* вважають одним з найефективніших методів теорії та методики навчання (зокрема, фізики, астрономії, природничих наук). Відповідно до ідей цього методу навчальний матеріал подається у вигляді циклу задач. Розв'язуючи їх, здобувачі освіти засвоюють теоретичний матеріал, розвивають вміння (дослідницькі, експери-

ментаторські, винахідницькі та ін.) та набувають ціннісних ставлень до відповідної проблеми. Важливо, що розв'язування задач одночасно є і способом організації педагогічного процесу, і засобом досягнення програмних результатів. Тож набуття майбутніми вчителями фізики та астрономії здатності організовувати процес розв'язування задач під час педагогічної діяль-

ності є необхідною компонентою їх професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про досвід запровадження у Запорізькому національному університеті відкритої обласної олімпіади з фізики йшлося в авторській публікації [1]. В цій роботі висунуто припущення про те, що подібні конкурси виявляють педагогічну цінність не лише для учнів. Учніські олімпіади є дієвою організаційною формою професійної підготовки здобувачів освіти педагогічних спеціальностей, зокрема, предметної спеціальності Середня освіта (Фізика та астрономія). Адже майбутніх учителів можна й слід залучати до організаційної й аналітичної роботи під час проведення олімпіади.

Різні аспекти щодо використання задачного методу в освітньому процесі розглядали П. С. Атаманчук, О. І. Ляшенко, В. В. Мендерецький, А. М. Кух [2], І. Т. Богданов [3], А. А. Давиденко [4], Б. Г. Кремінський [5], А. І. Павленко [6] та багато інших дослідників.

П. С. Атаманчук, О. І. Ляшенко, В. В. Мендерецький, А. М. Кух [2, с. 7] виділяють наукові та пізнавальні задачі. *Наукова задача* має віддалену цільову зорієнтованість, що розрахована на створення об'єктивно нового знання в суспільній свідомості. Автори зазначають, що хоча такі задачі й розв'язують науковці та винахідники, нехтувати ними в навчанні не варто, оскільки залучення учня до осмислення важливих наукових проблем спонукає його до роздумів, фантазії, пошукової діяльності. *Пізнавальна задача* своєю метою зорієнтована на зону найближчого розвитку здобувача освіти (молода людина оволодіває суб'єктивно новим знанням та способами його отримання). Також формуються особистісні якості: готовність до самоконтролю, самоуправління та самоосвіти. Тому вважають, що пізнавальні задачі є носіями як навчального змісту, так і розвивальних можливостей.

Результати наших досліджень узгоджуються з висновком І. Т. Богданова [3, с. 110] щодо того, аби задачний метод досягав найбільшого педагогічного ефекту в розвитку творчої особистості, він повинен мати такі основні ознаки: спрямованість на продуктивну діяльність здобувача освіти; наявність у завданнях умов, що надають йому змогу побудувати ефективну гіпотезу розв'язання; багаторівневість блоків завдань, що дозволяє вважати їх використання не як окремі завдання, а як динамічну, складну діяльнiсну послідовність. До цих ознак слід також додати вимоги щодо зв'язку задач з реальними ситуаціями, а також щодо необхідності навчання здобувачів освіти самостійного аналізу розв'язків на предмет їх практичного використання.

Проте, аналіз науково-методичної літератури виявив, що проблема залучення здобувачів

вищої освіти до проведення учнівських олімпіад (зокрема, з фізики) як елемент їх квазіпрофесійної діяльності під час професійної підготовки в закладі вищої освіти практично не розглядається.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є висвітлення педагогічного досвіду залучення здобувачів вищої освіти спеціальності «Середня освіта (Фізика та астрономія)» до проведення обласного етапу Всеукраїнської учнівської олімпіади з фізики у Запорізькій області.

Виклад основного матеріалу. Особливістю освітніх програм «Середня освіта (Фізика та астрономія)» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, що діють в Запорізькому національному університеті, є створення умов для здійснення квазіпрофесійної діяльності студентів – майбутніх учителів фізики та астрономії, формуванню у них здатностей до здійснення інноваційної педагогічної діяльності, до впровадження засад STEM-освіти як одного з пріоритетів модернізації освіти. *Квазіпрофесійною діяльністю* студентів – майбутніх учителів вважаємо занурення їх до *реальних* професійних ситуацій та створення сприятливих умов для формування у них здатностей до здійснення інноваційної педагогічної діяльності. Пріоритетними напрямками квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів фізики в процесі їх професійної підготовки в університеті є такі: розроблення завдань та участь в організації і проведенні фізичних олімпіад, квестів, пробних тренінгів із підготовки до ЗНО та інших масових заходів фізико-технічного спрямування; участь у наукових конференціях, написання тез доповідей та статей; керівництво науково-дослідною роботою учнів; проведення профорієнтаційних зустрічей та інші [7].

На важливості участі здобувачів освіти в організації та проведенні учнівських творчих конкурсів (олімпіади, конкурс МАН тощо) наголошують також стейкхолдери освітніх програм. У цьому контексті успішним є досвід залучення студентів – майбутніх учителів фізики та астрономії до організації та проведення обласного етапу Всеукраїнської учнівської олімпіади з фізики (Запорізька область). Деякі аспекти підготовки студентів до участі в олімпіаді здійснюються в межах існуючих обов'язкових освітніх компонент освітньої програми: «Виробнича практика», «Методика викладання фізики та астрономії», а також в межах вибіркового – «Методи розв'язування олімпіадних задач з фізики та астрономії», «Педагогічний супровід учнів під час підготовки до творчих конкурсів з фізики», «Позаурочна робота з фізики та астрономії». Проте особливо ефективним вважаємо також досвід безпосередньої участі студентів у проведенні олімпіади, позаяк вони мають змогу виконувати такі педагогічні функції:

- організаційно-методична допомога під час теоретичного та практичного турів олімпіади;
- участь у розробленні олімпіадних задач;
- представлення розв'язків завдань олімпіади членам журі;
- участь у перевірці учнівських робіт.

Аналіз деяких завдань обласного етапу Всеукраїнської олімпіади з фізики у Запорізькій області, 2024/2025 н. р. Наведемо приклади авторських завдань, що були використані на обласному етапі олімпіади з фізики у 2024/25 навчальному році в Запорізькій області, а також методичні коментарі до них. Деякі із цих задач були розроблені нашими студентами.

1. (8 клас) Порожнистий куб плаває на поверхні води так, що його половина знаходиться під водою. Після додавання в середину куба вантажу масою 2 кг куб занурився під воду так, що $3/4$ кубу знаходиться під водою. Чому дорівнює довжина сторони кубу? Густина води дорівнює 1000 кг/м^3 .

Розв'язання. Маса вантажу дорівнює масі води, що займає об'єм частини куба, яка занурилась у воду після додавання цього вантажу:

$$mg = \rho g \left(a^2 \cdot \frac{a}{4} \right)$$

звідки

$$a^3 = \frac{4m}{\rho}, \quad a = 20 \text{ см.}$$

Відповідь: $a = 20 \text{ см.}$

Коментар. Числові значення для задачі були підбрані так, щоб учні могли отримати відповідь без використання коренів. Задача може бути розв'язана як шляхом складання рівнянь для описаних в умові випадків та розв'язуванням системи, так і більш коротким шляхом, пов'язаним із розумінням суті закону Архімеда. В останньому підході менший шанс припуститись помилки, оскільки він містить меншу кількість кроків. Цей приклад не є поодиноким. Фізичні задачі (особливо олімпіадні) часто можна розв'язати різними способами. Тож в учнів необхідно розвивати вміння критично аналізувати способи розв'язання задачі.

2. (8 клас) В калориметрі знаходиться вода за температури $t_1 = 20$. В калориметр доливають певну кількість води з температурою t . Після встановлення теплової рівноваги температура води в калориметрі складає $t_2 = 40$. Потім до калориметра додають таку ж саму кількість води за температури t , що й попередній раз. Після встановлення теплової рівноваги температура води в калориметрі стала рівною $t_3 = 50$. Чому дорівнює температура t ? Яке співвідношення між початковою масою води в калориметрі та масою однієї порції води, яку було додано до калориметра? Теплоємністю калориметра та втратами тепла знехтуйте.

Розв'язання. Рівняння теплового балансу для процесу встановлення теплової рівноваги в калориметрі після додавання першої порції води:

$$cm_1(t_2 - t_1) = cm(t - t_2), \quad (1)$$

де m_1 , m – маса початкової кількості води в калориметрі та маса порції води, яку додали до калориметра; c – питома теплоємність води.

Звернемо увагу на те, що за додавання обох порцій води *одночасно* зрештою в калориметрі має встановитись та ж температура t_3 , що встановилась після *послідовного* додавання двох порцій води. Це впливає з того, що ми можемо знехтувати втратами тепла за умовою задачі. Рівняння теплового балансу для цього випадку:

$$cm_1(t_3 - t_1) = 2cm(t - t_3), \quad (2)$$

Розділимо рівняння (2) на (1):

$$\frac{t_3 - t_1}{t_2 - t_1} = 2 \frac{t - t_3}{t - t_2},$$

Розв'язавши останнє рівняння відносно t та підставивши числові значення, отримуємо:

$$t = 80.$$

Для знаходження співвідношення між початковою масою води в калориметрі та масою однієї порції води можна використати будь-яке з двох рівнянь ((1) або (2)). Наприклад, з (1) рівняння отримуємо:

$$\frac{m_1}{m} = \frac{t - t_2}{t_2 - t_1} = \frac{80 - 40}{40 - 20} = 2.$$

Відповідь: $t = 80$; початкова маса води вдвічі більша за масу однієї порції води.

Коментар. Звернемо увагу на те, що записавши умови теплової рівноваги лише для двох додавань води, не вийде розв'язати отриману систему одразу. Адже система з двох рівнянь має три невідомі та позбутися від двох з них шляхом ділення рівнянь, як наведено вище, не виходить. Для цього необхідно спочатку розділити змінні так, щоб маси скоротились під час ділення. Такий підхід до розв'язування системи є менш очевидним, ніж у випадку складання системи, як наведено вище. Можливо також отримати систему двох рівнянь з двома змінними шляхом введення нової змінної, що дорівнює відношенню мас.

3. (9 клас) Торпедний катер, перебуваючи в точці А, випускає дві торпеди по кораблю, який в цей же момент часу знаходиться в точці В (рис. 1). Обидві торпеди йдуть з однаковими за модулем швидкостями. Швидкість руху катера та торпед відносно води весь час сталі. Напрямки та величини швидкостей задані на рис. 1. Чи влучать торпеди у корабель?

Розв'язання. Аби відбулося влучення, торпеда і корабель мають прийти в передбачувану точку зіткнення *одночасно*. Тоді умова зіткнення для торпеди 1 (передбачувана точка зіткнення – С):

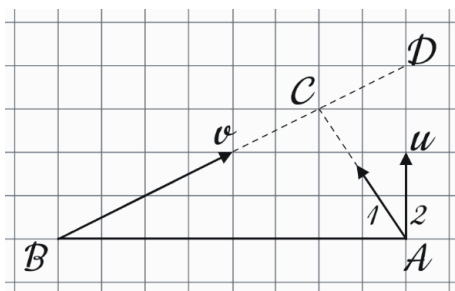


Рис. 1. До задачі 3

$$\frac{BC}{v} = \frac{AC}{u},$$

або

$$\frac{BC}{AC} = \frac{v}{u},$$

де v, u – швидкість катера та торпеди.

За даними, наведеними на рис. 1, остання умова не виконується, тож перша торпеда не влучить у корабель.

Умова зіткнення для торпеди 2 (передбачувана точка зіткнення – D):

$$\frac{BD}{v} = \frac{AD}{u},$$

або

$$\frac{BD}{AD} = \frac{v}{u}.$$

Остання умова виконується (ліва й права частини рівності дорівнюють $\sqrt{5}$). Отже, друга торпеда досягне своєї цілі.

Відповідь: перша торпеда не влучить, друга влучить.

Коментар. На олімпіаді були представлені задачі з широкого діапазону складності. Зокрема, першими задачами були представлені такі, що їх розв'язання більшою частиною учасників є очікуваним. Наявність такого роду задач дозволяє підвищити мотивацію учнів до подальшої участі у творчих конкурсах. Крім того, такі задачі дозволяють учням впоратись зі стресовими умовами олімпіади. Розглянута задача також демонструє важливість фізики для суспільства, оскільки формує установку на те, що інноваційні технічні рішення є незамінними для його захисту.

4. (9 клас) Зі шматка однорідного жорсткого дроту масою 80 г вигнуто фігуру у формі букви «Г». Її підвісили в точці O з можливістю повертатися без тертя (рис. 2). Яку мінімальну силу слід прикласти до іншого кінця фігури (точка A), щоб більш довга частина фігури знаходилася у вертикальному положенні? Прискорення вільного падіння вважати рівним 10 м/с^2 .

Розв'язання. Виділимо умовно в конструкції дві частини: горизонтальну та вертикальну (див. рис. 2). Якщо маса всієї конструкції – m , то на її коротку частину діятиме сила тяжіння $mg/3$, а на довгу – $2mg/3$.

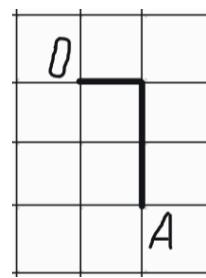


Рис. 2. До задачі 4

Аби сила, прикладена до точки A , була мінімальною, її плече d має бути максимальним. Запишемо умову рівноваги фігури відносно осі, що проходить через точку O (для зручності припустимо, що сторона клітинки на рисунку дорівнює a):

$$\frac{mg}{3} \cdot \frac{a}{2} + \frac{2mg}{3} \cdot a = F_{\min} \cdot a\sqrt{5}.$$

Звідки

$$F_{\min} = \frac{\sqrt{5}}{6} mg \approx 0,3 H.$$

Відповідь: $\approx 0,3 \text{ Н}$.

Коментар. Ця задача потребує розуміння поняття плеча сили. У випадку недостатнього точного розуміння цього поняття учень з високим шансом припуститься помилки, як наприклад: визначення довжини шуканого плеча як a ; визначення плеча сили як відстані від O до точки прикладення сили, що призведе до неправильного визначення плеча для сили, що діє на вертикальну частину конструкції.

5. (9 клас) Для вимірювання питомої теплоємності латуні учень використав таке обладнання: досліджуваний латунний циліндр; ємність з водою; калориметр (пластиковий стаканчик); термометр; мензурку; нагрівач (електроплитка). У процесі дослідження учень певний час тримав латунний циліндр в киплячій воді, потім занурив його у воду в калориметрі та спостерігав за зміною її температури. Основні етапи експерименту наведені на рис. 3, а – г. Яке значення питомої теплоємності латуні отримав учень за цими даними? Які причини могли знизити точність результату вимірювання?

Густина води $\rho_{\text{в}} = 1000 \text{ кг/м}^3$, густина латуні $\rho_{\text{л}} = 8500 \text{ кг/м}^3$. Питома теплоємність води $c_{\text{в}} = 4200 \text{ Дж/(кг} \cdot ^\circ\text{С)}$.

Розв'язання. Рівняння теплового балансу для процесу встановлення температури води в калориметрі після занурення нагрітого циліндра:

$$c_{\text{л}} m_{\text{л}} (T_1 - T_0) = c_{\text{в}} m_{\text{в}} (T_0 - T_2), \quad (3)$$

де $c_{\text{л}}, c_{\text{в}}$ – відповідно питома теплоємність латуні та води;

$m_{\text{л}}, m_{\text{в}}$ – маса латунного циліндра та води;

T_0 – максимальна температура води після занурення циліндра;

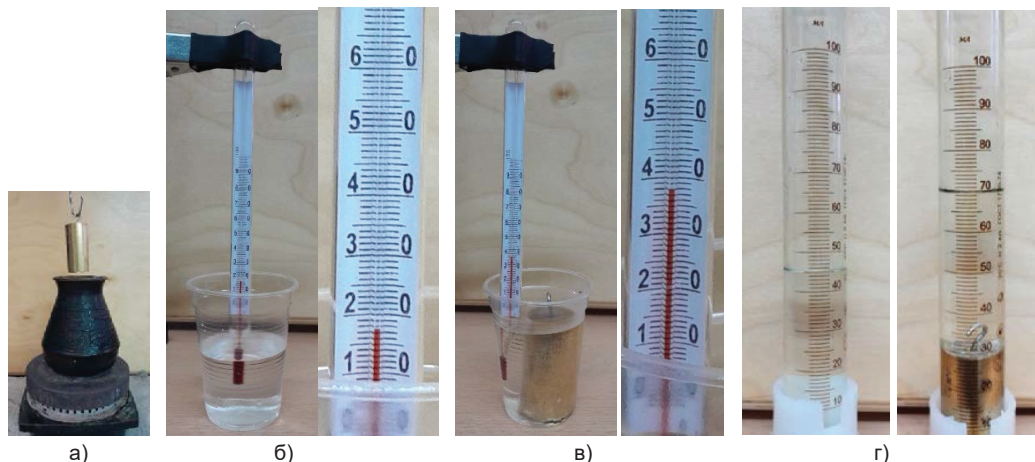


Рис. 3. Дослід з вимірювання питомої теплоємності: а) нагрівання циліндра в киплячій воді; б) вимірювання початкової температури води; в) вимірювання максимальної температури води після занурення циліндра; г) вимірювання об'єму води в калориметрі та об'єму досліджуваного циліндра

T_1 – температура нагрітого циліндра перед зануренням у воду, $T_1 = 100$;

T_2 – температура води в калориметрі перед зануренням циліндра.

Масу циліндра та води можна виразити через їх об'єми:

$$m_{\text{ц}} = \rho_{\text{ц}} V_{\text{ц}}, \quad m_{\text{в}} = \rho_{\text{в}} V_{\text{в}}.$$

Враховавши останні формули, з рівняння (3) отримуємо робочу формулу для питомої теплоємності:

$$c_{\text{ц}} = \frac{c_{\text{в}} \rho_{\text{в}} V_{\text{в}} (T_0 - T_2)}{\rho_{\text{ц}} V_{\text{ц}} (T_1 - T_0)}.$$

Результати вимірювання:

$$T_0 = 38, \quad T_2 = 18,$$

$$V_{\text{ц}} = 25 \text{ мл}, \quad V_{\text{в}} = 45 \text{ мл},$$

$$c_{\text{ц}} \approx 290 \text{ Дж/(кг} \cdot ^\circ\text{C)}.$$

Коментар. Майже в усіх квазіекспериментальних задачах були питання про фактори, що знижують точність (призводять до похибок) у відповідних експериментах. Важливо, щоб серед перелічених факторів був зазначений той, чий внесок у похибку є домінуючим.

6. (10 клас) При розташуванні збиральної лінзи в положенні 1 (рис. 4), зображення A' точкового об'єкта A знаходиться на такій самій відстані від лінзи, що і сам об'єкт. Лінзу поступово повертають та помічають, що при деякому куті φ зображення зникає. Чому дорівнює кут φ ?

Розв'язання. Ідею розв'язання можна легко зрозуміти із схеми (рис. 5). Проведемо промінь з точки A паралельно до нової головної оптичної осі. Після заломлення в лінзі цей промінь має, з одного боку, пройти через фокус F цієї лінзи, а з іншого боку – пройти паралельно до старої головної осі, оскільки за умовою задачі зобра-

ження не утворюється при куті φ . На схемі можна углядіти паралелограм, який складений з двох рівних прямокутних трикутників. З цих трикутників:

$$\cos \varphi = \frac{F}{2F} = \frac{1}{2},$$

$$\varphi = 60^\circ.$$

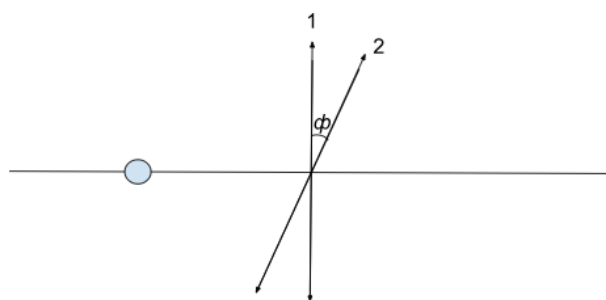


Рис. 4. До задачі 6

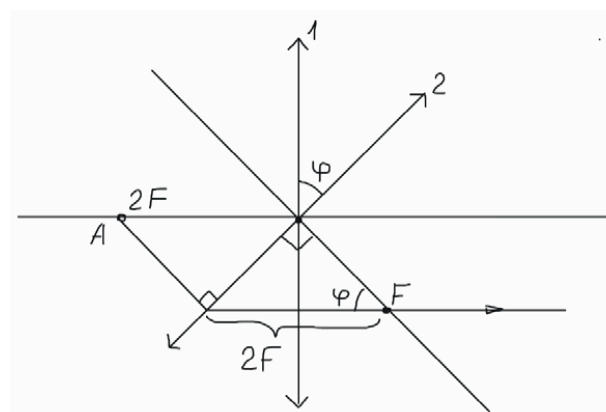


Рис. 5. Схема, що пояснює розв'язання задачі 6

Відповідь: 60° .

7. (10 клас) Для вимірювання питомої теплоти плавлення льоду, учень помістив у ємність суміш води та льоду, в якій маса льоду була втричі меншою за масу води, та встановив цю ємність у теплій кімнаті. Впродовж деякого часу учень фіксував зміну температури суміші, в результаті він отримав графік, зображений на рис. 6. По осі абсцис відкладено час у хвиликах. По осі ординат – температуру у градусах Цельсія. Для зручності зображення графік має розрив – впродовж відповідного часу температура суміші була незмінною. Яке значення питомої теплоти плавлення льоду отримав учень за цими даними? Які неточності має цей метод? Питомою теплоємністю води $c_w = 4200 \text{ Дж/(кг}\cdot^\circ\text{C)}$.

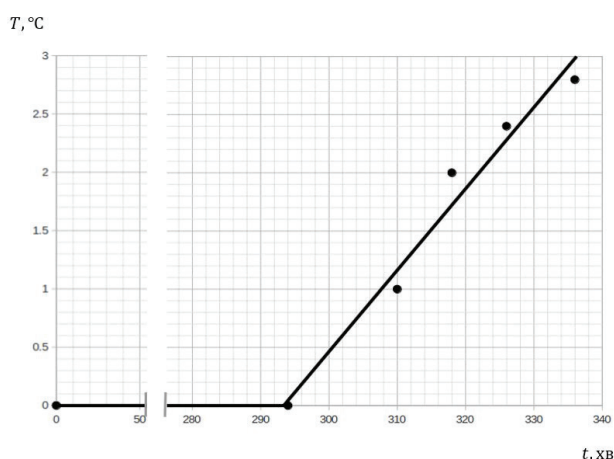


Рис. 6. До задачі 7: експериментальний графік зміни температури суміші у калориметрі з часом

Розв'язання. Завдяки теплообміну з навколишнім середовищем суміш отримувала тепло, що призводило до плавлення льоду та згодом й до підвищення температури води. Припустимо, що впродовж всього часу вимірювання потужність нагрівання P суміші є незмінною. Це припущення може спиратися на лінійну залежність температури води з часом. Запишемо вираз для часу t_1 , впродовж якого має розтанути лід у посудині:

$$Pt_1 = m_l \lambda, \quad (4)$$

де m_l – маса льоду; λ – його питома теплота плавлення.

Напишемо вираз для проміжку часу t_2 , впродовж якого нагрівалася вода у посудині (лід вже розтанув):

$$Pt_2 = cm_w \cdot T, \quad (5)$$

де ΔT – зміна температури за час t_2 ; m_w – маса води (разом із льодом, що розтанув).

За умовою задачі:

$$m_w = 4m_l. \quad (6)$$

Поділивши рівняння (4) на (5) та врахувавши (6), маємо:

$$\lambda = 4c_w T \cdot \frac{t_1}{t_2}.$$

Після підстановки експериментальних значень t_1 та t_2 отримуємо:

$$\lambda = 4 \cdot 4200 \frac{\text{Дж}}{\text{кг}\cdot^\circ\text{C}} \cdot 2 \cdot \frac{294}{322-294} \approx 350 \text{ кДж/кг}.$$

Коментар. Точки на графіку, що наведені в задачі, не лягають на пряму. Це демонструє, що вимірювання містять похибки та очікуваним є результат в якому точки не розташовуються ідеально на одній кривій.

В задачі учень має зробити певне припущення, підказкою до якого є апроксимація отриманих експериментальних даних прямими. Це припущення про сталість потужності нагрівання суміші. З однієї сторони важливо розуміти можливість використання цього припущення – зміна температури суміші впродовж досліду не була значною. З іншої сторони, це припущення слід вказати як одне із джерел похибок, адже в процесі нагрівання суміші її температура стає ближчою до температури кімнати, що має призводити до зменшення кількості тепла, що передається суміші від кімнати за одиницю часу. Тож розуміння меж, в яких можна робити ті чи інші припущення, та критичне ставлення до зроблених припущень є необхідним для отримання максимального балу з цієї задачі.

8. (11 клас) Учень розглядає олівець крізь лінзу із фокусною відстанню 10 см (рис. 7) Довжина олівця дорівнює 12 см. При розташуванні олівця в положенні 1 довжина його зображення виглядає вдвічі меншою за довжину олівця. На якій відстані від лінзи знаходиться ближчий до лінзи кінець олівця в положенні 2? На якій відстані від лінзи знаходиться зображення цього кінця олівця?

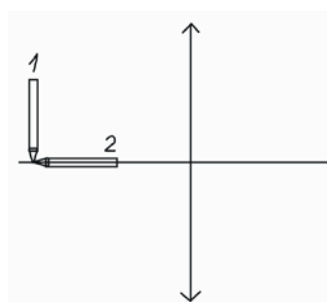


Рис. 7. До задачі 8

Розв'язання. Зображення олівця в збиральній лінзі зменшене, отже, це зображення дійсне. Знайдемо відстань d від олівця в положенні 1 до лінзи:

$$\frac{1}{F} = \frac{1}{d} + \frac{1}{f}.$$

Оскільки збільшення $\Gamma = f/d = 0,5$, то

$$\frac{1}{F} = \frac{1}{d} + \frac{1}{0,5d},$$

звідки

$$d = 3F = 0,3 \text{ м.}$$

Отже, відстань між ближчим до лінзи кінцем олівця в положенні 2 та лінзою дорівнює:

$$d_2 = d - L = 0,18 \text{ м.}$$

Знайдемо відстань f_2 між зображенням ближчого до лінзи кінця олівця та лінзою:

$$\frac{1}{F} = \frac{1}{d_2} + \frac{1}{f_2}.$$

Звідки

$$f_2 = \frac{F \cdot d_2}{d_2 - F} = 0,225 \text{ м.}$$

Відповідь: 18 см; 22,5 см.

Висновки і пропозиції. Педагогічний досвід залучення здобувачів вищої освіти спеціальності «Середня освіта (Фізика та астрономія)» до проведення обласного етапу Всеукраїнської учнівської олімпіади з фізики у Запорізькій області засвідчив, що ця діяльність є важливою компонентою їх професійної підготовки. Студенти – майбутні вчителі успішно взяли участь на кожному етапі підготовки та проведення олімпіади, виконуючи такі педагогічні функції: організаційно-методична допомога під час теоретичного та практичного турів олімпіади; участь у розробленні олімпіадних задач; представлення розв'язків завдань олімпіади членам журі; участь у перевірці учнівських робіт; проведення тренувальних зборів для команди від області для участі у державному етапі олімпіади. Цей досвід є необхідною складовою їх педагогічної діяльності в майбутньому. Він також сприяє участі майбутніх вчителів фізики в олімпіадному русі як членів журі, авторів задач, тренерів.

Пріоритетні напрями подальшої роботи пов'язані з впровадженням в освітній процес підготовки майбутніх учителів фізики та астрономії форм діяльності, пов'язаної з педагогічним супроводженням учнів під час виконання інноваційних STEM-проектів у процесі навчання фізики.

Список використаної літератури:

1. Андреев А. М., Тихонська Н. І. Методичні особливості впровадження у процес підготовки майбутніх вчителів відкритої обласної учнівської олімпіади з фізики у Запорізькому національному університеті. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: педагогічні науки / ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін.* Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, Вип. 198. 2021. С. 12–15.
2. Атаманчук П. С., Ляшенко О. І., Мендерецький В. В., Кух А. М. Методичні основи організації і проведення навчального фізичного експерименту : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2006. 216 с.
3. Богданов І. Т. Теоретичні і методичні засади формування фізико-технічних знань у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізики : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 453 с.
4. Давиденко А. А. Методика розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики (теоретичні основи) : монографія. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2004. 264 с.
5. Кременський Б. Г. Теорія і практика роботи з інтелектуально обдарованою учнівською і студентською молоддю з фізики : монографія. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2011. 421 с.
6. Павленко А. І. Методика навчання учнів середньої школи розв'язуванню і складанню фізичних задач (теоретичні основи) : монографія. Київ: Міжнародна фінансова агенція, 1997. 177 с.
7. Андреев А. М., Тихонська Н. І. Квазіпрофесійна діяльність як важливий компонент підготовки майбутнього вчителя фізики в університеті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. пр. / МОН України, НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 62. С. 14–17.

Andreev A., Duda Y., Yanovsky O. Involving higher education students in holding a student physics olympiad in the Zaporizhzhia region as an element of their quasi-professional activities

The article considers the problem of introducing elements of quasi-professional activity into the process of professional training of students of the specialty "Secondary Education (Physics and Astronomy)". We consider the quasi-professional activity of future teachers of physics and astronomy to be their immersion in real professional situations and the creation of favorable conditions for the formation of their abilities to implement innovative pedagogical activities during their training at a higher education institution. Stakeholders of educational programs also emphasize the importance of students' participation in organizing and conducting student creative competitions (olympiads, Junior Academy of Sciences competition, etc.).

The pedagogical experience of involving higher education students majoring in "Secondary Education (Physics and Astronomy)" in the regional stage of the All-Ukrainian Student Physics Olympiad in Zaporizhzhia region has shown that this activity is an important component of their professional training. Student – future teachers successfully participated in each stage of the preparation and conduct of the olympiad, performing the following pedagogical functions: organizational and methodological assistance during the theoretical and

practical rounds of the olympiad; participation in the development of olympiad tasks; presentation of solutions to olympiad tasks to jury members; participation in checking student work; holding training sessions for the team from the region to participate in the state stage of the olympiad. This experience is a necessary component of their pedagogical activity in the future. It also contributes to the participation of future physics teachers in the olympiad movement as jury members, task authors, and trainers. The article considers examples of author tasks that were used at the regional stage of the Physics olympiad in the 2024/25 academic year in the Zaporizhzhia region. The conditions, solutions, and methodological comments on them are given.

Key words: professional training, future physics and astronomy teacher, quasi-professional activity, problem-based method, physics olympiad.

УДК 378.011.3:81'342.2

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.12>

Л. А. Башманівська

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української та зарубіжної літератур і методик їх навчання
Житомирського державного університету імені Івана Франка

В. І. Башманівський

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри журналістики, реклами та PR
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ВИРАЗНІСТЬ ЯК КОМУНІКАТИВНО-СТИЛІСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ І ЖУРНАЛІСТІВ

У статті досліджено виразність мовлення як комунікативно-стилістичний компонент в структурі мовленнєвої культури майбутніх учителів-словесників і журналістів; розглянуто функції виразності в професійному мовленні; з'ясовано основні шляхи формування цього компонента в процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти. Зазначено, що в інформаційно-комунікаційному просторі сучасності особливої ваги набуває проблема культури мовлення, зокрема виразності, що є важливою складовою професійної майстерності учителів-словесників і журналістів, які на високому рівні мають володіти мовою й уміти передавати думку чітко, доступно та образно, застосовуючи багатий арсенал мовно-стилістичних засобів. Підкреслено, що виразність мовлення є одним із основних чинників ефективної професійної комунікації й виступає важливим комунікативно-стилістичним компонентом культури мовлення. Для майбутніх учителів-словесників і медіапрацівників виразність – це ознака високого рівня володіння мовою, що надає мовленню емоційної, інтонаційної та стилістичної привабливості й перетворює його із звичайного засобу повідомлення інформації на могутній інструмент впливу. Названо важливі функції, які виконує виразність для забезпечення результативності, ефективності й переконливості комунікації, зокрема інформативну, емоційно-експресивну, естетичну, комунікативну та функцію впливу. Серед основних шляхів професійної підготовки в закладах вищої освіти, що готують учителів-словесників і журналістів, виокремлено розвиток навичок усного й писемного мовлення з використанням інтерактивних методів навчання; вивчення стилістики, культури мовлення, риторики; прослуховування й аналіз високоякісного виразного мовлення лекторів, журналістів, акторів та інших, хто володіє мистецтвом виразного слова; власну творчу діяльність; фахові практики, у процесі яких здобувачі вищої освіти можуть апробувати здобуті навички в реальному комунікативному середовищі. Наголошено, що сучасні вчителі-словесники й журналісти мають бути не лише грамотними, а й володіти виразним мовленням, здатним переконувати та доносити істину в процесі комунікації.

Ключові слова: учитель-словесник, журналіст, виразність мовлення, стилістика, дикція, культура мовлення, медіатексти, рекламний текст, реклама.

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві ефективна комунікація стає вагомим чинником професійної діяльності. Особливого значення набуває мовленнєва культура фахівців – учителів-словесників і журналістів, для яких слово є основним інструментом праці. Педагоги формують мовно-культурну свідомість здобувачів освіти, а працівники медіа впливають на громадську думку суспільства. У контексті цього важливим аспектом професійної мовної компетентності постає виразність мовлення як комунікативно-стилістичний компонент, що передбачає переконливість висловлювань, змістову глибину й емоційний вплив. Виразність – не тільки ознака чіткого мовлення, а й показник інтелектуального, естетичного та етичного рівня вчителів-словесників і журналістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему культури мовлення, зокрема вдосконалення виразності, досліджували Н. Бабиш, Л. Башманівська, Н. Вербиш, С. Додуріш, Р. Дружененко, В. Зайцева, Т. Ліштаба, Т. Мелкумова, Л. Мороз-Рекотова, Н. Попович, Л. Прокопович, Т. Семашко, В. Стекольщикова, Л. Тіторенко, М. Ценко, О. Шостак, Л. Штома, Н. Яремчук, М. Яцимирська та ін. Науковці серед стилістично-комунікативних ознак культури мовлення виокремлюють виразність, точність, чіткість, правильність, чистоту, багатство, доречність, логічність та ін. Зокрема, погляди сучасних мовознавців на тлумачення поняття «виразність» розглядає Т. Мелкумова [1]. Культуру мовлення та виразне читання досліджує Л. Мороз-Рекотова [2].

Практичну стилістику й культуру мовлення вивчає Т. Семашко [3]. Удосконалення навичок виразності читання майбутніх учителів-словесників у процесі їхньої професійної підготовки та особливості техніки мовлення, зокрема дихання, дикції, голосу, розкриває Л. Башманівська [4]; авторка досліджує проблему виразності як комунікативно-стилістичну особливість культури мовлення майбутніх філологів, доводить актуальність означеної проблеми в процесі професійної підготовки [5]. Культуру мовлення як показник загальної культури особистості, зокрема й виразність, вивчає Т. Симоненкова [6]. Розвиток культури мовлення здобувачів вищої освіти під час викладання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» розглядають Н. Попович та Л. Прокопович [7]. Культуру мовлення як основний критерій професійної майстерності фахівця досліджують С. Додурич та Л. Тіторенко [8]. Доцільність та ефективність залучення рекламних текстів як засобу навчання культури мовлення суб'єктів освітнього процесу розглядає Р. Дружененко [9]; авторка демонструє вправи і завдання культуромовного спрямування на основі текстів реклами. Як бачимо, проблема виразності мовлення сьогодні надзвичайно актуальна й привертає увагу багатьох науковців.

Метою статті є дослідити роль виразності як комунікативно-стилістичного компонента в структурі мовленнєвої культури майбутніх учителів-словесників і журналістів; проаналізувати функції виразності в професійному мовленні; з'ясувати основні шляхи формування цього компонента в процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. В інформаційно-комунікаційному просторі сучасності особливої ваги набуває проблема культури мовлення, зокрема її виразності, що є важливою складовою професійної майстерності тих, хто готується до майбутньої діяльності у сфері комунікації, – учителів-словесників і журналістів. Саме ці категорії фахівців мають на високому рівні володіти мовою й уміти передавати думку чітко, доступно та образно, застосовуючи багатий арсенал мовно-стилістичних засобів. Виразність мовлення є одним із основних чинників ефективної професійної комунікації, що виступає важливим комунікативно-стилістичним компонентом культури мовлення. Вона допомагає глибше сприйняти інформацію, полегшити комунікативну взаємодію, формувати естетичний смак, сприяє активізації мислення. Для майбутніх учителів-словесників, а також медіапрацівників виразність є не тільки професійною навичкою, а й ознакою високого рівня володіння мовою. Як складова культури мовлення виразність є тією особливістю, що надає мовленню емоційної, інтонаційної та стилістичної привабливості й перетворює його із

звичайного засобу повідомлення інформації на могутній інструмент впливу.

У контексті розгляду виразності як комунікативно-стилістичного компонента культури мовлення майбутніх учителів-словесників та журналістів зазначимо, що культура мовлення – складова загальної культури особистості, яка передбачає виразність, правильність, доречність, точність і чистоту мовлення. Виразність – це своєрідна основа мовної культури, яка потребує не лише оволодіння нормами, а й уміння естетично та гнучко їх застосовувати. Майбутній учитель-словесник повинен навчати мови та літератури, стати прикладом мовної досконалості для своїх учнів. А в журналіста мовлення має бути не тільки інформативним, а й переконливим, художньо виразним та емоційно насиченим, адже він впливає на масову свідомість і формує громадську думку.

За Л. Башманівською, виразним вважається чітке й розбірливе мовлення, яке передає почуття, внутрішні якості та забезпечується виразністю дикції, умінням застосовувати виразальні засоби, зокрема паузи, логічний наголос, емоційну тональність, видозміни голосу, що передають настрій, оцінку й викликають потрібне сприйняття [5, с. 553]. Н. Бабич і А. Герасимчук вважають, що виразність мовлення – це здатність передавати інформацію чітко, виразно й ефективно, з відповідною інтонацією, артикуляцією, акцентом [10, с. 15].

На думку М. Ценко, виразність – це одна з комунікативних якостей мовлення й ознак його культури, а говорити виразно означає говорити невимушено й вільно, використовуючи все багатство виразальних засобів мови [11, с. 73–74]. Авторка дає рекомендації з техніки виразного мовлення, зокрема, стежити за правильним диханням, силою голосу, дикцією, дотримуватися орфоепічних норм, уникати монотонності тощо. До мовних засобів виразності М. Ценко відносить прислів'я і приказки, афоризми, цитати, порівняння, метафори, епітети, стилістичні фігури [11, с. 73–74].

Виразне мовлення є результатом культури, систематичної мовної й літературної практики, глибокого знання мови, а також риторичних навичок, розвинутого художнього чуття, емпатії, а розвиток мовленнєвої виразності повинен стати ключовим елементом професійної підготовки майбутніх фахівців. На заняттях зі стилістики, культури мовлення, методик навчання мови і літератури, дикції й емісії голосу доцільно активно використовувати дикційні тренінги, декламацію, вправи на розвиток інтонаційної виразності, аналіз промов, театралізацію, побудову виразних медіатекстів тощо.

Серед основних аспектів виразного мовлення Н. Вербич виокремлює експресивну насиченість та образність, вважаючи експресію комунікативною ознакою мовлення, за допомогою якої мовець

передає своє ставлення до повідомлення чи адресата й впливає на свідомість і емоції слухача, підтримує інтерес і увагу до повідомлення, а образність мовлення – художньою виразністю тексту чи художністю мовлення. Важливим засобом виразності звукового мовлення Н. Вербич вважає інтонацію як один з найважливіших засобів мовленнєвої експресії [12]. На думку В. Зайцевої та Н. Яремчук, виразність мовлення, що досягається завдяки самостійному мисленню, інтересу мовця до предмета розмови, знанню стилів, розвиненому чуттю мови, залежить від звукового оформлення, тобто милозвучності й інтонації. Саме інтонація розвиває навички виразного й емоційного мовлення та характеризує мовця [13, с. 123].

У професійному мовленні вчителів-словесників і журналістів виразність виконує важливі функції, що забезпечують результативність, ефективність і переконливість комунікації. Насамперед, виразність має інформативну функцію, адже допомагає доступно й чітко донести реципієнтам зміст повідомлення, підкреслити основні ідеї та зробити мовлення логічно завершеним. Не менш важливою є емоційно-експресивна функція, що викликає інтерес до теми, допомагає встановити емоційний контакт, активізує увагу аудиторії та впливає на почуття. Це важливо для вчителів-словесників і журналістів, оскільки їхнє мовлення повинне не тільки інформувати, а й викликати довіру, надихати, зворушувати. Виразність виконує також естетичну функцію, що виявляється у використанні мовних засобів, які підвищують культурний рівень мовлення й надають йому стилістичної витонченості та образності. Таке мовлення сприймається як професійне, грамотне й привабливе. Серед ключових функцій виразності виокремимо й функцію впливу, що дозволяє тому, хто говорить, формувати певні погляди, переконання або моделі поведінки, спрямовувати думки, дії та почуття слухачів чи глядачів у потрібному напрямку. Функція впливу особливо важлива в публічному мовленні, зокрема, у педагогічному процесі, журналістиці, де слово слугує основним інструментом донесення інформації та впливу.

Варто виокремити й комунікативну функцію виразності в мовленні вчителів-словесників і журналістів. Для педагога виразність мовлення є важливим дидактичним інструментом, що сприяє підтриманню уваги учнів, кращому розумінню навчального матеріалу, формуванню естетичного смаку, а також виступає прикладом мовної культури. Виразна мова вчителя-словесника допоможе емоційно збагатити матеріал, що буде більш переконливим і краще сприйматиметься учнями. А журналіст через власне мовлення формує інформаційний простір, соціальні настрої суспільства, впливає на громадську думку. Виразність у медіатексті забезпечує емоційну насиченість

повідомлення, допомагає формувати певне ставлення до подій, фактів, персоналій. Через дикцію, голос, ритмомелодику, інтонацію, використання тропів та фігур медіапрацівник досягає бажаного впливу на аудиторію.

Отже, виразність мовлення у професійній діяльності педагогів і журналістів – це не тільки елемент стилістики чи естетики, а й могутній інструмент комунікації, що забезпечує краще розуміння, емоційний зв'язок та вплив на аудиторію.

У контексті розгляду виразності як комунікативно-стилістичного компонента культури мовлення цікавим вважаємо дослідження Р. Дружененко, у якому авторка обґрунтовує ефективне використання рекламного тексту з метою формування культуромовної особистості студентів-журналістів, доводить універсальність реклами як засобу розвитку комунікативних ознак культури мовлення, з-поміж яких виокремлює виразність, доречність, естетичність, правильність, логічність тощо й пропонує зразки спеціальних вправ і завдань [9]. Дослідниця доводить, що систематичне залучення текстів реклами для виразності мовлення забезпечить активність студентів журналістських спеціальностей, і вважає перспективним упровадження рекламного тексту на заняттях зі стилістики [9].

Варто підкреслити, що виразність мовлення базується на фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному й стилістичному рівнях шляхом цілеспрямованого використання різноманітних засобів. На фонетичному рівні, зокрема, – це інтонація, паузи, темп, тембр, логічний наголос, мелодика. На лексичному – уникнення штампів, вибір яскравих, образних слів, використання синонімів, антонімів, фразеологізмів, метафор, епітетів тощо. Морфологічний рівень передбачає доцільне використання словотвірних засобів та варіативних форм. На синтаксичному рівні – використання різноманітних конструкцій, логічна завершеність думки. Стилiстичний рівень – використання відповідного стилю й жанру, дотримання стилістичної єдності висловлювання, застосування стилістичних прийомів, тропів, фігур мовлення, які створюють емоційну образність. За Л. Башманівською, виразність мовлення забезпечується досконалим володінням мовою, її виражальними засобами, а також знанням особливостей функціональних стилів, мовним чуттям, тренуванням мовленнєвих умінь і навичок [5, с. 554]. Формування мовленнєвої культури, зокрема виразності як її комунікативно-стилістичної особливості, покращує професійну підготовку фахівців, які повинні бути високоерудованими, компетентними й творчими. Стан живого мовлення в момент творіння визначає вибір журналіста в пошуку мовного засобу, вважає В. Стекольщикова, а вибір медіафахівця, своєю чергою, впливає на об'єктивні процеси, що відбуваються в живому мовленні [14, с. 527].

Формування виразності мовлення в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти, які готують учителів-словесників і журналістів, має стати невід'ємною складовою освітнього процесу. Серед основних шляхів такої підготовки виокремимо розвиток навичок усного й писемного мовлення з використанням інтерактивних методів навчання, зокрема проєктної діяльності, дискусій, публічних виступів тощо; вивчення стилістики, культури мовлення, риторики; прослуховування й аналіз високоякісного виразного мовлення лекторів, журналістів, акторів та інших, хто володіє мистецтвом виразного слова; власну творчу діяльність, зокрема створення відео- та аудіоконтенту, написання есе, публіцистичних текстів; фахові практики, у процесі яких здобувачі вищої освіти можуть апробувати здобуті навички в реальному комунікативному середовищі. За Т. Симоненковою, виразність мовлення – це якість, що найбільше залежить від особи мовця, ерудиції, знання мов, мовленнєвих умінь і навичок, адже в мові є великі запаси виражальних засобів, які роблять мовлення виразним, зокрема засоби звукового та художнього мовлення [6, с. 232].

Для майбутніх учителів-словесників і працівників медіа важливо не тільки теоретично опанувати цими засобами, а й уміти використовувати їх на практиці: в усному й писемному, публічному та приватному, офіційному й неофіційному мовленні.

Висновки і пропозиції. Отже, виразність як комунікативно-стилістичний компонент – це вагомий чинник формування культури мовлення майбутніх учителів-словесників та журналістів, що сприяє ефективному впливу на реципієнтів, формує мовну компетентність і творче мислення, збагачує зміст повідомлення та підвищує його естетичну цінність. Дбаючи про виразність мовлення, фахівці мають можливість переконувати й творити мовну культуру суспільства. Виразність забезпечує не тільки ефективність комунікації, а й емоційний вплив, естетичну привабливість, здатність формувати думку аудиторії. Формування зазначеної якості потребує поєднання теоретичних знань і практичних умінь, творчого підходу, систематичної роботи в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Сучасні вчителі-словесники і журналісти мають бути не лише грамотними, а й володіти виразним мовленням, здатним переконувати та доносити істину в процесі комунікації.

У контексті вивчення виразності як комунікативно-стилістичного компонента культури мовлення майбутніх учителів-словесників і журналістів перспективним вважаємо дослідження можливостей застосування мультимедійних засобів, інтерактивних платформ з метою формування виразності в здобувачів вищої освіти педагогічних і журналістських спеціальностей.

Список використаної літератури:

1. Мелкумова Т. В. Погляди сучасних мовознавців на тлумачення поняття «виразність». *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2017. Вип. 16. С. 185–189.
2. Мороз-Рекотова Л. В. Культура мовлення та виразне читання: навч. посібн. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2015. 222 с.
3. Семашко Т. Ф. Практична стилістика і культура мовлення: навч. посібн. для студентів філол. спец. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. 256 с.
4. Башманівська Л. А. Удосконалення навичок виразного читання студентів-філологів у контексті підвищення їхньої професійної майстерності. Соціум. Документ. Комунікація: зб. наук. ст. Вип. 5 (Спецвипуск) / [ред. колегія: Коцур В. П. (голов. ред.) та ін.]. Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 37–45.
5. Башманівська Л. А. Виразність як комунікативно-стилістична особливість мовленнєвої культури філолога. Матеріали XXI Міжн. наук.-практ. інтернет-конф. «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: Зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 21. С. 550–561.
6. Симоненкова Т. П. Культура мовлення як показник загальної культури особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_10_2013_10_57.
7. Попович Н. Ф., Прокопович Л. С. Розвиток культури мовлення здобувачів вищої освіти під час викладання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*. 2023. Вип. 2 (35). С. 226–232.
8. Додурич С. М., Тіторенко Л. В. Культура мовлення як основний критерій професійної майстерності фахівця. *Вісник Житомирського агротехнічного коледжу: зб. наук. статей*. 2020. Вип. № 2 (1). С. 65–69.
9. Дружененко Р. Рекламний текст як засіб навчання культури мовлення студентів журналістських спеціальностей. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 14–15. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/266>
10. Бабич Н., Гарасимчук А. Технологія формування виразності мовлення у дітей із мовленнєвим дизонтогенезом. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 14 (28). С. 13–24.
11. Ценко М. Культура мови і комунікативна компетентність. Мова української юриспруденції: навч. посіб. / В. М. Пивоваров,

- О. М. Єрахторіна, О. А. Лисенко та ін. Харків: Право, 2020. Розд. 4. С. 69–134.
12. Вербич Н. Параметри виразності українського діалектного мовлення. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*. 2023. Вип. 2 (50). С. 56–61. DOI: 10.24144/2663-6840/2023.2(50).56–61
 13. Зайцева В., Яремчук Н. Культура професійного спілкування. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2019. № 42. Т. 3. С. 121–123. DOI <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.42.3.27>
 14. Стекольщикова В. А. Генезис та ідентифікація мовної особистості медійника в умовах війни. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-248-7-23>

Bashmanivska L., Bashmanivskyi V. Expressiveness as a Communicative and Stylistic Component of the Speech Culture of Future Language and Literature Teachers and Journalists

This article explores speech expressiveness as a communicative and stylistic component within the speech culture of future language and literature teachers and journalists. It examines the functions of expressiveness in professional communication and identifies the main approaches to developing this component during professional training in higher education institutions. The study emphasizes that the contemporary information and communication environment increases the importance of speech culture, particularly expressiveness. Expressiveness forms an essential part of the professional competence of future teachers and journalists, who must master language at a high level and convey ideas clearly, accessibly, and vividly, using a rich arsenal of linguistic and stylistic devices. The article highlights that speech expressiveness serves as one of the key factors in achieving effective professional communication and plays a crucial role as a communicative and stylistic element of speech culture. For future language and literature teachers and media professionals, expressiveness demonstrates a high level of language proficiency, adds emotional, intonational, and stylistic appeal to speech, and transforms it from a simple medium of information transmission into a powerful tool of influence. The study outlines the major functions of expressiveness that enhance the efficiency, effectiveness, and persuasiveness of communication, including informational, emotional-expressive, aesthetic, communicative, and influential functions. It identifies key strategies for professional training at higher education institutions that prepare future language and literature teachers and journalists: developing oral and written communication skills through interactive learning methods; studying stylistics, speech culture, and rhetoric; listening to and analyzing high-quality expressive speech from lecturers, journalists, actors, and other masters of expressive communication; engaging in personal creative activities; and participating in professional internships, where students apply their acquired skills in real communicative environments. The article stresses that modern language and literature teachers and journalists must not only demonstrate literacy but also master expressive speech that persuades and effectively conveys truth during communication.

Key words: language and literature teacher, journalist, speech expressiveness, stylistics, diction, speech culture, media texts, advertising text, advertising.

УДК 37.091.33:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.13>**Я. М. Бельмаз**

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземної філології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

В. В. Панченко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКЛАДАННЯ МАГІСТРАМ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена актуальним питанням викладання англійської мови для наукової комунікації магістрам немовних спеціальностей в умовах глобалізації та зростаючої ролі англійської як lingua franca науки. Мета статті – проаналізувати основні виклики викладання наукової англійської мови магістрам немовних спеціальностей та окреслити перспективи вдосконалення цього процесу.

Автори досліджують основні виклики, з якими стикаються як здобувачі освіти, так і викладачі: різний рівень мовної підготовки здобувачів освіти, обмеженість навчального часу, низька мотивація, психологічні бар'єри, складність наукового стилю, недостатня інтеграція підходу CLIL. На основі опитування магістрів та викладачів виявлено потреби здобувачів освіти у спеціалізованій лексиці, академічному письмі, усному презентуванні результатів досліджень, а також важливість використання ІКТ, автентичних матеріалів, міждисциплінарної координації та розвитку самостійної роботи. Результати опитування виявили, що більшість магістрів мають досвід читання наукових статей англійською мовою, але відчують труднощі з написанням наукових текстів та усною презентацією.

У статті проаналізовано ефективні методологічні підходи до викладання (ESP, когнітивно-комунікативний, жанровий, соціокультурний, змішане навчання) та окреслено перспективні напрямки вдосконалення освітнього процесу: інтеграція англійської мови в професійну підготовку, розвиток навичок академічного письма, створення мовного середовища, індивідуалізація навчання.

Для визначення перспективних напрямів викладання англійської мови для наукових цілей було проведено опитування викладачів. Викладачі наголосили на важливості використання сучасних ІКТ, підвищення кваліфікації, застосування інтерактивних методів навчання, практичної спрямованості навчання та співпраці з міжнародними науковими спільнотами, розвитку самостійної роботи здобувачів освіти та інтеграції англійської мови у навчальні плани магістерських програм.

Автори підкреслюють, що формування іншомовної наукової компетентності є необхідною умовою академічної мобільності, участі в міжнародному науковому обміні та розвитку висококваліфікованих кадрів. Результати дослідження можуть бути використані для модернізації програм підготовки магістрів у закладах вищої освіти.

Ключові слова: англійська мова, наукова комунікація, маістри немовних спеціальностей, англійська мова для спеціальних цілей, науковий стиль, мотивація навчання.

Постановка проблеми. Сучасний світ науки характеризується глобалізацією та міждисциплінарністю. Англійська мова відіграє ключову роль у забезпеченні ефективної наукової комунікації. Вона стала lingua franca сучасної науки, тому її володіння є критично важливим [25]. Англійська мова є домінуючою мовою публікацій у провідних наукових журналах, виступів на міжнародних конференціях і обміну досвідом між дослідниками, у тому числі й магістрами [13; 18; 23]. Водночас викладання англійської мови для наукової кому-

нікації стикається з низкою викликів, подолання яких є ключовим для підготовки висококваліфікованих фахівців. З-поміж основних проблем можна виділити недостатній рівень володіння мовою, відсутність сформованих навичок академічного письма, мовний бар'єр у публічних виступах та обмежені можливості практичного застосування набутих знань.

Актуальність цього дослідження визначається потребою підготовки фахівців, які зможуть ефективно використовувати англійську мову у своїй

науковій та професійній діяльності. У сучасному академічному середовищі здатність комунікувати англійською мовою відкриває доступ до міжнародних наукових ресурсів, підвищує рівень цитування наукових праць та сприяє академічній мобільності. Дослідження ефективних методик викладання англійської мови для наукової комунікації є важливим кроком у розробці сучасних освітніх програм, які відповідатимуть вимогам глобалізованого світу.

Мета цієї статті – проаналізувати основні виклики викладання наукової англійської мови магістрам немовних спеціальностей та окреслити перспективи вдосконалення цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Історія англійської мови у науці починається з XVII століття, коли вона почала витісняти латину як мову міжнародної наукової комунікації. Відтоді її значення неухильно зростає, а сьогодні вона домінує у більшості наукових галузей. Згідно з дослідженнями, понад 80% наукових статей публікуються англійською мовою, що зумовлює необхідність її вивчення магістрами немовних спеціальностей.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступає комплекс взаємопов'язаних наукових підходів та концепцій, що сформувались у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці, зокрема праці вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі методики викладання іноземних мов (О. Бігич, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський) [5; 7], теорії та практики професійно-орієнтованого навчання (Т. Hutchinson, S. Kagan) [17; 19], а також дослідження з питань академічного письма та наукової комунікації (J. Swales, C. Bazerman) [8; 23].

Фундаментальні дослідження компетентнісного підходу (І. Зязюн, О. Овчарук) [3; 6] демонструють необхідність формування цілісної професійної компетентності майбутніх фахівців. У контексті викладання англійської мови для наукової комунікації особливого значення набуває розвиток таких складових: іншомовна комунікативна компетентність; науково-дослідницька компетентність; міжкультурна компетентність; інформаційно-цифрова компетентність.

Концепція ESP (English for Specific Purposes), розроблена Т. Hutchinson, А. Waters та S. E Brownell обґрунтовує необхідність врахування професійних потреб здобувачів освіти при викладанні англійської мови [9; 17]. Дослідження Т. Dudley-Evans та М. J. St John розширюють це розуміння, додаючи аспект аналізу потреб (needs analysis) як ключового елементу у розробці навчальних програм [14].

Фундаментальні праці J. Swales [23] з жанрового аналізу наукових текстів та С. Bazerman [8] щодо соціальної природи наукової комунікації формують теоретичну базу для розуміння особливостей різних форм наукового дискурсу.

Важливим аспектом є структурні особливості наукових текстів різних жанрів; риторичні стратегії наукової комунікації; міжкультурні відмінності у науковому письмі.

Дослідження С. Ніколаєвої, О. Тарнопольського, Г. Барабанової [1; 5; 7] щодо когнітивно-комунікативного підходу у викладанні іноземних мов обґрунтовують важливість розвитку критичного мислення; формування метакогнітивних стратегій; інтеграції мовних та професійних знань.

Сучасні дослідження R. Garrison, Ch. Graham [15; 16] щодо змішаного навчання (blended learning) надають теоретичне підґрунтя для інтеграції традиційного та онлайн-навчання; розробки адаптивних навчальних систем; створення персоналізованого освітнього середовища.

Праці С. Kramsch та М. Byram [11; 20] щодо взаємозв'язку мови та культури обґрунтовують необхідність розвитку міжкультурної компетентності; формування глобальної наукової ідентичності; розуміння культурних особливостей міжнародної наукової комунікації.

Дослідження Ж. Піаже [21], адаптовані до контексту викладання іноземних мов, підкреслюють важливість активного конструювання знань; соціальної взаємодії в освітньому процесі; зони найближчого розвитку.

Це теоретичне підґрунтя дозволяє сформулювати комплексний підхід до викладання англійської мови для наукової комунікації, що враховує як лінгвістичні, так і педагогічні аспекти освітнього процесу.

З метою виявлення потреб та викликів, з якими стикаються маістри немовних спеціальностей при вивченні англійської мови для наукової комунікації було проведено опитування 53 здобувачів освіти 1 курсу магістерського рівня різних (немовних) спеціальностей. До структури цього опитувальника входили блоки «Досвід та мотивація вивчення англійської мови для наукових цілей» і «Виклики у вивченні англійської мови для наукової комунікації».

Перший блок досліджує попередній досвід використання англійської мови в науковій сфері, оцінку важливості володіння англійською мовою для майбутньої діяльності та мотивацію до вивчення англійської мови для наукової комунікації. Зокрема, були поставлені такі запитання: «Чи мали Ви досвід використання англійської мови у науковій сфері?», «Оцініть важливість володіння англійською мовою для Вашої майбутньої професійної та наукової діяльності», «Що мотивує Вас вивчати англійську мову для наукової комунікації?»

Більшість маістрів (31 здобувач – 58%) мали досвід читання статей англійською мовою, лише 9 здобувачів освіти (17%) відзначили досвід напи-

сання тез або анотацій англійською мовою, 42% здобувачів освіти не мали досвіду використання англійської мови в науковій сфері.

Переважна більшість магістрів оцінили важливість володіння англійською мовою як «Надзвичайно важливо» (4 особи – 7,5%) або «Дуже важливо» (38 осіб – 72%), незначна кількість обрала варіанти «Помірно важливо» (8 осіб – 15%) або «Не дуже важливо» (3 особи – 5,5%). Варіант «Зовсім не важливо» не обрав жоден магістр. Це доводить той факт, що магістри розуміють значення англійської мови взагалі та в науковій сфері зокрема.

Щодо мотивації вивчати англійську мову для академічних (наукових) цілей, то питання передбачало можливість вибору кількох варіантів відповіді, що дозволило виявити різні мотиви, які спонукають магістрів вивчати англійську мову для наукової комунікації. Відповіді розподілилися таким чином: «Можливість читати іноземну наукову літературу» – 91%, «Покращення кар'єрних перспектив» – 81%, «Бажання публікувати статті у міжнародних виданнях» – 15%, «Перспектива участі у міжнародних конференціях» – 17%, «Намір продовжити навчання за кордоном» – 15%, «Вимоги освітньої програми» – 100%.

Другий блок спрямований на виявлення труднощів, з якими стикаються магістри при вивченні англійської мови для наукових цілей, визначення найскладніших аспектів англійської мови для наукової комунікації та оцінку достатності навчальних годин, виділених на вивчення англійської мови. Цей блок включав такі питання: «З якими труднощами Ви стикаєтеся при вивченні англійської мови для наукової комунікації?», «Які аспекти англійської мови для наукової комунікації є для Вас найскладнішими?», «Чи вважаєте Ви достатньою кількість навчальних годин, виділених на вивчення англійської мови у вашій магістерській програмі?»

Перше питання було спрямоване на виявлення конкретних труднощів, з якими стикаються магістри. Варіанти відповідей охоплюють різні аспекти мовної компетенції, такі як лексика, граматики, розуміння текстів, академічне письмо, усне спілкування тощо. Здобувачам освіти надавалася можливість обрати декілька варіантів. Найбільш поширеними труднощами виявилися: «Брак спеціалізованої лексики», «Труднощі з розумінням наукових текстів», «Брак практики використання англійської мови в науковому контексті». Значна частина здобувачів освіти також відзначила такі труднощі, як «Недостатні навички академічного письма», «Проблеми зі структурування наукових текстів, відповідне науковому стилю використання граматичних конструкцій», «Психологічний бар'єр при усному спілкуванні».

Друге питання оцінює різні види мовленнєвої діяльності, такі як читання, письмо, усна презентація, участь у дискусіях, розуміння усних доповідей. Це дало змогу з'ясувати, які види мовленнєвої діяльності викликають найбільші труднощі у магістрів. Написання наукових текстів та усна презентація результатів досліджень були оцінені як найскладніші аспекти. Читання наукових текстів та розуміння усних доповідей були оцінені як менш складні, але все ще проблематичні. Участь у наукових дискусіях була оцінена по-різному, залежно від індивідуальних навичок та досвіду.

Третє питання цього блоку спрямоване на оцінку магістрами обсягу навчального часу, виділеного на вивчення англійської мови. Очікувалося, що багато респондентів вважатимуть кількість навчальних годин недостатньою. Проте, більшість магістрів (53%) відповіли «Важко сказати», відповідь «Скоріше недостатньо» дали 30% респондентів, «Скоріше достатньо» – 8%, «Зовсім недостатньо» – 9%.

Таким чином, у процесі дослідження (на основі опитування магістрів, аналізу власного досвіду викладання освітнього компоненту «Англійська мова для академічних цілей», обговорення зазначених проблем з колегами, вивчення наукової літератури) були окреслені основні виклики, з якими стикаються викладачі та здобувачі освіти під час викладання та вивчення англійської мови для академічних цілей. З-поміж головних можна виділити такі:

Виклики викладання англійської мови для наукової комунікації

1. *Різноманітність потреб здобувачів освіти:* Магістри немовних спеціальностей мають різні потреби, пов'язані з їхньою спеціалізацією. Деякі здобувачів освіти можуть мати базові знання граматики та лексики, тоді як інші можуть вільно спілкуватися на побутові теми, але відчувати труднощі з розумінням та використанням наукової термінології.

2. *Різний рівень мовної підготовки студентів.* У групах магістрів рівень володіння англійською мовою може значно варіюватися, що ускладнює процес викладання, зокрема вимагає необхідності розробки диференційованих завдань, потреби у додатковій мотивації здобувачів освіти з низьким рівнем

3. *Обмежений час:* Навчальні програми для магістрів немовних спеціальностей часто мають обмежену кількість годин, відведених на вивчення англійської мови. Це ускладнює завдання викладачів, які повинні встигнути навчити здобувачів освіти необхідним навичкам для наукової комунікації за короткий час. Це вимагає охоплення значного обсягу матеріалу, підкреслює важливість потреби у розвитку різних видів мовленнєвої діяльності та самостійної роботи.

4. *Низький рівень мотивації:* Деякі здобувачі освіти можуть не усвідомлювати важливості

англійської мови для їхньої майбутньої кар'єри та не мати достатньої мотивації для вивчення наукової англійської мови. Це може бути обумовлено обмеженими можливостями міжнародної наукової співпраці та недостатньою інтеграцією у міжнародну наукову спільноту.

5. *Психологічні бар'єри.* Багато здобувачів освіти відчувають страх перед публічними виступами та написанням наукових текстів англійською мовою. Це пов'язане з невпевненістю у власних мовних компетенціях, негативним попереднім досвідом вивчення мови, заниженою самооцінкою щодо мовних здібностей. Рекомендується використовувати рольові ігри та моделювання конференцій для подолання цих бар'єрів.

6. *Складність наукового стилю:* Науковий стиль англійської мови має свої особливості (складність термінології, жанрова різноманітність наукових текстів тощо), які можуть бути складними для розуміння та використання здобувачами освіти, які не мають досвіду наукової комунікації. Аналізуючи специфіку наукової комунікації, виділяють лінгвістичні особливості (складність синтаксичних конструкцій наукового стилю, специфічна академічна лексика та фразеологія, різниця між загальнонауковою та вузькоспеціальною термінологією, особливості граматичних структур наукового дискурсу), жанрову специфіку (різноманітність наукових жанрів (статті, тези, анотації, рецензії), структурні особливості різних типів наукових текстів, специфіка усної наукової презентації, особливості неформальної наукової комунікації), міжкультурні аспекти (відмінності в традиціях наукового письма різних країн, особливості англо-американської академічної культури, специфіка міжнародного наукового етикету, проблеми академічної доброчесності).

7. *Проблеми інтеграції CLIL (Content and Language Integrated Learning).* Підхід інтегрованого навчання залишається малорозвиненим у більшості університетів.

Зазначені вище труднощі у викладанні англійської мови для наукової комунікації серед магістрів немовних спеціальностей свідчать про необхідність пошуку ефективних підходів до організації освітнього процесу. У цьому контексті важливим завданням є не лише усунення існуючих бар'єрів, але й створення умов для сталого розвитку мовної компетентності здобувачів вищої освіти відповідно до потреб сучасного академічного середовища. Розгляд шляхів подолання окреслених викликів дозволяє окреслити перспективні напрями удосконалення методики викладання англійської мови для наукової комунікації.

З метою виявлення ефективних шляхів подолання викликів та визначення перспектив викладання англійської мови для наукових цілей магістрам немовних спеціальностей було про-

ведено опитування викладачів англійської мови Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Так, при відповіді на питання «Які, на вашу думку, є найбільш перспективні напрямки розвитку викладання англійської мови для наукових цілей?» (можна було обрати декілька варіантів відповідей), 100% респондентів назвали важливим використання сучасних ІКТ, зокрема освітніх платформ, відеоматеріалів тощо; 93% підтримали підвищення кваліфікації викладачів як ключову умову якісного навчання; 87% респондентів відзначили використання інтерактивних та практично-орієнтованих методів навчання як один із найрезультативніших підходів; 80% акцентували на розвитку самостійної роботи здобувачів освіти і їхньої мотивації мотивації; 53% вказали на ефективність курсів з академічного письма та усного презентування; 53% вважають корисним залучення носіїв мови; 47% підтримали ідею розробки силабусів та навчальних програм, адаптованих до потреб конкретних спеціальностей.

На друге питання «Як часто ви використовуєте ІКТ в освітньому процесі?», всі викладачі відповіли «постійно». Звісно, це можна пояснити, в першу чергу, особливостями освітнього процесу в академії, який відбувається в дистанційному форматі.

Серед найбільш корисних ресурсів і матеріалів для викладання англійської мови для наукової комунікації називали такі: академічні онлайн-платформи; автентичні наукові статті з відкритим доступом, підручники з академічної англійської мови (у тому числі і автентичні); навчальні матеріали, презентації, тести, розроблені викладачами.

Лише 20% опитуваних викладачів оцінили мотивацію здобувачів освіти при вивченні англійської мови для наукових цілей як «високу», 47% як «середню» і 33% як «низьку».

До переліку перешкод для ефективного викладання англійської мови для наукових цілей потрапили такі: низький рівень мовної підготовки здобувачів освіти (73%); обмежена кількість навчальних годин (60%); недостатня мотивація здобувачів освіти (60%); відсутність адаптованих навчальних матеріалів (7%).

Друга частина опитувальника для викладачів стосувалася перспектив викладання англійської мови для наукової комунікації. На питання «Які, на Вашу думку, є найбільш перспективні напрямки розвитку викладання англійської мови для наукової комунікації?» були отримані такі відповіді: 80% респондентів підтримали інтеграцію англійської мови у навчальні плани магістерських програм, викладання окремих освітніх компонентів англійською мовою; 73% вважають перспективним приділення більшої уваги самостійній роботі

здобувачів освіти, створення ресурсів для самостійного навчання; 53% наголосили на важливості підготовки до участі у міжнародних конференціях та публікаціях; стільки ж (53%) підтримали розвиток міжнародної співпраці та академічного обміну; 47% зазначили потребу у постійному мовному середовищі/практиці.

Серед умов для успішної інтеграції англійської мови у навчальні плани магістерських програм були виділені такі: міждисциплінарна координація; гнучкість програм; підвищення кваліфікації викладачів в контексті англійської мови. Також були зазначені переваги онлайн курсів і ресурсів для самостійної роботи: доступність у будь-який час, індивідуальний темп навчання, можливість доступу до сучасних матеріалів, підвищення відповідальності за власне навчання.

Проведене опитування серед викладачів англійської мови виявило низку ефективних підходів до подолання існуючих труднощів у викладанні мови для наукової комунікації. Найбільш результативними були визначені інтерактивні методи навчання, використання сучасних ІКТ, а також впровадження спеціалізованих програм, адаптованих до фахової спрямованості магістерської підготовки. Водночас викладачі наголошують на важливості підвищення кваліфікації педагогів, розвитку академічного письма та мотивації здобувачів освіти. Перспективними напрямками розвитку викладання англійської мови було визначено інтеграцію мови у зміст магістерських програм, створення онлайн-ресурсів, а також розширення міжнародної співпраці. Отримані дані підтверджують потребу у системному підході до організації мовної підготовки, що передбачає поєднання традиційних та інноваційних форм навчання, орієнтованих на реальні потреби академічного середовища.

Отже, аналізуючи перспективи та методи вдосконалення процесу викладання англійської мови для наукових цілей, можна виділити такі основні:

1. Інтеграція англійської мови в професійну підготовку. Включення освітніх компонентів англійською мовою до основної програми магістратури сприятиме зануренню здобувачів освіти у академічний контекст та розширенню їхніх навичок. Це дозволить здобувачам освіти побачити практичне застосування англійської мови у своїй спеціальності та підвищить їхню мотивацію до вивчення мови.

2. Розвиток навичок академічного письма. Впровадження спеціалізованих курсів з академічного письма допоможе здобувачам освіти опанувати структуру наукових статей, рецензій, рефератів та інших видів наукових текстів.

3. Використання сучасних технологій. Онлайн-платформи, спеціалізовані мовні курси та автоматизовані системи перевірки академічного письма

(Grammarly, Turnitin) сприяють покращенню якості навчання.

4. Створення мовного середовища. Організація наукових семінарів, вебінарів, дискусійних клубів англійською мовою сприятиме подоланню мовного бар'єру та розвитку навичок усного мовлення.

5. Індивідуальний підхід. Викладачі повинні враховувати різноманітність потреб здобувачів освіти та застосовувати індивідуальний підхід до навчання. Це може включати використання різних навчальних матеріалів, методів навчання та завдань, які відповідають рівню володіння мовою та потребам кожного здобувача освіти.

6. Практична спрямованість. Навчання англійської мови для наукових цілей має бути практично спрямованим. Здобувачі освіти повинні мати можливість практикувати свої навички в реальних ситуаціях, таких як написання наукових статей, підготовка презентацій, участь у конференціях тощо.

7. Співпраця з міжнародними науковими спільнотами. Участь у міжнародних конференціях, стажуваннях та програмах академічного обміну сприятиме розвитку комунікативних навичок та підвищенню рівня володіння англійською мовою.

Висновки. Таким чином, викладання англійської мови для наукової комунікації магістрам немовних спеціальностей є складним, але надзвичайно важливим процесом. Подолання основних викликів та ефективне викладання можливе завдяки інтеграції англійської мови в професійну підготовку, розвитку навичок академічного письма, використанню сучасних технологій та створенню англомовного середовища. Цей процес вимагає комплексного підходу, що враховує сучасні освітні технології, індивідуальні потреби здобувачів освіти та специфіку наукової комунікації. Результати представленого дослідження можуть слугувати основою для вдосконалення освітнього процесу та підвищення якості мовної підготовки майбутніх науковців, сприяти формуванню висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно функціонувати у глобальному науковому просторі.

Список використаної літератури:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія. Київ: Фірма «Інкос», 2005. 315 с.
2. Гедз С. Ф. Формування навичок читання англомовної наукової літератури в студентів-магістрів немовних спеціальностей. *Актуальні питання іноземної філології*, 2018. №9. С. 38-45.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії. Київ : Видавничий дім «Слово», 2008. 605 с.
4. Кирикилиця В. Формування наукової комунікативної компетентності у магістрів немов-

- них спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2021. №35. С. 138–141.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
 6. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 559 с.
 7. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ: Фірма «ІНКОС», 2020. 248 с.
 8. Bazerman C. The informed writer: Using sources in the disciplines. Fort Collins : The WAC Clearinghouse, 2023. 289 p.
 9. Brownell S. E., Price J. V., Steinman L. Science communication to the general public: why we need to teach undergraduate and graduate students this skill as part of their formal scientific training. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*, 2013. Vol. 12. No. 1. P. E6–E10.
 10. Busse V. CLIL: Content and language integrated learning. *System*. 2011. #39. P. 123-125.
 11. Byram M. Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*. 2000. #18. P. 8-13.
 12. Coyle D., Hood P., Marsh, D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press. 2010. 182 p.
 13. Crystal D. English as a global language. Cambridge University Press. 2003. 212 p.
 14. Dudley-Evans, T., St John, M. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. 301 p.
 15. Garrison D. Akyol Z. The community of inquiry theoretical framework. *Handbook of Distance Education*. 2013. P. 104-119.
 16. Graham, C. R. Emerging practice and research in blended learning. *Handbook of Distance Education*. 2013. P. 333-350
 17. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 183 p.
 18. Hyland, K. English for academic purposes: an advanced resource book. London: Routledge. 2006. 356 p. <https://doi.org/10.4324/9780203006603>
 19. Kagan S. The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*. December 1989/January 1990. P. 12–15. – Access mode : http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198912_kagan.pdf
 20. Kramsch C. Context and culture in language teaching. Oxford Applied Linguistics. OUP Oxford, 1993. 295 p.
 21. Piaget J. The psychology of intelligence. Oxford, UK : Routledge. 2001. 344 p.
 22. Swales J. M. Academic writing for graduate students: essential tasks and skills. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2022. 418 p.
 23. Swales, J. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge University Press. 1990. 288 p.
 24. Swales, J. M. Aspects of article introductions. University of Michigan Press. 2011. 95 p.
 25. *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities*, edited by Ulrich Ammon, Berlin, New York : De Gruyter Mouton, 2001, P. 471-478.

Belmaz Ya., Panchenko V. English for Scientific Communication: Challenges and Prospects of Teaching Master's Students of Non-Linguistic Specialties

The article addresses current issues in teaching English for scientific communication to master's students of non-linguistic specialties in the context of globalization and the growing role of English as the lingua franca of science. The purpose of the article is to analyze the main challenges in teaching scientific English to such students and to outline prospects for improving this process.

The authors identify key challenges faced by both students and instructors, including the varied levels of language proficiency among students, limited instructional time, low motivation, psychological barriers, the complexity of scientific style, and insufficient integration of the CLIL approach. Based on a survey of master's students and instructors, the authors reveal the students' needs in specialized vocabulary, academic writing, oral presentation of research findings, and the importance of using ICT, authentic materials, interdisciplinary coordination, and independent learning.

Survey results show that while most students have experience reading scientific articles in English, they struggle with writing scientific texts and delivering oral presentations. The article analyzes effective methodological approaches to teaching (ESP, cognitive-communicative, genre-based, sociocultural, and blended learning) and highlights promising directions for improving the educational process: integrating English into professional training, developing academic writing skills, creating an English-speaking environment, and individualizing instruction.

To determine the future directions of teaching English for scientific purposes, a survey of instructors was conducted. The instructors emphasized the importance of using modern ICT, improving teacher qualifications, applying interactive and practice-oriented methods, fostering international cooperation, and integrating English into master's curricula.

The authors stress that the development of foreign language scientific competence is a prerequisite for academic mobility, participation in international scientific exchange, and the training of highly qualified professionals. The results of this study can serve as a foundation for modernizing master's degree programs in higher education institutions.

Key words: *English language, scientific communication, master's students of non-linguistic specialties, English for Specific Purposes, scientific style, learning motivation.*

І. Ю. Буковськастарший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки**І. Б. П'ятикоп**старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ

Ефективний розвиток іншомовного потенціалу майбутнього фахівця є сьогодні однією з найактуальніших проблем, оскільки прагнення сучасного цивілізованого світу дійти до певного єдиного знаменника, який дає змогу вести продуктивний діалог культур. Процес професійної освіти так само, як і процес навчання іноземної мови, змінюється у зв'язку з інтенсивним включенням нових освітніх та інформаційних технологій. Якісно змінюються принципи та методи навчання. Необхідний рівень володіння іноземною мовою дає змогу відповідати світовим стандартам, покращувати якість підготовки майбутніх фахівців. Провідним принципом сучасних перетворень є орієнтація на індивідуалізацію. Врахування принципу індивідуалізації дуже важливе для процесу навчання іноземної мови в технічному закладі. Проведено та опрацьовано роботи як вітчизняних, так і зарубіжних науковців та описано проблеми індивідуально-орієнтованої іншомовної підготовки студентів. Доведено, що провідним принципом сучасних перетворень є орієнтація на індивідуалізацію. В індивідуалізації навчальної діяльності головне – цілеспрямоване її формування. Професійна компетентність і знання іноземної мови сьогодні виступають як важливі чинники підготовки молодих фахівців технічних закладів. Тому великого значення набуває реалізація принципів контекстного, індивідуально-орієнтованого навчання іноземних мов. Розроблено модель індивідуалізованої іншомовної підготовки студентів, головними цілями навчання є розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного студента, максимальне виявлення, використання індивідуального досвіду кожного, допомога особистості в самопізнанні, самовизначенні та самореалізації. Розроблено критерії індивідуально-орієнтованої іншомовної підготовки студентів технічного закладу: засвоєння студентами значної кількості матеріалу у стислий термін; мовна компетентність; захопленість, яку виявляють студенти у оволодінні іноземною мовою; розвиток культури оволодіння професійно-орієнтованою англійською мовою; активне використання нового для глибшого засвоєння пройденого. Моделювання педагогічного процесу у світлі індивідуально-орієнтованого підходу дозволяє виділити основні педагогічні умови та їх можливості. Як основні умови реалізації індивідуалізованої іншомовної підготовки студентів виявлено два компоненти: зміст підготовки студентів до засвоєння професійно-орієнтованої англійської мови та процес її організації.

Ключові слова: принципи та методи навчання, іноземна мова, технічні заклади вищої освіти, модель індивідуалізованої іншомовної підготовки студентів, педагогічні умови та їх можливості.

Актуальність дослідження. В умовах усвідомлення необхідності переходу на шлях сталого розвитку цивілізації, сформованого імперативу «виживання» людства, перебудови економіки країни, технологічного розвитку, надання пріоритету науково та інтелектуально-містких технологій фахівці, які закінчили технічні заклади вищої освіти, стають ключовими фігурами в соціально-економічній сфері суспільства. Сьогодні потрібні всебічно розвинені люди з навичками міжперсональної роботи, які не потребують постійного керівництва, здатні діяти в умовах невизначеності, вести самостійну роботу, вести самостійний пошук шляхів розв'язання складних проблем. Тому важливе значення у формуванні змісту технічної освіти має не тільки її фундаменталізація

та професіоналізація, а й насамперед її гуманітаризація.

Процес професійної освіти так само, як і процес навчання іноземної мови, змінюється у зв'язку з інтенсивним включенням нових освітніх, інформаційних технологій. Якісно змінюються в цьому зв'язку принципи та методи навчання. Специфіка іншомовної підготовки студентів технічного закладу полягає в активному переході на нові сучасні технології. Сьогодні в системі технічної освіти спостерігається перегляд цілей, змісту навчання іноземних мов, забезпечується вирішення питань підвищення мотивації вивчення іноземних мов, зміцнення матеріально-технічної бази та кадрового забезпечення, залучення в технічні заклади фахівців усіх профілів, які добре володі-

ють іноземною мовою, розробки багаторівневої особистісно-орієнтованої іншомовної підготовки студентів, формування багаторівневої іншомовної підготовки студентів, формування у ЗВО активного інформаційно-навчального мовного середовища тощо. Необхідний рівень володіння іноземною мовою дає змогу відповідати світовим стандартам, покращувати якість підготовки майбутніх фахівців.

Сучасна освіта стає дедалі більш відкритою для міжнародної співпраці. Під впливом великих політико-економічних змін, що відбуваються у світі, сучасна освіта набуває дедалі більш загально-світового характеру. На рівні університетів реалізуються багатосторонні міждержавні зв'язки, великі цільові та комплексні міжнародні освітні проекти та програми. У вищій школі йде процес інтернаціоналізації.

Однак на практиці видно, що система навчання іноземних мов в закладах вищої освіти України виявляється не готовою до нових завдань, що постали перед нею. Незважаючи на прогресивні тенденції та вимоги часу, у технічних закладах найчастіше переважає підхід, що розглядає навчання як строго регламентований процес, де установка на планований, фіксований результат, орієнтація на засвоєння заданих зразків має першорядне значення. Важливого значення набуває розвиток умінь самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці. А це можливо тільки за умови зміни пріоритетів в освіті – із засвоєння готових знань під час навчальних занять на самостійну пізнавальну діяльність кожного студента з урахуванням його індивідуальних особливостей та можливостей.

Провідним принципом сучасних перетворень є орієнтація на індивідуалізацію. У традиційній системі вищої освіти, орієнтованій на стандартизацію та уніфікацію навчального процесу, фактор індивідуальності враховується недостатньо. Подібна організація навчального процесу перешкоджає особистісному зростанню студента, формуванню в нього самостійності, ініціативи, активізації творчості. Врахування принципу індивідуалізації дуже важливе для процесу навчання іноземної мови в технічному закладі. В іншому випадку ланцюжком витягуються різні негативні явища в навчальній роботі: слабка мотивація, навчання вище або нижче своїх можливостей, пасивність студентів.

Таким чином, сьогоднішній день актуалізує необхідність удосконалення іншомовного навчання в технічному закладі, пошук нових форм і методів навчання, спрямованих на індивідуалізацію, що у свою чергу, означає побудову навчального процесу, адекватного індивідуальним особливостям і можливостям, здібностям, схильностям і мотивам студентів

Аналіз останніх досліджень. Практичне оволодіння іноземною мовою становить лише один

бік професійно-орієнтованого навчання предмету. На думку А. В. Беляєвої, іноземна мова може стати не тільки об'єктом засвоєння, а й засобом розвитку професійних умінь. Це передбачає розширення поняття професійно орієнтованості навчання іноземної мови, яке включає ще один компонент – це професійно-орієнтовану спрямованість змісту навчального матеріалу [1; с.37].

Теоретичну основу дослідження становлять: ідеї індивідуалізації та диференціації навчання (Л.М. Шевчук, О. Шпарик, Н.П. Дічек, Л.А. Липова, Г. Васильківська, О.С.Повідайчик, О. Ркман-та ін.); особистісно-діяльнісний підхід (С.М.Безбородих, Н.В.Верченко, В.Лісовий, О.І.Пометун, В.А.Балакірева та ін.); теорії оптимізації та активізації навчання (Ю.К. Бабанський, П.Г. Копосов, О.І. Міхєенко, І.М.Олійник, О.Ф. Яцина, Т.І. Шамова та ін.); ідеї професійно-педагогічної та дидактичної технології навчання (О.А. Дубасенюк, Г.М. Романова, Д.В. Чернілевський, М.О. Носко, Г. Васянович, В.П. Беспалько, Г.К. Селевко та ін.).

Аналіз сучасного освітнього процесу у вищій технічній школі дає змогу виявити низку суперечностей, які актуалізують необхідність дослідження проблеми індивідуально-орієнтованої іншомовної підготовки студентів

Мета статті. Пошук шляхів розв'язання цих протиріч склав проблему дослідження: «Педагогічні умови індивідуально-орієнтованої іншомовної підготовки студентів технічного закладу вищої освіти».

Виклад основного матеріалу. Мета вищої освіти, технічної зокрема, полягає не тільки і не стільки в підготовці грамотного фахівця, не в професійному «озброєнні» молоді людини, а в орієнтації освіти на внутрішнє особистісне зростання, на розкриття творчої індивідуальності майбутнього фахівця. Однак певні труднощі, пов'язані зі становленням творчої індивідуальності студента, пов'язані з цілою низкою проблем. Та й самі студенти, які навчаються в технічних ЗВО, у більшості випадків не вважають, що творчість, індивідуальний саморозвиток мають велике значення. Але подібні твердження глибоко помилкові. Викладач має завжди пам'ятати, що кожен студент – це унікальна, не схожа на інших індивідуальність, що володіє рідними поглядами та інтересами. Потрібно враховувати, що рівень знань студентів різний. Особливо це стосується знань у галузі іноземної мови.

Для реалізації особистісно-професійного розвитку студентів у вищих закладах необхідно ґрунтуватися насамперед на принципах індивідуального підходу. Мета індивідуалізації процесу навчання у вищій школі – забезпечення кожному студенту умов для максимального розвитку його здібностей, нахилів, задоволення пізнавальних

потреб та інтересів [2, с.440]. Основний ресурс для цього – засвоєння студентами базового змісту освіти, але в індивідуально-неповторний спосіб. Необхідне створення такого навчально-виховного середовища, у якому всі студенти могли б розвивати свої можливості, схильності, творчий потенціал, реалізовувати свій потенціал, реалізовувати свої інтереси.

В основі теорії індивідуалізації навчальної роботи покладено ідеї розвивального та виховного навчання. Ці підходи дають змогу зробити для теорії індивідуалізації процесу навчання такі висновки: навчання стосовно кожного окремого студента може бути таким, що розвиває, лише у тому разі, якщо воно буде пристосоване до рівня розвитку даного учня, що можливо за допомогою індивідуалізації навчальної роботи; необхідність виходити з досягнутого рівня тягне за собою вимогу виявлення цього рівня; індивідуалізація процесу навчання необхідна не тільки як вихідний момент для розвитку, але ця необхідність зберігається протягом усього періоду навчання; розвиток розумових здібностей передбачає спеціальні засоби – розвивальні завдання; неможливо включати студентів у роботу на основі однакових завдань, їм необхідно давати завдання, що відповідають рівню їхніх здібностей і потенційних можливостей.

В індивідуалізації навчальної діяльності головне – цілеспрямоване її формування. Таке цілеспрямоване формування навчальної діяльності забезпечує навчання, що справді розвиває. Процес вивчення професійно-орієнтованої англійської мови студентами технічних закладів передбачає цілеспрямоване виконання видів діяльності, що постійно ускладнюються, які мають розглядатися як етапи процесу навчання студентів англійської мови [3, с.319].

Для того, щоб навчання виявило свій розвивальний ефект, необхідно дотримуватися однієї універсальної умови – суб'єкт має бути включений в активну діяльність і спілкування. Ефективність навчання, головним чином, залежить від якості активності студента в процесі набуття знань, умінь, навичок. Правильно організована навчальна діяльність призводить до виникнення справді навчальних мотивів, потреби в самостійному оволодінні знаннями, до формування пізнавальних інтересів.

Індивідуалізація навчальної діяльності заснована на єдності колективного та індивідуального. За правильної організації навчання індивідуальна робота, робота по підгрупах, загально-груповою робота органічно взаємопов'язані, проникають одна в одну. Досвід членів групи у спільній діяльності інтегрується, створюючи певний загальний творчий потенціал, що перевищує можливості кожного окремо взятого члена групи. При цьому

успіх колективної роботи всіх обумовлений індивідуальною роботою кожного та складається з неї.

Аналіз традиційної іншомовної підготовки в технічних університетах показує, що практично не реалізуються колективні, групові форми навчання; переважає спрямованість навчального процесу на підвищення рівня навченості студентів, а не на їхній розвиток; переважає орієнтація на заучування, на оволодіння іноземною мовою як мовним кодом, а не на активізацію м внутрішніх можливостей студентів. не на підвищення загальнокультурного, професійного рівнів засобами предмета; застосування поточкових технологій навчання не враховує індивідуальну своєрідність кожного студента. В навчальному процесі практично не використовується ігрове, проблемне навчання. Але ж застосування цих технологій виступає як потужний засіб спонукання, стимулювання учнів до навчання, сприяє творчому оволодінню знаннями, умінями та навичками, розвиває самостійну діяльність студентів, стимулює вивільнення внутрішнього потенціалу, прихованих індивідуальних особливостей і можливостей особистості, допомагає об'єднати мовну та професійну спрямованість процесу навчання іноземної мови.

Професійна компетентність і знання іноземної мови сьогодні виступають як важливі чинники підготовки молодих фахівців технічних закладів. Тому великого значення набуває реалізація принципів контекстного, індивідуально-орієнтованого навчання іноземних мов, які дають змогу подолати численні негативні явища в навчальній роботі, пов'язані зі слабкою мотивацією навчанням нижче або вище своїх можливостей, пасивністю студентів, відсутністю розуміння значущості іноземної мови для майбутньої професійної діяльності [4, с.50]. Індивідуально-орієнтована іншомовна підготовка студентів являє собою сукупність зв'язків і відносин, що включає цілі навчання іноземної мови, зміст навчання, навчальну діяльність викладача, навчальну роботу студентів, засоби, форми і методи навчання, а також умови їх успішної реалізації

Як найважливіший методологічний принцип побудови індивідуально-орієнтованої іншомовної підготовки студентів виділяють особистісно-діяльнісний підхід, що розглядає особистість як суб'єкт діяльності, яка, формуючись у діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування.

Розроблення проблеми пошуку педагогічних умов індивідуально орієнтованої іншомовної підготовки студентів технічного закладу передбачає модифікацію традиційних, введення нових нестандартних форм навчання і вибір відповідних їм методів навчальної роботи. С педагогічної точки зору, розв'язання цієї проблеми можливе в умовах переходу з екстенсивних на активні,

розвивальні, інтенсивні форми, методи, технології навчання студентів. На думку деяких авторів. якщо включити поняття інтенсифікації в контекст активізації навчальної діяльності, то цей останній момент видається таким, що відкриває найбільші перспективи. Успішна інтенсифікація навчально-пізнавальної діяльності потребує, перш за все, удосконалення методів управління навчально-пізнавальним процесом, яке, у свою чергу, передбачає удосконалення змісту навчального матеріалу, удосконалення методів навчання та удосконалення організації навчально-пізнавальної діяльності студентів [8, с.149]. Практика використання активних методів навчання на заняттях розкриває можливість відтворення предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності тих, хто навчається у ЗВО. Особливий інтерес становлять активні організаційні форми (парні, групові, колективні). Визначимо їх як провідні, при цьому, займаючи домінуюче становище, зазначені форми поєднуються з індивідуальними. Пріоритетність активних форм роботи для досягнення цілей зумовлена тим, що колективна та групова форми є умовою індивідуалізації процесу навчання, переведення студентів у позицію суб'єкта навчальної діяльності, забезпечення рівноправності позицій усіх учасників навчального процесу, діалогового навчання.

Важливим для нашого дослідження є ідея навчання, що йде попереду розвитку й орієнтованого на розвиток особистості як на основну мету. Згідно з цією гіпотезою, знання є не кінцевою метою навчання, а засобом розвитку студентів. Виходячи з цього, вивчення професійно-орієнтованої англійської мови є не тільки метою, але насамперед потужним засобом розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця. У технології особистісно-орієнтованого розвивального навчання, покладеної в основу розробленої нами моделі індивідуалізованої іншомовної підготовки студентів, головними цілями навчання є розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного студента, максимальне виявлення, використання індивідуального досвіду кожного, допомога особистості в самопізнанні, самовизначенні, самовизначенні та самореалізації [6, с. 306]. При цьому «вектор розвитку» будується від студента до визначення індивідуальних педагогічних впливів, що сприяють його розвитку. Хотілося б підкреслити, що технології активно-інтенсивного, розвивального навчання практично не може бути відокремлено між собою, штучно розмежовано. Навпаки, вони найтіснішим чином взаємопов'язані та взаємозалежні. При цьому врахування індивідуальних особливостей студентів, можливість вибору, що передбачає «відкритість навчання», контекст культури, контекст професійного майбутнього наповнює навчально-пізнавальну діяль-

ність студентів у процесі іншомовної підготовки особистісним смислом, визначає рівень їхньої активності, міру включення в процеси пізнання і перетворення дійсності, сприяє розвитку сприяє розвитку індивідуальності майбутнього фахівця.

Узагальнюючи сказане, ми пропонуємо модель індивідуально-орієнтованої іншомовної підготовки студентів технічного закладу.

Поняття «модель навчання» розглядається тут як позначення схеми або плану дій педагога при здійсненні навчального процесу, її основу становить перетворювальна діяльність студентів, яку організовує та вибудовує викладач. Відображені в моделі методи навчання, що лежать в основі нестандартних, активних форм занять, способів реалізації індивідуального підходу в процесі навчання студентів, надають заняттям англійської мови творчий, розвивальний характер, допомагають подолати відчуження студентів від пізнавальної праці, будять мотивацію студентів до навчання, надають можливості для свободи прояву своєї індивідуальності, творчості. При цьому провідним засобом індивідуально-орієнтованої іншомовної підготовки студентів є індивідуально-варіативні та диференційовані завдання. Варіативне навчання передбачає надання студентам можливості обирати завдання або проекти, які вони хочуть виконати в рамках навчального матеріалу. Це дозволяє зосередитися на своїх інтересах та потребах, реалізовувати свої навички та розвивати творчий потенціал. Диференційовані завдання передбачають індивідуальну роботу з усіма категоріями студентів, конкретну допомогу кожному для максимального розвитку його розумових здібностей, дають змогу одночасно працювати зі студентами різного рівня готовності до навчальної діяльності.

Під час розроблення змісту індивідуально-орієнтованої іншомовної підготовки студентів технічного університету, реалізовано основні дидактичні вимоги, принципи, що висувуються до висувуються до індивідуалізованого навчання: врахування індивідуальних особливостей і можливостей тих, хто навчається, науковість, доступність, систематичність, послідовність навчання, зв'язок теоретичного навчання з практичною діяльністю, свідомість, самостійність і активізація діяльності того, хто навчається, міцність, розвиток мислення студентів.

Моделювання педагогічного процесу у світлі індивідуально-орієнтованого підходу дозволяє виділити основні педагогічні умови та їх можливості для підвищення особистої та професійної значимості вивчення іноземних мов студентами. Як основні умови реалізації індивідуалізованої іншомовної підготовки студентів виявлено два компоненти: зміст підготовки студентів до засвоєння професійно-орієнтованої англійської мови та процес її організації [5].

Модель індивідуально-орієнтованої іншомовної підготовки студентів технічного закладу



Змістовий компонент; зміст підготовки, що розглядається як засіб особистісного, професійного розвитку майбутнього фахівця, передбачає гармонійне поєднання теоретичного та практичного аспектів, використання міжпредметних зв'язків, створення множинних проблематизацій, що активізують студентів; у зміст іншомовної підготовки має закладатися професійно значуща інформація; на заняттях іноземної мови необхідно реалізовувати найбагатший потенціал культури, тобто здійснювати «діалог культур»; в процесі викладання професійно-орієнтованої англійської мови мають використовуватися широкі можливості «відкритого» навчання.

Організаційний компонент: впровадження інноваційних форм та методів навчання; здійснення «навчального спілкування», а також контролю та перевірки знань студентів як найважливішої вимоги організації процесу

Визначено такі критерії: засвоєння студентами значної кількості матеріалу у стислий термін; захопленість, яку виявляють студенти у оволодінні іноземною мовою; мовна компетентність; розвиток культури оволодіння професійно-орієнтованою англійською мовою; активне використання нового для глибокого засвоєння пройденого.

Для виявлення рівнів сформованості у студентів цих критеріїв потрібно провести три етапи. На першому етапі, визначимо рівні сформованості таких критеріїв, як мовна компетентність, то

є виявлення знань лексики за спеціальністю, вміння перекладати текст за фахом спеціальності, уміння зрозуміти полегшений текст за короткий час; засвоєння певної кількості матеріалу у стислий термін [7, с.76]. Використано методи тестування, хронометражу, аналізу продуктів діяльності студентів. На другому етапі, виявляються рівні сформованості наступних критеріїв: прояви захопленості студентів при оволодінні англійською мовою; розвитку культури оволодіння іноземним мовою; активного використання нового для більш глибокого засвоєння пройденого матеріалу. На третьому етапі виявлено причини невідповідності. Для цього студентам надано завдання назвати основні причини, які викликали у них найбільші труднощі при оволодінні англійською мовою та докладно їх описати. Використані методи, прийоми та засоби дійсно призвели до розширення потребностно-мотиваційної сфери вивчення іноземної мови, збільшення знань, умінь і навичок з предмета, що опановується студентами.

Висновки і пропозиції. Кінцева мета індивідуалізації та підготовка студентів – стимул до творчих індивідуальностей майбутнього фахівця. Професіоналізація вищої технічної освіти спрямована на підготовку нового виду фахівця, який здійснює цілісну науково-технічну діяльність, різноманітне глобальне мислення, енциклопедичні знання, аристократія духу, здатного творити

на всіх етапах життєвого циклу. А іноземна мова розглядається як важливий шлях для цього.

Індивідуально-орієнтована підготовка студентів технічного університету являє собою набір зв'язків та взаємовідносин, які стосуються цілей викладання іноземної мови, змісту педагогічної діяльності викладача, роботи студента, засобів, форм та методів навчання, а також умови для їх успішного здійснення. Пропонована нами модель індивідуально-орієнтованої іншомовної підготовки студентів будується на основі технології активізації та інтенсифікації діяльності студентів. Вивчення індивідуально-орієнтованого підходу дозволяє спроектувати програму індивідуалізованого навчання студентів професійно-орієнтованій англійській мові, що об'єднує освітні, виховні та розвиваючі цілі навчального процесу в єдиний функціональний процес навчання. Розроблено критерії індивідуально-орієнтованої іншомовної підготовки студентів технічного закладу: засвоєння студентами значної кількості матеріалу у стислий термін; мовна компетентність; захопленість, яку виявляють студенти у оволодінні іноземною мовою; розвиток культури оволодіння професійно-орієнтованою англійською мовою; активне використання нового для глибшого засвоєння пройденого.

Сукупність дидактичних засобів, педагогічних умов та технологій індивідуально-орієнтованої підготовки студентів сприяє ефективному засвоєнню ними професійно орієнтованої англійської мови. Як основні педагогічні умови реалізації індивідуально-орієнтованої іншомовної підготовки студентів виділено два компоненти: зміст підготовки студентів до засвоєння професійно-орієнтованої англійської мови та процес її організації. Індивідуалізація процесу навчання студентів професійно-орієнтованій англійській мові на основі розробленої моделі з використанням виявлених дидактичних засобів та педагогічних умов удосконалення навчального процесу здійснено. Показано підвищення рівня навченості, мотивації до вивчення англійської мови.

Проведене дослідження не вирішує всіх проблем, пов'язаних із індивідуалізацією процесу навчання під час іншомовної підготовки студентів технічного закладу, зокрема, вимагає подаль-

шої розробки аспектів індивідуалізації самостійної, позааудиторної роботи студентів в процесі вивчення іноземних мов.

Список використаної літератури:

1. Беляєва А. В. Англійська мова за професійним спрямуванням: зміст та цілі дисципліни. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Філологічна*. 2015. Вип.52 С. 36-38. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_52_14
2. Заболоцька С. Модель-програма особистісно-професійного саморозвитку майбутнього педагога. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 16. С. 438–44
3. Коваль Л.М. Формування у студентів немовних вищих навчальних закладів англійської професійно орієнтованої мовної компетенції. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2016. Вип. 20.4. С. 318–321
4. Кравець А.М., Приймак А.М. Професійна компетентність учителя іноземної мови нової української школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія, 73,2023. С.59-63. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-59-63>
5. Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконебезпечних та інших професій : монографія; за ред. М. С. Ковалю, А. В. Литвина. Львів : ЛДУБЖД, 2023. 396 с
6. Ніколенко Л.Т. Розвивальні технології – умова розвитку особистості учня. *Наукова спадщина Григорія Костюка і сучасні проблеми особистісно орієнтованої освіти*: Зб. матер. Всеукр. науково-метод. інтернетконфер. уклад. О.Е.Жосан. Кропивницький: Ексклюзив-систем, 2016. С. 304 – 310.
7. Скибун Н. Професійна мовленнєва компетентність як наукове поняття. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest. 2015. Part III (37). Issue: 75. P. 76– 79
8. Тюріна В.О.Інтенсифікація навчання як фактор підвищення якості професійної підготовки курсантів у ВНЗ МВС УКРАЇНИ *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. Харків, 2016 149-153

Bukovska I., Pyatikop I. Pedagogical conditions of individually oriented foreign language training of students of a technical institution

The effective development of the foreign language potential of a future specialist is one of the most pressing issues today, as the modern civilized world strives to reach a common denominator that allows for a productive dialogue of cultures. The process of vocational education as well as the process of learning a foreign language, is changing due to the intensive use of new educational and information technologies. The principles and methods of teaching are changing qualitatively. The required level of foreign language proficiency allows us to meet international standards and improve the quality of training of future professionals. The leading principle of

modern transformations is the focus on individualisation. Taking into account the principle of individualisation is very important for the process of teaching a foreign language in a technical institution. It is studied and processed the works of both domestic and foreign scholars and it is described the problems of individualised foreign language training of students. It is proved that the leading principle of modern transformations is the focus on individualisation. The main thing in the individualisation of learning activities is its purposeful formation. Today, professional competence and knowledge of a foreign language are important factors in the training of young specialists in technical institutions. Therefore, it is of great importance to implement the principles of contextual, individualised foreign language teaching, It is developed a model of individualised foreign language training of students, the main goals of which are the development of individual cognitive abilities of each student, maximum identification and use of individual experience of each student, assistance to the individual in self-knowledge, self-determination and self-realisation.. The criteria for individualised foreign language training of technical school students are developed: students' mastering a significant amount of material in a short time; language competence; students' enthusiasm for mastering a foreign language; development of a culture of mastering professionally oriented English; active use of new material for deeper learning. Modelling the pedagogical process in the light of an individualised approach allows us to identify the main pedagogical conditions and their possibilities. It is identified two components as the main conditions for the implementation of individualised foreign language training of students: the content of students' preparation for learning professionally oriented English and the process of its organisation.

Key words: principles and methods of teaching, foreign language, technical higher education institutions, model of individualised foreign language training of students, pedagogical conditions and their possibilities.

УДК 378.016.018:[811.111:004-057.875
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.15>

Ю. М. Буровицька

старший викладач кафедри іноземних мов
Чорноморського національного університету імені Петра Могили

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В АНГЛОМОВНУ ПІДГОТОВКУ СТУДЕНТІВ-КОМП'ЮТЕРНИКІВ

У статті досліджується впровадження змішаного навчання в процес англomовної підготовки майбутніх фахівців інформаційно-технологічних спеціальностей. Змішане навчання розглядається як гнучка та ефективна педагогічна модель, що поєднує традиційні очні заняття з цифровими освітніми середовищами, відповідаючи сучасним вимогам вищої освіти та специфіці підготовки майбутніх фахівців у сфері інформаційних технологій. Окреслено теоретичні засади змішаного навчання та його значення для мовної освіти в умовах цифровізації суспільства. Проаналізовано переваги цієї моделі, зокрема розширення можливостей для персоналізації навчального процесу, підвищення залученості студентів і формування автономії у навчанні, а також виклики, пов'язані з цифровою грамотністю, проектуванням навчального контенту та підтриманням навчальної мотивації.

Особливу увагу приділено розвитку цифрових та комунікативних компетентностей, що є важливими складниками професійної підготовки ІТ-спеціалістів у глобалізованому світі. Зазначено проблеми, які можуть обмежити здатність студентів повною мірою отримати вигоду від мовної підготовки та ефективно брати участь у глобалізованому ІТ-секторі (велика кількість спеціальної технічної лексики, вимога ефективного використання англійської мови у професійному контексті). У статті також запропоновано практичні рекомендації щодо оптимального поєднання онлайн- та офлайн-компонентів, добору ефективних інструментів і методів викладання для підвищення якості мовної підготовки майбутніх фахівців у технічних галузях. Представлений досвід може стати підґрунтям для формування інноваційних та стійких освітніх практик у цифрову епоху.

Ключові слова: змішане навчання, англomовна підготовка, студенти ІТ-спеціальностей, ротаційна модель, гнучка модель, модель «самозмішування», збагачена віртуальна модель.

Постановка проблеми. В епоху глобалізації стрімкого технологічного прогресу роль іноземної мови, зокрема англійської, у навчанні студентів-комп'ютерників стає все більш значною. Інформаційні технології є глобальною сферою, основною мовою якої є англійська. Таким чином, володіння іноземною мовою є не лише перевагою, а й необхідністю для майбутніх ІТ-фахівців.

По-перше, більшість мов програмування, програмної документації, академічних публікацій і технічних посібників написані англійською мовою. Це означає, що студенти повинні вміти розуміти та інтерпретувати технічний текст іноземною мовою, щоб бути в курсі сучасних тенденцій, інновацій та інструментів. Гарне володіння англійською мовою дозволяє студентам навчатися ефективно та самостійно, отримуючи доступ до широкого спектру навчальних ресурсів, включаючи онлайн-курси, форуми та проекти з відкритим кодом.

По-друге, багато ІТ-компаній працюють на міжнародному рівні або підтримують транскордонне співробітництво. Тому вміння спілкуватися іноземною мовою є необхідним для командної роботи, дистанційної співпраці та участі в глобальних проєктах. Це підвищує шанси студентів на працевлаштування в міжнародних корпораціях і відкриває можливості для роботи за кор-

доном або в різноманітному мультикультурному середовищі.

Крім того, участь у міжнародних конференціях, внесок у глобальні дослідження або продовження освіти за кордоном потребує високих мовних навичок. Здатність представляти ідеї, писати дослідницькі статті та вести професійний діалог є надзвичайно важливою для студентів, які прагнуть зробити вагомий внесок в ІТ-індустрію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх десятиліть змішане навчання стало об'єктом активного вивчення як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. У центрі досліджень перебувають питання інтеграції традиційних та цифрових освітніх технологій, підвищення ефективності навчального процесу, а також адаптації змішаних моделей до потреб конкретних спеціальностей, зокрема ІТ-галузі.

Серед українських учених провідне місце у дослідженні теоретичних і практичних аспектів змішаного навчання займає Кухаренко В. М., який у монографії «Теорія та практика змішаного навчання» [8] розкрив педагогічні аспекти змішаного навчання, навів педагогічні технології проектування змішаного навчання ті різноманітні інформаційні технології для його підтримки. Автор акцентує увагу на структурі освітнього середо-

вища, можливостях цифрових платформ та специфіці організації навчального процесу для технічних спеціальностей.

Бугайчук К. Л. у своїх працях аналізує теоретичні засади змішаного навчання та пропонує стратегії його ефективного впровадження [2]. Значна увага приділяється моделюванню навчального середовища, адаптованого до професійних потреб студентів.

Березенська С. М. досліджує методологічні основи змішаного навчання та інструменти забезпечення якості освітнього процесу в цифровому середовищі.

До аналізу конкретних моделей змішаного навчання звертається Ткачук Г. В. [9], яка досліджує ротаційну модель як ефективну форму організації змішаного навчання у вищій школі.

Беседін Б. Б. та Вагнер Г. О. [1] розглядають змішане навчання як важливий елемент інноваційних педагогічних технологій, орієнтованих на потреби сучасного студента.

Мізюк В. А. у своїх працях [5, 6] підкреслює значення змішаного навчання як сучасної парадигми інтеграції очного та дистанційного компонентів, особливо в умовах цифровізації освіти.

Коротун О. В. [3] аналізує методологічні принципи змішаного навчання, обґрунтовуючи його педагогічну доцільність у системі вищої освіти.

Проблематику впровадження змішаного навчання в реаліях української вищої школи досліджує також Мусійовська О. Ф. [7], акцентуючи увагу на питаннях педагогічної, організаційної та технічної готовності закладів освіти.

Також не можна оминати здобутки вчених Арістової Н. О., Баценко С. В., Малихіна О. В., Мельник А. І., Рашевської Н. В., Собченко Т. М., Шелестової Л. В., Шроль Т. С. та ін., які займалися проблематикою змішаного навчання у різних сферах освіти.

У міжнародному науковому дискурсі значний внесок у розробку теоретичних основ та моделей змішаного навчання зробили Bonk С. та Graham С. У праці «Handbook of Blended Learning» [10] вони запропонували типологію моделей змішаного навчання та окреслили напрямки їх застосування в різних освітніх контекстах.

Зарубіжні автори акцентують увагу на типологіях моделей, ефективності впровадження та глобальних тенденціях, застосованих до різних галузей, включно з ІТ-освітою, зосереджуються на емпіричному оцінюванні ефективності цього підходу. Серед них слід зазначити Akkoynlu B., Christensen M., Friesen N., Garrison D., Horn M., Mackey J., McGee P., Reis A., Singh H., Soylu M., Stacey E., Staker H., Vaughan N. та ін.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження застосування змішаного навчання в процесі англійської підготовки студентів

ІТ-напрямків та визначення переваг, проблем та перспектив такого підходу.

Виклад основного матеріалу. Змішане навчання відноситься до освітнього підходу, який поєднує традиційне очне навчання з технологіями онлайн-навчання. Ця модель прагне поєднати найкращі аспекти обох форматів: особисту взаємодію та миттєвий зворотний зв'язок навчання в аудиторії з гнучкістю, доступністю та індивідуальним темпом, які пропонують цифрові платформи.

За визначенням Кухаренка В. М. змішане навчання – «це навчальна методологія, викладання та підхід, який поєднує в собі традиційні методи в класі з комп'ютерною опосередкованою діяльністю для навчання. Сильними сторонами цього навчання є комбінація різних технологій в єдиний інтегрований навчальний підхід» [8, с. 50].

Кривонос О. М. та Коротун О.В. зазначають, що «змішане навчання як інструмент модернізації сучасної освіти на практиці представляється в створенні нових педагогічних методик, що ґрунтуються на інтеграції традиційних підходів організації навчального процесу, де здійснюється передача знань, та технології електронного навчання» [4, с. 19-20].

За своєю суттю змішане навчання – це не просто використання технологій в освіті, а й продумана та стратегічна інтеграція особистого та віртуального середовищ для створення більш ефективного та привабливого досвіду навчання. Це дозволяє викладачам урізноманітнити навчальні стратегії, сприяти автономії студентів і звертатися до різних стилів навчання.

У контексті англійської освіти змішане навчання дозволяє учням практикувати навички як синхронно, так і асинхронно, використовуючи цифрові інструменти для вправ граматики, практики аудіювання, інтерактивної розмовної діяльності та знайомства з автентичними мовними матеріалами. Такий підхід сприяє глибшому мовному зануренню та більш персоналізованому навчанню, що особливо актуально для студентів-комп'ютерників, які звикли працювати з цифровими інструментами та платформами.

Інтеграція змішаного навчання у викладання англійської мови дає численні переваги, особливо для студентів у сфері інформаційних технологій. Ці переваги не тільки покращують засвоєння мови, але й тісно пов'язані з навичками та вміннями, необхідними в цифровому та глобальному середовищі. Серед переваг зазначимо такі:

– *гнучкість та персоналізація* (Змішане навчання дозволяє студентам-комп'ютерникам отримувати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час і в будь-якому місці, що особливо корисно з огляду на їхні часто складні графіки та вимогливу освітню програму. Онлайн-модулі

можна пристосувати до індивідуальних швидкостей навчання та потреб, дозволяючи студентам переглядати складний вміст і пропускати матеріал, який вони вже опанували);

- *покращення цифрової грамотності* (Змішане навчальне середовище природно передбачає використання різноманітних цифрових інструментів і платформ. Для майбутніх фахівців у сфері ІТ це підсилює їхні технологічні навички, одночасно покращуючи свої навички англійської мови завдяки використанню автентичних програмних інтерфейсів, комунікаційних платформ і документації з кодування англійською мовою);

- *залучення та мотивація* (Інтерактивні мультимедійні ресурси, такі як відео, анімація, ігри та віртуальні лабораторії, роблять процес навчання більш захоплюючим. Ці формати відповідають різним стилям навчання та допомагають підтримувати мотивацію. Крім того, використання форумів, експертних оцінок і групових проєктів заохочує активну участь і співпрацю);

- *вивчення мови у контексті* (Змішане навчання може включати предметний контент, наприклад технічну лексику, посібники з програмного забезпечення та реальні сценарії кодування, допомагаючи студентам вивчати англійську мову в змістовному та актуальному контексті. Це робить вивчення мови більш застосовним для їхніх академічних і професійних цілей);

- *розвиток soft skills* (Навчання англійської мови в змішаному форматі також сприяє розвитку критичних навичок спілкування, таких як управління часом, автономне навчання, цифрове спілкування та робота в команді. Ці компетенції життєво важливі як в академічному середовищі, так і в сучасному середовищі у сфері ІТ);

- *миттєвий відгук і відстеження прогресу* (Онлайн-оцінювання, тести та автоматизовані системи зворотного зв'язку дозволяють студентам відстежувати свій прогрес у режимі реального часу. Викладачі можуть використовувати ці дані, щоб коригувати навчання та надавати цільову підтримку, тоді як студенти зможуть краще зрозуміти свої сильні сторони та сфери, які потребують вдосконалення).

Навчання студентів-комп'ютерників англійської мови полягає не лише в оволодінні граматики та словниковим запасом. Це професійно орієнтований процес, спрямований на підготовку майбутніх спеціалістів до впевненої роботи в глобальному цифровому середовищі, де англійська домінує як основна мова спілкування, документації та інновацій.

Однією з визначальних особливостей навчання іноземних мов для студентів-комп'ютерників є інтенсивна увага до технічної лексики. Студенти повинні вивчати та правильно використовувати термінологію, пов'язану з розробкою програмного

забезпечення, мовами програмування, алгоритмами, кібербезпекою, базами даних та іншими основними галузями інформаційних технологій. Ця лексична компетентність дозволяє їм читати технічну документацію, розуміти посібники користувача та писати чистий, добре прокоментований код, використовуючи англійську мову як засіб.

Окрім термінології, студенти навчаються розвивати комунікативні навички, що стосуються їх майбутньої роботи. Це включає: етикет електронної пошти в професійному середовищі, написання технічних звітів, проєктної документації та посібників користувача, презентація проєктів або результатів досліджень англійською мовою, участь у зустрічах команди, відеоконференціях та технічних співбесідах.

Заняття з англійської мови розробляються з використанням підходу інтегрованого навчання, де англійська мова викладається через призму тем, які стосуються інформаційних технологій. Наприклад, студенти можуть вивчити умовні речення, написавши псевдокод англійською мовою, або потренуватися в розумінні прочитаного за допомогою автентичних інформаційних статей і прикладів.

Матеріали, які використовуються в інструкціях, часто походять із контексту реального світу, наприклад: онлайн-документація (наприклад, Python, Java, C++), репозиторії проєктів з відкритим кодом (наприклад, GitHub), технічні блоги, галузеві новини та наукові статті. Використання автентичного контенту готує студентів до роботи в реалістичних умовах і сприяє як мовному, так і професійному розвитку.

Ефективне навчання мови для студентів-комп'ютерників часто включає такі завдання, як: створення англійськомовних програмних презентацій, написання документації для розробленої ними програми, симуляція реальних ситуацій, таких як віддалена технічна підтримка або зустрічі з клієнтами. Таке активне навчання зміцнює як мовні навички, так і професійні навички.

Процес вивчення іноземної мови, особливо для студентів у сфері ІТ, пов'язаний з кількома проблемами, які можуть перешкоджати прогресу та вільному володінню мовою. Складність ІТ-індустрії вимагає не лише загального володіння англійською мовою, а й глибокого розуміння її технічних аспектів. Ці проблеми, якщо їх залишити без уваги, можуть обмежити здатність студентів повною мірою отримати вигоду від мовної підготовки та ефективно брати участь у глобалізованому ІТ-секторі.

Однією з головних проблем, з якою стикаються студенти-комп'ютерники, є величезна кількість спеціальної технічної лексики, яку їм потрібно вивчити. На відміну від англійської мови загального призначення, технічна мова часто є дуже

специфічною та включає терміни, які можуть не мати прямих еквівалентів у рідній мові студента. Деякі з труднощів включають: *технічний жаргон і термінологія* (студенти повинні розуміти спеціальні терміни, пов'язані з розробкою програмного забезпечення, системною архітектурою, мережами, базами даних, мовами програмування тощо); *акроніми та аббревіатури* (майбутні IT-фахівці часто стикаються з численними аббревіатурами, такими як HTML (HyperText Markup Language), CSS (Cascading Style Sheets), SQL (Structured Query Language) або JavaScript (JS), які можуть заплутати тих, хто не є носіями мови); *постійний розвиток* (галузь інформаційних технологій постійно розвивається і нові технології та мови програмування приходять із новою термінологією, що означає, що студенти повинні постійно вчитися та адаптуватися до нових термінів).

Іншим серйозним викликом є вимога ефективного використання англійської мови в професійному контексті, де спілкування часто відбувається в спеціалізованих і високотехнічних середовищах. Ось деякі з ключових проблем: *контекстне спілкування* (в IT студенти повинні використовувати англійську мову в дуже специфічних контекстах – написання коду, обговорення цілей проєкту з членами команди, усунення помилок, участь у зустрічах або внесок у проєкти з відкритим кодом); *професійні навички письма* (IT-студенти повинні вміти створювати чітку та ефективну документацію, звіти та технічні специфікації англійською мовою); *міжкультурна комунікація* (оскільки IT-сектор є глобальним, студентам часто доводиться співпрацювати з командами з різних країн, що створює додаткові проблеми, такі як розуміння культурних нюансів у спілкуванні, що може вплинути як на словесний, так і на письмовий обмін); *навички вербальної комунікації* (здатність брати участь у зборах команди, робити презентації або вести дискусії один на один англійською).

Щоб успішно подолати ці виклики, студентам потрібні цілеспрямовані стратегії, такі як: *ціле-спрямоване засвоєння словникового запасу*; *практичне застосування* – заохочення студентів до роботи над реальними IT-проєктами або участі в спільнотах програмістів; *симуляції та рольові ігри* – створення імітаційних IT-сценаріїв або професійних діалогів; *спільне навчання* – групові проєкти, навчання «рівний-рівному» та командна співпраця допомагають студентам залучатися до професійного контексту та долати ізоляцію, яка може виникнути внаслідок самостійного вивчення технічної мови.

З огляду на виявлені труднощі, пов'язані з великим обсягом технічної лексики та необхідністю застосування іноземної мови в професійному середовищі, постає потреба у пошуку ефективних освітніх рішень, які б відповідали специфіці під-

готовки IT-спеціалістів. Одним із перспективних напрямів у цьому контексті є впровадження змішаного навчання, що дозволяє поєднувати переваги традиційної та онлайн-освіти, адаптуючи навчальний процес до індивідуальних потреб студентів. Розглянемо найбільш релевантні моделі змішаного навчання, здатні підвищити ефективність іншомовної підготовки майбутніх фахівців у сфері інформаційних технологій.

Ротаційна модель змішаного навчання є ефективним підходом, який допоможе студентам IT-сфери опанувати професійну мову та термінологію. Ця модель включає в себе поєднання онлайн-навчання та особистого навчання в класі, пропонуючи студентам більш гнучкий, персоналізований та ефективний спосіб набуття технічних мовних навичок, а також посилюючи застосування цих навичок у реальному світі.

У ротаційній моделі у межах певного курсу або предмета студенти чергуються за фіксованим графіком або на розсуд викладача між різними методами навчання, принаймні одним з яких є онлайн-навчання. Інші методи можуть включати такі види діяльності, як навчання в малих групах або з повним класом, групові проєкти, індивідуалізовані заняття та окремі завдання [11, с. 8]. Кухаренко В. М. називає таку модель «модель обертання» [8, с. 123]. Ця модель забезпечує гнучкість у тому, як студенти взаємодіють із навчальними матеріалами, і в темпі, з яким вони навчаються. Вона наголошує на балансі між самостійним цифровим навчанням і структурованими заняттями під керівництвом викладача.

Існує декілька способів такої ротації: ротація за станціями, ротація за лабораторіями, перевернутий клас, індивідуальна ротація.

У контексті навчання студентів-комп'ютерників англійської мови, зокрема у сфері професійної термінології, ротаційна модель може бути чудовим інструментом. Ось як її можна застосувати: онлайн-завдання для самостійного вивчення професійної термінології; списки технічної лексики – інтерактивні банки слів або картки, які допомагають студентам вивчити конкретні IT-терміни, акроніми та вирази, які зазвичай використовуються в цій галузі; відеолекції; інтерактивні тести та оцінювання. За допомогою цих онлайн-інструментів студенти можуть покращити своє розуміння технічної мови у своєму власному темпі, дозволяючи їм зосередитися на сферах, де вони потребують вдосконалення.

У **гнучкій моделі** змішаного навчання навчальна програма розроблена таким чином, щоб бути адаптованою, що гарантує, що учні можуть прогресувати у своєму власному темпі, отримуючи при цьому необхідну підтримку на основі рівня своїх знань. Ця модель включає в себе поєднання самостійного онлайн-навчання

та занять у класі, які можна адаптувати відповідно до індивідуальних потреб, що дає змогу покращити знання як початківцям, так і студентам з гарним рівнем.

Для вивчення іноземних мов у сфері ІТ цей підхід гарантує, що кожен студент, незалежно від початкових знань, може розвинути мовні навички, необхідні для професійного спілкування, розуміння технічної документації та участі в міжнародних проєктах. Одним із основних елементів гнучкої моделі є використання адаптивних онлайн-ресурсів, які відповідають різним рівням володіння мовою. Ці ресурси коригуються відповідно до прогресу та здібностей студента, гарантуючи, що навчання залишається актуальним і складним.

Модель «самостійного змішування» або «самозмішування» описує сценарій, коли студенти вирішують пройти один або кілька курсів повністю в Інтернеті, щоб доповнити свої традиційні курси, а викладач працює онлайн [11, с. 14]. Ця є традиційною для вищих навчальних закладів Америки. Студенти самостійно обирають додаткові до основної освіти курси. Постачальниками освітнього контенту можуть виступати різні школи та освітні установи [8, с. 124-125].

Збагачена віртуальна модель – студенти ділять свій час між відвідинами кампуса й навчанням дистанційно за допомогою он-лайн-доставки контенту. Ця модель відрізняється від перевернутого класу тим, що студенти рідко відвідують кампус [8, с. 125].

Змішане навчання поєднує як традиційні методи, так і сучасні онлайн-інструменти та ресурси навчання. Для студентів ІТ, які вивчають англійську мову, особливо коли йдеться про опанування технічної лексики та комунікативних навичок, необхідних для галузі, правильні інструменти можуть значно покращити досвід навчання. Використання онлайн-платформ для навчання відіграє вирішальну роль у цьому процесі, забезпечуючи гнучкість і доступ до цінних ресурсів, які доповнюють навчання. Наведемо приклади кількох платформ онлайн-навчання, які можуть бути особливо корисними для студентів-комп'ютерників, які прагнуть покращити свої знання іноземної мови.

Coursera – це широко розповсюджена навчальна онлайн-платформа, яка пропонує широкий вибір мовних курсів, адаптованих до різних потреб, у тому числі курси, розроблені спеціально для ІТ-фахівців. Багато курсів створено в партнерстві з провідними університетами та установами, що забезпечує високоякісний контент. Деякі курси навіть пропонують сертифікати, які можуть бути цінними для студентів, які прагнуть покращити своє резюме. Майбутні ІТ-фахівці можуть знайти курси, які поєднують вивчення мови з технічними предметами, такими як коду-

вання, розробка програмного забезпечення або управління проєктами. Наприклад, курс може охоплювати написання програмної документації англійською мовою або технічне спілкування для ІТ-фахівців.

Подібно до Coursera, **edX** пропонує онлайн-курси вивчення мови, призначені для ІТ-фахівців, а також курси престижних університетів і установ. edX пропонує високоякісні мовні та технічні курси для студентів, які бажають покращити свої мовні навички в контексті ІТ. Платформа edX підтримує модель змішаного навчання шляхом включення інтерактивних елементів навчання, таких як відеолекції, дискусійні форуми та спільні проєкти. Ці функції дозволяють студентам застосовувати свої мовні навички в реальних сценаріях.

Udemy пропонує величезну бібліотеку доступних спеціалізованих курсів, включаючи мовні курси, призначені для ІТ-студентів. Платформа відома тим, що пропонує практичне навчання та включає широкий спектр технічних і мовних курсів. Курси Udemy розроблені таким чином, щоб бути практичними та орієнтованими на застосування, дозволяючи студентам навчатися за допомогою вправ, які імітують сценарії реального життя, такі як складання технічної специфікації, співпраця в команді розробників або переклад частини документації програмного забезпечення.

Хоча **Duolingo** загалом відомий тим, що пропонує вивчення мов для повсякденного спілкування, він може бути цінним інструментом для студентів ІТ, яким потрібно оволодіти основними аспектами іноземної мови, перш ніж занурюватися в більш спеціалізовану ІТ-термінологію. Duolingo пропонує цікаві інтерактивні уроки, які зосереджуються на розвитку основних мовних навичок, таких як словниковий запас, граматики та структура речень. Для студентів ІТ оволодіння цими базовими мовними навичками має вирішальне значення для розуміння технічних текстів, виконання інструкцій та участі в міжнародних проєктах.

Висновки і пропозиції. Інтеграція змішаного навчання у викладання англійської мови для студентів-комп'ютерників є прогресивною та прагматичною відповіддю на мінливі вимоги сучасного освітнього та професійного середовища. Враховуючи ключову роль англійської мови як глобальної мови інформаційних технологій, розвиток лінгвістичних та професійних компетенцій студентів за допомогою змішаних підходів підвищує як ефективність, так і актуальність мовного навчання. Змішане навчання не лише сприяє більшій гнучкості, цифровій грамотності та залученню учнів, але й підтримує набуття предметно-специфічних знань та soft skills, необхідних для успіху в світовій ІТ-індустрії. Незважаючи на очевидні переваги, впровадження змішаного навчання англійською мовою для ІТ-контекстів не позбавлене

труднощів. Їх вирішення вимагає постійного методологічного вдосконалення, професійного розвитку викладачів та інтеграції автентичних, сучасних матеріалів. Зрештою, змішане навчання стає ефективною стратегією поєднання лінгвістичної підготовки з професійною, надаючи майбутнім ІТ-фахівцям можливості впевнено та компетентно спілкуватися в глобалізованому цифровому світі. Майбутні дослідження повинні зосередитися на емпіричній оцінці результатів навчання, передовому досвіді в розробці навчальних програм та дослідженні інноваційних інструментів, які ще більше персоналізують та оптимізують змішане викладання англійської мови для студентів технічних спеціальностей.

Список використаної літератури:

- Беседін Б. Б., Вагнер Г. О. Навчальні технології XXI століття: «змішане навчання»: зб. наук. пр. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2017. №5 (85), С. 208-217.
- Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54. Вип. 4. С. 1-18. URL: https://www.researchgate.net/publication/331467726_ZMISANE_NAVCANNA_TEORETICNIJ_ANALIZ_TA_STRATEGIA_VPROVADZENNA_V_OSIVITNIJ_PROCES (дата звернення: 01.04.2025).
- Коротун О. В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 3 (28), С. 117-129. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2016_3_11 (дата звернення: 24.03.2025).
- Кривонос О. М., Коротун О. В. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кіровоград, 2015. Вип. 8 (II), С. 19-23. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/19412/1/Kryvonos.pdf> (дата звернення: 21.03.2025).
- Мізюк В. А. Змішане навчання в умовах сучасної парадигми освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2019. № 2, С. 110-118. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2019_2_16 (дата звернення: 16.04.2025).
- Мізюк В. А. Змішане навчання як інноваційний підхід інтеграції навчального процесу у закладах освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2019. № 3, С. 172-177. URL: <https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-66-3-172-177> (дата звернення: 21.03.2025).
- Мусійовська О. Ф. Проблеми впровадження комбінованого навчання у вищій школі України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 3(7). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/111/97> (дата звернення: 15.04.2025).
- Теорія та практика змішаного навчання: монографія /В. М. Кухаренко та ін.; за ред. В. М. Кухаренка, Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/a1aaec5ca4-4e67-9b95-1bb50b9daf43/content> (дата звернення: 13.04.2025).
- Ткачук Г. В. Змішане навчання та особливості використання ротаційної моделі у навчальному процесі. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. № 4 (33). С. 143-156. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2017_4_11 (дата звернення: 11.04.2025).
- Bonk C. and Graham C. (2006) Handbook of Blended Learning. Jossey-Bass Inc. U.S.A.
- Staker, H. & Horn, M. (2012). Classifying K-12 Blended Learning. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf> (дата звернення: 20.04.2025).

Burovytska Yu. Implementation of blended learning into the English-language training of computer science students

The article examines the introduction of blended learning into the process of English-language training of future specialists in information technologies. Blended learning is considered as a flexible and effective pedagogical model that combines traditional face-to-face classes with digital educational environments, meeting the modern requirements of higher education and the specifics of training future specialists in the field of information technology. The theoretical principles of blended learning and its significance for language education in the conditions of digitalization of society are outlined. The advantages of this model are analyzed, in particular, expanding opportunities for personalizing the educational process, increasing student involvement and forming autonomy in learning, as well as challenges associated with digital literacy, designing educational content and maintaining learning motivation.

Particular attention is paid to the development of digital and communicative competencies, which are important components of the professional training of IT specialists in a globalized world. The paper identifies challenges that may limit students' ability to fully benefit from language training and effectively participate in the globalized IT sector (a large amount of specialized technical vocabulary, the requirement for effective use of English in a professional context). The article also offers practical recommendations on the optimal

combination of online and offline components, the selection of effective tools and teaching methods to improve the quality of language training for future specialists in technical fields. The experience presented can become the basis for the formation of innovative and sustainable educational practices in the digital age.

Key words: *blended learning, English language training, IT students, rotation model, flex model, self-blend model, enriched-virtual model.*

О. Г. Бурцева

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри математики і фізики
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА

Сучасні реалії висувають нові вимоги до освіти: сьогодні важливим є не лише обсяг знань, але й здатність оперувати ними, адаптуватися до швидких змін, відповідати на потреби ринку праці, управляти інформацією, діяти проактивно, приймати рішення у стислі строки та навчатися впродовж усього життя. Прогресивна освітня спільнота ставить перед собою завдання сформувати вміння навчатися як у школярів, так і у дорослих. Водночас у старшій школі їх формування, спрямоване на покращення адаптації учнів до вимог вищої освіти, базується на компетентнісно-орієнтованому підході до навчання. Цей підхід є одним із напрямів модернізації сучасної освіти та передбачає розширення освітнього простору за межі формальної освіти. Він також охоплює системи безперервного навчання, що сприяють формуванню в учнів практичних навичок для вирішення реальних завдань. Однією з основних проблем компетентнісного підходу залишається розробка уніфікованої методики формування ключових компетентностей, а також визначення ефективних засобів їх реалізації. Зростаючі інтеграційні процеси й розвиток нових інформаційних технологій дедалі більше впливають на сучасну шкільну освіту. Використання нових інформаційних технологій сприяє формуванню життєво важливих компетентностей, які допомагають особистості орієнтуватися в умовах сучасного суспільства, інформаційного середовища та потреб подальшого навчання. Компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя. Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні або ключові компетентності, базові вміння, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання. Основна мета сучасної освіти полягає у підготовці молоді до життя та професійної діяльності в умовах високотехнологічного середовища, а також у розвитку навичок ефективного використання його можливостей. В статті описаний педагогічний експеримент, який полягав у комплексному застосуванні засобів мультимедіа. Результати педагогічного експерименту підтвердили наше припущення про доцільність використання засобів мультимедіа на уроках математики та вплив на формування компетентної особистості учнів та підвищення якості математики знань старшокласників.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, мультимедіа, навчальна інфографіка, тестові завдання.

Постановка проблеми. Компетентнісний підхід в освіті є відповіддю на виклики сучасності. Динамічні зміни у суспільстві, стрімкий розвиток технологій та постійне оновлення інформації формують запит на фахівців, здатних оперативно адаптуватися до нових умов, навчатися протягом усього життя та постійно вдосконалювати свої навички. Однією з ключових проблем сучасної освіти є практичне формування компетентностей учнів. Ефективне визначення шляхів і механізмів цього процесу базується на застосуванні ідей компетентнісного підходу до структури, закономірностей і реалій педагогічного процесу [1]. Будь-яка діяльність розпочинається з усвідомлення мети. У педагогічному контексті мета навчання виступає як компонент освітнього процесу та передбачений кінцевий результат. Її основною сутністю є формування і розвиток особистості учня, розкриття його здібностей і талантів. В умовах сучасності ця мета

конкретизується як підготовка молоді до життя, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, набуття знань і навичок, необхідних у реальному житті: умінь спілкуватися, співпрацювати з іншими для розв'язання конкретних проблем, опрацьовувати інформацію, адаптуватися до змін та швидко реагувати на виклики. Таким чином, основна мета навчання сьогодні – це формування життєвої компетентності учнів. За визначенням вчених, соціальний досвід включає такі складові: знання про природу, суспільство, мислення, виробництво та способи діяльності, які вже здобути людство; досвід здійснення відомих способів діяльності, який реалізується через умінь та навички особистості; досвід творчої діяльності, спрямованої на вирішення нових суспільних завдань; досвід ставлення до світу, що охоплює систему моральних, естетичних і емоційних цінностей [5]. Ці елементи змісту освіти повністю узгоджуються

з основними компонентами структури компетентності. Реалізація ідей компетентнісного підходу, закріплених у нормативних документах, можлива лише за умови глибокого розуміння багатокомпонентного змісту освіти. Тому мультимедіа дають можливість більш зацікавити учнів та показати наочно матеріал. Використання мультимедіа сприяє формуванню життєво важливих компетентностей, які допомагають особистості орієнтуватися в умовах сучасного суспільства, інформаційного середовища, динамічних змін ринку праці та потреб подальшого навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему формування компетентностей учнів досліджують як українські, так і зарубіжні науковці. Серед них – Н. Бібік, С. Бондар, М. Гончарова-Горянська, Л. Гузеєв, І. Гушлевська, О. Дахін, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парасценко, О. Пометун, О. Савченко, Дж. Рамен, С. Трубачова, П. Хоменко. Їхні дослідження та присутність ідей компетентнісного підходу у директивних і концептуальних документах підтверджують, що цей підхід стає невід'ємною частиною сучасної освітньої системи. Водночас важливим кроком є усвідомлення сутності компетентності як педагогічного явища та виділення ключових груп компетентностей, що відповідають пріоритетам національної системи освіти. Однак залишається актуальною проблема практичного впровадження компетентнісного підходу, а саме: визначення процесуальних і організаційних засад його реалізації та ефективного формування компетентностей у навчально-виховному процесі. Розв'язання цих завдань потребує переходу від теоретичних дискусій до розробки та впровадження інструментальних і прикладних рішень, які забезпечать реальну інтеграцію компетентнісного підходу в освітню практику [3]. Однією з ключових проблем сучасної освіти є практичне формування компетентностей учнів. Ефективне визначення шляхів і механізмів цього процесу базується на застосуванні ідей компетентнісного підходу до структури, закономірностей і реалій педагогічного процесу. Будь-яка діяльність розпочинається з усвідомлення мети. У педагогічному контексті мета навчання виступає як компонент освітнього процесу та передбачений кінцевий результат. Її основною сутністю є формування і розвиток особистості учня, розкриття його здібностей і талантів. В умовах сучасності ця мета конкретизується як підготовка молоді до життя, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, набуття знань і навичок, необхідних у реальному житті: уміння спілкуватися, співпрацювати з іншими для розв'язання конкретних проблем, опрацьовувати інформацію, адаптуватися до змін та швидко реагувати на виклики [2]. Таким чином, основна мета навчання сьогодні – це формування життєвої компетентності учнів. За визначенням вчених, соці-

альний досвід включає такі складові: знання про природу, суспільство, мислення, виробництво та способи діяльності, які вже здобуті людство; досвід здійснення відомих способів діяльності, який реалізується через уміння та навички особистості; досвід творчої діяльності, спрямованої на вирішення нових суспільних завдань; досвід ставлення до світу, що охоплює систему моральних, естетичних і емоційних цінностей. Ці елементи змісту освіти повністю узгоджуються з основними компонентами структури компетентності. Реалізація ідей компетентнісного підходу, закріплених у нормативних документах, можлива лише за умови глибокого розуміння багатокомпонентного змісту освіти [4].

Підґрунтям впровадження мультимедійних технологій до освітнього простору є властивість мультимедіа – гармонійне інтегрування різних видів інформації. За рахунок інтенсифікації сприйняття школярами навчального матеріалу стає можливим залучити школярів до процесу пізнання як суб'єктів навчальної діяльності. Програмні засоби мультимедіа включають в себе мультимедійні додатки й засоби створення мультимедійних додатків. Так, до мультимедійних додатків навчального призначення можна віднести: мультимедіа-презентацію; слайд-шоу; електронний звіт; мультимедіа-довідь; електронний журнал; віртуальний тур; мультимедіа-видання; flash-, shockwave- ігри (навчальні ігри, розміщені, як в Інтернеті (on-line), так і на різних носіях (off-line)); мультимедіа-тренажери; навчальні мультимедіа-системи; лінгвістичні мультимедіа-системи; мультимедійні Internet-ресурси. Мультимедіа є ефективною освітньою технологією завдяки властивим їй якостям інтерактивності, гнучкості й інтеграції різних типів навчальної інформації [6]. Так, відмінною рисою мультимедіа є навігаційна структура, що забезпечує інтерактивність – можливість безпосередньої взаємодії з програмним ресурсом. Інтерактивність технологій мультимедіа передбачає «живий» зв'язок між користувачем і програмою, зокрема, за бажанням, можна задати індивідуальний темп роботи в межах програми, установити швидкість подачі матеріалу, кількість повторень тощо.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є використання сервісів створення навчальної інфографіки у сучасній практиці викладання математики для підготовки майбутніх вчителів. Основним методом дослідження став описовий метод, який включає прийоми спостереження, систематизації, інтерпретації та узагальнення даних та опис педагогічного експерименту із перевірки методичних прийомів до організації самостійної роботи здобувачів освіти з зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Інфографіка є одним із видів візуальної комунікації, що стрімко

набуває популярності та вважається дієвим інструментом передачі інформації. Вона активно використовується як у традиційних засобах масової інформації (газети, журнали), так і в цифрових медіа (Facebook, Twitter, YouTube). Сучасні тенденції свідчать про перехід від текстових форматів подачі даних до візуальних, які є більш привабливими та легкими для сприйняття, ніж текстові повідомлення. Завдяки своїм перевагам інфографіка є особливо доцільною для використання у навчальних виданнях.

Інфографіка являє собою інформаційний блок, що поєднує зображення та типографічні елементи для наочного подання важливих подій, дій або аспектів. Вона покликана полегшити розуміння інформації або ж замінити текстовий супровід. Застосування інфографіки як засобу комунікації є надзвичайно ефективним, оскільки вона значно спрощує сприйняття та осмислення даних. Це підтверджують сучасні дослідження у сфері візуальної комунікації, які демонструють її значний потенціал у освітньому процесі. В нашій роботі ми будемо створювати навчальну інфографіку за допомогою онлайн-сервісу Canva. У вільному доступі існує багато сервісів, за допомогою яких можна здійснювати: перевірку розуміння учнями навчального матеріалу; отримання (чи надання) зворотного зв'язку протягом усього навчального процесу; корекцію знань і планування навчальної роботи на підставі отриманих результатів; проведення дискусії. Якщо в учнів класу є планшети або смартфони, то можна проводити тестування або конкурси чи вікторини за допомогою сервісів Kahoot, Quizizz, Quizalize, Triventy, Formative, <https://master-test.net/> тощо. Додаток Plickers дає змогу (за допомогою смартфона чи планшета) сканувати підняті дітьми картки з QR-кодами їх відповідей і дуже швидко оцінити відповіді всього класу і здійснити збір статистики. Для цього потрібно зареєструватися на даному сервісі, створити класи та питання з вибором правильної відповіді з чотирьох чи типу так/ні (правильно/неправильно), а також роздрукувати картки. Для проведення тестування номер картки має відповідати номеру учня в списку класу. За допомогою електронного навчального середовища Learning Apps зручно створювати електронні інтерактивні блоки (так звані програми або вправи). Learning Apps – це розробка загальнодоступної бібліотеки дидактичних доповнень до уроків, конструктор для розробки інтерактивних завдань для застосування на уроках і в позакласній роботі. «Kahoot!» – це навчальна платформа, за допомогою якої можна проводити інтерактивні заняття та перевірку знань студентів за допомогою онлайн-тестування [7]. Отримати доступ до неї можна через веб-браузер або додаток Kahoot у Google Play або App Store.

Урок з використанням мультимедійних технологій стає цікавішим для учня, а тому й ефективнішим для засвоєння знань, поліпшується рівень унаочнення навчального матеріалу на уроці.

Експеримент проводився в 11 класі при вивченні теми «Показникова та логарифмічна функції». Цей клас має середній рівень успішності. В експерименту приймали участь 13 учнів. Полягав він в тому, що проводилися уроки, один з них був традиційний, наприкінці був проведений тест, а в іншому – матеріал пояснювався з використанням засобів мультимедіа (навчальної інфографіки), з використанням методики впровадження компетентнісного підходу і перевірка знань відбулася за допомогою платформи Kahoot!. В підсумку, порівнюються бали тесту учнів з кожного уроку, використовується статистичний критерій знаків G та робиться висновок про те, чи підвищується рівень знань учнів. Першим було проведено традиційний урок. Другим був проведений урок з використанням засобів мультимедіа (навчальної інфографіки), яка була створена за допомогою онлайн сервісу Canva та наприкінці тестування через платформу Kahoot!. Пояснення матеріалу за допомогою навчальної інфографіки (рис. 1). Для закріплення матеріалу учні пишуть самостійну роботу (тестування за допомогою платформи Kahoot! (рис. 2)).

Для обробки та достовірності даних використаємо в експерименті критерій G. Критерій знаків G дозволяє встановити, в який бік у вибірці в цілому змінюються значення ознаки при переході від першого виміру до другого: чи змінюються показники у бік поліпшення, підвищення або посилення або, навпаки, в бік погіршення, зниження або ослаблення.

Критерій знаків G призначений для встановлення загального напрямлення досліджуваної ознаки, тобто чи різниця між отриманими балами випадкова чи урок з використанням засобів мультимедіа дає результати вищі. Суть критерію знаків G полягає в тому, що він визначає, чи не занадто багато спостерігається «нетипових зрушень», щоб зсув в «типовому» напрямі вважати переважаним? Чим менше «нетипових зрушень», тим більше ймовірно, що перевага «типового» зсуву є переважаним. $G_{\text{емп}}$ – це кількість "нетипових" зрушень. Чим менше $G_{\text{емп}}$, тим більш ймовірно, що зрушення в «типовому» напрямі статистично достовірний.

Гіпотези

H_0 : Переважання типового напрямку зсуву є випадковим, тобто використання засобів мультимедіа (навчальної інфографіки та платформи Kahoot!) не поліпшує знання учнів.

H_1 : Переважання типового напрямку зсуву не є випадковим, тобто використання засобів мультимедіа (навчальної інфографіки та платформи Kahoot!) поліпшує знання учнів.

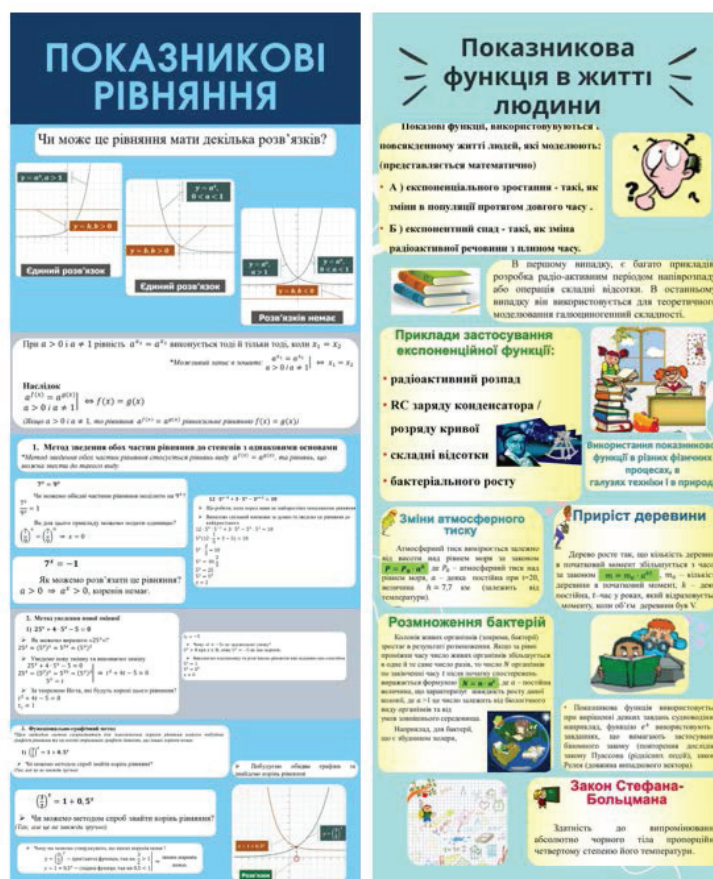


Рис. 1

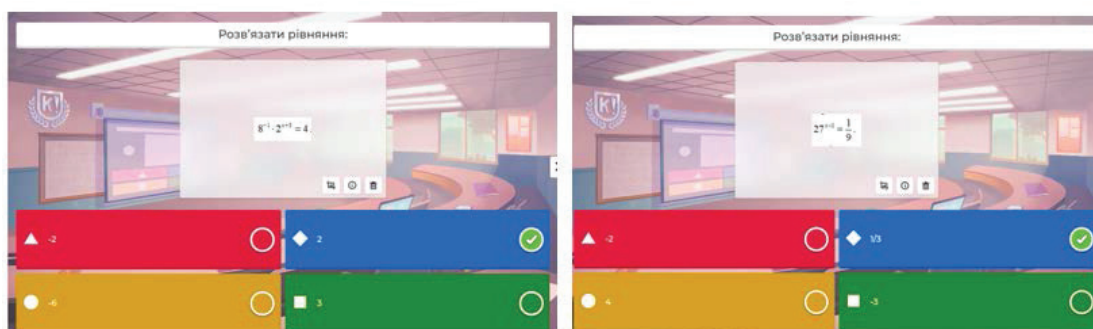


Рис. 2

Кількість спостережень в обох вимірах – не менше 5 і не більше 300 (таблиця 1).

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки (таблиця 2).

Розрахуємо зсув

З таблиці «Критичних значень критерію знаків G» визначаємо критичне значення критерію G. Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів.

$$n = 11 + 1 = 12$$

3 додатку 4 $n = 12$

Типовий зсув – додатний

Від'ємних зсувів – 1.

$$G_{кр} = \begin{cases} 2(p \leq 0,05) \\ 1(p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 1$

$G_{емп} < G_{кр}$ (на 5% рівні значимості), $G_{емп} = G_{кр}$ (на 1% рівні значимості).

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що

урок, де були використані засоби мультимедіа (навчальна інфографіка та платформа Kahoot!) поліпшує знання учнів, підвищує рівень за даною темою та формує компетентно-обізнану особистість.

Таблиця 1

№	Результати учнів (бали)		
	Урок 1	Урок 2	Зсув
1.	6	6	0
2.	5	7	2
3.	7	9	2
4.	9	10	1
5.	8	6	2
6.	7	8	1
7.	8	10	2
8.	4	7	3
9.	9	11	2
10.	5	8	3
11.	7	8	1
12.	6	8	2
13.	6	7	1

Таблиця 2

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	11
від'ємні	1
нульові	1
сума	13

Висновки і пропозиції. Розроблені нами уроки та завдання з теми «Показникові рівняння» та «Показникова функція» апробовано під час педагогічного експерименту. На одному з уроків, ми застосували методику використання засобів мультимедіа (навчальна інфографіка) та тестування відбулося за допомогою платформи Kahoot!, тобто посилили мотивацію навчання учнів у курсі алгебри в закладі загальної середньої освіти; під-

вищили якість навчання та інформаційну культуру; сформували навички самоконтролю.

Педагогічний експеримент полягав у комплексному застосуванні засобів мультимедіа. Результати педагогічного експерименту підтвердили наше припущення про доцільність використання засобів мультимедіа на уроках математики та, як наслідок, вплив на формування компетентної особистості учнів та підвищення якості математики знань старшокласників.

Список використаної літератури:

1. Бурда М. І. Реалізація наскрізних ліній ключових компетентностей у підручниках з математики. *Проблеми сучасного підручника: Інститут педагогіки НАПН України: Педагогічна думка*. 2017. Вип. 19, с.22-28
2. Васильєва Д. В. Математичні задачі як засіб формування ключових компетентностей учнів. *Проблеми сучасного підручника*. Вип.21, 2018. С. 83–91.
3. Глобін О. І., Бурда М. І., Васильєва Д. В., Волошена В. В., Вашуленко О. П., Мацько Н. Д., Хмара Т. М. Компетентісно орієнтована методика навчання математики в основній школі: метод. посібник. Київ: Педагогічна думка, 2015. 245 с.
4. Гоменюк Г. В. Методичні засади реалізації компетентісного підходу в навчанні алгебри учнів основної школи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 22 с.
5. Компетентісно-спрямований педагогічний процес. URL: https://osvita.ua/school/method/1963/#google_vignette (Дата звернення: 22.04.2025)
6. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів/Авторська колегія за ред. Ю. І. Машбиця. – К.: ІЗМН, 2010. 217с.
7. Що таке «Kahoot!»? URL: https://osvita.ua/vnz/high_school/73080/ (Дата звернення: 24.04.2025)

Burtseva O. Implementation of a competency-based approach in mathematics lessons in high school using multimedia

Modern realities put forward new requirements for education: today, not only the amount of knowledge is important, but also the ability to operate with it, adapt to rapid changes, respond to the needs of the labor market, manage information, act proactively, make decisions in a short time and learn throughout life. A progressive educational community sets itself the task of forming the ability to learn in both schoolchildren and adults. At the same time, in high school, their formation, aimed at improving students' adaptation to the requirements of higher education, is based on a competency-based approach to learning. This approach is one of the directions of modernization of modern education and involves expanding the educational space beyond formal education. It also includes systems of continuous learning that contribute to the formation of practical skills in students for solving real problems. One of the main problems of the competency approach remains the development of a unified methodology for the formation of key competencies, as well as the identification of effective means of their implementation. Growing integration processes and the development of new information technologies are increasingly influencing modern school education. The use of new information technologies contributes to the formation of vital competencies that help individuals navigate the conditions of modern society, the information environment and the needs of further education. A competency-based approach to the formation of educational content has become a new conceptual guideline for foreign schools. The International Commission of the

Council of Europe in its documents considers the concept of competence as general or key competencies, basic skills, cross-curricular abilities or skills, key concepts, supports or supporting knowledge. The main goal of modern education is to prepare young people for life and professional activity in a high-tech environment, as well as to develop skills for the effective use of its capabilities. The article describes a pedagogical experiment that consisted in the complex use of multimedia tools. The results of the pedagogical experiment confirmed our assumption about the feasibility of using multimedia in mathematics lessons and the impact on the formation of a competent personality of students and improving the quality of mathematics knowledge of high school students.

Key words: *competency-based approach, competence, multimedia, educational infographics, test tasks.*

УДК 378:811.111::004

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.17>

К. В. Вороніна

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Т. Б. Валійова

старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки

ЗАСТОСУВАННЯ МВОК (МАСОВИЙ ВІДКРИТИЙ ОНЛАЙН КУРС) ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО З УРАХУВАННЯМ МІНЛИВИХ УМОВ

Сучасний освітній процес зазнає значних трансформацій під впливом цифрових технологій, глобалізації та змін у соціально-економічному середовищі. Масові відкриті онлайн-курси (МВОК) стали потужним інструментом для розширення доступу до якісної освіти, особливо у сфері вивчення іноземних мов. Основною особливістю МВОК є їх відкритість: курси доступні будь-кому, незалежно від місця проживання, попереднього досвіду чи рівня освіти. Особливого значення онлайн-курси набули в умовах кризових ситуацій, таких як пандемії чи військові конфлікти, коли традиційні освітні моделі стикаються з обмеженнями.

У статті описано застосування масових відкритих онлайн-курсів (МВОК) у процесі вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти (ЗВО) з урахуванням сучасних викликів, таких як військові конфлікти, пандемії та стрімкі технологічні зміни. Проаналізовано характерні особливості МВОК, вплив на ефективність навчального процесу та можливість інтеграції у традиційне та змішане навчання. Розкрито ключові переваги використання онлайн-курсів у вивченні іноземних мов, зокрема доступність навчальних матеріалів, адаптивність до індивідуальних потреб студентів, гнучкість у виборі темпу навчання та інтерактивність. Досліджено різні підходи до персоналізації та мотивації студентів у межах цифрового навчання, включаючи використання штучного інтелекту, гейміфікації та зворотного зв'язку. Розглянуто можливості безперервного навчання під час військових дій, роль мобільних платформ у забезпеченні доступу до освітнього контенту та особливості підтримки студентів у стресових ситуаціях. Особливу увагу приділено аналізу досвіду інтеграції МВОК у провідних університетах світу, таких як Гарвардський університет, MIT, Стенфордський університет, а також у вітчизняних ЗВО, які співпрацюють із платформами Prometheus, EdEra, WiseCow, ВУМ online та іншими. Показано, що успішне впровадження МВОК вимагає комплексного підходу, що включає підтримку з боку викладачів, розвиток цифрової інфраструктури та розробку стратегій гібридного навчання. Зазначено, що інтеграція МВОК у систему вищої освіти сприяє модернізації освітнього процесу, підвищенню якості викладання іноземних мов та розширенню доступу до якісної освіти незалежно від зовнішніх обставин.

Ключові слова: масові відкриті онлайн-курси (МВОК), дистанційне навчання, вивчення іноземних мов, персоналізація освіти, мотивація студентів, цифрові технології, адаптивність, освітні платформи, інтеграція МВОК.

Постановка проблеми. У сучасних умовах цифрової трансформації освіти масові відкриті онлайн-курси (МВОК) стали невід'ємною складовою процесу навчання. Вони надають широкі можливості для доступу до якісного освітнього контенту, дозволяючи студентам вивчати іноземні мови в інтерактивному середовищі з використанням сучасних технологій. Проте впровадження МВОК у навчальний процес закладів вищої освіти (ЗВО) супроводжується низкою викликів, зокрема: адаптацією навчальних програм до нових форм дистанційного навчання; забезпеченням ефективної комунікації між викладачами та студентами; підтримкою мотивації та залученості студентів;

адаптацією навчального процесу до мінливих умов (воєнні конфлікти, пандемії, технологічні зміни).

Зв'язок цієї проблеми з важливими науковими та практичними завданнями полягає в необхідності розробки ефективних методик інтеграції МВОК у навчальний процес ЗВО, що сприятиме підвищенню якості вивчення іноземних мов. Наукова значущість проблеми полягає у вивченні механізмів адаптації онлайн-курсів до змінних зовнішніх умов та використанні інноваційних підходів (штучного інтелекту, адаптивного навчання, змішаних форм освіти).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дистанційна форма навчання почала свій розви-

ток ще за часів А. Ейнштейна, проте він є відомим вченим в області фізико-математичних наук, щодо педагогічних: предтечою дистанційного навчання став Ісаак Пітман [1], який у 1840 році у Великій Британії склав програму, яка передбачала навчання стенографії шляхом листування. У наступному столітті питанням освіти за межами навчальних закладів, через її розвиток в дослідженнях проблематики формування основ функціонування дистанційної форми здобування знань, займалися наступні вчені: Чарльз Ведемайєр у 1960-х роках розробляв концепції незалежного та дистанційного навчання [2]; Майкл Мур у 1973 році сформулював теорію трансакційної дистанції (Transactional Distance Theory) [3]; відобразив процес створення форми заочного навчання у своїй роботі «Theory and practice of distance education» Бер'є Холмбергю [4] та інші.

Щодо сучасного формату, який бере своє зародження з появи персональних комп'ютерів (1980 р.) та інтернету (1983 р.), що в об'єднанні значно спростили, автоматизували процес навчання; саме з цього моменту (використовуючи потужність «швидкісного» інтернету) почали створюватися різноманітні онлайн-курси та вебінари, об'єднуючи в одній мережі слухачів з різних куточків світу, та розвиток за часів пандемії (2020 р.), яка змусила не тільки сектор навчання, а й інші галузі пристосовуватися до нових незвичних ум – це питання стало розглядатися міністерствами, закладами освіти, науковими клубами, окремими науковцями все частіше.

Теоретичною базою для даної роботи серед іноземних педагогів, вчених стали Н. Керімбаєв, Дж. Култан, С. Абдикарімова, А. Акрамова з роботою, в якій було окреслено практичне застосування системи LMS Moodle для організації дистанційного навчання студентів з різних країн [5]; Рулінаваті Касмад, яка заглиблюється у значення масових відкритих онлайн-курсів в освіті, особливо під час пандемії Covid-19 [6]; Абід Халім представляє МВОК як можливість для студентів отримати доступ до великого переліку курсів, розробленими науковими, державними або комерційним установами [7]; Мін Лан і Кхе Фун Хю описали дослідження щодо застосування послідовного пояснювального підходу змішаних методів для вивчення залучення студентів до МВОК [8].

Серед вітчизняних науковців та діячів, які розглядали та проводили дослідження щодо теми дистанційного навчання та масових відкритих онлайн-курсів, слід виокремити Бацуровську І. В., Джаландінову А.М. [9]; Кухаренко В. М. [10]; Мурашченко Т. В. [11]; Баштовий А. [12]; Гавриленко С. розглядає можливості МВОК на прикладі програми вивчення англійської мови [13]; Терлецька Т. С. [14]; Медведєва М. О. [15] та інші. Відповідно до роботи, яку провели науковці та діячі (вітчизняні

та зарубіжні) у сфері науки, підтверджено, що масові відкриті онлайн-курси мають свої переваги, особливо розглядаючи можливості для вивчення іноземних мов. Однак, попри очевидні переваги, залишається низка викликів, пов'язаних із ефективністю впровадження МВОК у ЗВО, рівнем мотивації студентів, необхідністю педагогічного супроводу та інтеграції з традиційними методами навчання.

Метою статті є аналіз можливостей та ефективності використання масових відкритих онлайн-курсів (МВОК) при вивченні іноземної мови у закладах вищої освіти (ЗВО) в умовах динамічних змін у сфері освіти та технологій.

Виклад основного матеріалу. Масові відкриті онлайн-курси (МВОК), будучи формою дистанційного навчання, надають вільний доступ до освітніх матеріалів для широкої аудиторії через інтернет, де є об'єднані відео-лекції, інтерактивні завдання, тести, форуми для обговорення та можливості автоматичного або експертного оцінювання знань. Основною особливістю МВОК є їх відкритість та вони доступні будь-кому, незалежно від місця проживання, попереднього досвіду чи рівня освіти. Вони можуть бути безкоштовними або частково платними, наприклад, якщо передбачена сертифікація після проходження курсу; беручи до уваги інші особливості МВОК, можна ілюстровано зобразити їх характеристики (рис.1).

Можна побачити, що представлені особливості МВОК мають велику кількість переваг, які отримує під час навчання студент та викладач, використовуючи дані можливості. Опишемо платформи де можна запровадити відповідний курс, виділимо наступні:

- Prometheus – українська платформа, що пропонує курси з англійської мови, зокрема ділової та академічної англійської;
- EdEra – український сервіс, що містить курси з англійської мови та методики викладання, орієнтовані на сучасні освітні потреби.;
- WiseCow – зосереджується на історичних, культурних та гуманітарних дисциплінах, але також містить курси для розвитку мовних навичок.;
- Українська команда Google – освітні ініціативи, включаючи ресурси для вивчення мов;
- ВУМ online – курси для особистісного розвитку, включаючи мовну компетенцію;
- EduHub – освітня платформа з практичним підходом до навчання;
- Impactorium – розвиток навичок комунікації, що може бути корисним для вивчення мов;
- Coursera – пропонує курси з англійської, французької, китайської, іспанської та інших мов; викладачі з провідних університетів (Cambridge, Yale, University of London); інтерактивні відеоуроки, аудіофайли, тестові завдання;

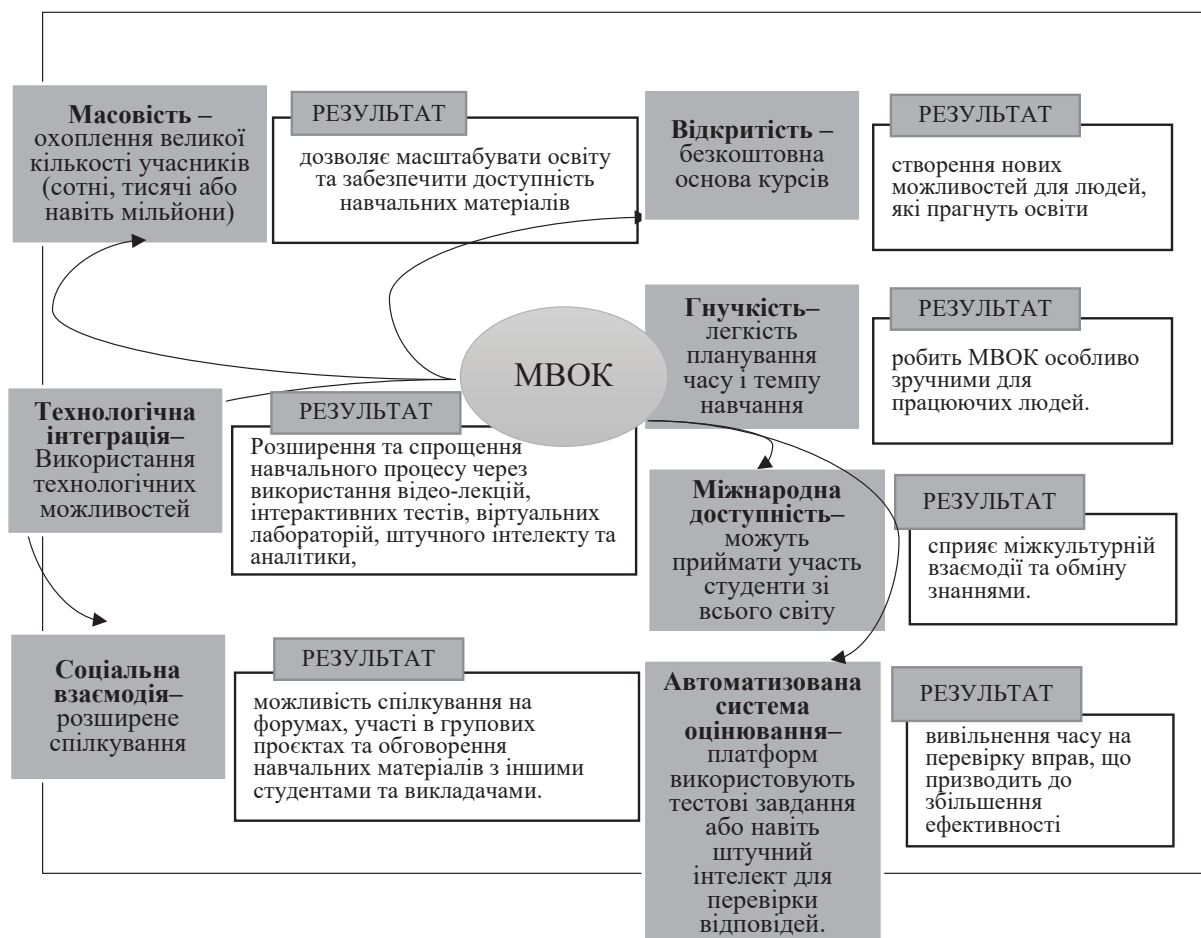


Рис. 1. Характерні особливості масових відкритих онлайн-курсів (МВОК)

Джерело: сформовано автором на основі [13-15]

– ПостНаука – популяризація науки, що може бути корисним для академічного мовного розвитку;

– Khan Academy, TED, Stepik – безкоштовні ресурси, що охоплюють різні аспекти мовного навчання. [16].

На згаданих вище платформах можна розмістити власний курс та знайти багато корисного, відповідно, як можливість бюджетного та не менш ефективного засобу розміщення, слід згадати сервіси YouTube та Google.

Розглядаючи наявні ресурси в мережі інтернет, доводиться твердження, що МВОК надають широкі можливості для вивчення іноземних мов, дозволяючи студентам обирати найбільш підходящі формати навчання. Їх інтеграція у вищу освіту сприяє доступності знань, хоча залишається питання персоналізації та мотивації студентів, а також підходу до їх використання – як у традиційному, так і в змішаному навчанні.

У класичному підході до освіти МВОК можуть виконувати роль додаткового навчального інструменту. Вони допомагають студентам самостійно опановувати нові теми, переглядати лекції та викону-

вати інтерактивні завдання. Залучення онлайн-курсів до навчального процесу дозволяє: розширити доступ до знань – студенти можуть користуватися матеріалами провідних світових університетів, що значно збагачує їхній освітній досвід; посилити самостійну роботу – викладачі можуть рекомендувати МВОК як доповнення до основної програми; запровадити нові методи викладання – інтеграція мультимедійного контенту та тестових завдань робить традиційні заняття більш динамічними.

Проте найбільш ефективним підходом до використання МВОК вважається їх поєднання зі змішаними формами навчання, які забезпечують гнучкість і персоналізацію освітнього процесу, що дозволяє отримати найкраще з обох форматів. Інтеграція МВОК у змішане навчання може відбуватися через: модель перевернутого класу (flipped classroom) – студенти проходять теоретичний матеріал онлайн, а під час занять застосовують знання на практиці; гібридні курси – частина занять проводиться у класі, а частина – у цифровому середовищі; персоналізовані освітні траєкторії – студенти можуть обирати курси відповідно до власних рівнів підготовки та навчальних потреб.

Розуміючи формати застосування МВОК, увагу слід зосередити на індивідуальному підході до навчання та підтримці високої мотивації студентів, що можна віднести до переліку мінливих умов, які можуть вплинути на попит масових відкритих онлайн-курсів. Таким чином слід представити методи персоналізації та методи мотивації студентів, що стане передумовою створення зацікавленості слухачів та забезпечить прийнятне відвідування створеного курсу з акцентом на вивчення іноземної мови (табл. 1).

Інтеграція МВОК у традиційне та змішане навчання відкриває нові можливості для вивчення іноземних мов, проте вимагає адаптації до індивідуальних потреб студентів та стимулювання їхньої мотивації. Використання адаптивних технологій, гейміфікації та соціальної взаємодії може суттєво підвищити ефективність навчального процесу та зробити його більш захопливим.

Зазначимо мінливі умови, на які нажалі ніхто не можемо вплинути: можливості відвідування студентами ЗВО у сучасних умовах унеможлиблює

Таблиця 1

Персоналізація та мотивація студентів у МВОК

Методи персоналізації	Опис
Адаптивні алгоритми	Використання штучного інтелекту для підбору матеріалів відповідно до рівня знань студента.
Гнучкі маршрути навчання	Можливість обирати теми, темп проходження курсу та формат завдань.
Практичні завдання за спеціальністю	Використання професійної лексики (англійська для юристів, IT-спеціалістів, медиків тощо).
Персоналізовані рекомендації	Автоматизовані поради щодо подальшого навчання на основі пройдених курсів і результатів тестів.
Методи мотивації	Опис
Гейміфікація	Використання балів, рейтингів, сертифікатів та значків для підвищення залученості.
Соціальна взаємодія	Форумні обговорення, групові проєкти та парні завдання для підвищення комунікації.
Практична орієнтованість	Використання отриманих знань у реальних комунікативних ситуаціях (онлайн-спілкування, ведення блогів тощо).
Зворотний зв'язок	Автоматизовані тести, персоналізовані коментарі від викладачів і колег.

Джерело: сформовано автором на основі [13-17]

фізичну присутність, в цьому випадку масові відкриті онлайн-курси (МВОК) є не лише інструментом доступу до знань, а й механізмом забезпечення безперервного навчання в умовах глобальних криз, технологічних змін та суспільних викликів. Освітній процес часто піддається впливу зовнішніх факторів, таких як військові конфлікти, пандемії або стрімкий розвиток технологій, що вимагає швидкої адаптації навчальних платформ та методик.

Гнучкість та адаптивність МВОК дозволяє забезпечити навчання в будь-яких умовах, особливо при вивченні іноземних мов, що, наприклад, для населення України є великою перевагою, адже отримання вільного доступу до матеріалів з іноземних мов, спрощує життєві обставини, в яких сьогодні знаходяться українці, зокрема: військові дії – забезпечення доступу до освіти для студентів у зонах конфлікту; пандемії та глобальні кризи – підтримка навчального процесу в умовах карантину та обмежень; технологічні зміни – використання новітніх цифрових інструментів для покращення освітнього досвіду. Звідси, слід розглянути детальніше, як онлайн-курси реагують на кожен із цих викликів, та які механізми дозволяють зберігати ефективність навчання. Проводячи дослідження, щодо пристосування до умов, створених військовими діями на території України, було зазначено на ключових особливостях адаптації мовних МВОК (табл. 2).

Таким чином, військові конфлікти створюють значні перешкоди для традиційного навчання, особливо у вивченні іноземних мов, які потребують постійної практики та взаємодії. Онлайн-курси стають важливим інструментом підтримки мовної освіти, дозволяючи студентам продовжувати навчання незалежно від місця перебування. Так, наприклад, Prometheus, EdEra, Stepik, активно впроваджують безкоштовні курси з вивчення англійської, німецької, французької та інших мов для українців, які через військові дії змушені адаптуватися до нових мовних середовищ.

Роблячи екскурс в нещодавню історію з пандемією, можна з певністю сказати, що ця кризова подія надала поштовху для розвитку дистанційного навчання, від якого стали набувати популярності МВОК. Пандемія COVID-19 показала, що дистанційне навчання є не лише альтернативою традиційним методам, а й ефективним способом оволодіння іноземними мовами. В умовах карантину студенти активно використовували онлайн-курси для вдосконалення мовних навичок. Онлайн-курси адаптували вивчення мов під час пандемії наступним чином:

– Живі мовні заняття через Zoom, Microsoft Teams, GoogleMeet – інтерактивні онлайн-уроки з викладачами.

Таблиця 2

Ключові особливості адаптації мовних МВОК під час військових дій

Ключові особливості	Опис
Доступність курсів з будь-якої точки світу	Онлайн-курси забезпечують можливість навчання незалежно від місця перебування студента.
Можливість асинхронного навчання	Студенти можуть навчатися у зручний для них час без необхідності синхронних занять.
Ресурси для самонавчання	Відео- та аудіоматеріали, інтерактивні вправи, тести, словники та перекладачі дозволяють самостійно вивчати мову.
Онлайн-ком'юніті для мовної практики	Чати, мовні клуби, тандем-обмін із носіями мови через платформи Duolingo, Italki, Speaky.
Курси для біженців та переселенців	Спеціалізовані програми для адаптації до нового мовного середовища (Prometheus, Coursera, Udemy).
Гейміфікація та інтерактивні методи	Використання ігрових механік для підвищення мотивації (Duolingo, LingQ, Kahoot).
Мобільні додатки для автономного навчання	Можливість вивчати мову без постійного доступу до комп'ютера (Busuu, Memrise, Babbel).
Дистанційні мовні іспити та сертифікація	Онлайн-тестування для отримання міжнародних сертифікатів (IELTS Indicator, TOEFL Home Edition).

Джерело: сформовано автором на основі [16]

– Мобільні додатки для щоденної практики – Duolingo, Babbel, Busuu, які дозволяють підтримувати мовні навички.

– Віртуальні мовні клуби та дискусійні групи – організація спілкування з носіями мови через платформи, такі як Tandem, HelloTalk.

– Мікрокурси та експрес-навчання – швидкі інтенсиви для вивчення базової лексики та граматики (Coursera, Udemy).

– Автоматизовані перевірки письмових завдань – Grammarly, Write & Improve, які аналізують тексти та надають рекомендації.

Зазначені вище онлайн-курси дозволяють студентам не лише продовжувати навчання, але й розширити свої можливості для міжнародного спілкування та професійного зростання.

Обов'язково для обговорення даної теми, в цьому невід'ємно допомагає прогрес технологічної сфери, завдяки якій створення МВОК стає простішим та ефективнішим у використанні – інновації у сфері цифрових технологій суттєво змінюють підходи до вивчення іноземних мов. Використання штучного інтелекту, адаптивного навчання та віртуальної реальності значно покращує засвоєння мовного матеріалу. Цей вза-

ємозв'язок між якістю МВОК та цифровізацією можна простежити відповідно до сьогоденних технологічних трендів (табл. 3).

Таким чином, такі технології дозволяють значно підвищити ефективність мовного навчання, роблячи його більш доступним, персоналізованим та інтерактивним, особливо це дає ЗВО більше переваг для розробки високо інформованих та корисних курсів – сучасні виклики, пов'язані з військовими діями, пандеміями та технологічними змінами, вимагають від закладів вищої освіти (ЗВО) швидкої адаптації та впровадження гнучких освітніх підходів. Масові відкриті онлайн-курси (МВОК) стають важливим інструментом у забезпеченні безперервності навчання, зокрема у вивченні іноземних мов.

ЗВО активно інтегрують онлайн-курси у свої навчальні програми, використовуючи їх як доповнення до традиційного або змішаного навчання. Це дозволяє студентам отримувати доступ до якісних матеріалів, взаємодіяти з міжнародними експертами, а також розширювати власні академічні можливості. Існує кілька моделей інтеграції МВОК у традиційне та змішане навчання університетів (табл. 4).

Таблиця 3

Основні технологічні тренди у мовному навчанні через МВОК

Технологія	Застосування у вивченні іноземних мов
Штучний інтелект (AI)	Персоналізація навчального процесу, адаптація вправ під рівень студента (ChatGPT, Google Bard).
Голосові асистенти	Практика вимови та діалогів (Siri, Google Assistant, Amazon Alexa).
Доповнена та віртуальна реальність (AR/VR)	Створення віртуальних середовищ для занурення у мовний контекст (Mondly VR).
Гейміфікація	Використання ігрових механік для мотивації (Duolingo, LingQ).
Машинне навчання	Аналіз помилок у мовленні та письмі, адаптація вправ (Write & Improve).
Блокчейн	Зберігання сертифікатів про проходження мовних курсів.

Джерело: сформовано автором на основі [18]

Таблиця 4

Форми інтеграції МВОК у навчальний процес ЗВО

Модель інтеграції	Особливості та переваги
Допоміжний ресурс у традиційному навчанні	Використання МВОК як додаткового матеріалу для самостійного вивчення, що підсилює основний курс.
Заміна частини дисципліни	Деякі теми вивчаються за допомогою онлайн-курсів, а університетські викладачі проводять консультації та практичні заняття
Повна інтеграція у навчальні програми	МВОК стають обов'язковою частиною навчального процесу, оцінки за які зараховуються в рамках дисципліни.
Дистанційні сертифікаційні програми	Студенти можуть отримати сертифікати міжнародних платформ (Coursera, EdX, Prometheus) та зарахувати їх у ЗВО.

Джерело: сформовано автором

Зазначені моделі в таблиці 4 дають студентам можливість обирати індивідуальний темп навчання, підвищувати рівень академічної мобільності та сприяти міжуніверситетському обміну знаннями. Щодо переваг ініціювання МВОК у ЗВО, можна виокремити наступні:

1. Доступність і гнучкість навчання. Студенти отримують можливість вивчати курси у будь-який зручний час, не прив'язуючись до конкретного розкладу занять. Це особливо важливо в умовах військових дій, коли стабільність освітнього процесу може бути порушена.

2. Міжнародний освітній досвід. Завдяки МВОК студенти можуть навчатися у кращих викладачів з усього світу та отримувати міжнародні сертифікати, які визнаються багатьма університетами та компаніями.

3. Інтерактивність та персоналізація. Адаптивні технології дозволяють налаштовувати навчальний процес під потреби кожного студента. Наприклад, платформи, такі як Coursera та Stepik, пропонують алгоритми, що коригують складність завдань залежно від прогресу студента.

4. Зменшення навантаження на викладачів. Автоматизовані тести, завдання та інтерактивні вправи дозволяють викладачам більше часу приділяти консультуванню студентів, а не рутинній перевірці завдань.

5. Актуалізація знань відповідно до ринку праці. Часто навчальні програми університетів відстають від вимог ринку, але завдяки МВОК студенти можуть отримати доступ до новітніх дослі-

джень та актуальних кейсів від провідних компаній.

Авжеж кожні переваги мають і зворотну сторону, саме тому слід зазначити можливі виклики та труднощі провадження МВОК у ЗВО (табл. 5).

Таким чином, успішна інтеграція масових відкритих онлайн-курсів (МВОК) у систему вищої освіти вимагає комплексного підходу, що включає чітку стратегію, підтримку з боку освітніх установ, адаптацію методів викладання та розвиток цифрової інфраструктури. Чітка стратегія впровадження МВОК передбачає: для ефективного інтеграції онлайн-курсів необхідно розробити загальнодержавну та університетську стратегію; розробку механізмів зарахування сертифікатів для офіційного визнання результатів навчання; створення критеріїв якості онлайн-курсів, які відповідатимуть стандартам академічної освіти; вдосконалення підходів до оцінювання знань, що дозволить враховувати онлайн-навчання в загальній успішності студента.

Без узгодженої стратегії МВОК можуть залишитися лише додатковими ресурсами, а не повноцінною частиною освітнього процесу. Для зображення практичного досвіду застосування в навчальному процесі масових відкритих курсів, слід навести декілька прикладів на вітчизняному та зарубіжному просторі.

Світові університети вже активно впроваджують масові відкриті онлайн-курси (МВОК) у свої освітні програми, що дозволяє їм розширювати доступ до якісної освіти та підвищувати ефек-

Таблиця 5

Труднощі впровадження МВОК у заклади освіти

Виклик	Можливі шляхи вирішення
Відсутність механізмів офіційного зарахування сертифікатів	Університети мають розробити правила та критерії визнання сертифікатів МВОК.
Низька мотивація студентів до самостійного онлайн-навчання	Викладачі повинні інтегрувати елементи гейміфікації та групові проєкти для підвищення зацікавленості.
Проблеми з якістю онлайн-курсів	Важливо обирати курси, що відповідають стандартам освіти та мають сертифікацію.
Нерівний доступ до технічних засобів та інтернету	Університети можуть надавати студентам доступ до комп'ютерних класів або бібліотек фізичних та цифрових онлайн.

Джерело: сформовано автором

тивність навчального процесу. Одним із перших прикладів стала ініціатива таких платформ, як Coursera, edX та FutureLearn, які були створені у співпраці з провідними університетами, включаючи Гарвардський університет, Массачусетський технологічний інститут (MIT) та Стенфордський університет.

Гарвардський університет та MIT стали засновниками платформи edX, що дозволяє студентам з усього світу проходити курси найкращих викладачів, отримувати сертифікати та навіть зараховувати ці курси як частину своїх академічних програм. Ці університети також розвивають моделі гібридного навчання, у яких поєднується онлайн-освіта з традиційними методами викладання, що дозволяє студентам краще засвоювати матеріал.

Стенфордський університет, один із піонерів онлайн-освіти, активно використовує Coursera для створення курсів з різних дисциплін, включаючи вивчення іноземних мов. Університет також розробляє власні цифрові платформи для підтримки дистанційного навчання, а його викладачі активно впроваджують методи персоналізованого навчання через МВОК.

Великі університети Європи, такі як Оксфордський та Кембриджський, використовують МВОК як додатковий навчальний інструмент, який дозволяє студентам отримувати доступ до лекційних матеріалів та інтерактивних завдань. Наприклад, FutureLearn активно співпрацює з британськими університетами, пропонуючи курси, що поєднують онлайн-навчання з практичними завданнями та кейсами.

Досвід українських університетів також демонструє успішну інтеграцію МВОК у навчальний процес. Наприклад, Київський національний університет імені Тараса Шевченка та Національний університет «Львівська політехніка» співпрацюють з платформами Prometheus та EdEra, розробляючи власні курси для студентів та широкої аудиторії. Завдяки цьому студенти можуть навчатися за сучасними програмами, навіть у кризових умовах.

Отже, досвід провідних університетів світу показує, що ефективна інтеграція МВОК сприяє підвищенню доступності та якості освіти, дозволяє адаптувати навчальний процес до мінливих умов та стимулює розвиток інноваційних методик викладання. Використання онлайн-курсів як доповнення до традиційного навчання або як його альтернативи відкриває нові можливості для студентів та викладачів у сучасному цифровому світі.

Висновки і пропозиції. Сучасна освіта дала поштовх масовим відкритим онлайн-курсам (МВОК), які відкрили нові можливості для вищої освіти, роблячи навчальний процес більш доступним, гнучким та адаптивним до сучасних викликів. Інтеграція МВОК у заклади вищої освіти (ЗВО)

сприяє підвищенню якості викладання, розширенню академічної мобільності студентів і вдосконаленню методів навчання іноземних мов. Однією з ключових переваг МВОК є можливість персоналізації навчання, що дозволяє студентам обирати власний темп і зосереджуватися на найбільш актуальних для них темах. Використання онлайн-курсів у традиційному та змішаному навчанні сприяє розвитку самостійності, критичного мислення та цифрових навичок. Водночас, їхня інтеграція вимагає чіткої стратегії, підтримки з боку викладачів, а також розвитку цифрової інфраструктури.

Таким чином, масові відкриті онлайн-курси є не лише допоміжним елементом освіти, а й потужним інструментом її трансформації. Для їх успішної інтеграції потрібен комплексний підхід, оновлення навчальних програм, цифрова підтримка та активне використання сучасних освітніх технологій. Впровадження МВОК у вищу освіту дозволяє підвищити ефективність навчання студентів, розширити доступ до якісної освіти та підготувати конкурентоспроможних фахівців у глобалізованому середовищі.

Список використаної літератури:

1. Pitman Isaac Course in Isaac Pitman Shorthand. A Series of Lessons in Isaac Pitman's System of Phonography. 2003. 241 p.
2. Charles Wedemeyer and the Foundations of Independent Study in Distance Education (2024). URL: <https://distancelearning.institute/growth-philosophy/charles-wedemeyer-foundations-independent-study-distance-education/> (дата звернення: 17.02.2025).
3. Michael G. Moore Theory of transactional distance. 1973. URL: <http://www.c3i.uni-oldenburg.de/cde/found/moore93.pdf> (дата звернення: 17.02.2025).
4. Holmberg Börje Theory and practice of distance education. 1995. URL: <https://library.yayabu.or.id/index.php?p=fstream-pdf&fid=95&bid=1431> (дата звернення: 17.02.2025).
5. Kerimbayev N., Kultan J., Abdykarimova S., Akramova A. LMS Moodle: Distance international education in cooperation of higher education institutions of different countries. 2016. URL: <https://arxiv.org/abs/1604.08693v1> (дата звернення: 17.02.2025).
6. Kasmad R. Massive Open Online Courses (MOOCs) as Catalysts of Change in Education During Unprecedented Times: A Narrative Review. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/376988343_Massive_Open_Online_Courses_MOOCs_as_Catalysts_of_Change_in_Education_During_Unprecedented_Times_A_Narrative_Review (дата звернення: 17.02.2025).
7. Haleem A., Javaid M., Mohd A., Qadri R. Suman Understanding the role of digital technologies

- in education. *Sustainable Operations and Computers*. Vol. 3, 2022. P. 275-285. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666412722000137?via%3Dihub> (дата звернення: 17.02.2025).
8. Lan M., Khe Foon Hew Examining learning engagement in MOOCs: a self-determination theoretical perspective using mixed method. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Vol. 17. 2020. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-020-0179-5> (дата звернення: 17.02.2025).
 9. Бацуровська І. В., Джаландінова А. М. Історія розвитку масових відкритих он-лайн курсів в освіті. *Миколаївський національний аграрний університет*. URL: <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3365/1/%D0%91%D0%B0%D1%86%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%86.%D0%92.%20%2C%20%D0%94%D0%B6%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%96%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%90.%D0%9C.%2B.pdf> (дата звернення: 17.02.2025).
 10. Кухаренко В. М. Відкриті дистанційні курси системи підвищення кваліфікації викладачів. *Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»*. URL: <https://2017.moodleoot.in.ua/course/view.php?id=108&lang=ru> (дата звернення: 17.02.2025).
 11. Мурашченко Т. В. Змішане та дистанційне навчання як спосіб доступу до якісної освіти. *Електронне наукове фахове видання «ВІДКРИТЕ ОСВІТНЄ Е-СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ»*, (3), 2017. С. 283–287. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2017.3.28387> (дата звернення: 17.02.2025).
 12. Баштовий А. Як онлайн-курси змінюють систему освіти. *Vilage*. 2017. URL: <https://www.village.com.ua/village/life/teachers/262919-prometheus-prymachenko> (дата звернення: 17.02.2025).
 13. Гавриленко С., Кашпур С., Сіроштан Я. Можливості українських масових відкритих онлайн-курсів у навчанні іноземної мови. *Актуальні питання підготовки сучасних учителів і викладачів іноземних мов*. Вісник № 21 (177). Серія: педагогічні науки. Чернівці, 2023. С. 78-82. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/92> (дата звернення: 17.02.2025).
 14. Терлецька Т. Аналіз використання масових відкритих онлайн курсів в освітньому процесі університету на прикладі спеціальності «дошкільна освіта». *Електронне наукове фахове видання «ВІДКРИТЕ ОСВІТНЄ Е-СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ»*, (8). 2020. С. 136–146. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.12> (дата звернення: 17.02.2025).
 15. Медведєва М. О., Жмурко О. І., Криворучко І. І., Ковтанюк М. С., Використання масових відкритих онлайн-курсів у підготовці майбутніх учителів інформатики. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: інформаційна педагогіка. Вип. 33. Т. 2. 2021. С. 159-164. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/33/part_2/33.pdf (дата звернення: 17.02.2025).
 16. ТОП-12 освітніх майданчиків з безкоштовними онлайн-курсами. URL: <https://eukraine.org.ua/ua/news/top-12-osvitnih-majdanchikiv-z-bezkoshtovnimi-onlajn-kursami> (дата звернення: 17.02.2025).
 17. Тарасенко М. І. Способи підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови. *Одеський національний економічний університет*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/199587079.pdf> (дата звернення: 17.02.2025).
 18. Вергер Ірина Технологічні тренди та виклики 2024. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/head-marketing-vector-usachina-%D1%96%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0-%D0%BA%D1%83%D0%B4%D1%80%D1%8F%D0%BD%D1%8C-0e1ke> (дата звернення: 17.02.2025).

Voronina K., Valiova T. The using MOOCs (massive open online course) in foreing languages teaching in higher schools based on the changing conditions

The modern educational process is undergoing significant transformations under the influence of digital technologies, globalisation and changes in the socio-economic environment. Massive open online courses (MOOCs) have become a powerful instrument for expanding access to quality education, especially in the field of foreign language learning. The main feature of MOOCs is their openness: courses are available to anyone, regardless of their place of residence, previous experience or level of education. Online courses have gained the particular importance in crisis situations, such as pandemics or military conflicts when the traditional educational models face limitations.

The article describes the use of massive open online courses (MOOCs) in the process of learning foreign languages in higher education institutions (HEIs), taking into account modern challenges such as military conflicts, pandemics and rapid technological changes. The article analyses the characteristic features of MOOCs, their impact on the effectiveness of the educational process and the possibility of integration into traditional and blended learning. The key advantages of using online courses in foreign language learning are

revealed, including the availability of educational materials, adaptability to individual student needs, flexibility in choosing the pace of learning and interactivity. Different approaches to personalization and motivation of students in digital learning, including the use of artificial intelligence, gamification and feedback are explored. The article considers the possibilities of continuous learning during military operations, the role of mobile platforms in providing access to educational content, and the particularities of supporting students in stressful situations. Particular attention is paid to the analysis of the experience of integrating MOOCs in the world's leading universities, such as Harvard University, MIT, Stanford University, as well as in domestic HEIs that cooperate with Prometheus, EdEra, WiseCow, VUM online and others. It is shown that the successful implementation of MOOCs requires an integrated approach, including support from teachers, development of digital infrastructure and development of hybrid learning strategies. It is noted that the integration of MOOCs into the higher education system contributes to the modernisation of the educational process, improving the quality of foreign language teaching and expanding access to quality education regardless of external circumstances.

Key words: massive open online courses (MOOCs), distance learning, foreign language learning, personalisation of education, motivation students, digital technology, adaptability, educational platforms, integration.

УДК 378.018.43:004:373.2.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.18>

М. О. Демченко

доктор філософії, методист навчально-методичного відділу
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»

О. В. Чередник

кандидат педагогічних наук, доцент,
керівник навчально-методичного відділу
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»

УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

У статті висвітлено практичні засади упровадження технології формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами електронних освітніх ресурсів. Зазначено, що робота вихователів в інформаційному просторі передбачає вміння не тільки вирішувати безпосередньо освітні завдання, але й уміння взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу (батьками вихованців, педагогічним колективом) із використанням потенціалу електронних освітніх ресурсів.

Проаналізовано дослідження науковців щодо розробки й впровадження технологій підготовки майбутніх педагогів. Схарактеризовано етапи упровадження технології формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти окреслено: підготовчий, діяльнісний, оцінний.

Схарактеризовано переваги дистанційного вивчення студентами дисциплін «Педагогіка дошкільна» й «Психологія дитяча»: використовувати не тільки підручники й посібники, а й додаткові ресурси (статті сторонніх сайтів, презентації тощо); працювати з платформою з різних місць, використовуючи домашній комп'ютер, ноутбук, планшет чи смартфон; самостійно обирати час та темп навчання; повернутися до будь-якої теми й ознайомитися з теоретичним матеріалом повторно; отримати консультацію викладача в будь-який час (особисті повідомлення, коментарі до завдань).

Виокремлено основні напрями діяльності Ресурсного центру: організація консультаційної підтримки з питань функціонування Ресурсного центру; формування банку й розповсюдження психолого-педагогічного досвіду; підготовка й проведення конференцій, семінарів, вебінарів з актуальних проблем дошкільної освіти; надання методичних консультацій педагогічним працівникам закладів освіти різних рівнів тощо.

Окреслено етапи роботи щодо підготовки та проведення вебінарів для вихователів закладів дошкільної освіти. Підготовлено алгоритм створення вебінарів.

Представлено завдання для студентів щодо розробки й використання освітнього блогу: аналіз блогів педагогів закладів дошкільної освіти, розміщених в мережі Інтернет; формулювання мети та функцій блогу; розробка структури освітнього блогу; вибір платформи й створення освітнього блогу; самостійна робота студентів з підтримки освітнього блогу (оновлення інформації, створення добірки методичних розробок для вихователів закладів дошкільної освіти, підготовка й розміщення власних методичних розробок).

Ключові слова: технологія, методична компетентність, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, електронні освітні ресурси, цифрові інструменти та ресурси, дистанційне навчання, Ресурсний центр, освітній блог.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Реформування вищої освіти України вимагає зміни традиційних методів викладання в закладах вищої освіти. Нездатність випускників до самоосвіти, швид-

кого орієнтування в потоці інформації, ефективного використання великої кількості інформації, успішної адаптації до складних умов освітнього процесу вимагає пошук інноваційних активних методів навчання, що забезпечить перехід від трансляції знань до формування компетентно-

стей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Інформатизація системи освіти вимагає від вихователів не тільки вміння користуватися комп'ютером і сучасним інформаційним обладнанням, а й створювати власні електронні освітні ресурси й використовувати їх під час організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку. Робота вихователів в інформаційному просторі передбачає вміння не тільки вирішувати безпосередньо освітні завдання, але й уміння взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу (батьками вихованців, педагогічним колективом) із використанням потенціалу електронних освітніх ресурсів. При цьому не всі вихователі готові до впровадження електронних освітніх ресурсів у власну професійну діяльність.

Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти необхідно поєднувати традиційні методи навчання й сучасні інформаційні технології.

На відміну від традиційних методів навчання, технологія передбачає зміну освітнього процесу, діяльності викладача й освітньої діяльності студента, гарантуючи максимально ефективний результат й іншу якість освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічну основу дослідження склали: наукові праці, що розкривають основні підходи до визначення сутності поняття «педагогічна технологія» (О. Антонова, М. Вачевський, В. Єгорова, О. Дубасенюк, Б. Ліхачов, О. Пометун та ін.); вивчення структури і змісту психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх вихователів (Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богиніч, М. Машовець та ін.); дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти (Г. Алова, Л. Артемова, Ю. Бабанський, В. Безпалько, Г. Беленька, А. Богуш, В. Бондар, І. Зязюн, Н. Лисенко, О. Пометун, О. Шаров, В. Ямпольський та ін.).

В Україні виконано ряд дисертаційних досліджень з проблем використання електронних освітніх ресурсів у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти: В. Лазаренко «Підготовка майбутніх вихователів до формування цифрової компетентності у дітей старшого дошкільного віку» (2024 р.); О. Бобирева «Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інтерактивних технологій» (2023 р.); О. Панченко «Підготовка майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій» (2022 р.); А. Кучай «Формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності» (2020 р.) та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Обґрунтування практичних засад упровадження технології формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами електронних освітніх ресурсів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розробки власної технології формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти проаналізували дослідження науковців щодо розробки й впровадження технологій підготовки майбутніх педагогів, зокрема технологію формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти А. Клеби; технологію формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах акмеологічного підходу Х. Шапаренко; технологію підготовки вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників С. Дяченко та ін.

Етапами упровадження технології формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти стали підготовчий, діяльнісний, оцінний.

На *підготовчому* етапі було розроблено навчально-методичне забезпечення технології: курси дистанційного навчання з дисциплін «Педагогіка дошкільна» й «Психологія дитяча»; Положення про Ресурсний центр – валеонасичений освітній простір для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей; інструктивні матеріали для студентів «Освітній блог: створюємо та використовуємо»; перелік покликань на освітні блоги в мережі Інтернет.

На *діяльнісному* етапі запропонованої технології в освітній процес впроваджувалися такі електронні освітні ресурси: дистанційне навчання, Ресурсний центр ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», освітній блог у мережі Інтернет.

У ході дослідження було з'ясовано, що вивчення дисциплін «Педагогіка дошкільна» й «Психологія дитяча» дозволяє майбутнім вихователям здобути ґрунтовні теоретичні знання у галузі дошкільної педагогіки й дитячої психології, під час вивчення цих дисциплін студенти ознайомлюються з державними документами в галузі дошкільної освіти, програмами навчання й виховання дітей дошкільного віку.

Платформою дистанційних курсів «Педагогіка дошкільна» й «Психологія дитяча» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта став сайт дистанційного навчання ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», розташований у середовищі Moodle.

Під час дистанційного навчання студенти мали можливість:

– використовувати не тільки підручники й посібники, а й додаткові ресурси (статті сторонніх сайтів, презентації тощо);

– працювати з платформою з різних місць, використовуючи домашній комп'ютер, ноутбук, планшет чи смартфон;

– самостійно обирати час та темп навчання;

– повернутися до будь-якої теми й ознайомитися з теоретичним матеріалом повторно;

– отримати консультацію викладача в будь-який час (особисті повідомлення, коментарі до завдань).

Навчання на дистанційних курсах відбувалося так: студенти опрацьовували теоретичний матеріал; виконували завдання для самостійного опрацювання; надсилали їх через платформу дистанційного навчання; проходили тестування.

Після опанування кожної теми студенти проходили тестовий контроль, отримували результати після завершення тестування.

Під час формування тестових завдань використовували питання на відповідність, множинний вибір, правильно / неправильно, вбудовані відповіді (пропущені слова).

Після проходження тесту та отримання результатів студенти мали можливість проаналізувати власні відповіді, а саме: теоретичні матеріали якої теми необхідно вивчити більш докладно, чи є потреба в опрацюванні додаткової літератури з метою поглиблення знань з тієї чи тієї теми. Студенти контрольної групи не мали можливості здійснити самоперевірку отриманих знань.

Водночас з дистанційним навчанням студентів залучали до роботи в Ресурсному центрі ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Провідна ідея роботи Ресурсного центру – поєднання науково-методичного потенціалу викладачів і практичних працівників з метою підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти.

Основними напрямками діяльності Ресурсного центру є: організація консультаційної підтримки з питань функціонування Ресурсного центру; формування банку й розповсюдження психолого-педагогічного досвіду; підготовка й проведення конференцій, семінарів, вебінарів з актуальних проблем дошкільної освіти; надання методичних консультацій педагогічним працівникам закладів освіти різних рівнів тощо.

Першим етапом було знайомство студентів з роботою Ресурсного центру. Для цього було проведено засідання Круглого столу за темою «Організація роботи Ресурсного центру – валеонасиченого освітнього простору для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей».

Під час роботи Круглого столу студенти ознайомилися з метою, завданнями й основними

напрямами діяльності Ресурсного центру (організаційно-методична, інформаційно-методична, науково-методична робота), а також з передбачуваними результатами його роботи.

На основі отриманої інформації про роботу Ресурсного центру студенти готували інформаційні матеріали (буклети, запрошення), розповсюджували в закладах дошкільної освіти й надавали консультації педагогічним працівникам щодо функціонування Ресурсного центру.

Один із напрямів роботи Ресурсного центру – формування банку та розповсюдження психолого-педагогічного досвіду.

Така робота передбачала:

– створення тематичних вебміксів для вихователів закладів дошкільної освіти за допомогою сервісу Symbaloo;

– створення демонстраційних інтерактивних плакатів ThihgLink для батьків дітей раннього й дошкільного віку.

Тематичні вебмікси для вихователів закладів дошкільної освіти створювалися за допомогою сервісу Symbaloo.

Перед початком роботи студенти мали можливість ознайомитися із сервісом Symbaloo, а саме: переглянути створені вебмікси «Home», «Education», «EDU Games», де зібрані різні сервіси з посиланнями на них, вивчити відео щодо використання сервісу (створення й налаштування порожнього вебміксу, додавання тайлів).

Попередньо була розроблена структура вебміксів, яка включала: тему, актуальність, основні поняття, добірку наукових публікацій з теми, методичні матеріали з теми, практичні рекомендації, випуск Часопису Ресурсного центру.

Робота зі створення вебміксів надає широкі можливості для організації освітньої діяльності, а саме: формування у студентів умінь вести інформаційно-пізнавальну діяльність, орієнтуватися в різних джерелах інформації, критично оцінювати й інтерпретувати інформацію, отриману з різних джерел.

Використовуючи сервіс, студенти можуть створювати колекції посилань з певних тем; формувати портфоліо, що містить посилання на свої роботи; систематизувати онлайн закладки.

Працювати над вебміксом можна не тільки індивідуально. Існує можливість спільного редагування сторінок. Це дозволяє організувати групову роботу студентів зі створення колективних закладок на певну тему.

На підготовку одного вебміксу відводилося 2 тижні. У цей період студенти добирали необхідний теоретичний і практичний матеріал за темою вебміксу, що буде корисним для вихователів закладів дошкільної освіти; узагальнювали й систематизували його, розміщували на сторінці Ресурсного центру сервісу Symbaloo.

Наступна форма роботи – створення демонстраційних інтерактивних плакатів ThihgLink для батьків дітей раннього та дошкільного віку.

ThihgLink – це сервіс, який дозволяє створювати інтерактивні плакати за допомогою додавання міток, що містять текст, посилання на сторонні ресурси, аудіо- й відеофайли. Сервіс підтримує спільну роботу з інтерактивним зображенням, а саме, користувачі можуть додавати свої мітки і вставляти свої коментарі або мультимедійні компоненти на зображення.

Розповсюджувати створені інтерактивні плакати можна за допомогою: соціальних мереж (Facebook, Google+ тощо); електронної пошти; сайту або блогу (вбудувати код зображення). Сервіс не підтримує режим офлайн, тобто відсутня можливість завантажити інтерактивний плакат на комп'ютер.

Перед початком роботи студенти ознайомилися із сервісом ThihgLink, а саме: переглянули проекти, уже створені й збережені в базі ThihgLink, вивчили особливості роботи із сервісом (додавання міток, налаштування кожної мітки тощо).

На підготовку одного інтерактивного плаката відводилося 2 тижні. У цей період студенти добирали практичний матеріал (корисні відео, поради фахівців, рекомендації, пам'ятки тощо) за темою інтерактивного плаката, що буде корисним для батьків дітей раннього та дошкільного віку, розміщували на сторінці Ресурсного центру сервісу ThihgLink.

Під час роботи студентів зі створення інтерактивних плакатів підвищується ефективність освітнього процесу, посилюється пізнавальна активність студентів. Вони вчаться працювати із залученням сучасних технічних засобів і технологій сприйняття й обробки інформації, самостійно знаходити інформацію та визначати її достовірність, створювати власний інформативний простір. Колективна робота над створенням інтерактивних плакатів сприяє процесу дослухатися до чужої думки, знаходити оптимальне рішення й втілювати його в життя. Студенти мають можливість постійних, а не епізодичних (за розкладом) контактів з викладачем.

Одним із напрямів діяльності Ресурсного центру є підготовка й проведення вебінарів з актуальних проблем дошкільної освіти.

Вебінар – це зустріч, що відбувається в мережі Інтернет у режимі реального часу. Під час вебінару спікер (ведучий) і учасники перебувають біля своїх комп'ютерів, а зв'язок відбувається завдяки Інтернету. Під час роботи можна демонструвати підготовлену презентацію чи екран комп'ютера, організовувати опитування учасників, запрошувати інших учасників до мікрофона, спілкуватися в чаті (ставити запитання спікеру).

Така робота відбувалася в декілька етапів.

I етап – підготовчий – передбачав перегляд вебінарів, розміщених у мережі інтернет, вивчення алгоритму створення вебінарів, підготовку вебінару за певною темою.

II етап – основний – передбачав участь у роботі підготовленого вебінару.

На III етапі – заключному – відбувалася обробка відповідей учасників вебінару, аналіз помилок.

Студенти отримали завдання: підготувати перелік вебінарів для вихователів закладів дошкільної освіти, переглянути їх і запропонувати алгоритм створення вебінарів.

Після перегляду вебінарів студенти дібрали теми вебінарів та підготували алгоритм їх створення.

Алгоритм створення вебінарів.

1. Тема вебінару.
2. Цільова аудиторія.
3. Визначення мети.
4. Складання плану (вступ, основна частина, підсумки).
5. Підготовка матеріалів (тестовий формат, презентація).
6. Створення сторінки реєстрації та форми зворотного зв'язку (Google-форма).
7. Розповсюдження інформації про заплановану трансляцію.
8. Вибір ресурсу для проведення трансляції.
9. Підготовка листа-запрошення й листа-нагадування.

Технологія формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти передбачала розробку й використання освітнього блогу.

Така робота розпочиналася зі знайомства студентів з освітніми блогами, для цього було проведено семінар за темою «Освітній блог: створюємо та використовуємо».

Під час роботи семінару студенти ознайомилися із сутністю поняття «блог», розглянули класифікацію блогів, їх функції, характеристики; переглянули платформи для розміщення та ведення блогів, а саме: Блогер, Вордпрес, Живий журнал, МетаБлог; отримали практичні навички створення й налаштування освітнього блогу; отримали завдання для подальшої роботи.

Завдання 1. Проаналізувати блоги педагогів закладів дошкільної освіти, розміщені в мережі Інтернет.

Для виконання завдання студентам було запропоновано добірку покликань на освітні блоги в мережі Інтернет.

Аналіз запропонованих блогів дозволив виділити типові помилки, яких припустилися автори: відсутність назви, анонімність, велика кількість сторінок, занадто довгий текст повідомлень, граматичні й синтаксичні помилки, тривале заван-

таження сторінки, невдалий дизайн, зайва анімація, відсутність плану (досить розповсюджена помилка), ігнорування соціальних мереж.

Завдання 2. Сформулювати мету та функції блогу.

Мета освітнього блогу: удосконалювати вміння студентів працювати з інформацією в мережі Інтернет, літературою психолого-педагогічного й методичного спрямування (електронні підручники, посібники, періодичні видання, тематичні сайти тощо); навчити створювати інформаційний простір для подальшого використання в професійній діяльності; залучати студентів до самоосвіти й самовдосконалення; заохочувати до вивчення, накопичення й розповсюдження кращого педагогічного досвіду.

Функції, які виконує блог: дидактична, загальнокультурна (інтелектуальна), інформаційно-комунікативна, науково-методична, психологічна, соціальна (за С. Лабуцько).

Завдання 3. Розробити структуру освітнього блогу.

Студентам було запропоновано таку структуру освітнього блогу:

– сторінки основного меню: «Головна», «Законодавча база», «Документація вихователя», «Ресурсний центр педагогічного факультету», «Діагностичні методики», «Мої досягнення», «Про адміністратора», «Контакти»;

– сторінки перехресної панелі ліворуч (sidebar-left-1): «Програми виховання й навчання дітей дошкільного віку», «Вікова періодизація дошкільного дитинства», «Психічний розвиток новонародженої дитини», «Психічний розвиток дитини першого року життя», «Психічний розвиток дитини раннього віку», «Психічний розвиток дитини від 3 до 7 років», «Особливості ігрової діяльності в дошкільному віці», «Фізичне виховання дітей дошкільного віку» тощо; гаджети «Методична скарбничка вихователя», «Корисні посилання», «Підручники on-line»;

– сторінки перехресної панелі праворуч (sidebar-right-1): «Перевір себе» (для вихователів закладів дошкільної освіти), «Інтерактивні вправи» (для дітей дошкільного віку).

Завдання 4. Обрати платформу й створити освітній блог.

Серед запропонованих платформ була обрана платформа Блогер (<http://www.blogger.com/>). З урахуванням попередньо розробленої структури створено блог «Професійна підготовка майбутніх вихователів».

Завдання 5. Самостійна робота студентів.

Студентам було запропоновано:

– оновлювати інформацію у створеному блозі (актуальні новини в галузі дошкільної освіти);

– створити добірку методичних розробок для вихователів закладів дошкільної освіти;

– підготувати й додати власні методичні розробки для вихователів, дітей дошкільного віку, батьків вихованців.

На оцінному етапі здійснено перевірку ефективності запропонованої технології формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Саме тоді було застосовано раніше сформульовані критерії й показники.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі.

Отже, запропонована технологія формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами електронних освітніх ресурсів відповідає вимогам підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі дошкільної освіти й сприяє цілеспрямованому формуванню методичної компетентності.

Упровадження технології формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти забезпечить ефективну підготовку фахівців у галузі дошкільної освіти. Ефективність підготовки фахівців визначається рівнем адаптованості до здійснення майбутньої професійної діяльності, умінням взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, умінням впроваджувати в освітній процес закладу дошкільної освіти електронні освітні ресурси.

Список використаної літератури:

1. Інтернет-ресурси для створення інтерактивних плакатів. URL: <https://salo.li/a6073A4> (дата звернення: 13.04.2025).
2. Методичні рекомендації Symbaloo. URL: <https://salo.li/8E1fe01> (дата звернення: 18.04.2025).
3. Набока О.Г., Демченко М.О. Освітній блог як засіб професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 69, № 1. С. 64–77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_69_1_8.
4. Як створити інтерактивний плакат ThingLink? URL: <https://salo.li/Da155af> (дата звернення: 13.04.2025).
5. Symbaloo – зручний сервіс для зберігання закладок в інтернеті. URL: <https://salo.li/a7897E5> (дата звернення: 18.04.2025).

Demchenko M., Cherednyk O. Implementation of the technology of forming methodological competence of future preschool teachers by means of electronic educational resources

The article highlights the practical principles of implementing the technology of forming the methodological competence of future teachers of preschool education institutions by means of electronic educational resources. It is noted that the work of educators in the information space involves the ability not only to solve educational

tasks directly, but also the ability to interact with other participants in the educational process (parents of pupils, teaching staff) using the potential of electronic educational resources.

The research of scientists on the development and implementation of technologies for the training of future teachers is analyzed. The stages of implementation of the technology for the formation of methodological competence of future teachers of preschool education institutions are characterized: preparatory, activity, evaluation.

The advantages of distance learning by students of the disciplines «Preschool Pedagogy» and «Child Psychology» are characterized: use not only textbooks and manuals, but also additional resources (articles from third-party sites, presentations, etc.); work with the platform from different places, using a home computer, laptop, tablet or smartphone; choose the time and pace of learning; return to any topic and read the theoretical material again; get advice from the teacher at any time (personal messages, comments on tasks).

The main activities of the Resource Center are highlighted: organization of consulting support on the functioning of the Resource Center; formation of a bank and dissemination of psychological and pedagogical experience; preparation and holding of conferences, seminars, webinars on topical issues of preschool education; providing methodological advice to teachers of educational institutions of different levels, etc.

The stages of work on preparing and conducting webinars for teachers of preschool education institutions are outlined. An algorithm for creating webinars has been prepared.

Tasks for students on the development and use of an educational blog are presented: analysis of blogs of preschool teachers posted on the Internet; formulation of the purpose and functions of the blog; development of the structure of an educational blog; selection of a platform and creation of an educational blog; independent work of students to support the educational blog (updating information, creating a selection of methodological developments for teachers of preschool education institutions, preparing and posting their own methodological developments).

Key words: technology, methodological competence, future preschool teachers, electronic educational resources, digital tools and resources, distance learning, Resource Center, educational blog.

О. А. Ільченкокандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій
Національної академії Національної гвардії України

ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У МОВНОКОМУНІКАТИВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Стаття присвячена актуальній проблемі інтеграції медіаграмотності в мовнокомунікативну підготовку майбутніх офіцерів Національної гвардії України. В умовах інтенсивного розвитку інформаційних технологій, зростання кількості маніпулятивних повідомлень та активізації інформаційної війни потреба у розвитку критичного мислення та здатності аналізувати медіапотоки стає особливо важливою. Офіцери Національної гвардії України не лише здійснюють оперативне управління військовими процесами, а й беруть активну участь у підтриманні інформаційної безпеки держави. Вони повинні не тільки володіти високим рівнем мовних і комунікативних навичок, а й ефективно використовувати медіаресурси, аналізувати інформаційне середовище, розпізнавати фейки та протидіяти деструктивним інформаційним впливам.

Стаття містить теоретичний і практичний аналіз впровадження медіаграмотності у систему військової освіти. Описані інноваційні методики інтеграції цифрової грамотності та роботи з медіатекстами, включаючи аналіз маніпулятивних повідомлень, навчання ефективного використання інформаційних джерел і критичного оцінювання новинного контенту. Розглянуто механізми застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі: впровадження медіапроектів, аналіз інформаційних кампаній, створення ситуаційних тренінгів. Особливу увагу приділено формуванню навичок комунікації в умовах інформаційного протистояння, оскільки військові фахівці повинні розпізнавати маніпулятивний вплив та своєчасно реагувати на інформаційні загрози.

Практичне значення дослідження полягає в розробці методичних рекомендацій щодо вдосконалення навчальних програм для військових закладів освіти. Впровадження медіаграмотності сприяє не лише професійній підготовці офіцерів Національної гвардії України, а й їхній здатності ефективно захищати інформаційний простір, формувати довіру серед військового складу та громадськості. Запропоновані моделі навчання сприяють розвитку критичного мислення, комунікативної компетентності та стратегічного аналізу інформації, що є необхідним у сучасних умовах ведення бойових дій та інформаційної протидії.

Підготовка військових до роботи з інформацією має велике значення для забезпечення національної безпеки. Саме тому інтеграція медіаграмотності у систему військової освіти дає змогу не лише підвищити рівень мовної культури офіцерів, а й розвинути в них здатність до стратегічного аналізу, прогнозування інформаційних загроз і ухвалення обґрунтованих комунікативних рішень. Ураховуючи активний розвиток інформаційних технологій, питання формування стійких навичок роботи з медіа є надзвичайно актуальним і потребує комплексного підходу. Запропонована модель підготовки військових сприяє їхній адаптації до швидко змінюваного інформаційного середовища й ефективному використанню цифрових технологій у професійній діяльності.

Ключові слова: майбутній офіцер, Національна гвардія України, мовокомунікативна підготовка, медіаграмотність, медіаосвіта, медіаконтент, інтеграція.

Постановка проблеми. У сучасних умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій і глобальної диджиталізації роль медіаосвіти значно зростає. Інформаційна війна, яка супроводжується масовим поширенням медіаманіпуляцій і фейкових новин, ставить нові виклики перед військовими секторами безпеки та оборони. Майбутні офіцери Національної гвардії України, які виконують важливі завдання із забезпечення громадської безпеки та захисту державних інтересів, мають бути не лише професійно підготовленими, а й здатними орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі.

Одним із важливих аспектів їхньої підготовки є розвиток мовнокомунікативних навичок, що включають здатність критично оцінювати медіаінформацію, виявляти маніпуляції й ефективно використовувати медіаресурси. Інтеграція медіаграмотності в освітній процес – необхідна умова підготовки компетентних офіцерів, здатних протидіяти інформаційним загрозам і виконувати свої обов'язки в умовах сучасного інформаційного середовища.

Елементи медіаосвіти в Національній академії Національної гвардії України наявні, зокрема,

в таких освітніх компонентах мовнокомунікативної підготовки: «Основи теорії мовної комунікації», «Українська мова професійного спілкування», «Комунікативні аспекти діяльності офіцера», «Основи стратегічних комунікацій», «Стратегічні комунікації Національної гвардії України», «Комунікативна взаємодія Національної гвардії України з громадськістю», «Риторика і письмова майстерність».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд інтеграції змісту медіаграмотності в курси іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти представлено у статті С. Бучацької, О. Зарічної, О. Матієнко, О. Хуртенко [1]; стаття О. Ільченко присвячена проблемам інтегрування інфомедійної грамотності в програму підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України [2]; в іншій роботі О. Ільченко також визначено роль навичок медіаграмотності для молодого офіцера Національної гвардії України, скомпоновано зміст відповідного курсу й окреслено шляхи його інтеграції в освітні програми підготовки майбутніх офіцерів-гвардійців [3].

Матеріалом для дослідження слугував методичний комплекс впровадження елементів медіаграмотності в освітню парадигму майбутніх офіцерів Національної гвардії України, що послідовно, на різних етапах навчання представлений, зокрема, в таких працях: «Практикум з медіаграмотності» [4], «Медіаосвіта та медіаграмотність» [5], «Стратегічні комунікації для безпекових і державних інституцій» [6].

Мета статті – визначити теоретичні та практичні аспекти інтеграції медіаграмотності в мовнокомунікативну підготовку майбутніх офіцерів Національної гвардії України, виявити ключові методики впровадження цифрової й інформаційної грамотності у систему військової освіти, а також розробити рекомендації щодо формування стійких навичок аналізу медіапростору, критичного мислення й ефективної комунікації в умовах інформаційного протистояння.

Виклад основного матеріалу. Мету інтеграції медіаграмотності в мовнокомунікативну підготовку вбачаємо у забезпеченні здобувачів освіти інструментами для критичного аналізу медіаконтенту, розвитку інтерактивних навичок (здатність спілкуватися за посередництвом медіа та виконувати різні медіаролі) і креативності, що включає вміння створювати й інтерпретувати медіаконтент.

Здатність протистояти негативним інформаційним впливам, маніпуляціям чи дезінформації; пильно добирати, аналізувати й обробляти медіаконтент; створювати власний якісний контент із урахуванням інтересів цільової аудиторії та досягати власної мети за допомогою медіа – все це є невід’ємним складником розвитку сучасної особистості. Тому необхідно впроваджувати медіа-

аграмотність в освітній процес здобувачів освіти як окрему дисципліну або через інтеграцію до чинного навчального плану відповідного напрямку підготовки (спеціальності).

Інтегровані теми або зміст самостійного курсу мають орієнтуватися на компетентності та програмні результати, які опановує здобувач освіти за відповідним напрямом підготовки. Завданням курсу з медіаграмотності є не тільки надання необхідних знань, умінь і навичок для успішного медіакористування, а й мотивація до подальшого свідомого й / або креативного інтерпретування або створення медіапродукції.

Пропонуємо такі форми проведення занять, як комунікативні ігри, експерименти, вебквести, воркшопи, робота з першоджерелами, аналіз медіа-статей, інтерв’ю або дописів у соціальних мережах тощо. Здобувачі освіти можуть працювати у парах, невеликих командах або індивідуально, залежно від мети вправи (завдання).

Вправи для інтеграції медіаграмотності в мовнокомунікативну підготовку мають бути спрямовані на розвиток критичного мислення, аналіз медіаконтенту, оцінку інформаційного середовища і формування навичок практичного використання здобутих знань; вправи – орієнтовані на розвиток самостійності, відповідальності за інформаційну безпеку й уміння працювати в умовах сучасного інформаційного протистояння.

У мовнокомунікативній підготовці офіцерів Національної гвардії України вправи з медіаграмотності відіграють ключову роль, оскільки забезпечують розвиток критичного мислення для виявлення й аналізу маніпуляцій; формування навичок ефективної комунікації в різних ситуаціях; застосування теоретичних знань у практичних умовах для інформаційної безпеки.

Приклади вправ із медіаграмотності у мовнокомунікативній підготовці офіцерів сектору безпеки та оборони, розроблених авторкою цієї статті, подано нижче:

Вправа 1: Аналіз власного медіапростору (для освітнього компонента «Стратегічні комунікації Національної гвардії України»)

Текст вправи: Вивчіть і проаналізуйте власний медіапростір із погляду військовослужбовця Національної гвардії України. Дайте відповіді на запитання:

- Чи можна з Вашого профілю зробити висновок / припущення, що Ви військовослужбовець Національної гвардії України? Яка інформація (фото, відео чи текстовий контент) це засвідчує?
- Яку інформацію варто приховати? Чому? Як її можна використати? З якою метою?

Створіть персоніфікований алгоритм заходів інформаційної безпеки в медіапросторі [4, с. 17].

Мета: розвиток навичок інформаційної безпеки, критичного мислення щодо особистого кон-

тенту, аналіз потенційних ризиків інформаційного середовища військовослужбовця.

Виконання цієї вправи спрямоване на усвідомлення небезпек, пов'язаних з інформаційною відкритістю; розуміння принципів цифрової безпеки та захисту особистих даних; практичне застосування аналізу власного інформаційного сліду; розробку персональних заходів безпеки у медіапросторі. Вправа розвиває критичне оцінювання цифрового медіаконтенту.

Вправа 2: Проблемне есе + фотоколаж (для освітнього компонента «Риторика і письмова майстерність»)

Текст вправи: Напишіть проблемне есе на тему «Риторична особистість військовослужбовця Національної гвардії України». Створіть фотоколаж до Вашого есе (скористайтеся навчальними ресурсами penal.tilde.com.ua; imgonline.com.ua; або ін.). Репрезентуйте есе на занятті, супроводжуючи фотоколажем у мультимедійному форматі [4, с. 17].

Мета: формування риторичних здібностей, розвиток візуальної грамотності, навички аргументованого висловлення думки.

Виконання вправи стимулює усвідомлення важливості мовної комунікації у військовій сфері; поглиблює розуміння риторичних засобів впливу; формує вміння адаптувати інформацію для презентації; заохочує до використання мультимедійних інструментів у комунікації. Завдання розвиває візуальну грамотність, навички роботи з цифровими ресурсами.

Вправа 3: Аналіз промов (для освітнього компонента «Українська мова професійного спілкування»)

Текст вправи: Чим Ви керуєтеся під час вибору інформації для ухвалення рішення – фактами чи емоційними судженнями? Ознайомтеся із промовами:

1. Оперативна інформація від генштабу. <https://www.youtube.com/watch?v=nvltVvRcNkc>;

2. Звернення українських дітей до росіян. <https://www.youtube.com/watch?v=A0-fruhc1H4>;

3. Звернення Президента України Володимира Зеленського за підсумками 21 дня війни. <https://www.youtube.com/watch?v=fjfdEe2dMUw>.

Проведіть аналіз виступів за критеріями: лексична будова; граматична складність речень; аналітичний огляд інформації; впливовість промови, баланс фактів і думок. Зробіть висновок: як досягнути балансу між фактами й емоційними судженнями? [4, с. 21].

Мета: навчити курсантів розрізняти фактичні повідомлення й емоційно забарвлені судження, критично оцінювати мовну структуру медіатекстів.

Виконання вправи заохочує до аналітичного підходу у споживанні інформації; розвиває навички критичного мислення й аналізу комунікаційних

стратегій; формує вміння оцінювати ефективність різних типів медіаповідомлень; спонукає до формування власного стилю комунікації, орієнтованого на факти. В аспекті медіаграмотності розвиваються навички аналізу медіатекстів, виявлення маніпулятивних технік.

Вправа 4: Алгоритм новинної грамотності (для освітнього компонента «Основи теорії мовної комунікації»)

Текст вправи: Аналітично опрацюйте медіаматеріал «Що категорично заборонено висвітлювати ЗМІ у воєнний час» (<https://detector.media/infospace/article/197229/2022-03-08-shcho-kategorichno-zaboroneno-vysvitlyuvaty-zmi-u-voiennyy-chas-rozyasnennya-golovnokomanduvacha-zsu/>).

Розробіть правила спілкування з журналістами для військовослужбовців Національної гвардії України. Репрезентуйте роботу у вигляді проекту «Новинна грамотність військовослужбовця – шлях до порозуміння з медійником» [4, с. 26].

Мета: розвиток навичок роботи з журналістами, розуміння правил інформаційної безпеки під час висвітлення військових подій.

Виконання вправи стимулює відповідальне ставлення до передачі інформації; дає розуміння етичних норм роботи із медіа; дає змогу адаптувати комунікацію до запитів цільової аудиторії; спонукає до формування стратегії спілкування з журналістами. Це завдання розвиває новинну грамотність зокрема та навички медіакомунікації в цілому.

Вправа 5: Проєкт «Україна в інформаційному просторі інших держав» (для освітнього компонента «Основи стратегічних комунікацій»)

Текст вправи: Ознайомтеся з медіаматеріалом за покликанням: <https://imi.org.ua/monitorings/ukrayina-v-informatsijnomu-prostori-rosiyi-ta-bilorusi-osnovni-naratyvy-i35175>. Підготуйте проєкт «Україна в інформаційному просторі інших держав: ключові наративи», розкривши такі питання: 1. Основні наративи антиукраїнської пропаганди в російських медіа. 2. Антиукраїнські теми в медіа інших держав. 3. Підтримка України в медіапросторі інших країн [4, с. 36–37].

Мета: навчити курсантів аналізувати медіаматеріали, пов'язані з інформаційною війною, розпізнавати пропагандистські наративи й оцінювати міжнародну медіапідтримку України.

Виконання вправи дає змогу курсантам розпізнавати інформаційні атаки в медіапросторі; поглиблює розуміння механізмів інформаційної боротьби; розвиває навички ідентифікації дезінформаційних тенденцій і сприяє формуванню власних стратегій інформаційної протидії. Завдання спрямоване на розвиток навичок аналізу пропаганди та стратегічного мислення в медіасередовищі.

Вправа 6: Есе «Дезінформація та конспірація» (для освітнього компонента «Комунікативні аспекти діяльності офіцера»)

Текст вправи: Виконайте аналітичний огляд медіаматеріалу (<https://detector.media/infospace/article/186010/2021-03-17-shcho-staietsya-koly-konspirologiya-poiednuietsya-z-dezinformatsiieyu/>). Напишіть есе «Дезінформація та конспірація: загрози й інформаційна безпека військовослужбовців Національної гвардії України» [4, с. 37].

Мета: розкрити механізми дезінформації та вплив конспірологічних теорій на суспільну свідомість, навчити курсантів розпізнавати маніпулятивні повідомлення.

Виконання вправи стимулює критичний аналіз джерел інформації; формує розуміння механізмів маніпуляції; навчає методам протидії фейкам; розвиває вміння аргументовано реагувати на маніпулятивні наративи. Вправа розвиває критичне мислення в цілому, зокрема навички виявлення дезінформації.

Вправа 7: Груповий проєкт «Вплив медіа на суспільство» (для освітнього компонента «Комунікативна взаємодія Національної гвардії України з громадськістю»)

Текст вправи: 1. Підготуйте груповий проєкт «Вплив медіа на суспільство: причини, наслідки та просвітницька робота серед військовослужбовців Національної гвардії України та населення». 2. Створіть просвітницьку пабліку «Інформаційна гігієна військовослужбовця Національної гвардії України» за результатами проєкту [4, с. 43].

Мета: формування аналітичних навичок, критичного мислення та просвітницької роботи в царині інформаційної безпеки.

Виконання вправи дає змогу провести детальний аналіз впливу медіа на суспільство; поглиблює розуміння інформаційного простору; формує навички інформаційної аналітики; спонукає курсантів до просвітницької діяльності. В аспекті медіаграмотності вправа спрямована на розвиток навиків аналізу соціальних медіа, стратегічного мислення.

Запропоновані вправи спрямовані на комплексний розвиток медіаграмотності у військовослужбовців Національної гвардії України, включаючи аналіз інформації, критичне мислення, риторичні навички й інформаційну безпеку. Вони мотивують курсантів до відповідального використання медіа, формують необхідний досвід роботи з інформацією та стимулюють практичні дії щодо захисту інформаційного простору.

Висновки і пропозиції. У результаті дослідження визначено ключові аспекти інтеграції медіаграмотності в мовнокомунікативну підготовку майбутніх офіцерів Національної гвардії

України. Апробація представленого методичного матеріалу довела, що розвиток критичного мислення, формування медіакомпетентності та навичок аналізу інформаційних потоків є важливими компонентами їхньої професійної підготовки. Це дало змогу схарактеризувати практичний методичний комплекс, який спрямований на вдосконалення здатності військовослужбовців Національної гвардії України розпізнавати маніпулятивний контент, оцінювати достовірність джерел, використовувати медіаресурси для професійної мети й ефективно комунікувати в умовах інформаційного протистояння.

Запропонований методичний комплекс включає використання інтерактивних технологій, створення медіапроєктів, аналіз інформаційних кампаній і навчання ефективного управління інформацією. Інтеграція медіаграмотності в освітній процес сприятиме формуванню стійких мовнокомунікативних навичок, здатності аналізувати, критично оцінювати й інтерпретувати інформацію з відкритих джерел, а також оперативно реагувати на інформаційні загрози.

Практичне значення отриманих результатів полягає у впровадженні розробленого методичного комплексу в освітні програми військових закладів вищої освіти. Це забезпечить підвищення рівня підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України, сприятиме формуванню їхніх моральних і професійних цінностей, а також зміцненню інформаційної безпеки держави через створення ефективної системи протидії маніпулятивним інформаційним впливам.

Подальші дослідження в цьому напрямі можуть охоплювати: розробку нових методик інтеграції медіаграмотності, які враховують специфіку військової освіти й особливості інформаційного простору; дослідження впливу медіаграмотності на загальний рівень інформаційної безпеки військовослужбовців сектору безпеки та оборони, їхню готовність до роботи в умовах інформаційних загроз і можливості застосування інформаційної стратегії у службовій діяльності; впровадження сучасних інтерактивних освітніх технологій і платформ, які дають змогу більш ефективно навчати медіаграмотності в умовах інформаційного протистояння; оцінку ефективності чинних навчальних програм із точки зору інтеграції медіаграмотності та їхнє вдосконалення на основі отриманих емпіричних даних і наукових досліджень.

Отже, інтеграція медіаграмотності у систему підготовки майбутніх офіцерів сприятиме формуванню нового покоління військових фахівців, які здатні ефективно працювати в інформаційній сфері, ухвалювати обґрунтовані рішення, протидіяти маніпулятивним впливам і сприяти зміцненню інформаційної стійкості держави.

Список використаної літератури:

1. Buchatskaa S., Zarichnab O., Matiienko O., Khurtenko O. Enhancing media literacy skill building in pedagogical universities: Our view and experience. *East European Journal of Psycholinguistics*. Vol. 11, Number 1, 2024. P. 47-62. DOI: <https://doi.org/10.29038/eejpl.2024.11.1.buc>
2. Ільченко О. Інтеграція інфомедійної грамотності в програму підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»* / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 12 (44). С. 78-83. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.12/44.11>
3. Ільченко О.А. Інфомедійний розвиток комунікативних навичок майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Philological science and education: transformation and development vectors: Collective monograph*. Vol. 1. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2021. P. 204-231. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-083-4-11>
4. Ільченко О. Практикум з медіаграмотності. Харків: НАНГУ, 2024. 51 с.
5. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенко; За науковою редакцією В.В. Різуна. Київ: Центр Вільної Преси, 2013. 352 с.
6. Стратегічні комунікації для безпекових і державних інституцій: практичний посібник / [Л. Компанцева, О. Заруба, С. Череватий, О. Акульшин; за заг. ред. О. Давліканової, Л. Компанцевої]. Київ: ТОВ «ВІСТКА», 2022. 278 с. URL: http://fes.kiev.ua/n/cms/fileadmin/upload2/Book_28-06-2022_web-3.pdf

Ilchenko O. Integration of media literacy into the language and communication training of future officers of the National Guard of Ukraine

The article addresses the urgent issue of integrating media literacy into the language and communication training of future officers of the National Guard of Ukraine. In the context of rapid information technology development, the increasing number of manipulative messages, and the intensification of information warfare, the need to develop critical thinking and the ability to analyze media flows becomes particularly significant. Officers of the National Guard of Ukraine not only oversee operational management in military processes but also actively participate in ensuring the state's information security. They must possess a high level of linguistic and communicative skills while effectively utilizing media resources, analyzing the information environment, identifying fake news, and countering destructive informational influences.

The article provides a theoretical and practical analysis of the implementation of media literacy in the military education system. Innovative methodologies for integrating digital literacy and working with media texts are described, including the analysis of manipulative messages, training in the effective use of information sources, and critical evaluation of news content. Mechanisms for applying interactive technologies in the educational process are examined, such as the introduction of media projects, analysis of information campaigns, and creation of situational training exercises. Particular attention is paid to the development of communication skills in the context of information confrontation, as military professionals must recognize manipulative influences and promptly respond to informational threats.

The practical significance of the study lies in the development of methodological recommendations for improving educational programs in military institutions. The integration of media literacy contributes not only to the professional training of officers of the National Guard of Ukraine but also enhances their ability to effectively protect the information space, build trust among military personnel and the public, and strategically analyze information. The proposed training models foster critical thinking, communicative competence, and strategic information analysis, which are essential in modern conditions of military operations and information counteraction.

Preparing military personnel to work with information is crucial for ensuring national security. Therefore, integrating media literacy into the military education system enables officers to enhance their language culture, develop strategic analysis skills, forecast informational threats, and make well-grounded communicative decisions. Given the rapid advancement of information technologies, the issue of developing resilient media skills is of paramount importance and requires a comprehensive approach. The proposed military training model facilitates adaptation to a rapidly changing informational environment and the effective use of digital technologies in professional activities.

Key words: future officer, National Guard of Ukraine, language and communication training, media literacy, media education, media content, integration.

Б. І. Ковальчукаспірант кафедри машинознавства та транспорту
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

МЕТОД ПРОЄКТІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ТА НАДПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ

Встановлено, що функціонал педагогічних кадрів більше не обмежується передачею певного обсягу знань, формуванням базових умінь та навичок, він значно ширший та безперервно поповнюється новими складовими. Це суттєво змінює професійні вимоги до педагогів професійного навчання та передбачає наявність у них таких компетентностей, які забезпечують стабільну результативність виконання актуальних професійних завдань. Набір цих компетентностей перманентно змінюється згідно з поточними пріоритетами, особливостями та цілями професійно-педагогічної діяльності. Однак до нього входять і ті компетентності, які не втрачають своєї затребуваності навіть за умов істотних трансформацій вітчизняної системи – професійні та надпрофесійні компетентності. Професійні компетентності розглянуто як компетентності, що визначають успішність виконання професійних функцій та завдань і безпосередньо пов'язані з характером та змістом професійної діяльності. Надпрофесійні компетентності обґрунтовано як сукупність компетентностей, яка дає змогу майбутньому фахівцю бути успішним, незалежно від характеру та змісту професійної діяльності.

У статті розглянуто потенціал методу проєктів у формуванні професійних та надпрофесійних компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання в галузі транспорту. Обґрунтовано необхідні етапи роботи над проєктом: добір і формулювання теми проєкту, збір інформації → обговорення перших результатів і уточнення (дискусія) кінцевих результатів роботи → пошук нової інформації в різних режимах роботи (індивідуальній, парній, груповій) → дискусія (обговорення) нової інформації та її документування (оформлення) → підбиття підсумків і презентація проєкту. Підсумовано, що використання методу проєктів у формуванні професійних та надпрофесійних компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання в галузі транспорту забезпечує опанування студентами знань та навичок розробки та реалізації проєкту; формування проєктного мислення; мотивацію до участі в проєктній діяльності, до ініціації та реалізації; володіння ціннісними установками щодо проєктного формату діяльності; формування командних навичок, навичок створення умов для якісної роботи проєктної команди.

Ключові слова: професійна підготовка, педагоги професійного навчання у галузі транспорту, професійні та надпрофесійні компетентності, проєктні технології, заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. В сучасних умовах швидкого розвитку суспільства відбувається також збагачення змісту праці [1, с. 31]. Зміни, що відбуваються в соціально-економічній сфері в умовах невизначеності, ініціюють трансформації в освітньому просторі. Необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання в галузі транспорту продиктована сучасними реаліями. По-перше, система професійної (професійно-технічної) освіти потребує компетентних педагогів професійного навчання, здатних на високому рівні здійснювати підготовку кваліфікованих працівників, якісному сприянні у подоланні різного роду професійно-педагогічних проблем [2, с. 93]. По-друге, роботодавці зацікавлені у компетентних молодих фахівцях, які готові гнучко та мобільно реагувати на нові виклики. По-третє, самі студенти мають високі очікування від освітніх програм, що реалізуються у закладах

вищої освіти (ЗВО), зорієнтовані на набуття компетентностей, необхідних для вирішення професійних і життєвих завдань. Саме тому необхідно вдосконалювати структуру та зміст компетентної моделі випускників сучасних ЗВО, які повинні володіти професійними та надпрофесійними (універсальними, гнучкими компетентностями) і бути здатними до мобільності та стресостійкості у професійному організаційному середовищі, ефективної реалізації власної траєкторії професійного саморозвитку.

В умовах трансформації вимог роботодавців до професійного «портрету» випускників ЗВО перед системою вищої освіти постають стратегічні завдання вдосконалення освітніх технологій, методик та методів навчання бакалаврів та магістрів [3]. Підсумком педагогічної діяльності викладачів стають професійні (предметні), мета-предметні компетентності та компетентності,

пов'язані з самовизначенням, самонавігацією та самоорганізацією студентів, які визначають ефективність майбутньої професійної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання в галузі транспорту [4, с. 17]. Узагальненими ключовими професійними якостями сучасних фахівців є: мобільність та здатність ефективно адаптуватися до змін чинників зовнішнього та внутрішнього середовища організації; здатність до прийняття самостійних рішень у кризових професійних ситуаціях; стресостійкість та емоційна компетентність; проєктний спосіб мислення; здатність до саморозвитку тощо. Тому, окрім професійних, необхідно формувати надпрофесійні (універсальні, гнучкі) компетентності. Необхідно вдосконалювати методику навчання у ЗВО, що забезпечує усвідомлення студентами значущості формування *hard skills*, *soft skills* і *self skills* компетентностей. Процес інтеграції сучасних освітніх технологій у компетентісно-орієнтовану підготовку студентів є однією із стратегій розвитку сучасних університетів [5]. Чинники соціально-економічної ситуації в соціумі актуалізують у студентів ініціювання здібностей до саморозвитку та самонавчання, до формування професійних, надпрофесійних (універсальних та гнучких) компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Актуальність дослідження підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, а також необхідності використання інноваційних освітніх технологій у цьому процесі підтверджується зростанням кількості досліджень, присвячених цій темі. Так, науковцями розглянуто інтегративний підхід у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання (Р. Горбатюк, Н. Волкова, Х. Бахтіярова та ін.); посилення практичної підготовки бакалаврів професійної освіти як ключова детермінанта формування фахових компетентностей фахівців (Н. Разумовська, Д. Храпач та ін.); обґрунтовано необхідність формування не лише професійних компетентностей, а й креативності (Ю. Бобрикова та ін.), *soft skills* (О. Башкір, О. Панченко, Г. Алексеєва та ін.) майбутніх фахівців. Також науковцями розглянуто теорію і практику проєктного навчання у підготовці майбутніх фахівців (В. Аніщенко, Н. Мирончук, М. Ciesielkiewicz, С. Bonilla, М. Santos та ін.). Однак, незважаючи на широкий спектр досліджень проблем професійно-педагогічної освіти, питання формування професійних і надпрофесійних навичок майбутніх педагогів професійного навчання, зокрема й з використанням потенціалу проєктних технологій, залишається недостатньо вивченими.

Метою статті є дослідження й аналіз потенціалу проєктних технологій у формуванні професійних та надпрофесійних компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання у галузі транспорту.

Виклад основного матеріалу. У наукових публікаціях існує достатня кількість публікацій стосовно трактування поняття «компетентність». Однак досить поширеною є практика, у межах якої компетентності розглядають лише як знання, навички, вміння, необхідні для якісного виконання функцій за отримуваною спеціальністю, профілем, напрямом [6]. Менше або взагалі не розглядаються здібності особистості, мотивація, ціннісні настанови, тип мислення, і особливо – компетентності як моделі поведінки. Цю позицію підтримують і стандарти вищої освіти України, які акцентують увагу на необхідності формування знань, умінь і навичок, що дають змогу особистості розв'язувати актуальні проблеми дійсності. Розглянемо підходи науковців до поділу компетентностей на різні види, зокрема на професійні та надпрофесійні компетентності. Професійні компетентності частіше розглядають як здатність співробітника виконувати обов'язки на необхідному роботодавцю рівні. Водночас для кожної посади є власні професійні компетентності та критерії їхнього оцінювання. Професійні компетентності – це набір знань і вмінь, необхідних для обраної спеціальності, професії. Приміром, М. Цезелькевич (М. Ciesielkiewicz), К. Бонілья (К. Bonilla) і М. Сантос (М. Santos) дають таке трактування професійних компетентностей: «професійні компетентності є сукупністю вузькоспеціалізованих теоретичних і емпіричних знань, персональних якостей і життєвих установок, що забезпечують ефективну поведінку фахівця для успішного виконання посадових обов'язків» [7, с. 295].

Надпрофесійні компетентності рідше стають об'єктом вивчення науковців. Так, науковці розглядають надпрофесійні компетентності як такі, що охоплюють не лише навички, а й різноманітні моделі поведінки, в яких відображаються якості особистості, настанови, мотивація тощо [8, с. 29]. Натомість О. Панченко та Г. Алексеєва розглядають надпрофесійні (гнучкі) компетентності як широкий набір навичок і моделей поведінки, особливостей міжособистісних стосунків і якостей особистості, що дають змогу особистості швидко адаптуватися до завдань і викликів середовища, налагоджувати стосунки та встановлювати контакти, демонструвати високу ефективність праці та досягати поставлених цілей і завдань [9]. У межах статті поділяємо окреслену позицію і трактування надпрофесійних компетентностей, однак зазначимо, що вони володіють такими подібними ознаками: гнучкістю та високою адаптивністю до швидко мінливих умов; цінностями й мотивами, що є в їхній основі; цілепокладанням і прагненням до досягнення мети; універсальністю; наявністю засвоєних знань, життєвого досвіду та набутих навичок.

Таким чином, є безліч різних позицій щодо виокремлення професійних та надпрофесійних

компетентностей. У межах статті професійні компетентності розглянуто як такі компетентності, які визначають успішність виконання професійних функцій та завдань. Ці компетентності безпосередньо пов'язані з характером та змістом професійної діяльності. Наявність професійних компетентностей дає змогу виконувати професійні дії, операції, процеси, а отже – це забезпечують необхідні показники професійної діяльності. Надпрофесійні компетентності – це сукупність компетентностей, яка дає змогу майбутньому фахівцю бути успішним, незалежно від характеру та змісту професійної діяльності. Ця сукупність компетентностей, аналогічно професійним компетентностям, дає змогу отримати необхідні результати діяльності найоптимальнішим чином.

Одним із найоптимальніших і найперспективніших інструментів реалізації процесу формування та вдосконалення професійних та надпрофесійних навичок студентів є проєктний метод як гнучка модель організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зорієнтована на самореалізацію особистості шляхом розвитку інтелектуальних, комунікативних, творчих здібностей і якостей. Основними перевагами проєктно зорієнтованого навчання є: надання можливості для поглибленого вивчення професійного контексту та розвитку важливих навичок, пов'язаних із готовністю до навчання; підвищення залученості студентів до проєктної діяльності та сприяння розвитку гнучких навичок фахівця XXI століття, необхідних для успішної майбутньої кар'єри [10, с. 147]; можливість особистісно зумовленого вибору теми проєкту, становлення студентів архітекторами власної індивідуальної освітньої траєкторії; підвищення мотивації студентів до навчання, а також їхнього розвитку.

Саме проєктна діяльність істотно може підвищити ефективність процесу формування професійних та надпрофесійних компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання у галузі транспорту. Для того щоб визначити особливості її застосування для розв'язання цього завдання у межах професійної підготовки, детальніше розглянемо наукові публікації, що розкривають потенціал проєктної діяльності.

Проєктна діяльність є незмінним атрибутом у виконанні безлічі професійних функцій педагогів професійного навчання у галузі транспорту. Ці фахівці розробляють нові освітні проєкти, реалізують уже чинні, проводять їхній моніторинг, експертизу, складають компендіум проєктів тощо. Водночас педагоги професійного навчання у галузі транспорту працюють як з документацією, так і з конкретними людьми, їхніми потребами в межах проєктної діяльності. На цій підставі вже на етапі навчання у ЗВО необхідно використовувати ресурси проєктної діяльності, зокрема для

формування професійних та надпрофесійних компетентностей.

Науковці окреслюють безліч переваг проєктного навчання для професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей. Так, В. Аніщенко зазначає, що проєктна діяльність сприяє самостійному отриманню нових знань студентами, якісному написанню наукових статей, розробці грантів і стартапів. Підкреслюється її цінність як для студентів, так і для викладачів, які відіграють роль наставників студентів [11]. Також проєктний підхід позиціонується як ««міст» між ринком праці та освітньою сферою» [12, с. 193], що сприяє розвитку додаткових професійних компетентностей, набутих у процесі практичної роботи над проєктом. А зміст проєктної діяльності утворюють знання, які трансформуються в різні форми предметностей.

Ключовою характеристикою проєктної діяльності в освіті є те, що вона може бути реалізована за наявності засобів досягнення результату, підстави для досягнення мети, спрямованості її розвитку та алгоритму (послідовності) навчальних дій. Натомість О. Литвиненко встановлюється специфіка проєктної діяльності педагогів професійного навчання. Авторка підкреслює, що сутність розглядуваного виду діяльності полягає в розробленні стратегій розвитку системи освіти, моделюванні та прогнозуванні способів здійснення інноваційного освітнього процесу, поєднанні зусиль різних видів діяльності в межах навчальної роботи [13, с. 8]. Проєктне навчання надає можливості для зворотного зв'язку та регулярного перегляду плану проєкту з метою його подальшого вдосконалення. Проєктний формат навчання заохочує учнів встановлювати значущі логічні міждисциплінарні логічні зв'язки між галузями змісту, а не думати про кожен предметну галузь окремо. Шляхом участі в проєктній роботі студенти залучаються до навчання в реальному світі, що дає їм змогу глибше зрозуміти концепції проєктного матеріалу, які вивчаються. Це готує студентів до прийняття та розв'язання проблем у реальному світі та глибоко залучає студентів до вивчення цільового загального та професійно орієнтованого змісту, сприяючи його довгостроковому закріпленню.

Результативність застосування проєктної діяльності в розвитку різних особистісних якостей, здібностей і компетентностей студентів розкривають й інші дослідники. Зокрема, Л. Савченко та співавтори розглядають можливості застосування у професійній підготовці майбутніх викладачів різноманітних освітніх проєктів і практик [14]. Тобто ресурси проєктної діяльності активно використовуються в системі вищої освіти, саме завдяки ресурсам проєктної діяльності вирішуються різноманітні педагогічні завдання: використовується для формування конкурентоздатності студентів.

Впровадження проєктного навчання у ЗВО спрямовується на досягнення таких результатів:

1) здобуття студентами досвіду створення готового продукту спільної діяльності з викладачами ЗВО, представниками організації/ установи/ підприємства, для якого він розробляється. Студенти мають змогу безпосередньо відчувати користь здобутих знань, умінь;

2) набуття студентами професійних компетентностей, комунікативних навичок, умінь працювати у команді, брати відповідальність за реалізацію проєктів – тобто формування гнучких, надпрофесійних навичок. Розробка проєкту є складним процесом, що передбачає кілька циклів: планування кінцевого результату, отримання знань, навичок створення нового продукту, його виготовлення, перевірки відповідності певним технічним та іншим вимогам. У розробці проєкту формуються навички пошуку оптимальних рішень проблем, підпорядкування дисципліні спільної діяльності, вміння уявити цінність отриманого продукту;

3) підготовка «готових» фахівців для організації, з фахівцями якої розробляється проєкт. Підвищується значущість постійної співпраці роботодавців із ЗВО;

4) набуття ділових зв'язків та досвіду спілкування з партнерами ЗВО (які є замовниками проєктів).

У науковій літературі розвиваються ідеї щодо наявності специфіки у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання до проєктної діяльності. Встановлено, що одним із показників готовності до здійснення проєктної діяльності є розвиток творчих умінь і навичок особистості, а також сформованість проєктних знань [12]. У цьому випадку цінним є встановлення взаємозв'язку між активізацією проєктної діяльності студентів і формуванням у них креативних якостей. Припускаємо, що необхідно також враховувати позицію, присвячену вивченню особливостей перебігу процесу розвитку професійних та надпрофесійних компетентностей студентів. Так, у межах дослідження обґрунтовано такі етапи роботи над проєктом: добір і формулювання теми проєкту, збір інформації → обговорення перших результатів і уточнення (дискусія) кінцевих результатів роботи → пошук нової інформації в різних режимах роботи (індивідуальній, парній, груповій) → дискусія (обговорення) нової інформації та її документування (оформлення) → підбиття підсумків і презентація проєкту. На кожному етапі студенти виконують певні види робіт, за потреби вдаючись до консультацій викладача.

Відтак, використання методу проєктів у формуванні професійних та надпрофесійних компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання в галузі транспорту забезпечує:

– опанування студентами знань та навичок розробки та реалізації проєкту, зокрема й роз-

робки та реалізації проєкту за стадіями життєвого циклу, за функціональними сферами, за процесами управління;

– формування проєктного мислення;

– мотивацію до участі в проєктній діяльності, до ініціації та реалізації;

– володіння ціннісними установками щодо проєктного формату діяльності;

– формування командних навичок, навичок створення умов для якісної роботи проєктної команди, наприклад, формування проєктного лідерства, організації проєктних комунікацій, здатності до організації діяльності команди, до співучасті в управлінні командою, до реалізації командних ролей; формування здатності обирати та компетентно виконувати проєктну роль.

Висновки і пропозиції. Отже, проведений огляд наукової літератури дав змогу встановити, що проєктна діяльність у професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання в галузі транспорту впливає на їхній професійно-особистісний розвиток. Саме проєктна діяльність насичує процес навчання студентів творчою активністю, інноваційним характером, забезпечує інтеграцію теорії та практики. Загалом проєктна діяльність містить дослідницький та творчий початок. Проєктну діяльність доцільно віднести до розряду інноваційної, яка передбачає перетворення реальності, що будується на основі відповідних технологій, піддається уніфікації, освоєнню та вдосконаленню. Перевага методу проєктів полягає у виробленні вміння взаємодіяти з різними людьми, у набутті навичок стресостійкості, у формуванні лідерських якостей, пунктуальності, організованості, толерантності – тобто передбачає формування професійних та надпрофесійних компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання в галузі транспорту.

Таким чином, у наукових дослідженнях розкриваються широкі можливості проєктної діяльності в розвитку професійних компетентностей, а також навичок саморефлексії, конструктивної самооцінки, критичного мислення, здібностей до вироблення творчих організаційних рішень майбутніх педагогів професійного навчання у галузі транспорту. Також проєктна діяльність сприяє формуванню професійної компетентності та проєктних умінь майбутніх фахівців. Водночас, поглиблення знань щодо проєктної діяльності сприятиме підвищенню в майбутніх педагогів професійного навчання ціннісного ставлення до майбутніх професійних обов'язків. Особливо варто відзначити позитивний вплив навичок проєктної роботи на формування та розвиток комунікативних якостей студентів, готовності до командної взаємодії, яка здійснюється саме завдяки вербальній і невербальній комунікації.

Список використаної літератури:

1. Бобрикова Ю. С. Креативність як основа інноваційної педагогічної діяльності у процесі професійної підготовки інженерів-педагогів. *ЛОГОС. Мистецтво наукової думки*. 2019. Вип. 2. С. 31–33.
2. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. Інтеграція професійної освіти і виробництва як чинник модернізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2018. Вип. 1 (6). С. 89–102.
3. Antón-Sancho A., Vergara D., Fernández-Arias P. Impact of the digitalization level on the assessment of virtual reality in higher education. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*. 2023. Vol. 13 (1), 10.4018/ijorcd.314153
4. Храпач Д. М. Практична підготовка бакалаврів професійної освіти як ключова детермінанта формування фахових компетентностей фахівців. *Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва: теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 5. С. 16–19.
5. Разумовська Н. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності у процесі навчання у закладах вищої освіти. *Scientific Collection «InterConf»*. 2023. Вип. 181. С. 173–179.
6. Haleema A., Javaida M., Qadrib M. A., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*. 2022. Vol. 3. P. 275–285.
7. Ciesielkiewicz M., Bonilla C. F., Santos, M. The impact of service learning supported by the ePortfolio on the development of professional competencies. *Teaching Education*. 2024. Vol. 35 (3). Pp. 293–310.
8. Башкір О. Формування soft skills засобами активних та інтерактивних методів рефлексії. *Перспективи Та Інновації Науки*. 2022. Вип. 1 (6). С. 26–33.
9. Панченко О. П., Алексеєва Г. М. Формування м'яких навичок (soft skills) як складової технологічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів засобами інтернет-технологій. *Використання інформаційних та комунікаційних технологій в сучасному цифровому суспільстві*. матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (4-5 червня 2020 р., м. Херсон). Херсон: Видавництво ФОП Вишемирський В. С., 2020. С. 155–158.
10. Бахтіярова Х. Інтегративний підхід у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. *Professional Pedagogics*. 2021. Вип. 1 (22). С. 143–150.
11. Аніщенко В. М. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах. Житомир: «Полісся», 2019. 208 с.
12. Мирончук Н. М. Застосування методу проектів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти*. 2017. Вип. 87. С. 191–196.
13. Литвиненко О. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійно-педагогічного проектування: автореф. дис. ... канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.04. СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми, 2018. 20 с.
14. Савченко Л. О., Саф'ян К. Ю., Коваленко І. В. Використання проектної діяльності у професійній підготовці майбутніх викладачів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 207. С. 53–58.

Kovalchuk B. The Project Method in the Formation of Professional and Supra-professional Competences of Future Vocational Education Teachers in the Field of Transport

It has been established that the functional responsibilities of teaching staff are no longer limited to the transmission of a certain amount of knowledge and the development of basic skills; they are much broader and are constantly being supplemented with new components. This significantly changes the professional requirements for vocational education teachers and requires them to possess competences that ensure consistent performance in carrying out current professional tasks. The set of these competences is constantly evolving in line with current priorities, features, and goals of vocational-pedagogical activity. However, it also includes those competences that remain in demand even under significant transformations of the national system—namely, professional and supra-professional competences.

Professional competences are considered as those that determine the success of performing professional functions and tasks and are directly related to the nature and content of professional activity. Supra-professional competences are substantiated as a set of competences that enable a future specialist to succeed regardless of the nature and content of professional activity.

The article examines the potential of the project method in forming professional and supra-professional competences of future vocational education teachers in the field of transport. The necessary stages of project work are substantiated: selecting and formulating the project topic → collecting information → discussing initial results and refining (through discussion) the final project outcomes → searching for new information in various working modes (individual, pair, group) → discussion and documentation (formatting) of new information → summarising and presenting the project.

It is concluded that the use of the project method in the formation of professional and supra-professional competences of future vocational education teachers in the field of transport ensures that students acquire knowledge and skills in project development and implementation; the development of project-oriented thinking; motivation to participate in project activities, initiate and implement projects; the acquisition of value-based attitudes toward the project-based format of activity; and the development of teamwork skills and the ability to create conditions for effective project team performance.

Key words: *professional training, vocational education teachers in the field of transport, professional and supra-professional competences, project-based technologies, institutions of higher education.*

УДК 37.04:004(355)

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.21>**О. О. Кравець**старший викладач кафедри іноземних мов
Таврійського державного агротехнологічного університету
імені Дмитра Моторного

ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У дослідженні розглядається актуальність дистанційної освіти як складової сучасного навчального процесу, що вимагає від освітніх установ додаткових зусиль для організації та проведення занять. Підкреслюється, що дистанційне навчання активно використовує цифрові технології, проте складність полягає у виборі найбільш корисних інструментів серед їхнього різноманіття для викладачів та здобувачів освіти.

Автор висловлює думку, що штучний інтелект (ШІ) може стати важливим помічником у цій сфері, допомагаючи викладачам заощаджувати час та створювати цікавий контент. У тексті наводиться посилання на офіційний документ – Розпорядження Кабінету Міністрів України від 02 грудня 2020 р. № 1556-р, яке затверджує Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні. Цей документ визначає розвиток ШІ стратегічним напрямком для країни, приділяючи особливу увагу освіті як пріоритетному застосуванню технологій.

ШІ в контексті освіти розуміється як організована сукупність інформаційних технологій, що застосовуються для виконання складних комплексних завдань шляхом використання методів наукових досліджень та алгоритмів обробки інформації. Зазначається, що ШІ-системи здатні отримувати інформацію, обробляти її, самостійно створювати нові дані, моделі, приймати рішення та визначати способи досягнення поставлених завдань.

Далі в тексті розглядаються основні платформи, які можуть бути використані при підготовці до заняття викладачем. Наголошується, що платформи, як і завдання, вибираються згідно мети заняття. На розгляд пропонуються такі інструменти для створення навчального контенту як TWEE, WORLDWIDE, Gemini. Автор розглядає особливості використання цих інструментів з наведеними прикладами вживання та використання на занятті. З метою демонстрації роботи навчальних інструментів надається приклад практичного заняття з теми «Спорт», при підготовці до якого використовувався чат-бот Gemini.

Таким чином, у статті підкреслюється важливість та перспективність використання штучного інтелекту в освітньому процесі, особливо в контексті розвитку дистанційного навчання. Акцентується увага на практичному значенні ШІ для підготовки здобувачів освіти до єдиного вступного іспиту до магістратури та окреслюються ключові напрямки наукових досліджень у цій галузі, спрямованих на підвищення якості та ефективності освіти.

Ключові слова: навчальні інструменти, навчальний контент, TWEE, WORLDWIDE, Gemini, створення інтерактивних вправ.

Постановка проблеми. Дистанційна освіта стала постійною складовою навчального процесу, що потребує від освітян додаткових зусиль для організації та проведення занять. Ми можемо стверджувати, що якість дистанційної освіти напряму пов'язана з тим, як освітяни вивчають нові платформи та застосовують на заняттях сучасні цифрові технології. Доволі складно серед усього різноманіття знайти саме те, що буде корисним для викладача та здобувачів освіти.

На нашу думку помічником, який допомагає викладачу заощадити свій час і одночасно створити цікавий контент є штучний інтелект.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Затверджена Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, розпорядженням Кабінету Міністрів України від 02 грудня 2020 р. № 1556-р,

визначає загальні стратегічні напрями та завдання розвитку штучного інтелекту в Україні, приділяючи особливу увагу освіті як пріоритетному напрямку. Вона дає визначення штучному інтелекту – «штучний інтелект – організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань [1].

Основні аспекти, використання штучного інтелекту, які розглядалися вченими це ефективність ШІ для покращення навчальних результатів, розробка

алгоритмів для точної діагностики знань та потреб учнів, створення адаптивного навчального контенту та завдань, автоматизація оцінювання та надання якісного зворотного зв'язку, розробка інтелектуальних тьюторських систем та віртуальних асистентів, використання ШІ для підтримки інклюзивної освіти та навчання учнів з особливими потребами, аналіз великих даних про навчання (Learning Analytics) для розуміння навчальних процесів, типові питання, пов'язані з використанням ШІ в освіті, такі як упередження, конфіденційність даних та відповідальність, вплив ШІ на роль викладача та майбутнє освіти.

Вивченням цих питань займалися такі вчені як Джон Маккарті, який вперше використав термін «штучний інтелект», основні аспекти штучного інтелекту розглядали А. О. Дубчак, Я.В. Литвиненко досліджуючи напрямки використання штучного інтелекту в сучасних умовах, переваги та ризики використання цих технологій [2], В. Дем'яненко, який вивчав системи штучного інтелекту в адаптивному навчанні [3], Вікторова Л.В. з розглядом питання про застосування штучного інтелекту та чат-ботів під час вивчення іноземної мови [4].

Мета статі. Висвітлення найбільш дієвих онлайн інструментів для підготовки здобувача вищої освіти до складання єдиного вступного іспиту до магістратури.

Виклад основного матеріалу. Існує просто різноманіття інструментів для створення навчального контенту. Це дає викладачу змогу створити реально цікаві завдання і при цьому зекономити свій час і зусилля. Для початку ми б хотіли запропонувати деякі інструменти і показати їх практичне використання на прикладі одного заняття. Це інструменти для створення навчального контенту. Одним з них є TWEE (<https://app.twee.com/>). Це платформа інструментів на базі штучного інтелекту, яка дозволяє створювати різноманітні

типи завдань, плани уроків, тощо. Вправи, які надає платформа дозволяють перевірити навички читання, аудіювання, говоріння, лексичні та граматичні знання, створити тексти, діалоги, написати листи з урахуванням потрібного рівня мови. Після створення завдання його можна відправити на електронну пошту або зробити на нього посилання [5].

TWEE також надає можливість здобувачам освіти відстежувати свій прогрес, приймаючи участь у вікторинах. Плани уроків, які надає платформа дуже творчі і допомагають викладачу урізноманітнити вправи. Платформа пропонує багато варіантів вправ.

Для прикладу розглянемо вправу на визначення дефініції слова. Все, що потрібно зробити викладачу, це ввести лексичні одиниці заняття і далі платформа все зробить за вас. Наприклад, на занятті вивчаються наступні фразові дієслова turn away, turn back, turn down, turn off, turn out, turn up. Заходимо у розділ Tools і вибираємо графу Word-Definition Matching.

Далі вводимо потрібні нам слова в Target Vocabulary, вибираємо рівень мови і Do the Magic. Отримуємо чудову вправу на визначення дефініцій.

Більш того платформа ще пропонує вам створити додаткові вправи на засвоєння цієї лексики.

Wordwall (<https://wordwall.net/ua>) освітній ресурс, який пропонує створення інтерактивних вправ та ігор. Платформа надає можливість зробити завдання у вигляді вікторин, кросвордів, флеш-карток. Виконання завдань здобувачами освіти викладач може побачити у реальному часі. Перевагою онлайн-ресурсу є те, що він надає змогу ділитися завданнями і ресурсами з викладачами, використовувати вже готові матеріали з бібліотеки ресурсу [5].

Word-Definition Matching

Automatically creates a matching exercise for a list of words. Ask your student to match the word to its meaning!

Tip: for words with multiple meanings, provide a synonym in brackets to get the definition you need.

Target Vocabulary

Type the words you want to use separated by a comma...

0 / 25

Level

B1-B2

Do the magic!

Рис. 1

Can You Match These Words to Their Definitions?

[View options](#)

1 turn off	a to result in a particular way or to be discovered as something different than expected.
2 turn away	b to appear suddenly or unexpectedly, often after being lost or missing.
3 turn up	c to refuse an offer or request, often by saying no.
4 turn down	d to stop the operation of a device or machine, making it inactive.
5 turn out	e to move your body or face in the opposite direction from something.
6 turn back	f to return to a previous place instead of continuing forward.

[Unmix definitions](#)

Correct Answers:

1 d 2 e 3 b 4 c 5 a 6 f

Рис. 2

Для демонстрації практичного використання можливостей штучного інтелекту ми надаємо приклад елементів одного заняття з теми «Спорт» з використанням розмовного чат-боту Gemini. Для розвитку навичок аудіювання, говоріння та підготовки до формату єдиного вступного іспиту до магістратури нами був обраний подкаст з матеріалів BBC «BBC 6 minutes» «Dancing for the brain» [6]. Він складається з діалогу двох журналістів з класичною англійською вимовою та запрошених гостей носіїв мови, яких іноді складно зрозуміти. Аудіофайл супроводжується скриптом і списком найуживаніших нових і старих ідіом та виразів, які можна зустріти у діалозі. Як скрипт так і аудіофайл можна завантажити. Тривалість аудіо 6 хвилин. Рівень подкасту Intermediate. Звичайно, що подкаст не пропонує ніяких вправ і завдань до нього. І в цьому випадку на допомогу приходять різні ресурси такі як Gemini, TWEE та інші.

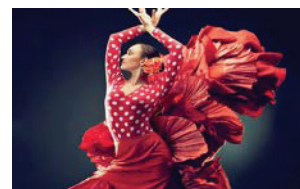
Після закінчення організаційної частини заняття здобувачам надаються короткі пояснення про типи танців, про які йде мова в подкасті, бо подкаст пропонує маленький квіз на визначення танцю по опису. Тож пояснення має такий вигляд:



The Highland Fling is a solo Highland dance that gained popularity in the early 19th century. The word 'Fling' means literally a movement in dancing.



Morris dancing is a type of traditional English dancing in which a group of people, especially men, dance together, wearing special clothes decorated with little bells.



Flamenco is a form of song, dance, and instrumental (mostly guitar) music commonly associated with the Andalusian Roma (Gypsies) of southern Spain.

Tap dancing is a type of dancing where the dancer wears special shoes with pieces of metal on the bottom which make a noise (відбивати чечітку).

Наступним завданням викладача є ввести незнайому лексику заняття, яка як надається на початку подкасту, так і зустрічається в аудіо. Ми пропонуємо скласти наочну таблицю лексичного матеріалу у такому вигляді: ідіома, лексична одиниця чи фраза у першій колонці, пояснення їх значення у другій і приклад вживання взятий із скрипту подкаста безперекладним методом.

Після оглядового ознайомлення з цією лексикою необхідно перейти на етап автоматизації знань нових лексичних одиниць. І ось саме зараз

Таблиця 1

Перелік лексичних одиниць заняття

idioms/word	definition	example
boogie / strut your stuff / throw shapes / hit the dance floor	(modern idioms) to dance	Do you love to <i>boogie on down</i> , <i>strut your stuff</i> and <i>throw shapes</i> , Beth? What I mean is: do you like dancing?
like nobody's business	(idiom) very well, or very quickly, or in very large amounts If you do something <i>like nobody's business</i> , you do it very well, or very quickly.	I can just dance <i>like no one's business</i>
a release	a process of freeing emotions, feelings or tension from the body	To me, it's just such a <i>release</i> and it's something that I definitely rely on to get the stress out of my body.
at all costs	whatever happens; used to emphasise that something must (not) be done, even if this requires a lot of effort, time, money etc. If something must be done <i>at all costs</i> , it must be done whatever happens, even if it involves a lot of difficulty, time or effort.	I've seen people who just avoid the dance floor <i>at all costs</i>
sit on the fence	(idiom) delay making a decision; avoid deciding in favour of one action over another Someone who <i>sits on the fence</i> , delays making a decision or choosing one course of action over another.	maybe for them they're still a little bit <i>on the fence</i> about whether they want to dance?
twitch	sudden small jerky movement or spasm in a part of your body	so think about where in your body do you feel a <i>twitch</i> ?
divergent	different or becoming different from something else	It promotes divergent thinking leading to happier, more creative brains.

настає час скористуватися можливостями онлайн ресурсів. Для початку необхідно визначити які типи вправ будуть найбільш доцільними для опрацювання лексики і потім правильно сформулювати свій запит. Ми працювали з Gemini і нам потрібна була вправа на встановлення відповідності значення слова та його пояснення. Ми надали лексику для вправи і ввели запит наступним чином «надай пояснення англійською цим словам і зроби вправи на matching». І отримали наступний варіант вправи з наданими одразу відповідями. Для здобувачів освіти це було завдання, яке мало такий вигляд:

Exercise 1. Find the meaning of the following words:

A

1. Boogie	A. To dance or walk in a confident and showy way.
2. Strut your stuff	B. To start dancing.
3. Throw shapes	C. To dance to pop music, especially fast music.
4. Hit the dance floor	D. To dance energetically, often with exaggerated movements.
1. Twitch	A. To be undecided about something.
2. Like nobody's business	B. Extremely well, quickly, or energetically.
3. A release	C. Whatever happens; no matter what.
4. At all costs	D. A feeling of freedom from pain, stress, etc.

5. Sit on the fence	E. To give a sudden, quick, uncontrollable jerk of the body.
6. Divergent	F. Tending to be different or develop in different directions.

B

Як ми знаємо при підготовці до ЄВІ нагальними є знання синонімів, тому метою нашого наступного завдання було опрацювання синонімів до обраної лексики. Для Gemini було створено такий запит «створи речення зі словами twitch, release, at all costs, sit on the fence, like nobody's business, divergent и надай поряд в дужках синонім англійською». Ми отримали це завдання у такому вигляді:

Twitch:

- "His eye began to twitch (jerk) nervously as he waited for the results."
- "The horse's skin twitched (shivered) as the fly landed on its back."

Release:

- "The prisoner felt a sense of release (liberation) as he walked out of the prison gates."
- "The new album is a release (launch) of all their best songs."

At all costs:

- "She was determined to win the competition at all costs (whatever it takes)."
- "We must protect the environment at all costs (no matter what)."

Sit on the fence:

– "He decided to sit on the fence (be undecided) and wait for more information before making a decision."

– "The politician was criticized for sitting on the fence (being neutral) on the important issue."

Like nobody's business:

– "She was working like nobody's business (extremely hard) to finish the project on time."

– "He was eating like nobody's business (very quickly) after a long day of work."

Divergent:

– "Their opinions on the matter were divergent (different)."

– "The two paths led in divergent (separating) directions"

і трансформували у потрібне нам завдання

Exercise 2. Match the highlighted words or phrases with a similar meaning in the box

liberation	no matter what	being neutral
jerk	very quickly	be undecided
launch	shivered	separating
extremely hard	different	whatever it takes

1. His eye began **to twitch** nervously as he waited for the results. 2. She was determined to win the competition **at all costs**. 3. The prisoner felt a sense of **release** as he walked out of the prison gates. 4. He decided **to sit on the fence** and wait for more information before making a decision. 5. The two paths led in **divergent** directions. 6. He was eating **like nobody's business** after a long day of work. 7. The horse's skin **twitched** as the fly landed on its back. 8. The new album is a **release** of all their best songs. 9. We must protect the environment **at all costs**. 10. She was working **like nobody's business** to finish the project on time. 11. Their opinions on the matter were **divergent**. 12. The politician was criticized for **sitting on the fence** on the important issue.

Далі необхідно було почати роботу з текстом. Ми вирішили робити це у форматі іспиту, тож ввели один абзац тексту і сформулювали завдання для Gemini: «Надай 4 різних заголовки до цього абзацу, де вірним є тільки один». Отримали:

1. The Joys of Dancing: Overcoming Embarrassment
2. Why I Avoid the Dance Floor
3. The Stress of Social Dancing
4. Dancing: A Professional Perspective

Правильний заголовок: 1. The Joys of Dancing: Overcoming Embarrassment

Gemini навіть надало пояснення, чому саме цей вибір є вірним:

Цей заголовок найкраще відображає зміст абзацу, оскільки автор говорить про своє збентеження, але також згадує про користь танців для здоров'я.

Інші заголовки не відповідають змісту абзацу: «Why I Avoid the Dance Floor» – автор не уникає танців повністю; «The Stress of Social Dancing» –

акцент робиться не тільки на стресі, а й на користі; «Dancing: A Professional Perspective» – автор не є професійним танцюристом.»

Таким чином ми опрацювали три абзаци скрипту і ось такий кінцевий вигляд воно мало для здобувачів освіти:

Exercise 3. Read the passages and choose the correct heading.

Sometimes, but I'm not a great dancer. To be honest, I get a bit embarrassed. But maybe I shouldn't, because it's been proved that dancing has many physical and mental health benefits, including releasing stress, boosting your mood, or just enjoying a fun night out.

1. The Joys of Dancing: Overcoming Awkwardness
2. Reasons for Avoiding the Dance Floor
3. The Stress of Social Dancing
4. Dancing: A Professional Perspective

I love nothing more than a night or a day out where I can just dance like no one's business. To me, it's just such a release and it's something that I definitely rely on to get the stress out of my body. And I now absolutely love to move. Any chance I get, I'll dance. Now, I know everyone is not a fan, 'cause some people can find dancing to be awkward or uncomfortable... and I've seen people who just avoid the dance floor at all costs, but dancing is so good for us and potentially our brains.

1. The Power of Dance: My Personal Escape
2. Dancing: A Source of Social Anxiety
3. The Importance of Avoiding Dance
4. Dance Styles and Techniques

That's a pity, Neil, because the benefits of dancing are huge – just ask Dr Peter Lovatt, also known as, Dr Dance. Over four decades he's studied how dancing helps improve brain function in everyone from children and adults to older people living with diseases like Parkinson's and Alzheimer's. Dr Lovatt's dance therapy involves spontaneous movements, closing your eyes and letting the music move you. It promotes divergent thinking leading to happier, more creative brains.

1. Dr. Dance: Unlocking Brain Power Through Movement
2. The Dangers of Dance Therapy
3. Parkinson's and Alzheimer's: The Ineffectiveness of Dance
4. Dr. Lovatt's Musical Preferences

На завершення заняття і маючи на меті навчити здобувачів освіти робити короткі висновки з абзацу текстів, ми вирішили доцільним зробити це на матеріалі тексту пісні про танці, до речі, пісню також може допомогти знайти Gemini. Була обрана пісня Tones and I — Dance Monkey і сформульоване завдання для ресурсу «Which social issues does this song raise?». Ми отримали варіанти відповідей:

This song raises several issues related to dance, relationships, and emotions:

– Admiration and Adoration: The song describes a strong admiration for the dancer, their shine, and style. It expresses a desire to see the dance again and again.

– Emotional Dependence: The dancer evokes strong emotions, even to the point of tears. A sense of dependence on the dance and the dancer arises.

– Exploitation and Objectification: Phrases like "Dance for me," "Move for me," and "I'll make you do it all again" can be interpreted as demands and control over the dancer. The dancer is perceived as an object for entertainment and fulfilling desires.

– Self-Expression and Freedom: The dancer, on the other hand, may perceive dance as a way of self-expression and freedom. The phrase "Just like a monkey I've been dancing my whole life" may indicate a natural and unrestrained love for dance.

– Power and Control: The song conveys a dynamic of power, where one side demands dance and the other performs. This may reflect inequality in relationships or a desire to control the situation.

– Art and Entertainment: Dance is presented as an art form that evokes strong emotions. At the same time, it is entertainment that satisfies the audience.

Exercise 4. Завдання для здобувачів «Listen to the song TONES AND I — DANCE MONKEY. *This song raises 6 themes related to dance, relationships, and emotions. They can have both positive and negative meaning. Name these themes.*»

І далі є варіанти роботи з пісню. Здобувачі можуть надати і обговорити свої відповіді, можуть надати свої і порівняти з варіантом відповідей Gemini.

Висновки і пропозиції. Використання освітніх ресурсів і платформ надає викладачу безліч можливостей для створення цікавого і різноманітного контенту на заняття і у той же самий час економить зусилля. Викладачу по-перше, важливо розуміти мету свого заняття і кінцевий результат, по-друге,

якими засобами ця ціль буде досягнута, які вправи є доцільними.

Список використаної літератури:

1. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 р. № 1556-р). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> (дата звернення 06.04.2025);
2. Дубчак А., Литвиненко Я. Напрями використання штучного інтелекту за сучасних умов. *Міжнародна наукова конференція : тези доп.*, 28-30 верес. 2020 р., Тернопіль / ФОП Паляниця В. А., 2020. С. 64–65.
3. Дем'яненко В. Системи штучного інтелекту в адаптивному навчанні. *Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України*: матеріали наук. конф., м. Київ, 20 лют. 2019. / Ін-т інформ. технол. і зас. навчання НАПН України, 2019. С. 19–21.
4. Вікторова Л.В., Кочарян А.Б., Мамчур К.В. Застосування штучного інтелекту та чат-ботів під час вивчення іноземної мови URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part_2/35.pdf (дата звернення: 04.06.2025).
5. Онлайн-інструменти для навчання і викладання іноземних мов: практичний довідник-порадник / автор-укладач Лемещенко-Лагода В.В.; Дім Європи. – Київ, 2024 – 57 с.
6. 6 Minute English. Dancing for the brain URL: https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/6-minute-english_2024/ep-240418 (дата звернення: 04.06.2025).

Kravets O. Practical Study of Artificial Intelligence Application in Foreign Language Learning

The article discusses the relevance of distance education as a component of the modern educational process, which requires additional efforts from educational institutions to organise and conduct classes. It is emphasised that distance learning actively uses digital technologies, but the difficulty lies in choosing the most useful tools among their variety for teachers and students.

The author suggests that artificial intelligence (AI) can become an important assistant in this area, helping teachers save time and create interesting content. The text refers to an official document – the Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 02 December 2020 No. 1556-r, which approves the Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine. This document defines the development of AI as a strategic direction for the country, with a special focus on education as a priority application of the technology.

In the context of education, artificial intelligence is understood as an organised set of information technologies used to perform complex tasks through the use of research methods and information processing algorithms. It is noted that artificial intelligence systems are capable of receiving information, processing it, independently creating new data, models, making decisions and determining ways to achieve the tasks.

The article goes on to describe the main platforms that can be used by a teacher in preparation for a class. The author offers such tools for creating educational content as TWEE, WORLDWIDE, Gemini. The author considers the peculiarities of using these tools, giving examples of their application and use in the classroom. In order to demonstrate the work of educational tools, the author provides an example of a practical lesson on the topic of 'Sports', which was prepared using the Gemini chatbot.

Thus, the article emphasizes the importance and prospects of using artificial intelligence in the educational process, especially in the context of distance learning. The article focuses on the practical importance of artificial intelligence for preparing students for the Unified Master's Entrance Exam and outlines the key areas of research in this area aimed at improving the quality and efficiency of education.

Key words: educational tools, educational content, TWEE, WORLDWIDE, Gemini, creation of interactive exercises

С. А. Мамиченко

доктор філософії, доцент кафедри педагогіки,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОБОТИ В КОМАНДІ В УМОВАХ ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається актуальна проблема формування навичок роботи в команді в умовах диджиталізації освітнього процесу у закладах вищої освіти (ЗВО). В сучасному світі, що характеризується швидким розвитком цифрових технологій, здатність до ефективної командної взаємодії стає одним із ключових факторів успішної професійної діяльності. Диджиталізація створює нові можливості для організації спільної роботи студентів, зокрема через використання онлайн-платформ, віртуальних комунікаційних інструментів та цифрових методик навчання.

Автором уточнено сутність терміну «команда», визначено засади ефективної взаємодії в команді та необхідні для цього навички. У ході аналізу наукової літератури за проблемою дослідження конкретизовано сучасні методи для покращення командної роботи в онлайн-середовищі.

Визначено роль цифрових інструментів та новітніх технологій в сучасному освітньому середовищі. Здійснено аналіз впливу цифрових технологій на командну взаємодію студентів, визначено основні переваги та виклики використання цифрових інструментів у навчальному процесі. Зокрема, розглянуто такі аспекти, як розвиток цифрової культури, адаптація освітніх методик до нових реалій, роль викладача в управлінні командною роботою в онлайн-середовищі. Особливу увагу приділено питанням мотивації студентів до ефективної командної співпраці, подоланню комунікаційних бар'єрів у віртуальному просторі та забезпеченню рівного доступу до цифрових ресурсів.

На основі аналізу наукових досліджень та міжнародного досвіду у статті запропоновано рекомендації щодо використання методів навчання, спрямованих на розвиток командних навичок у студентів в умовах цифрової трансформації освітнього середовища, визначено особливості формування навичок роботи в команді в умовах диджиталізації освітнього процесу у закладах вищої освіти та окреслено відповідні задачі щодо вдосконалення освітнього процесу.

Ключові слова: командна робота, диджиталізація, освітній процес, цифрові технології, заклади вищої освіти, методи навчання, комунікація.

Постановка проблеми. У сучасному світі, що стрімко змінюється під впливом технологічного прогресу, вміння ефективно працювати в команді стає однією з ключових компетенцій для фахівців різних галузей. В умовах глобалізації, цифрової трансформації та постійного оновлення знань роботодавці все більше цінують не лише індивідуальні професійні навички, а й здатність до ефективної співпраці, комунікації та взаємодії у колективі.

Заклади вищої освіти (ЗВО) відіграють ключову роль у підготовці майбутніх фахівців, і тому перед ними постає завдання інтеграції сучасних підходів до навчання, які сприяють розвитку командних компетенцій. Диджиталізація освітнього процесу відкриває широкі можливості для впровадження нових методик організації командної роботи, використовуючи цифрові платформи, віртуальні середовища та інноваційні педагогічні технології.

Разом із тим, цифрова трансформація освіти створює нові виклики, що стосуються як зміни форматів взаємодії між студентами, так і необхідності адаптації методів викладання, мотива-

ції учасників навчального процесу та розвитку цифрової культури. Важливим аспектом є також питання рівного доступу до цифрових ресурсів і технологій, що впливає на ефективність командної роботи у віртуальному середовищі.

Отже, аналіз методів та технологій формування навичок командної роботи в умовах диджиталізації є актуальним і потребує всебічного дослідження. У даній статті розглянуто значення командної роботи у сучасній освіті, вплив цифрових технологій на цей процес, а також основні методи, виклики та перспективи формування командних навичок у ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність формування навичок командної роботи у вищій освіті в умовах цифрової трансформації підтверджується численними міжнародними та національними дослідженнями.

Командна робота розглядається як один із ключових компонентів сучасної освіти. Вивчення впливу онлайн-освіти на формування командних навичок було проведено Європейською комісією [12]. У звіті зазначено, що студенти, які навча-

ються у змішаних або повністю онлайн-форматах, розвивають навички цифрової взаємодії швидше, ніж їхні колеги у традиційному навчанні. Водночас серед основних викликів виокремлено складнощі з підтриманням мотивації та нерівний доступ до технологій.

У дисертації Metri M. «Motivational Communication Strategies for Virtual Teams» [14] зазначається, що відсутність особистих зустрічей у віртуальних командах може призводити до труднощів у розумінні та взаємодії між членами команди, що впливає на емоційне залучення та ефективність командної роботи.

Ряд досліджень пропонують конкретні методики для покращення командної роботи в онлайн-середовищі:

- Методика проєктного навчання (Project-Based Learning, PBL), яку активно використовують у фінських та німецьких університетах, сприяє розвитку відповідальності та здатності працювати в команді в умовах онлайн-взаємодії.

- Метод «перевернутого класу» (Flipped Classroom), застосований у Стенфордському університеті [15], показав ефективність для студентів, які працюють у командах дистанційно, оскільки дозволяє їм самостійно засвоювати теоретичний матеріал і більше часу приділяти практичним груповим завданням.

- Змішане навчання (Blended Learning) на основі кейс-методу використовується у Лондонській школі економіки (London School of Economics), де цифрові технології застосовуються для аналізу реальних проблем у командному форматі.

О. Антонова та Л. Фамілярська зазначають, що впровадження цифрових технологій у навчальний процес сприяє вдосконаленню традиційних методів навчання завдяки новим форматам подачі освітнього контенту та інтерактивним підходам, які вирізняються високою динамічністю та мобільністю. Науковці підкреслюють, що вибір конкретних цифрових інструментів для розробки навчальних завдань має здійснюватися з урахуванням визначених освітніх цілей. Інтерактивні навчальні курси, які базуються на цифрових технологіях, стали більш адаптивними, зручними у використанні та індивідуалізованими, що відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства. Цифровізація освіти, за їхньою думкою, виступає ключовим чинником її оновлення та гармонізується із загальними напрямками реформування освітньої системи [1].

Горбунова В.В. у монографії «Психологія командотворення: ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд» представляє концепцію командотворення, підкреслюючи важливість скоординованості дій, чіткого розподілу обов'язків та відповідальності, а також ефектив-

ності та орієнтованості на результат у діяльності команди [5].

Аналіз сучасних досліджень підтверджує, що цифрові технології можуть ефективно сприяти розвитку командних навичок студентів, однак, хоча використання цифрових платформ стало звичним, викладачі не завжди використовують інтерактивні методи для стимулювання командної роботи, їхнє впровадження потребує стратегічного підходу, методичної підтримки та пошуку нових управлінських рішень.

Мета статті – розглянути основні методи та технології формування командних навичок у цифровому середовищі під час навчання здобувачів у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Командна робота сприяє розвитку комунікативних навичок, критичного мислення, здатності до співпраці та вирішення комплексних завдань. У контексті вищої освіти формування цих компетенцій є необхідним для підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в колективі та адаптуватися до змінних умов професійної діяльності.

Згідно з науковими підходами вітчизняних психолого-педагогічних та філолого-управлінських досліджень, термін «команда» трактується як колектив однодумців або група індивідів, які володіють взаємодоповнюючими навичками, ефективно розподіляють завдання, несуть спільну відповідальність за досягнення конкретних результатів та сприяють професійному й особистісному зростанню, виконуючи значущі соціальні та особисті функції.

Муха Р.А. визначає термін «команда» як «групу креативних людей згуртовану навколо одного лідера, що займаються спільною справою із задоволенням, сполучають свою особисту мету із загальною, і свідомо взаємодіють один з одним для її досягнення, а результатом їхньої справи є якісно новий продукт» [7].

Бондар Т., Каліна К., Шейко А. виокремлюють навички, що є загальним для різних типів команд: «здатність вирішувати складні питання; здатність швидко розв'язувати конфліктні ситуації, передбачати й уникати їх за можливістю; здатність до взаємної підтримки та надання взаємної допомоги; здатність до самостійної організації та відкритості у діяльності» [3].

Баніт О.В. виокремлює основні засади ефективної взаємодії в команді. По-перше, співпраця повинна переважати над конкуренцією, що передбачає прийняття командних цілей як особистісно значущих для кожного її учасника. По-друге, командний дух є важливим чинником, який сприяє підвищенню рівня довіри та турботи між членами команди. По-третє, успішна взаємодія передбачає здатність кожного члена команди ефективно

діяти в різних ситуаціях. Нарешті, кожен учасник команди несе особисту відповідальність за кінцевий результат спільної роботи [2].

Сучасною політичною ініціативою Європейського Союзу (ЄС) є План дій цифрової освіти (2021-2027), який визначає спільне бачення високоякісної, інклюзивної та доступної цифрової освіти в Європі та спрямована на підтримку адаптації систем освіти та навчання держав-членів до епохи цифрових технологій [12].

Диджиталізація освітнього процесу передбачає інтеграцію цифрових технологій у всі аспекти навчання, що змінює підходи до організації командної роботи. Використання онлайн-платформ, віртуальних спільнот та інших цифрових інструментів дозволяє студентам взаємодіяти незалежно від географічного розташування, сприяє розвитку цифрової грамотності та відкриває доступ до глобальних ресурсів.

Цифрові інструменти та новітні технології сприяють формуванню інноваційного освітнього цифрового простору в закладах освіти. Вони активізують комунікаційні взаємозв'язки між усіма учасниками освітнього процесу, доповнюють традиційні методики викладання сучасними засобами подачі інформації, а також забезпечують інтерактивну, симулятивну й інформаційно насичену взаємодію в навчальному середовищі. Залучення цифрових технологій до освітнього процесу підвищує його гнучкість, адаптивність і доступність для здобувачів освіти.

Інтеграція цифрових технологій в освітній процес слугує інструментом, що трансформує освітнє середовище та сприяє його розвитку й адаптації до динамічних методів педагогічної взаємодії. Завдяки впровадженню сучасних цифрових рішень зростає активність здобувачів освіти, а навчальний процес набуває характеру самостійного оволодіння знаннями. Аналіз сучасних наукових розробок дозволяє визначити основні методи та технології формування командних навичок у цифровому середовищі, а саме:

1. *Використання онлайн-платформ для спільної роботи.* Інструменти, такі як Google Workspace, Microsoft Teams, Slack та інші, надають можливість студентам спільно працювати над проектами в реальному часі, обмінюватися документами, проводити відеоконференції та обговорення. Це сприяє розвитку навичок комунікації та співпраці в цифровому середовищі [8; 10].

2. *Впровадження інтерактивних методів навчання.* Використання ділових ігор, симуляцій, кейс-стаді та інших інтерактивних підходів у цифровому форматі дозволяє студентам занурюватися в реалістичні ситуації, що вимагають командної взаємодії та спільного прийняття рішень [9].

3. *Розвиток проектної діяльності.* Організація командних проектів із використанням цифрових інструментів сприяє формуванню нави-

чок планування, розподілу обов'язків, управління часом та ресурсами, а також відповідальності за спільний результат [4].

4. *Використання соціальних мереж та форумів.* Створення закритих груп у соціальних мережах або на спеціалізованих форумах для обговорення навчальних питань та обміну інформацією сприяє формуванню спільноти та розвитку навичок онлайн-комунікації [6].

Незважаючи на численні переваги, диджиталізація освітнього процесу також супроводжується певними викликами, а саме:

– *Технічні обмеження.* Не всі студенти мають доступ до якісного інтернет-з'єднання та необхідного обладнання, що може ускладнювати ефективну командну роботу в онлайн-середовищі.

– *Недостатня цифрова грамотність учасників освітнього процесу.* Використання цифрових інструментів вимагає від студентів та викладачів певного рівня цифрової компетентності, що потребує додаткового навчання та адаптації.

– *Зниження рівня соціальної взаємодії.* Віртуальне спілкування не завжди може повністю замінити особисту взаємодію, що є важливим аспектом формування командних навичок [11].

Для подолання цих викликів необхідно:

– Інвестувати в інфраструктуру шляхом забезпечення доступу до необхідних технічних ресурсів та стабільного інтернет-з'єднання для всіх учасників освітнього процесу.

– Підвищувати рівень цифрової грамотності здобувачів вищої освіти й викладачів, що передбачає проведення тренінгів, вебінарів, семінарів та навчання за спеціалізованими програмами для студентів і викладачів з метою оволодіння сучасними цифровими інструментами.

– Використовувати змішані форми навчання, які поєднують онлайн й офлайн взаємодію та переваги цифрових технологій і особистого спілкування.

Аналіз сучасних досліджень і міжнародного досвіду дозволяє визначити особливості формування навичок роботи в команді в умовах диджиталізації освітнього процесу у закладах вищої освіти:

1. Диджиталізація сприяє розвитку командних навичок через доступ до інтерактивних навчальних платформ, спільних онлайн-дошок, відеоконференцій та інших інструментів для комунікації та колаборації. Віртуальні команди можуть ефективно співпрацювати незалежно від географічного розташування.

2. Роль викладача змінюється: від традиційного носія знань до координатора навчального процесу, наставника, що спрямовує студентів у процесі командної роботи. Педагог має володіти цифровими компетенціями, аби ефективно організовувати навчання в онлайн-середовищі.

3. Мотивація студентів до командної співпраці в онлайн-форматі залишається важливим фактором успішності навчального процесу. Використання ігрових методик, інтерактивних завдань, елементів змагання та реальних кейсів може сприяти залученню студентів до активної взаємодії.

4. Основними викликами командної роботи в умовах диджиталізації є: нерівний доступ до технологій, недостатній рівень цифрової грамотності, проблеми з комунікацією та координацією завдань у віртуальному середовищі, низький рівень довіри між членами команд, а також складнощі з підтриманням залученості студентів у віддаленому форматі.

5. Необхідно адаптувати методи оцінювання результатів командної роботи. Традиційні підходи до оцінювання не завжди враховують індивідуальний внесок кожного учасника команди, тому варто використовувати змішані моделі оцінювання, які включають самооцінку, взаємооцінку та експертний аналіз.

6. Перспективи подальшого розвитку командної роботи в умовах диджиталізації освіти включають інтеграцію штучного інтелекту, розширену реальність, хмарні технології та інші інноваційні рішення, які дозволять створювати більш інтерактивне та персоналізоване навчальне середовище.

Висновки і пропозиції. Формування навичок роботи в команді в умовах диджиталізації освітнього процесу у ЗВО є одним із ключових напрямів модернізації вищої освіти. Використання цифрових технологій створює нові можливості для підвищення ефективності командної взаємодії, однак одночасно ставить перед викладачами та студентами низку викликів.

Аналіз сучасних досліджень підтверджує, що цифрові технології можуть ефективно сприяти розвитку командних навичок студентів, однак їхнє впровадження потребує стратегічного підходу та методичної підтримки. Використання інтерактивних платформ, адаптація освітніх методик до онлайн-формату, підвищення цифрової грамотності й адаптація освітніх програм до нових технологічних реалій та врахування специфічних викликів цифрового середовища є ключовими факторами успішного формування навичок командної роботи у здобувачів вищої освіти.

Проведене дослідження надає можливість запропонувати наступні рекомендації щодо вдосконалення педагогічних методик й спрямування навчання на формування командних навичок студентів: використовувати адаптивні цифрові платформи для навчання, що сприятимуть ефективній командній співпраці; розробляти спеціальні курси з цифрової грамотності для студентів та викладачів; створювати змішані навчальні моделі, що поєднують онлайн- та офлайн-методи роботи;

активно застосовувати методику проєктного навчання, що передбачає реальну командну роботу над завданнями; проваджувати механізми моніторингу залученості здобувачів вищої освіти та ефективності командної роботи за допомогою аналітичних інструментів.

Список використаної літератури:

1. Антонова О., Фамілярська Л. Використання цифрових технологій в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. С. 10–22.
2. Баніт О. В. Командоутворення як продуктивна педагогічна технологія освіти. Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії (Open Forum-ITME-CRS2019): збірник матеріалів Першого Всеукраїнського відкритого науково-практичного форуму (Київ–Одеса, 10-13 жовтня 2019 року). Одеса. 2019. Вип. 1.221 с. С. 62–64. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719521/1/%D0%91%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%82_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8-2019.pdf (дата звернення 01.04.2025).
3. Бондар Т., Каліна К., Шейко А. Формування навичок командотворення засобами інтерактивних освітніх технологій у здобувачів вищої медичної освіти як духовно-інтелектуальна складова освітнього процесу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 69, том 1, 2023. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/69-1-37> (дата звернення 01.04.2025).
4. Вощевська О.В., Тронь Т.В., Книш С.І., Кібенко Л.М. Використання сучасних технологій та цифрових інструментів у контексті дистанційного та змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 53. Том 2. 2022. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/53.2.35> (дата звернення 01.04.2025).
5. Горбунова В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.
6. Приходько Д., Медкова О. Соціальні мережі та перспективи їх використання в освітньому процесі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 27, том 4, 2020. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203996> (дата звернення 01.04.2025).
7. Муха Р.А. Команда, її сутність та особливості розвитку. *Ефективна економіка*. № 8, 2015. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4253>. (дата звернення 01.04.2025).
8. Сачко Ю. 13 освітніх платформ для вчителя. *JustClass*. 12.03.2025. URL: <https://justclass.com.ua/blog/13-osvitnih-platform-dlya-vchyteliv/> (дата звернення 01.04.2025).

9. Січинська Л. Інтерактивні методи навчання. *Gosta*. 13 березня 2024. ULR: <https://gosta.media/nauka-ta-osvita/interaktyvni-metody-navchannia-perevahy-ta-vykorystannia-v-suchasnij-osviti/> (дата звернення 01.04.2025).
10. Стойка О., Матейчук Д. Сучасні підходи до впровадження цифрових технологій в освітній процес ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 62, том 2, 2023. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/62-2-48> (дата звернення 01.04.2025).
11. Шищенко І. Деякі аспекти впливу цифрових технологій на освітній процес закладів вищої освіти: огляд проблем та викликів. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022 № 10(5). С. 42–47. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650Xvol10i5-006> (дата звернення 05.04.2025).
12. Digital Education Action Plan 2021-2027. *European Commission*. Brussels, EU Publications. 2022. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> (дата звернення 05.04.2025).
13. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. Active Learning: Cooperation in the College Classroom. *Stage. The Annual Report of Educational Psychology in Japan*. 2008 Volume 47 Pages 29-30. https://doi.org/10.5926/arepj1962.47.0_29 (дата звернення 05.04.2025).
14. Metri M. Motivational Communication Strategies for Virtual Teams. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 2022. 137 с. https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=14856&context=dissertations&utm_source=chatgpt.com/ (дата звернення 05.04.2025).
15. Stanford University. Flipped Classroom and Remote Teamwork Efficiency. *Stanford Digital Learning Journal*, 2022. 14(2), 67-89.

Mamychenko S. Formation of Teamwork Skills in the Context of Digitalization of the Educational Process in Higher Education Institutions

The article addresses the urgent issue of developing teamwork skills in the context of the digitalization of the educational process in higher education institutions. In today's world, characterized by the rapid development of digital technologies, the ability to engage in effective team interaction has become one of the key factors for successful professional activity. Digitalization creates new opportunities for organizing collaborative student work, particularly through the use of online platforms, virtual communication tools, and digital learning methods.

The author clarifies the essence of the term "team," defines the foundations of effective teamwork and the necessary skills for its implementation. Through the analysis of scientific literature on the subject, modern methods for improving team collaboration in an online environment are specified.

The role of digital tools and emerging technologies in the modern educational environment is determined. The article analyzes the impact of digital technologies on student team interaction, outlining the main advantages and challenges of using digital tools in the learning process. Specifically, it addresses aspects such as the development of digital culture, the adaptation of educational methods to new realities, and the role of instructors in managing team-based work in online environments. Special attention is given to student motivation for effective team cooperation, overcoming communication barriers in virtual spaces, and ensuring equal access to digital resources.

Based on the analysis of scientific studies and international experience, the article offers recommendations for applying teaching methods aimed at developing students' teamwork skills in the conditions of digital transformation of the educational environment. It outlines the specific features of teamwork skills formation during the digitalization of the educational process in higher education institutions and defines the corresponding tasks for improving the educational process.

Key words: teamwork, digitalization, educational process, digital technologies, higher education institutions, teaching methods, communication.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.23>**Н. А. Несторук**

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методики викладання
Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»

А. А. Шарко

старший викладач,
старший викладач кафедри мовознавства та європейських мов
Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ: ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК МОТИВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Статтю присвячено пошуку методів стимулювання навчальної мотивації, як шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності, здобувачів вищої освіти в сучасних умовах освітньої діяльності.

Авторами з'ясовано, що студіювання освітнього процесу здобувачів закладів вищої освіти виявило їх недостатню особисту активність на заняттях: здобувачі вищої освіти не можуть засвоїти навчальний матеріал, який не вимагає розумового напруження в навчанні й емоційних переживань, що негативно впливає на їх успішність, а в подальшому, й на рівні компетентності випускників. Тому виникає необхідність у розробці педагогічної технології оптимізації освітнього процесу, що активізує навчально-пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти, для чого було проаналізовано стан навчання та виконана оцінка ефективності шляхів та засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів денної форми навчання під час вивчення фахово зорієнтованих дисциплін за допомогою: анкетування, спостереження, особистих бесід, тестування. Результати опитування нам окреслили коло питань, які вимагали вирішення, отже згідно проблематики на другому етапі роботи з розв'язання педагогічної проблеми нами були розроблені проблемні ситуації фахово-зорієнтованого спрямування та з'ясовані педагогічні умови їх ефективного застосування. Впливаючи на психічний стан здобувачів вищої освіти інтелектуальними утрудненнями засобами проблемних ситуацій ми досягли високої емоційної активності за допомогою розкриття професійного й життєвого значення проблем. Порівнявши академічну успішність здобувачів вищої освіти до і після процесу активізації навчально-пізнавальної діяльності із застосуванням проблемних ситуацій, робимо висновок про ефективність педагогічного впливу проблемного навчання. Результатом здійсненого педагогічного менеджменту є розвиток мислення здобувачів вищої освіти, їх пам'яті, інтелектуальної активності, підвищення академічної успішності й рівня фахової компетентності випускників закладів вищої освіти, професійної стійкості.

Ключові слова: *проблемне навчання, проблемні ситуації, педагогічна технологія, навчально-пізнавальна діяльність, успішність студентів, компетентність.*

Постановка проблеми. Підвищення рівня фахової компетентності і успішності випускників ЗВО (закладів вищої освіти) завжди було і лишається актуальним для системи університетської освіти. Найбільш переконливо це проявляється у постійному оновленні змісту і форм вивчення фахово зорієнтованих дисциплін, які мають забезпечувати опанування теоретичних основ спеціальності, виявляючи особливості фахової підготовки й удосконалення її методичного забезпечення. Luis Márquez, Julia Llinás and Francisco Macías [16, с. 92] звертають свою увагу на те, що в останні десятиліття в різних областях освітнього середовища виник широкий консенсус щодо необхідності активізації студентів до навчання та посилення фахо-

вої мотивації. Аналогічні явища спостерігаються й в Україні, про що свідчить зниження мотивації та недостатня академічна активність студентів, які намагаються віддавати перевагу репродуктивним видам діяльності, воліючи дотримуватись вказівок викладача чи методичних рекомендацій [18, с. 133]. Така тенденція спричиняє відставання від суспільних вимог якості підготовки випускників. Загалом практика підготовки майбутніх фахівців свідчить, що переважна більшість із них не може засвоювати на належному рівні навчальний матеріал, що вимагає розумового напруження, емоційних переживань з усвідомленням його фахової значущості. Це не найкращим чином позначається на поточній успішності студентів, а в підсумку – на

рівні опанування компетентностей випускниками закладів вищої освіти. З великої кількості визначень [8, с. 335 та ін.]: «компетентність – це здатність адекватно вибирати, поєднувати і використовувати знання, уміння та інших придбань у складі цінностей і установок, що дозволяють успішно вирішувати певну категорію роботи або навчальної ситуації, а також досягти ефективного професійного та особистісного розвитку». Отже, виникає необхідність у розробці певних організаційно-технологічних рішень у чинній педагогічній практиці, спроможних забезпечувати активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, стимулювати їх фахову мотивацію, що у підсумку має сприяти успішності і, безперечно, досягненню належного рівня фахової компетентності майбутніх фахівців. Контекстуальна взаємодія таких організаційно-технологічних рішень з чільними методами педагогічної діяльності продукує діяльнісні феномени, які прийнято називати *освітніми технологіями* [13, с. 43–44]. Залежно від цільових пріоритетів освітньої технології відбувається її змістово-функціональне наповнення, завдяки якому в навчанні забезпечується можливість послуговуватися певними мотиваційними інструментами пізнавальної діяльності. Такого роду інструменти можуть мати як фахово чи предметно обумовлену, так і загально-розвивальну або Его-обумовлену природу, але в будь-якому випадку вони неодмінно пов'язані з когнітивними процесами особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Досліджуючи такі процеси, Usha Goswami акцентує увагу на тому, що когнітивна нейронаука має на меті покращити наше розуміння аспектів навчання та працездатності людини шляхом поєднання даних, отриманих за допомогою нових технологій візуалізації мозку, з даними, здобутими в парадигмах когнітивної психології [14, с. 381]. Тому організаційно-технологічні рішення, зорієнтовані на активізацію пізнавальної діяльності, мають допомагати педагогам у створенні оптимальних навчальних умов, за яких «біомаркери» освітнього ризику слугуватимуть основою для розробки нових методик для перевірки результативності навчальних втручань. Зважаючи на те, що у пізнавальній діяльності визначальною є орієнтація на мету, Monique Воекаерс підкреслює, що ставлення студентів до виконання навчальних завдань є важливим маркером смислу їхньої залученості до навчання. Студенти, які навчаються для опанування майстерності, обирають ефективніші стратегії навчання, ніж ті, що мають на меті задоволення власного Его. Останні беруть участь у навчальній діяльності з наміром продемонструвати успіх (орієнтуючись на Его) або приховати невдачу (уникнення Его-орієнтованості) [7, с. 14]. Khafiza Yagafarova and Evgeniya Kamennaya особливу увагу приділяють *розгляду мотиваційних аспектів пізнаваль-*

ної діяльності студентів через індивідуалізацію в сучасній системі освіти ..., а також питанням підвищення пізнавальної діяльності студентів через виявлення індивідуальних інтелектуальних здібностей кожного із них. Тому для вищого закладу освіти актуальним є забезпечення умов для підвищення пізнавальної діяльності студентів та індивідуалізації взаємодії зі студентом. Це ... має виховувати активного, заповзятливого, незалежного професіонала, що прагне покращити свій культурний та професійний рівень, а згодом сформує системне ... мислення майбутнього фахівця [23]. За таких умов організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів відкриває можливості для *реалізації когнітивних резервів* кожного здобувача. Як зазначає Bruno Scheja, когнітивна діяльність і пізнавальна активізація ... має потрактовуватися як одна з характеристик у межах різноманітних навчальних, змістовних та когнітивних категорій, які потенційно можуть бути активізовані у процесі розв'язання задач [9] і завдяки яким може забезпечуватися успішність навчальної діяльності майбутніх фахівців. According to Andreia Zômpero and Carlos Laburu в історичній дискусії щодо використання дослідницької діяльності у навчанні та різних підходів ... до вибору методики викладання [24, с. 67] підкреслюють, що активізація пізнавальної діяльності починається внаслідок залучення студентів до розв'язання проблемних ситуацій, завдяки чому відбувається розвиток їхніх когнітивних здібностей та аргументаційного потенціалу. За посередництва викладача може стимулюватися зацікавленість студентів, розвиток у них навичок, пов'язаних з поняттями, процедурами та установками, прагнення до активної участі у навчальній діяльності. Elaine Colagrande, Simone Martorano and Agnaldo Arroio вважають, що потрапляючи у проблемні ситуації студенти виявляють зацікавленість та починають активніше брати участь у навчально-виховному процесі не обмежуються простим виконанням раніше встановленого сценарію, але можуть почати замислюватися над усім процесом, активно повідомляти і сперечатися про свої спостереження, пропонуючи можливості для вирішення вивченої проблемної ситуації [11, с. 527]. При цьому важливим є те, що завдяки організаційно-технологічним рішенням, зорієнтованим на активізацію пізнавальної діяльності завдяки застосуванню нових методів прискорення навчального процесу відбувається десь від п'яти до 20 разів – можливо, у 25 разів – порівняно з традиційними методами. Але справа ... не тільки у прискоренні; ... також і у підвищенні якості навчання [12, с. 323]. Серед цих методів центральне місце посідають педагогічні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які «ефективно поєднуються з іншими загальними дидактичними методами, доповнюють і урізнома-

нітнюють їх, а також органічно вписуються в педагогічний процес і відповідають умовам педагогічного середовища ... вищого освітнього закладу зі сталими гуманно-демократичними засадами» [3]. Зазначені вище якісні характеристики методів навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності і вмотивовують студентів до ініціативного опанування фаховими компетентностями, однозначно вирізняють *методи проблемного навчання*, які ще й досі часто позиціонують як альтернативні традиційним. Відповідно, організацію навчання, у якій провідну роль відіграють такі методи, називають «Problem-Based Learning» (PBL). Зважаючи на те, що в основі *Problem-Based Learning* завжди лежить спонукання суб'єкта до прояву інтересу до певних аспектів навчальної проблеми, а пізнавальний *інтерес* [4; 10] є рушійною силою *активізації* пізнавальної діяльності [2], можна вмотивовано позиціонувати його потенційним маркером *мотивації* [15; 21] здобувачів вищої освіти до опанування фахово значущими *знаннями* [22]. Тому в останні десятиліття увага значної частини дослідників змістилася у напрямі прагматичного використання методів проблемного навчання в системі підготовки фахівців різного профілю саме до опанування на належному рівні фахово значущими знаннями і, зрештою, – професійними компетентностями. Про це свідчать численні публікації, серед яких можна, приміром, назвати низку робіт [1; 5; 6; 20 та ін.]. Утім, не зважаючи на значну кількість різноаспектних підходів до використання методів Problem-Based Learning у підготовці фахівців різних спеціальностей, вплив цих методів на *появу і прояв мотивації* при засвоєнні фахово значущих знань *лишається недостатньо вивченим*.

Метою статті є науковий пошук методів стимулювання навчальної мотивації, як шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності, здобувачів вищої освіти в сучасних умовах освітньої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Досягнення мети передбачало: аналіз та оцінку ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів; визначення шляхів з активізації навчально-пізнавальної діяльності; узагальнення результатів впровадження методів активізації навчально-пізнавальної діяльності для підвищення якості підготовки студентів ЗВО.

На етапі констатуючого експерименту використовувались наступні методи дослідження мотивації студентів до вивчення фахово зорієнтованих дисциплін: анкетування для визначення загального ставлення студентів до навчання, рівня мотивації до вивчення фахово орієнтованих дисциплін; спостереження за особливостями діяльності студентів на заняттях у звичайних умовах; особисті бесіди зі студентами; проведення тестових завдань з навчальних дисциплін для встановлення

прогалин у засвоєнні матеріалу та підготовки проблемних ситуацій задля сприяння усуненню виявлених прогалин у максимально короткий термін; з'ясування достовірності отриманих результатів за допомогою статистичних методів. В межах з'ясування можливостей з активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів було здійснено розробку проблемних завдань виробничого характеру [18, с. 134–135], тестових завдань для поточного і підсумкового контролю знань студентів, питань для самоконтролю студентів, а також інструкцій до виконання практичних та лабораторних робіт (експериментів) із застосуванням проблемних ситуацій, скореговано зміст навчальних програм професійно зорієнтованих дисциплін відповідно до вимог сучасного ринку праці. При цьому значна увага приділялася культурі організації експериментів (практичних та лабораторних робіт), передбачених обраною моделлю засвоєння навчального матеріалу. Такий підхід уможлиблює не лише швидке оновлення змісту навчальних програм, а й постійне вдосконалення існуючих методичних матеріалів та методів навчання.

Нами було виявлено педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності, серед яких провідні позиції обійняли: матеріально-технічне та методичне забезпечення; поетапність у плануванні освітньої діяльності; створення єдиного навчально-методичного середовища; наявність міжпредметного комплексу навчальних дисциплін; забезпечення сприятливого мотиваційного супроводження, що сприяє перетворенню зовнішніх стимулів у внутрішні; використання фасилітації, котра передбачає не лише допомогу студенту у досягненні навчальних цілей, а сприятливий емоційний фон предметної діяльності [19, с. 171–172]. Організаційно-педагогічні засади освітньої діяльності, передбачаючи мотиваційне супроводження як інструмент внутрішнього стимулювання, продукований використанням проблемних ситуацій фахово-зорієнтованого спрямування, обумовлюються комплексом педагогічних умов. Такі умови відповідають особистісно-орієнтованій парадигмі освіти і враховують принципи детермінованості, систематичності, диференційованості, варіативності, інтегративності та інтерактивності навчальної діяльності.

Зважаючи на зазначене, було збільшено використання проблемних ситуацій для формування вмінь практичного застосування знань, включаючи самостійні, а також творчі завдання. Психологічне підґрунтя такої позиції базувалося на тому, що окрім мислення пізнавальна діяльність починається лише тоді, коли студент зустрічається з якимись інтелектуальними утрудненнями, які вимагають уваги, сутнісного сприйняття, пам'яті, тобто цілісності функціонування психічних процесів, сполучених з психічними витратами і зусил-

лями. Впливаючи на психічний стан студентів завданнями, що містять проблемні ситуації, було досягнуто високої емоційної активності внаслідок розкриття професійного й життєвого значення проблем. Емоції – це пряма відповідь на стимуляцію навколишнього середовища і, спираючись на емоції, людина виконує необхідні дії та досягає поставлених цілей [17, с. 43].

Вирішення завдання, яке передбачало аналіз впливу проблемних ситуацій на активізацію навчально-пізнавальної діяльності та її якісні показники, передбачало використання статистичних методів, результати яких були оприлюднено в доповіді *Impact of a problem-based approach on IT student learning* на IEEE 19th International Conference on Computer Science and Information Technologies (CSIT 2024) 16-19 October 2024, Lviv, UKRAINE. Track 3. ICT in Education. IEEE. 2024. ISSN 2766-3639. URL : <https://csit.ieee.org.ua/accepted-papers/#1631802299579-c33c37f8-cc44>.

Особливість застосування методів проблемного навчання – це інструмент трансформації теоретичних знань у практичні рішення в межах певної професійної галузі, метою чого є допомога студентам у набуття навичок вирішення проблем і їх використання в майбутній практичній діяльності [1, с. 29]. Застосування у професійній діяльності викладача розроблених методів проблемного навчання дозволяє забезпечити високу активність студентів у засвоєнні і застосуванні теоретичних та практичних знань; розвитку творчого мислення, змістовому узагальненні навчального матеріалу суміжних курсів, формуванні управлінських умінь та навичок, а також формуванні позитивного ставлення до навчання, підготовки до подальшого успішного навчання й професійної діяльності.

Результативність розробки й впровадження у навчальний процес методів проблемного навчання стимулюють активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, про що свідчать у подальшому позитивні зміни при захисті студентами дипломних проектів та результати складання державних іспитів. При обговоренні результатів захисту дипломних проектів та державних іспитів голови комісій від підприємств та освітніх установ – спеціалісти-практики відповідної кваліфікації, професіонали у своїй галузі, – дають високу оцінку випусникам, які прийшли до них на підприємство та заклади освіти за останній час. Учорашні студенти демонструють готовність зіткнутися з проблемами, які виникають у їхній професійній діяльності, почуваються впевнено, вони гарно підготовлені, мають високі комунікативні навички, демонструють належну відповідальність, професійну стійкість, здатні краще справлятися з невизначеностями, проявляють відмінну майстерність, самонавчаються і вміють самостійно мислити й вирішувати реальні проблемні

виробничі завдання, що є ознакою підвищення рівня фахової компетентності випусників ЗВО. Це фактично свідчить про досягнення бажаного результату, а саме, розвитку мислення студентів, їх пам'яті, інтелектуальної активності.

Проблемне навчання сприяє формуванню у майбутніх фахівців необхідної системи знань, умінь і навичок, досягненню високого рівня їх розвитку, розвитку здатності до самонавчання, самоосвіти. У певному сенсі суголосною є точка зору Н. Дмитренко, яка наголошує на тому, що проблемне навчання фокусується на навчанні через вирішення реальних, відкритих проблем [1, с. 33] та ідеях алгоритмізації потенційного впровадження методів проблемного навчання в українські заклади вищої освіти. З таких позицій ми виходили у своїй роботі, що уможливило підтвердження очікуваного результату впровадження, а також обумовило наголос на тому, що проблемні ситуації мають бути саме виробничого характеру, для вирішення реальних практичних завдань професійного спрямування, які безпосередньо пов'язані з виробництвом.

На користь цього свідчить позиція більшості студентів, які в анкеті висловили бажання після закінчення ЗВО працювати за вибраною спеціальністю. Це заслуговує на особливу увагу, оскільки вони вже свідомо визначилися зі своєю майбутньою професійною діяльністю і тим самим засвідчили підсилення ефекту активізації пізнавальної діяльності.

Порівнюючи отримані в експерименті результати досліджень з дослідженнями Е. Colagrande, S. De Assis Martorano & A. Arroio [11, с. 527], L. M. Márquez, J. Llinás & F. Macías [16, с. 92], A. Zômpero & C. Laburu [24], Н. І. Рибак [3] ми дійшли висновку, що використання засобів проблемного навчання дозволяє найбільш послідовно долати суб'єктивні труднощі, які є наслідком різного рівня навченості; надавати гнучкості системі навчання. Це дозволяє зробити процес навчання більш ефективним і зрозумілим, придатним для застосування фахових знань і умінь в реальних життєвих і виробничих ситуаціях; оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка досягається за рахунок мотивації, посилення зацікавленості у результатах навчання, дієвості зворотного зв'язку, адаптивності. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів методами проблемного навчання дозволяє досягти позитивного навчального ефекту.

Висновки. Впровадження у систему підготовки фахівців методів проблемного навчання, проблемних ситуацій фахового спрямування, сприятливого мотиваційного та емоційного супроводження, дозволило досягти активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і тим самим підвищити їх академічну успішність. Виявлені

в експериментальному дослідженні тенденції дають підстави вважати за доцільне поширення розроблених заходів на інші навчальні заклади.

Список використаної літератури:

1. Дмитренко Н. Впровадження проблемного навчання у вищих навчальних закладах України. *Вища освіта*. 2016. № 5. С. 28–34. doi: 10.20535/2410-8286.61834.
2. Коротяєв Б. І. Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів (склад, функції, закономірності, принципи та способи формування) : дис. ... д-ра пед. наук. Слов'янськ, 1978. 423 с.
3. Рибак Н. І. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. 2018 URL : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/13690 (дата звернення : 29.03.2025).
4. Ainley M., Hidi S., Berndorff D. Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*. 2002. Vol. 94(3). P. 545–561.
5. Ali Sh. S. Problem Based Learning: A Student-Centered Approach *English Language Teaching*. 2019. Vol. 12(5). P. 73–78.
6. Barrett T. A New Model of Problem-based learning: Inspiring Concepts, Practice Strategies and Case Studies from Higher Education. Maynooth: AISHE. 2017. 240 p.
7. Boekaerts, Monique. Motivation to learn. Brussels-Geneva: International Academy of Education. 28 p. URL : <https://www.iaoed.org/downloads/prac10e.pdf>. (дата звернення : 26.03.2025)
8. Blândul V. C., Bradea A. Developing psychopedagogical and methodical competences in special / inclusive education teachers. *Problems of education in the 21st century*. 2017. Vol. 754. P. 335–344.
9. Bruno Scheja. Cognitive activation through mathematics tasks in the context of centralised examinations on ISCED 2 Level, using the example of North-Rhine Westphalia. *Didactica mathematicae*. 2016. Vol. 38. P. 175–202. URL : http://pldml.icm.edu.pl/pldml/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_14708_dm_v38i0_1931/c/1931-3954.pdf (дата звернення : 25.03.2025).
10. Cēdere D., Jurgena I., Helmane I., Tiltiņa-Kapele I., Praulīte G. Cognitive interest: problems and solutions in the acquisition of science and mathematics in schools of Latvia. *Journal of Baltic Science Education*. 2015. Vol. 14(4). P. 424–434.
11. Colagrande E. A., de Assis Martorano S. A., Arroio A. Views of a group of pre-service science teachers on the use of experimental activities in science teaching. *Problems of Education in the 21st Century*. 2017. Vol. 75(6). P. 525–534.
12. Dryden G., Vos J. The New Learning Revolution. 3rd Edition. Network Continuum Education. 2005. 544 p.
13. Glossary of educational technology terms. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 250 p. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000060725/PDF/060725qaa.pdf.multi>. (дата звернення : 28.03.2025)
14. Goswami U. Principles of Learning, Implications for Teaching: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Journal of Philosophy of Education*. 2008. Vol. 42(3–4). P. 381–399.
15. Krapp A. Interest, motivation and learning: An education-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*. 1999. Vol. 14(1). P. 23–40.
16. Márquez L. M. T., Llinás J. G., Macías F. S. Collaborative learning: use of the JIGSAW technique in mapping concepts of physics. *Problems of Education in the 21st Century*. 2017. Vol. 75(1). P. 92–101. URL : <http://journals.indexcopernicus.com/abstract.php?icid=1232395> (дата звернення : 29.03.2025)
17. Melnik V. V. Fear phenomenon in existential philosophy. *Anthropological measurements of philosophical research*. 2017. Vol. 11. P. 41–48. doi: 10.15802/ampr.v0i11.105476.
18. Nestoruk N. A., Chykunov P. O. Optimization of the technology of mastering competence complex for professional activity of electromechanical engineers. *Science and education*. 2017. Vol. 10. P. 133–138. doi: 10.24195/2414-4665-2017-10-18.
19. Nestoruk N. A., Melnik V. V., Zinoviev S. N., Chykunov P. O. Model tools for mastering engineering experimentation. *Scientific Bulletin of National Mining University*. 2018. Vol. 5. P. 167–173. doi: 10.29202/nvngu/2018-5/18.
20. Nikmah I. L. The implementation of problem based learning to improve students' learning achievements. *Mathematics Education*. 2018. Vol. 4(3). P. 62–64.
21. Schiefele U. Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26(3–4). P. 299–323.
22. Wood D. Problem based learning. *BMG*. 2003. Vol. 326(7384). P. 328–330.
23. Yagafarova Kh., Kamennaya E. Activation of the cognitive activity of students of a technical university through the individualization of education. *SHS Web of Conferences*. 69, 00133. URL : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2019/10/shsconf_cildiah2019_00133.pdf. DOI: 10.1051/shsconf/20196900133 (дата звернення : 26.03.2025)
24. Zômpero A. F., Laburú C. E. Atividades Investigativas no Ensino de Ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens [Investigative activities in science teaching: Historical aspects and different approaches]. *Revista Ensaio*. 2011. Vol. 13(3). P. 67–80. Doi: 10.1590/1983-21172011130305.

Nestoruk N., Sharko A. Educational Management: Problem-based Learning as a Motivational Tool for Activating Students' Learning and Cognitive Activity

The article is devoted to the search for methods of stimulating educational motivation as ways to activate the educational and cognitive activity of higher education students in modern conditions of educational activity.

The authors found that the study of the educational process of higher education students revealed their insufficient personal activity in classes: higher education students cannot master educational material that does not require mental stress in learning and emotional experiences, which negatively affects their success, and subsequently, the level of competence of graduates. Therefore, there is a need to develop a pedagogical technology for optimizing the educational process, which activates the educational and cognitive activity of higher education students, for which the state of learning was analyzed and the effectiveness of ways and means of activating the educational and cognitive activity of full-time students during the study of professionally oriented disciplines was assessed using: questionnaires, observations, personal interviews, testing. The survey results outlined a range of issues that required resolution, so according to the problems at the second stage of work on solving the pedagogical problem, we developed problem situations of a professional-oriented direction and clarified the pedagogical conditions for their effective application. Influencing the mental state of higher education applicants with intellectual difficulties by means of problem situations, we achieved high emotional activity by revealing the professional and life significance of problems. Comparing the academic success of higher education applicants before and after the process of activating educational and cognitive activity with the use of problem situations, we conclude that the pedagogical impact of problem-based learning is effective. The result of the implemented pedagogical management is the development of the thinking of higher education applicants, their memory, intellectual activity, increasing academic success and the level of professional competence of graduates of higher education institutions, and professional stability.

Key words: *problem-based learning, problem situations, pedagogical technology, educational and cognitive activity, student success, competence.*

УДК 378.147:371.13
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.24>

Н. В. Петренко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітніх наук, цифрових технологій та академічного підприємництва
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НА ЕТАПІ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто самоосвітню компетенцію як ключову складову професійного розвитку майбутнього вчителя, що забезпечує здатність до самостійного, безперервного навчання протягом життя. Автор акцентує увагу на важливості формування цієї компетенції у здобувачів вищої педагогічної освіти, оскільки вона забезпечує можливість постійного удосконалення своїх знань та навичок, формує здатність до самостійного вирішення педагогічних завдань, сприяє розвитку критичного мислення та саморегуляції.

Метою статті є розробка та обґрунтування моделі формування самоосвітньої компетенції майбутніх вчителів на етапі навчання у закладі вищої освіти, а також аналіз умов і механізмів, що забезпечують її ефективну реалізацію.

У процесі аналізу науково-педагогічної літератури було виокремлено низку сучасних моделей розвитку самоосвітньої компетентності, представлених українськими науковцями, серед яких моделі П.М. Капіноса, С.С. Єрмакова, І.О. Ляшенка, О.В. Кузьміної та закордонні підходи – зокрема Learning to Learn (Велика Британія), Competency-Based Education (США), Self-Directed Learning, MOOCs (Австралія).

Окрема увага приділяється моделі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів, яка включає три ключові компоненти: інформаційно-методичний, навчально-методичний та психолого-педагогічний. Інформаційно-методичний компонент включає як практичні навички роботи з інформацією, так і розвиток умінь критичного аналізу, організації самостійної роботи та створення навчальних ресурсів. Навчально-методичний компонент спрямований забезпечити розвиток творчого підходу студентів до свого навчання. Психолого-педагогічний компонент допомагає майбутнім вчителям розвивати не тільки професійні знання та навички, але й внутрішні ресурси, що сприяють їхньому ефективному функціонуванню в умовах педагогічної діяльності.

Детально розкрито умови та механізми реалізації кожного з компонентів, зокрема застосування ІКТ, розробка індивідуальних навчальних планів, розвиток критичного мислення, мотивації до навчання, рефлексії, емоційної стійкості та здатності до саморегуляції. Зроблено висновок про необхідність системної організації освітнього середовища, що сприятиме активному залученню здобувачів педагогічної освіти до самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: самоосвіта, інформаційно-методичний компонент, навчально-методичний компонент, психологічно-педагогічний компонент.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми формування самоосвітньої компетенції майбутніх вчителів на етапі навчання в закладі вищої освіти обумовлена швидкими змінами в освітньому середовищі та потребою підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних адаптуватися до нових вимог сучасної освіти. Самоосвіта стає основою професійного розвитку вчителя, оскільки забезпечує йому можливість постійного удосконалення своїх знань та навичок, формує здатність до самостійного вирішення педагогічних завдань, сприяє розвитку критичного мислення та саморегуляції.

В умовах поглиблення глобалізаційних процесів, поширення інновацій в педагогічних технологіях та у зв'язку з інтенсифікацією навчальних процесів, вчителі повинні постійно оновлювати свої

знання, адаптуватися до нових методів і підходів, що вимагає від них високого розвитку самоосвітньої компетенції. Створення ефективної моделі формування цієї компетенції на етапі навчання в закладі вищої освіти дозволяє забезпечити здобувачів необхідними інструментами та стратегіями для самостійного навчання в майбутньому, а також підготувати їх до професійної діяльності, що передбачає безперервне навчання та розвиток.

Актуальність даної проблеми зростає в умовах переходу до педагогіки партнерства, коли важливим є не тільки володіння знаннями, а й здатність до самостійного пошуку інформації, критичного аналізу та використання новітніх ресурсів. Тому модель формування самоосвітньої компетенції майбутніх вчителів повинна стати основою для

їхньої професійної адаптації в сучасних умовах, забезпечення ефективності навчального процесу та досягнення високих результатів у розвитку учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В Україні питання самоосвітньої компетенції майбутніх вчителів на етапі навчання в закладі вищої освіти досліджувалося в контексті загальних підходів до підготовки педагогів, розвитку їхніх професійних якостей та навичок. Зокрема, Г. Є. Кондратьєва, В. І. Беляєва, І. В. Лісова, Н. І. Бібік приділяли увагу формуванню вміння самостійно організовувати своє навчання, здатності до рефлексії, а також розвитку мотиваційних та когнітивних процесів у студентів педагогічних спеціальностей.

Українські науковці також наголошують на важливості інтеграції теоретичних знань з практичними навичками. У цьому контексті, важливим напрямом сучасної теоретичної та практичної педагогіки є застосування активних методів навчання (кейс-методів, проектної діяльності) для розвитку самоосвітньої компетентності.

Проблему формування самоосвітньої компетентності в контексті вищої освіти досліджували Т. В. Ляшенко, І. А. Левченко, які висвітлювали питання важливості інформативно-методичних ресурсів і технологій, а також роль педагогічної саморефлексії у цьому процесі.

Зарубіжні науковці, зокрема Р. Н. Coombs, S. M. Brookfield, C. D. P. McKenzie, в межах означеної проблеми, здебільшого приділяють увагу розвитку автономії студентів, їхній здатності до самоосвіти як необхідній умові для успішного професійного становлення вчителя.

Підхід до самоосвіти в рамках педагогічної підготовки в зарубіжних закладах вищої освіти зазвичай інтегрується в освітні стратегії, орієнтовані на розвиток критичного мислення, вміння працювати з інформацією та самостійно планувати навчальний процес. Зокрема, дослідження, проведені в рамках програми European Higher Education Area (EHEA), показують, що ефективно формування самоосвітньої компетенції майбутніх вчителів потребує використання інноваційних підходів до навчання, таких як інтерактивні онлайн-курси, мобільні платформи для самостійного навчання, а також можливості для рефлексії та обміну досвідом через спільні проекти та обговорення.

Слід зазначити, що в зарубіжній практиці акцент робиться на важливості розвитку мотивації до самостійної роботи, здатності здобувачів освіти до самоконтролю та саморегуляції, що є основою для формування самоосвітньої компетенції. При цьому, важливим вважається розвиток персоналізованого підходу до кожного студента, що дозволяє враховувати його інтереси та професійні потреби.

Попри схожість у загальних підходах українських і зарубіжних науковців щодо формування самоосвітньої компетенції здобувачів освіти, в Україні основна увага зосереджена на інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, в той час як на заході більше уваги приділяється використанню технологій для дистанційного та інтерактивного навчання, а також розвитку емоційної та мотиваційної стійкості студентів. В Україні проблема самоосвітньої компетентності розглядається на тлі реформ у вищій освіті, тоді як за кордоном вже є розроблені та широко застосовувані моделі і методи, що включають технічні платформи і інструменти для самостійного навчання, на яких активно тренуються студенти.

Таким чином, питання формування самоосвітньої компетенції майбутніх вчителів потребує подальшого дослідження в контексті модернізації вищої освіти в Україні. Це дозволить адаптувати міжнародний досвід до специфічних умов української освіти, створивши оптимальну модель для розвитку цієї компетенції на етапі навчання в закладі вищої освіти.

Мета статті. Метою статті є розробка та обґрунтування моделі формування самоосвітньої компетенції майбутніх вчителів на етапі навчання у закладі вищої освіти, а також аналіз умов і механізмів, що забезпечують її ефективну реалізацію.

Виклад основного матеріалу. У контексті даного дослідження будемо розуміти самоосвітню компетенцію як провідну форму вдосконалення певної професійної компетентності, здатності особистості ефективно навчатися та розвиватися самостійно: визначати власні навчальні потреби, встановлювати цілі навчання, знаходити та використовувати різноманітні джерела інформації, а також ефективно оцінювати свій прогрес [1, с. 28].

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виділити декілька сучасних моделей формування самоосвітньої компетенції майбутніх вчителів. Уваги заслуговує модель, яку запропонував Капінос П.М.. Вона передбачає інтеграцію трьох компонентів самоосвітньої компетенції через розвиток відповідних практичних навичок здобувачів у процесі навчання [2], а саме: когнітивний (пізнавальний) компонент: знання та навички, необхідні для самоосвіти; мотиваційний компонент: готовність та бажання вчителя до самостійного навчання; діяльнісний компонент: здатність до організації та планування самоосвітньої діяльності.

Єрмаков С. С. запропонував модель, яка зосереджена на взаємодії таких елементів як інтелектуальний розвиток студента, формування позитивної мотивації до самостійної діяльності, використання інформаційних та комунікаційних технологій у процесі самоосвіти тощо. Модель акцентує на необхідності активного залучення

студентів до використання сучасних технологій та методів самоосвіти [3].

Модель розвитку самоосвітньої компетенції через проєктну діяльність представив Ляшенко І. О. [4]. Проєктна діяльність розглядається автором як основний інструмент формування самоосвітньої компетенції та передбачає: залучення студентів до створення проєктів; розвиток навичок самостійного пошуку інформації; застосування критичного мислення в процесі роботи над проєктами. У цьому контексті, важливим аспектом є вміння організовувати і планувати свою роботу в межах проєкту, що сприяє розвитку самоосвітніх навичок.

Модель розвитку самоосвітньої компетенції через проєктну діяльність дозволяє:

- активізувати самостійну роботу: проєктна діяльність стимулює студентів до самостійного пошуку інформації, аналізу джерел та прийняття рішень, що сприяє розвитку навичок самоосвіти;
- розвивати критичне мислення: у процесі реалізації проєктів студенти вчаться критично оцінювати інформацію, формулювати власні висновки та аргументувати їх, що є важливим для самоосвітньої діяльності;
- формувати навички планування та організації: робота над проєктами вимагає від студентів вміння планувати свою діяльність, розподіляти час та ресурси, що сприяє розвитку організаційних здібностей, необхідних для ефективної самоосвіти;
- формувати навички роботи в команді та комунікативні вміння: проєктна діяльність часто передбачає роботу в групах, що дозволяє обмінюватися знаннями та досвідом, взаємодіяти;
- проєкти дозволяють застосовувати теоретичні знання на практиці, що підвищує мотивацію до навчання та самоосвіти.

Аналіз цієї моделі дозволяє стверджувати, що проєктна діяльність є ефективним засобом розвитку самоосвітньої компетенції у майбутніх вчителів, оскільки вона сприяє формуванню необхідних навичок та вмінь, які є ключовими для професійного зростання та саморозвитку педагогів. Але її реалізація може відбуватись у разі підготовлених до неї здобувачів, а також продуманих освітніх програм їхньої підготовки через інтеграцію проєктної діяльності в навчальних процес для забезпечення систематичної роботи студентів над проєктами; надання методичної допомоги та консультацій студентам у процесі реалізації проєктів; розробку чітких критеріїв оцінювання проєктної діяльності, що враховують як процес, так і результат роботи.

Кузьміна О. В. при створенні моделі формування самоосвітньої компетенції майбутніх вчителів зробила акцент на інтерактивних методах навчання, таких як групові дискусії, рольові ігри

та дебати, що допомагають формувати в студентів навички самоосвіти [5]. Дана модель охоплює декілька аспектів: розвиток критичного та аналітичного мислення; підтримка самостійної роботи та саморегуляції; активне використання сучасних освітніх технологій і онлайн-ресурсів.

Слід зазначити, що вищезазначені моделі взаємодіють з новітніми підходами в освіті, орієнтуючись на індивідуалізацію навчального процесу та розвиток здатності до самоосвітньої діяльності через різні форми і методи навчання.

Серед зарубіжних моделей формування самоосвітньої компетенції та найбільш успішних проєктів, які використовують ці моделі слід назвати модель самоосвітньої компетенції в системі освіти Великої Британії (The UK's Learning to Learn Model). У Великій Британії активно розвивається концепція «Learning to Learn» («Навчання навчанню»), яка акцентує увагу саме на розвитку самоосвітніх компетенцій серед студентів [6]. Модель включає: розвиток навичок критичного мислення та рефлексії; формування здатності до самоконтролю та самооцінки в навчальному процесі; використання мультимедійних та онлайн-ресурсів для підтримки самостійного навчання.

У рамках цієї моделі реалізуються проєкти, які включають тренінги для викладачів та студентів, спрямовані на розвиток навичок самоосвіти. Так, проєкт «Open Educational Resources (OER)» – це глобальна ініціатива, яка має на меті створення та поширення відкритих освітніх ресурсів (підручників, лекцій, курсів) для безкоштовного використання [7]. Проєкт передбачає: доступ до широкого спектра матеріалів для самоосвітнього процесу; активну взаємодію студентів та викладачів у створенні та обміні освітнім контентом. Але одним з найбільших успішних проєктів в рамках цієї моделі є MIT (Open Course Ware) [8], який пропонує безкоштовні курси з різних дисциплін для студентів по всьому світу.

У США популярною є Competency-Based Education (CBE) модель, яка орієнтована на досягнення студентами конкретних результатів (компетенцій) замість традиційних оцінок за час навчання [9]. В рамках цієї моделі: студент самостійно організовує свій навчальний процес, фокусуючись на досягненні чітко визначених компетенцій; навчання адаптовано під індивідуальні потреби студентів, що дозволяє кожному вчитися в своєму темпі.

Один з успішних проєктів в рамках цієї моделі – Western Governors University (WGU), який забезпечує студентів можливістю отримати диплом на основі досягнутих результатів, а не за кількість годин навчання [10].

Також цікавим є проєкт «Massive Open Online Courses» (MOOCs) [11]. Це система масових відкритих онлайн-курсів, яка дозволяє людям

з усього світу отримувати освіту в будь-який час та в будь-якому місці. Такі проекти, як Coursera, edX, Udemu активно сприяють формуванню самоосвітньої компетенції, оскільки студенти можуть: вибирати курси відповідно до своїх інтересів та потреб; навчатися самостійно, використовуючи відео, форуми, тести і завдання.

В Австралії поширена концепція-модель Self-Directed Learning (SDL), за якою студенти беруть на себе відповідальність за своє навчання, визначають свої цілі та методи досягнення результатів [12]. Модель підтримується через спеціальні курси та програми, спрямовані на розвиток навичок самокерованого навчання; використання онлайн-платформ для самостійної роботи. Відповідні ініціативи активно реалізуються в університетах, таких як University of Melbourne і University of Sydney, через курси, онлайн-ресурси і підтримку наставників.

Вищезазначені моделі та проекти доводять, що сучасні освітні системи можуть підтримувати розвиток самоосвітньої компетенції, використовуючи технології та інноваційні методи навчання. Тому, аналіз українських та зарубіжних моделей формування самоосвітньої компетенції дає можливість систематизувати кращий досвід та запропонувати оптимальну систему підготовки майбутніх вчителів. У цьому контексті, модель формування самоосвітньої компетенції майбутніх вчителів на етапі навчання у закладі вищої освіти може включати три ключових компонента, які сприяють розвитку цього важливого аспекту професійної підготовки, а саме: інформаційно-методичний компонент, навчально-методичний компонент, психологічно-педагогічний компонент (рис 1.).

Інформаційно-методичний компонент є важливою складовою моделі формування самоосвітньої компетенції майбутніх вчителів, оскільки він забезпечує студентів необхідними знаннями та навичками для ефективного використання інформаційних і методичних ресурсів у процесі самостійного навчання. Основною функцією інформаційно-методичного компоненту є підготовка здобувачів до самостійної роботи (студентам надаються інструкції з пошуку і аналізу наукових матеріалів, використання бібліотечних ресурсів та електронних баз даних, а також навчання основам інформаційно-комунікаційних технологій) та розробка власного навчального плану (майбутні вчителі повинні вчитися планувати свою самостійну діяльність, визначати цілі, формулювати завдання та обирати ресурси для роботи).

Цей компонент включає кілька ключових аспектів, які допомагають студентам отримувати, обробляти, зберігати та використовувати інформацію для розвитку професійних компетенцій. Основними елементами інформаційно-методичного компонента можуть бути:

1. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в освіті: студенти повинні вчитися використовувати сучасні ІКТ для пошуку, обробки та аналізу інформації, опановувати базові та спеціалізовані інструменти для роботи з текстами, зображеннями, відео, а також для створення електронних підручників та інших освітніх матеріалів. Студенти можуть використовувати програми для створення презентацій (PowerPoint, Canva) або інструменти для створення інтерактивних навчальних матеріалів (Quizlet, Kahoot). Вони також можуть вчитися використовувати електронні бібліотеки, наукові



Рис. 1. Модель самоосвітньої компетенції

бази даних (Google Scholar, JSTOR) для пошуку наукових статей і досліджень.

2. Навчальні ресурси та методичні матеріали: важливо, щоб студенти навчалися ефективно використовувати доступні методичні матеріали та ресурси, як традиційні, так і онлайн. Це можуть бути методичні посібники, підручники, статті, монографії, наукові журнали, електронні курси та відеолекції (використання відкритих онлайн-курсів (MOOCs), таких як Coursera або edX, для глибшого вивчення певних тем або освоєння нових педагогічних технологій). Студенти можуть також брати участь у вебінарах і онлайн-семінарах з педагогіки чи спеціалізованих предметів.

3. Розробка індивідуального навчального плану: майбутні вчителі повинні вчитися самостійно планувати своє навчання, визначати пріоритети, ставити цілі та вибирати відповідні ресурси для досягнення цих цілей. Студенти можуть розробити індивідуальний план самостійного навчання з теми, яка їх цікавить, зазначаючи в ньому конкретні завдання (читання статей, перегляд відео, написання рефератів) і встановлюючи терміни виконання. Це дозволить розвивати дисципліну та відповідальність за своє навчання.

4. Навчання критичному мисленню та аналізу інформації: важливо, щоб студенти навчалися не лише збирати інформацію, але й критично її аналізувати, оцінювати достовірність джерел та робити власні висновки. Вони можуть пройти курс або тренінг з критичного мислення, на якому їх навчать розпізнавати маніпуляції у текстах, оцінювати наукову аргументацію та створювати власні обґрунтовані позиції щодо різних питань.

5. Навчання методам представлення інформації: студентам слід навчитися ефективно презентувати інформацію в різних форматах – письмових, усних, електронних тощо, щоб вони могли успішно передавати знання своїм майбутнім учням та колегам. Для цього можна запропонувати виконання проєктів, де студенти можуть створити мультимедійні презентації з використанням різних типів медіа (відео, графіки, діаграми). Наприклад, презентація нових педагогічних технологій або інновацій у навчанні.

6. Організація та управління інформаційними потоками: студенти потрібно навчитися організовувати інформацію та вести документацію щодо своєї самоосвітньої діяльності, від нотаток до збереження корисних матеріалів для подальшого використання. З цією метою можна використовувати онлайн-інструменти для організації інформації, таких як Google Drive або One Note, для збереження важливих матеріалів, рефератів, планів та розробок. Це дозволить студентам систематизувати свої знання та зберігати їх у зручному вигляді.

Навчально-методичний компонент є другим ключовим елементом формування самоосвітньої

компетентності майбутніх вчителів, який покликаний сприяти розвитку педагогічних навичок, здатності до самостійного навчання та рефлексії на основі застосування різноманітних методик і підходів у процесі самостійної роботи. Він включає практичні аспекти використання педагогічних методів, технік, стратегій та підходів, що дозволяють майбутньому вчителю ефективно організовувати та оптимізувати свій процес самоосвіти.

Основні складові навчально-методичного компонента:

1. Розвиток умінь самостійно обирати методи і форми навчання. Студенти повинні здобути знання про різноманітні педагогічні стратегії, що використовуються в сучасній освіті. Наприклад, під час виконання курсової роботи або на практиці вони можуть обрати певну методику для навчання учнів і застосувати її в процесі викладання. Вони можуть також порівняти різні методи і оцінити їх ефективність у конкретних ситуаціях. Серед навчальних заходів, спрямованих на розвиток критичного мислення можуть бути аналіз проблемних ситуацій (завдання, що вимагають від студентів аналізу реальних або змодельованих ситуацій, вирішення педагогічних проблем на основі наукових підходів і досліджень), кейс-методи та сценарії (розробка і обговорення конкретних кейсів, що допомагають студентам застосовувати знання у реальних ситуаціях, розвивати практичні навички для майбутньої професійної діяльності).

2. Педагогічне планування та організація навчальної діяльності є важливим аспектом самоосвітньої компетентності. Студентам потрібно навчитися розробляти плани уроків, розкладати час для самостійної роботи, ставити чіткі цілі та визначати способи їх досягнення. Наприклад, студент може створити план уроку з використанням різних педагогічних підходів та включити елементи самоосвітньої діяльності для учнів (завдання для самостійного опрацювання матеріалу за межами уроку). Ефективними є також проєкти, в рамках яких студенти самостійно або в групах виконують дослідження, розробляють навчальні плани, створюють навчальні матеріали. Це дозволяє розвивати вміння планувати, організовувати й оцінювати власну діяльність.

3. Моніторинг прогресу. Під час навчання студентам надається зворотний зв'язок про їх досягнення та труднощі, що дає можливість коригувати свій навчальний процес. Майбутні вчителі повинні навчитися аналізувати і оцінювати свою діяльність, шукати шляхи удосконалення, виявляти свої сильні й слабкі сторони в навчальному процесі. Наприклад, студенти можуть вести щоденники, де вони записують свої думки та враження від проведених уроків або самостійних навчальних завдань, аналізують, що в них вдалося, а що можна було б покращити.

4. Оцінка ефективності педагогічних методів та ресурсів. Майбутні вчителі повинні навчитися оцінювати ефективність використаних методів, матеріалів та ресурсів для самоосвіти і для навчання учнів. Це включає як об'єктивне оцінювання результатів навчання, так і суб'єктивну оцінку особистого досвіду. Наприклад, студент може створити систему оцінки для власного навчального процесу, де він оцінює, як кожен метод навчання впливає на засвоєння знань. Після виконання домашнього завдання з використанням відеоуроків студент оцінює, наскільки цей метод був корисним у порівнянні з традиційним підручником.

5. Застосування методик і технологій для самостійного навчання: участь у різних формах навчання, таких як онлайн-курси, вебінари, тренінги, дозволяє студентам застосовувати різноманітні педагогічні технології для самоосвіти, отримати доступ до сучасних освітніх ресурсів. Студенти можуть пройти курс із застосування новітніх освітніх технологій, наприклад, використання інтерактивних платформ або застосунків для організації групових проєктів і завдань. Також можна використовувати методи гейміфікації для підвищення мотивації до самостійного навчання.

6. Інтеграція теоретичних знань і практичних навичок. Самоосвітня компетентність включає вміння студентів інтегрувати теоретичні знання з практичними навичками в реальних умовах. Студент може пройти педагогічну практику, де буде застосовувати на практиці отримані теоретичні знання з різних методик та технологій навчання. Після практики студент аналізує свій досвід та виявляє можливості для покращення своїх методичних підходів.

Психолого-педагогічний компонент є третім елементом формування самоосвітньої компетентності майбутніх вчителів, оскільки він сприяє розвитку психологічних і педагогічних якостей, необхідних для успішної самоосвітньої діяльності, саморозвитку та професійної реалізації.

Основні складові психолого-педагогічного компонента:

1. Мотивація до самоосвіти є основою будь-якої самостійної діяльності. Для майбутніх вчителів важливо розвивати внутрішню мотивацію до безперервного навчання, професійного зростання та самовдосконалення. Вони повинні усвідомлювати значення самоосвіти як важливої частини їхнього професійного життя. Студентам можна запропонувати завдання з розробки індивідуальних цілей самоосвітньої діяльності, де вони повинні чітко сформулювати свої довгострокові і короткострокові цілі, розробити план дій для їх досягнення та визначити мотиви, які сприяють їх реалізації. Це допоможе їм краще усвідомити важливість самоосвітньої діяльності і підтримувати внутрішній інтерес до неї.

2. Саморегуляція та управління часом є ключовим аспектом самоосвіти. Майбутні вчителі повинні навчитися планувати свою діяльність, встановлювати пріоритети, уникати прокрастинації та контролювати свою продуктивність. Студенти можуть пройти тренінг або завдання, спрямовані на розвиток навичок тайм-менеджменту, де вони будуть змушені планувати своє навчання та виконання завдань за допомогою різних інструментів, таких як цифрові календарі або планувальники (Google Calendar, Trello). Це дозволить майбутнім вчителям практикувати планування і самоконтроль, щоб потім передавати ці навички учням.

3. Рефлексія як процес самосвідомості та самовдосконалення: вчителі повинні вміти оцінювати свої досягнення, усвідомлювати сильні і слабкі сторони своєї роботи, а також шукати шляхи до їх покращення. Студенти можуть вести рефлексивний журнал, в якому вони записують свої думки та враження після кожного заняття або практичної роботи. Важливо, щоб вони аналізували не тільки виконану роботу, але й свої емоційні реакції, мотиви та причини виникнення труднощів. Це дозволяє розвивати самосвідомість і шукати способи вдосконалення.

4. Емоційна стійкість та психологічна готовність до викликів. Вчитель має бути емоційно стабільним, здатним до адаптації в різних стресових ситуаціях, адже педагогічна діяльність часто супроводжується стресом, конфліктами або непередбачуваними ситуаціями. Психологічна стійкість допомагає вчителю залишатися ефективним, навіть в умовах високих вимог або труднощів. Студенти можуть проходити курси або тренінги, орієнтовані на розвиток емоційної стійкості, таких як методи стрес-менеджменту, техніки релаксації. Такі практики допомагають студентам ефективно справлятися з емоційними навантаженнями та зберігати спокій у складних ситуаціях.

5. Здатність до самооцінки і критичного аналізу. Вчителі повинні вміти самостійно оцінювати свою діяльність, аналізувати свої успіхи та невдачі. Це сприяє постійному професійному розвитку та дозволяє коригувати стратегії навчання. Студенти можуть виконувати завдання з аналізу своїх навчальних досягнень за певний період, порівнюючи свої початкові цілі з отриманими результатами. Це допомагає визначити, що було зроблено добре, а що потребує вдосконалення.

6. Підвищення педагогічної інтуїції та чутливості до потреб учнів. Психологічна чутливість дозволяє побудувати ефективну взаємодію з учнями. Студенти можуть пройти тренінги або семінари з емоційного інтелекту, де вони навчатимуться розпізнавати емоційний стан учнів, ефективно взаємодіяти з ними і реагувати на їхні потреби в реальному часі.

7. Мотивація до професійного зростання та самовдосконалення – розуміння того, що професійний розвиток вчителя є безперервним процесом. Майбутні вчителі можуть розробити стратегію свого професійного розвитку на найближчі 5 років, визначивши, які курси, семінари, майстер-класи або інші форми підвищення кваліфікації вони мають пройти для покращення своїх педагогічних навичок.

Слід зазначити, що вищезначені компоненти будуть більш успішно реалізовуватись у процесі постійної взаємодії з наставниками з числа науково-педагогічних працівників. Студенти можуть працювати з менторами чи науковими керівниками, отримуючи індивідуальні поради, а також наукове керівництво щодо самостійних досліджень.

Важливою є також кооперація між студентами. Систематичне обговорення матеріалів на спеціалізованих заняттях та конференціях створює можливість для розвитку колективної самоосвіти.

Для забезпечення ефективної реалізації моделі формування самоосвітньої компетенції, яка включає інформаційно-методичний, навчально-методичний та психолого-методичний компоненти, потрібно створити відповідні

умови та механізми на кожному з цих рівнів (таблиця 1).

Серед загальних умов для ефективної реалізації моделі самоосвітньої компетенції слід назвати:

- Забезпечення інтеграції компонентів: важливо, щоб інформаційно-методичний, навчально-методичний та психолого-методичний компоненти були взаємопов'язані і взаємодіяли між собою для створення цілісної структури самоосвітньої діяльності.

- Розвиток партнерства з освітніми платформами: співпраця з міжнародними та національними освітніми платформами (наприклад, Coursera, edX, Moodle) для доступу до додаткових навчальних ресурсів і курсів.

- Регулярний моніторинг і оцінка ефективності: створення механізмів оцінки ефективності самоосвітніх процесів за допомогою зворотного зв'язку, анкетування студентів і аналізу результатів їх самостійної роботи.

Висновки і пропозиції. Визначено три ключові компоненти, які сприяють формуванню самоосвітньої компетенції майбутніх вчителів на етапі навчання в закладі вищої освіти: інформаційно-методичний, навчально-методичний та психолого-педагогічний компоненти. Кожен з них

Таблиця 1

Умови та механізми реалізації компонентів моделі самоосвітньої компетенції

Компонент моделі СК	Умови реалізації	Механізми реалізації
Інформаційно-методичний компонент	Доступ до сучасних інформаційних технологій , що підтримують самоосвітній процес. Створення електронних ресурсів : підручників, відео-лекцій, онлайн-курсів, що охоплюють різні аспекти самоосвіти. Інтеграція сучасних інформаційних технологій : блоги, форуми, відеоконференції, для підтримки самоосвітніх процесів студентів.	Платформи для самоосвіти : створення онлайн-майданчиків або систем для доступу до ресурсів, де студенти можуть самостійно обирати матеріали для навчання. Тренінги з використання інформаційних технологій : організація курсів, семінарів для студентів та викладачів, спрямованих на розвиток навичок ефективного використання інформаційних ресурсів для самоосвіти.
Навчально-методичний компонент	Оновлення навчальних планів і програм , які інтегрують компоненти самоосвітньої діяльності, такі як індивідуальні проекти, дослідницька діяльність, самостійна робота. Розробка методичних матеріалів для студентів щодо організації самостійного навчання, використання самоосвітніх стратегій. Підтримка індивідуального навчального процесу викладачами в організації самоосвітньої діяльності студентів.	Індивідуальні навчальні траєкторії : розробка індивідуальних планів для кожного студента, що дозволяють самостійно вибирати методи навчання, ресурси та теми для досліджень. Методичні семінари та консультації для студентів, щоб обговорювати стратегії самоосвіти та обмінюватися досвідом.
Психолого-методичний компонент	Психологічна підтримка студентів у процесі самоосвітньої діяльності: консультації з психологами, тренінги на розвиток саморегуляції та мотивації. Мотиваційні програми , які сприяють розвитку внутрішньої мотивації студентів до самоосвіти, таких як конкурси, проекти, наукові конференції. Проведення тренінгів та семінарів , що сприяють розвитку критичного та аналітичного мислення.	Створення системи підтримки мотивації студентів, включаючи визначення нагород за успіхи в самоосвіті, участь у конкурсах та наукових заходах. Психологічна діагностика та підтримка студентів до самоосвітньої діяльності; надання психологічної підтримки для подолання стресу, сумнівів і труднощів, пов'язаних з процесом навчання. Використання інтерактивних та групових завдань , дискусійних платформ та спільних проектів для розвитку навичок саморегуляції і самоорганізації.

відіграє важливу роль у формуванні вчителів як самостійних навчальних суб'єктів і професіоналів.

Інформаційно-методичний компонент включає як практичні навички роботи з інформацією, так і розвиток умінь критичного аналізу, організації самостійної роботи та створення навчальних ресурсів, що є основою для подальшої професійної діяльності вчителя.

Навчально-методичний компонент допомагає майбутнім вчителям не лише оволодіти традиційними педагогічними методами, а й ефективно застосовувати новітні підходи та технології в самостійній освітній діяльності. Він спрямований забезпечити розвиток творчого підходу студентів до свого навчання. Підготовка до самостійного використання різноманітних методик та технологій дозволяє майбутнім вчителям адаптувати підходи до різних умов та потреб учнів.

Психолого-педагогічний компонент самоосвітньої компетентності допомагає майбутнім вчителям розвивати не тільки професійні знання та навички, але й внутрішні ресурси, що сприяють їхньому ефективному функціонуванню в умовах педагогічної діяльності. Цей компонент акцентує увагу на розвитку мотивації, саморегуляції, емоційної стійкості та здатності до рефлексії. Майбутні вчителі повинні навчитися контролювати свої емоції, управляти часом, а також постійно оцінювати свої досягнення і вдосконалювати професійні навички.

Важливим аспектом реалізації такої моделі самоосвітньої компетентності майбутніх вчителів є застосування теоретичних знань на практиці через різноманітні заняття, тренінги, вебіари та курси, що дозволяє студентам інтегрувати отримані знання та навички у реальну професійну діяльність. Робота з менторами і науковими керівниками дозволяє реалізувати цілісну модель розвитку самоосвітньої компетентності в умовах сучасної педагогічної освіти.

Ефективність даної моделі формування самоосвітньої компетентності майбутніх вчителів можна забезпечити через створення багатогранної системи умов та механізмів на інформаційно-методичному, навчально-методичному та психолого-методичному рівнях. У результаті така модель формує в студентів не лише вміння отримувати й осмислювати знання, а й готовність до постійного професійного зростання протягом усього життя.

Список використаної літератури:

1. Петренко Н.В. Генеза терміну «самоосвітня компетенція»: від історії до сучасності. *Інноваційна педагогіка: Науковий журнал*. Видавництво «Гельветика». Вип. 72. 2024. С. 23-29.
2. Капінос, П. М. Модель формування самоосвітньої компетенції майбутніх вчителів у процесі навчання у вищій школі. *Науковий вісник*. – Київ: Вища школа, 2014. – С. 25-34.
3. Єрмаков, С. С. Розвиток самоосвітньої компетенції студентів у закладах вищої освіти: теоретичні аспекти. *Вища освіта України*. – Київ: Академвидав, 2017. – С. 42-49.
4. Ляшенко, І. О. Проектна діяльність як засіб розвитку самоосвітніх компетенцій у майбутніх вчителів. *Науковий журнал педагогічних досліджень*. – Харків: ХДПУ, 2016. – С. 58-63.
5. Кузьміна, О. В. Інтерактивні методи навчання в формуванні самоосвітніх компетенцій у студентів педагогічних спеціальностей. *Освітні технології та засоби навчання*. – Львів: Видавництво ЛНУ, 2018. – С. 73-80.
6. Anderson, C. (2019). Competency-Based Education and the Role of Self-Directed Learning. *Journal of Educational Innovation*. – 15(3). – С. 220-229. <https://doi.org/10.1080/21623306.2019.1641362>.
7. Open Educational Resources (OER). (n.d.). Retrieved March 16, 2025, from <https://www.oer-commons.org/>
8. MIT Open Course Ware. (n.d.). Retrieved March 16, 2025, from <https://ocw.mit.edu/>
9. Coursera: Online Learning Platform. (n.d.). Retrieved March 16, 2025, from <https://www.coursera.org/>
10. Western Governors University (WGU). (n.d.). Competency-Based Education and the Future of Learning. Retrieved March 16, 2025, from <https://www.wgu.edu>
11. Brooks, K. (2018). The Role of MOOCs in Self-Directed Learning. *Global Education Review*. – 5(2). – С. 90-101. <https://gerjournal.com>
12. Khan, S. (2017). Self-Directed Learning in Higher Education: A Practical Approach. *Educational Psychology Review*. – 29(4). – С. 377-392. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9413-2>

Petrenko N. Model for Developing Self-Educational Competence of Future Teachers at the Stage of Higher Education

The article examines self-educational competence as a key component of the professional development of future teachers, ensuring their ability for independent, lifelong learning. The author emphasizes the importance of developing this competence in future educators, as it enables continuous improvement of their knowledge and skills, fosters the ability to independently solve pedagogical tasks.

The aim of the article is to develop and substantiate a model for the formation of self-educational competence in future teachers during their studies at a higher education institution, as well as to analyze the conditions and mechanisms that ensure its effective implementation.

Through the analysis of scientific and pedagogical literature, a number of contemporary models for the development of self-educational competence were identified, including the models of P.M. Kapinos, S.S. Yermakov, I.O. Lyashenko, O.V. Kuzmina, as well as international approaches such as Learning to Learn, Competency-Based Education, Self-Directed Learning, and MOOCs.

Particular attention is given to the model of forming self-educational competence in future teachers, which includes three key components: informational-methodological, educational-methodological, and psychological-pedagogical. The informational-methodological includes both practical skills in working with information and the development of abilities for critical analysis, organizing independent work, and creating educational resources, which form the foundation for a teacher's future professional activity. The educational-methodological is aimed at fostering a creative approach to learning among students. The psychological-pedagogical helps future teachers develop not only professional knowledge and skills but also internal resources that contribute to their effective functioning in the context of pedagogical activity.

The conditions and mechanisms for implementing each component are thoroughly detailed, including the use of ICT, the development of individual learning plans, the enhancement of critical thinking, learning motivation, emotional resilience, self-regulation skills. It is concluded that a systematic organization of the educational environment is essential to promote the active involvement of future educators in self-directed learning activities.

Key words: *self-education, informational-methodological component, educational-methodological component, psychological-pedagogical component.*

УДК 378:378.147.091.33-27.22]:811(043.3)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.25>

І. В. Савченко

старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки

Е. І. Семенець

старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки

ЗАСТОСУВАННЯ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО

Процес навчання іноземної мови ґрунтується на ефективній комунікації, яка дозволяє студентам не лише засвоювати мовні конструкції, а й розвивати здатність до природного спілкування. Діалогові технології є важливим інструментом у процесі оволодіння іноземними мовами, оскільки вони сприяють розвитку комунікативних навичок, розширенню словникового запасу та вдосконаленню граматичної компетентності. Використання різноманітних форм та методів дозволяє адаптувати навчання до потреб студентів, підвищуючи його ефективність та мотивацію до навчання.

У статті описано важливість та можливості застосування діалогових технологій у процесі вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти (ЗВО). Зазначено, що діалогові технології важливим психолого-педагогічним інструментом у процесі навчання іноземних мов, що сприяє комунікативних навичок, підвищенню мотивації студентів та створенню умов для занурення у мовне середовище. Проаналізовано ключові форми та методи, які сприяють ефективному використанню діалогових технологій у вивченні іноземних мов, а саме традиційні методи діалогової взаємодії; інноваційні підходи; гейміфікація та кейс-метод у навчанні іноземних мов. Визначено ключові переваги діалогових технологій у вивченні іноземних мов. Особливу увагу приділено викликам і обмеженням упровадження інтерактивних методів у вивченні іноземних мов. Виокремлено основні проблеми: недостатня технічна оснащеність, низька цифрова грамотність викладачів, опір змінам, труднощі з оцінюванням результатів навчання та можливі технічні несправності. Запропоновано шляхи їх подолання, зокрема через модернізацію освітнього процесу, професійний розвиток викладачів та використання гібридних навчальних методик у сучасному світі інформаційних технологій. У перспективі запропоновано активне впровадження штучного інтелекту для персоналізованого навчання, розширення використання VR/AR-технологій для імітації мовного середовища, застосування гейміфікації та кейс-методу для підвищення залученості студентів.

Ключові слова: діалогові технології навчання, навчання іноземних мов у закладах вищої освіти, інтерактивні методи навчання, традиційні методи навчання, інноваційні методи навчання, гейміфікація.

Постановка проблеми. В умовах сучасної освіти постає проблема підвищення ефективності навчання іноземних мов у закладах вищої освіти (ЗВО). Традиційні методи викладання, які ґрунтуються на механічному засвоєнні граматичних правил і лексичних одиниць, не завжди сприяють розвитку комунікативних навичок студентів. Як наслідок, навіть після тривалого навчання багато студентів відчувають труднощі у реальному спілкуванні іноземною мовою. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є впровадження діалогових технологій, які сприяють активному залученню студентів у навчальний процес та створюють умови, наближені до природного мовного середовища. Діалогові методи дозволяють не лише засвоювати мовний матеріал, а й розвивати критичне мислення, аргументоване висловлення думок та міжкультурну комунікацію.

З наукової точки зору, дослідження діалогових технологій пов'язане з такими дисциплінами, як психолінгвістика, іноземні мови, когнітивна педагогіка та цифрові освітні технології. Завдання полягає у створенні ефективних методичних підходів для викладання іноземних мов у ЗВО, що забезпечить підготовку конкурентоспроможних фахівців із високим рівнем володіння англійською мовою. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій, які відкривають нові можливості для інтерактивного навчання, так як використання чат-ботів, віртуальних асистентів, відеоконференцій та штучного інтелекту дає змогу студентам практикувати іноземну мову у діалогічній формі навіть за межами аудиторії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження цього явища присвячені роботи вітчизняних та іноземних вчених, зокрема

Ігнатенко І. П., Давидюк А. Р., Трубенко І. А., визначили найбільш ефективні інноваційні підходи до викладання іноземних мов в українських ЗВО: індивідуальні завдання з використанням онлайн-платформ, звернення до ШІ та чат-ботів, комунікативні методики викладання, використання МВОК та інше [1]. В свою чергу Малик Ю. зробивши акцент на конкретній інноваційній методиці, провів дослідження серед студентів щодо доцільності використання ШІ (за даним опитуванням 87 % кореспондентів погодилися з думкою ефективності штучного інтелекту в навчанні) [2]. Якщо розглядати продуктивне вивчення іноземних мов з іншого боку, наприклад, в середовищі підвищеної складності, тайські науковці зобразили на власному прикладі спосіб створення англійського середовища навчання (English Medium of Instruction (EMI), тобто викладання основних дисциплін на іноземній мові. Іноземні вчені Sangkawong N.; Bucol J. L. використовували пояснювальні конструкції змішаного методу дослідження – дані були зібрані за допомогою опитувальної анкети та інтерв'ю, таким чином ця методологія сприяла придбанню ретельного розуміння перспектив та перешкод, з якими стикаються тайські викладачі, використовуючи EMI на змістових курсах (прийшли до висновку, що завдяки ретельній підготовці викладацького складу, програми були успішними) [3]. Також методологію діалогового навчання та комунікації викладача із студентом розглядали у своєму дослідженні Karanfiloğlu M., Akin Bulut M. [4]; Gràcia M, Adam-Alcocer A. L., Duarte P., Ondé D., Vega F. [5]; Xiao M., Rong W., Amzah F., Khalid N. A. M., до речі, вчені зробили акцент на цифровому мистецтві розвитку дітей, розглянувши систематичні доведення корисності, а також виклики та перспективи (дана робота може надати приклад та базис для ідей щодо формування діалогових програм вивчення іноземних мов студентами у ЗВО) [6]. Тим паче, необхідно враховувати ще одну складову – це мотивація студентів, яку розглянули та довели Baranova A. R., Ladner R. A. у своїй роботі «Role of a game as a mechanism for maintenance of students' educational motives when learning a foreign language» [7]. Однак, проведені дослідження на сьогодні показали, що традиційні методи викладання, які орієнтовані переважно на вивчення граматики та переклад текстів, часто не забезпечують достатнього рівня практичного володіння мовою. Це створює розрив між теоретичними знаннями і реальними комунікативними навичками студентів, що, у свою чергу, знижує їхню конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці.

Отже, **метою статті є** обґрунтування ефективності застосування діалогових технологій у процесі вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти та визначення впливу на формування

комунікативної компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу. Процес навчання іноземної мови ґрунтується на ефективній комунікації, яка дозволяє студентам не лише засвоювати мовні конструкції, а й розвивати здатність до природного спілкування. Одним із ключових елементів такого навчання є діалог, який сприяє активному залученню студентів, стимулює когнітивну діяльність і підвищує рівень засвоєння матеріалу. У сучасному світі діалогові технології набувають все більшого значення, оскільки сприяють розвитку активної мовної взаємодії, критичного мислення та соціокультурній компетенції. Вони дозволяють моделювати реальні мовні ситуації, стимулюють студентів до безперервної практики та створюють умови для занурення у мовне середовище. Застосування таких методів не лише підвищує ефективність навчання, а й робить його більш цікавим і мотивуючим.

Якщо розглядати діалог з психолого-педагогічної точки зору, то він є не лише засобом передавання знань, а й потужним інструментом розвитку особистості. Діалог забезпечує взаємодію між викладачем і студентами, створює сприятливі умови для співпраці, сприяє формуванню критичного мислення та соціальних навичок. У контексті вивчення іноземних мов діалог допомагає долати мовний бар'єр, знижує рівень тривожності та стимулює до самостійного висловлення думок.

Розглядаючи основні психолого-педагогічні аспекти діалогу (ППАД) в освітньому процесі, можна побачити їх вплив на навчання іноземних мов у закладах вищої освіти (рис. 1).

Виходячи з представленого рисунку 1, діалогові технології є важливим психолого-педагогічним інструментом у процесі навчання іноземних мов. Вони сприяють розвитку комунікативних навичок, підвищенню мотивації студентів та створенню умов для занурення у мовне середовище. Психологічні аспекти, такі як зниження тривожності та підвищення впевненості у спілкуванні, відіграють ключову роль у формуванні позитивного ставлення до навчання. Врахування педагогічних принципів та використання ефективних методів діалогічного навчання дозволяє значно покращити якість мовної підготовки студентів у закладах вищої освіти; інтерактивна взаємодія дозволяє створити динамічне середовище, в якому студенти не лише засвоюють мовний матеріал, а й зможуть розвивати комунікативні навички, критичне мислення та креативність. Мовна компетенція охоплює знання граматики, лексики, фонетики та синтаксису, а також здатність ефективно використовувати мову у реальних комунікативних ситуаціях. Інтерактивні методи навчання допомагають студентам подолати мовний бар'єр, адаптуватися до живого спілкування та покращити навички міжкультурної комунікації.

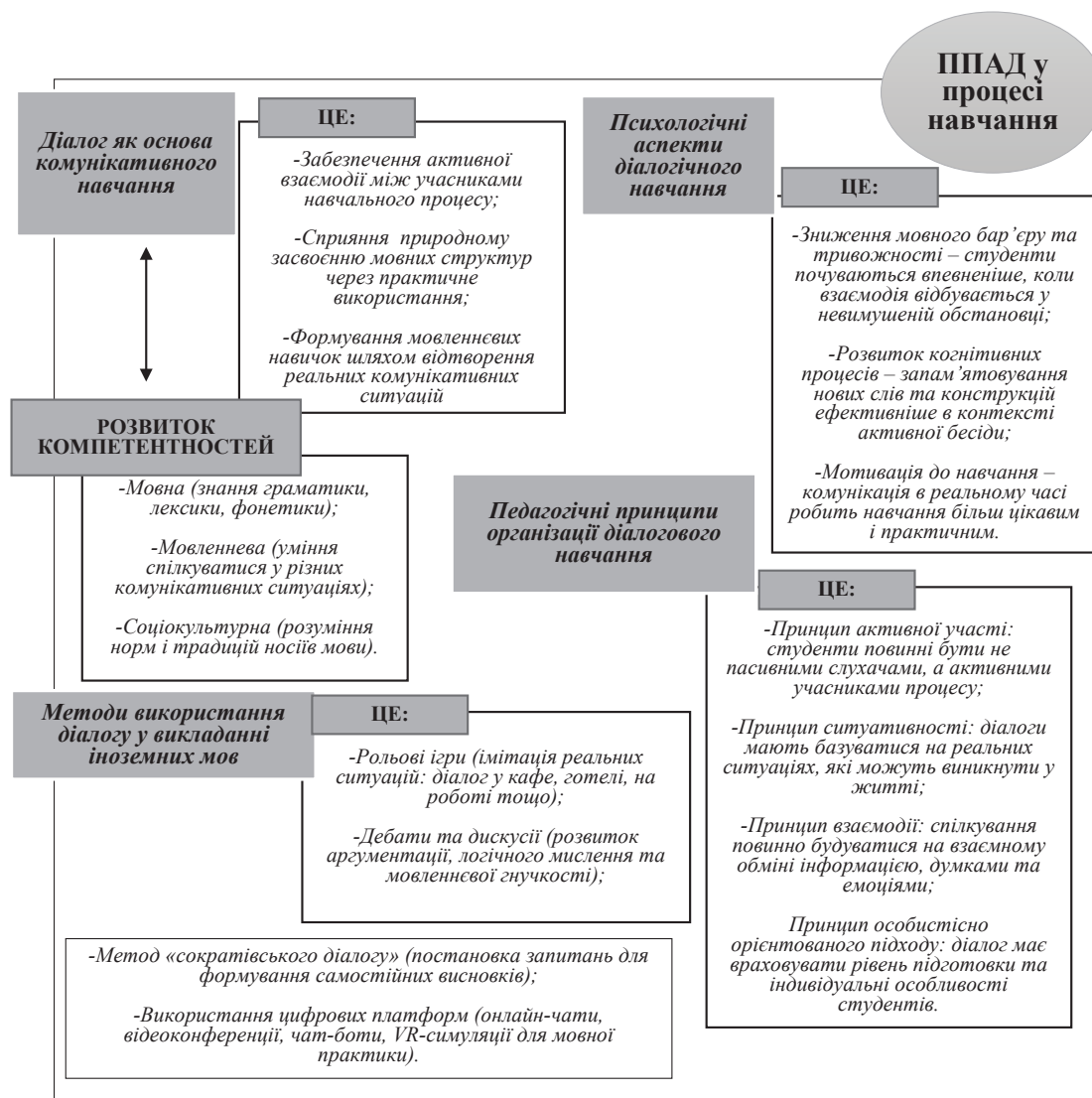


Рис. 1. Психолого-педагогічні основи діалогу у процесі навчання

Джерело: сформовано автором на основі [8-10]

Розглядаючи основні аспекти інтерактивної взаємодії, можна сформувати позиції впливу на формування мовних компетенцій студентів:

1) Інтерактивна взаємодія як основа ефективного навчання. Інтерактивна взаємодія передбачає активну участь студентів у навчальному процесі шляхом комунікації з викладачем, одногрупниками або технологічними засобами (онлайн-платформами, чат-ботами, VR-симуляціями тощо). Вона базується на таких принципах: студенти приймають активну участь на заняттях (студенти не просто слухають лекцію, а беруть участь у дискусіях, рольових іграх тощо); обов'язкова двостороння комунікація між студентами та викладачем (навчання проходить у форматі діалогу, що стимулює розвиток мовлення); необхідність в зануренні у мовне середовище (імітація реальних ситуацій сприяє практичному застосуванню мови). Завдяки інтерактивним методам студенти не лише отри-

мують знання, а й активно їх застосовують, що значно підвищує ефективність навчання.

2) Види мовних компетенцій та їхній розвиток через інтерактивну взаємодію. Інтерактивні методи сприяють розвитку таких ключових мовних компетенцій: лінгвістична компетенція включає знання граматики, лексики та фонетики (формується через інтерактивні вправи: діалогічне мовлення, командні ігри, лексичні завдання); комунікативна компетенція – здатність використовувати мову у спілкуванні (розвивається через дебати, дискусії, рольові ігри та кейс-метод); соціокультурна компетенція – розуміння культурних особливостей носіїв мови (включає аналіз автентичних текстів, перегляд відеоматеріалів, інтерактивні проекти); стратегічна компетенція – вміння виходити з комунікативних труднощів (розвивається через ситуаційні вправи, ігрові симуляції, інтерактивні діалоги);

3) Методи інтерактивної взаємодії у навчанні іноземних мов: дискусії та дебати – допомагають студентам аргументовано висловлювати свої думки (формують навички публічного мовлення та критичного мислення); рольові ігри та симуляції – імітують реальні ситуації (наприклад, розмова в аеропорту, на роботі, у магазині), покращують навички спонтанного мовлення; проектна діяльність та групова робота – сприяє розвитку командної взаємодії (стимулює творчий підхід до вивчення мови); цифрові технології у навчанні – сучасні онлайн-платформи та мобільні додатки (Duolingo, Quizlet, Coursera, Memrise, Fluentu, Hello English, Babbel) для самостійного навчання; чат-боти та голосові асистенти для тренування вимови та діалогів. Віртуальна реальність (VR) для занурення у мовне середовище.

4) Переваги інтерактивної взаємодії: підвищення мотивації – активні методи роблять навчання цікавим; швидше засвоєння матеріалу – практика у діалогах сприяє природному вивченню мови; розвиток критичного мислення – інтерактивні завдання стимулюють аналітичні здібності; зниження мовного бар'єру – регулярне спілкування іноземною мовою підвищує впевненість студентів.

Відносно до наведеної вище інформації щодо інтерактивну взаємодію зазначимо, що вона відіграє ключову роль у формуванні мовних компетенцій студентів, оскільки забезпечує активне залучення до навчального процесу, підвищує

ефективність засвоєння матеріалу та мотивує до постійної мовної практики. Використання сучасних інтерактивних методів, зокрема дебатів, рольових ігор, цифрових технологій та групових проєктів, дозволяє створити ефективне освітнє середовище, що сприяє розвитку всіх аспектів мовної компетентності. У майбутньому подальший розвиток інтерактивних технологій та їх інтеграція у навчальний процес сприятиме ще більшій ефективності вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти.

Як вже було зазначено, діалогові технології є невід'ємною частиною сучасних методик викладання іноземних мов, оскільки вони сприяють формуванню комунікативної компетентності студентів, покращують мовленнєву активність і забезпечують ефективне засвоєння мовного матеріалу. Діалог у навчальному процесі дозволяє створити природне мовне середовище, стимулює студентів до активного використання мови та допомагає подолати мовний бар'єр. Відповідно, це можливо завдяки реалізації діалогових технологій у різних формах і методах, які враховують індивідуальні особливості студентів, їхній рівень підготовки та навчальні цілі.

Нижче розглянемо ключові форми та методи, які сприяють ефективному використанню діалогових технологій у вивченні іноземних мов. Спочатку опишемо традиційні методи вивчення іноземної мови, такі як рольові ігри, дискусії, дебати, моделювання ситуацій (табл. 1).

Таблиця 1

Традиційні методи діалогового навчання іноземних мов

Метод	Опис	Приклади застосування
Рольові ігри	Імітація реальних комунікативних ситуацій, у яких студенти виступають у певних ролях (допомагає розвивати спонтанне мовлення та адаптацію до реальних умов спілкування).	- «Співбесіда на роботу» – один студент грає роль рекрутера, інший – кандидата. - «Клієнт та продавець» – діалог у магазині із запитаннями про товари та ціни. - «Розмова в аеропорту» – реєстрація на рейс, митний контроль.
Дискусії	Відкрите обговорення певної теми, в якому студенти висловлюють свою думку, аргументують її та комунікують з іншими учасниками (розвиває аналітичне мислення, мовленнєву активність та навички аргументації).	- «Плюси і мінуси соціальних мереж» – студенти діляться своїм досвідом та обговорюють позитивні й негативні аспекти соцмереж. - «Використання штучного інтелекту» – студенти висловлюють думки щодо ролі ШІ в освіті та бізнесі. - «Зміни клімату: причини та наслідки» – обговорення екологічних проблем та можливих рішень.
Дебати	Формат дискусії, у якому студенти діляться на дві команди (за та проти) й аргументовано доводять свою позицію (покращує логічне мислення, навички переконання та швидке реагування в комунікації).	- «Чи варто запроваджувати 4-денний робочий тиждень?» – одна команда виступає за, інша – проти. - «ГМО: користь чи загроза?» – обговорення наукових та соціальних аспектів. - «Традиційна освіта VS дистанційне навчання» – аналіз переваг і недоліків обох форматів.
Моделювання ситуацій	Відтворення реальних життєвих ситуацій для тренування мовних навичок у природному контексті. Сприяє розвитку швидкого реагування та адаптації до різних комунікативних умов.	- «Переговори з діловими партнерами» – студенти у ролі представників компаній проводять переговори про співпрацю. - «Візит до лікаря» – один студент грає роль пацієнта, інший – лікаря, розповідаючи про симптоми й отримуючи рекомендації. - «Телефонна розмова» – моделювання дзвінка до готелю для бронювання номера.

Джерело: сформовано автором на основі [11-12]

Зважаючи на сучасні тенденції в освіті, традиційні методи, які зазначені в таблиці 1, можуть ефективно поєднуватися з цифровими технологіями, що ще більше розширює можливості для навчання. Наприклад, рольові ігри можуть доповнюватися віртуальними симуляціями, а дискусії – проходити у форматі відео-конференцій із залученням міжнародної аудиторії. Таким чином, традиційні методи залишаються актуальними, адаптуючись до нових умов та потреб студентів у XXI столітті.

Наступним зауважено на інноваційних методах, які включають онлайн-чати, використання чат-ботів та штучного інтелекту, VR- та AR-технології для імітації мовного середовища (табл. 2).

Можна побачити, що інноваційні методи навчання значно покращують засвоєння мовного матеріалу завдяки інтерактивності, персоналізації та наближенню навчального процесу до реальних ситуацій. Вони дозволяють подолати мовний бар'єр, підвищити мотивацію студентів і зробити навчання більш ефективним та цікавим.

Далі, вважаємо доцільним описати такий сучасний метод як гейміфікація та кейс-метод у навчанні іноземних мов (табл. 3).

Слід зазначити, що гейміфікація та кейс-метод створюють потужний стимул для студентів активно використовувати іноземну мову, оскільки вони залучаються до процесу навчання через емоції, змагання та реальні виклики. Поєднання цих методів дозволяє зробити навчання більш динамічним, сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвиває практичні навички комунікації у реальних життєвих ситуаціях. Загалом, ефективне навчання іноземних мов ґрунтується на поєднанні традиційних і сучасних методів, що дозволяє враховувати індивідуальні потреби студентів, підтримувати їхню зацікавленість та забезпечувати глибше занурення у мовне середовище.

Як результат наведеної вище інформації, формується фактична високо-позитивна значимість діалогового вивчення іноземних мов. Зокрема, слід детальніше розглянути переваги застосування діалогових технологій у процесі вивчення іноземних мов (табл. 4).

Таблиця 2

Інноваційні методи діалогового навчання іноземних мов

Метод	Опис	Приклади застосування
Онлайн-чати та відеочати	Використання відеочатів для комунікації між студентами, викладачами та носіями мови (дозволяє практикувати письмове та усне мовлення у реальному часі).	- Групові чати в Telegram, WhatsApp або Discord – студенти обговорюють тему, діляться думками та ставлять запитання. - Відеочати в Zoom, Google Meet – студентам дають завдання обговорити певну тему у форматі живого діалогу. - Обмін голосовими повідомленнями – покращує вимову та навички аудіювання.
Використання чат-ботів та штучного інтелекту	Використання AI-асистентів для автоматизованого спілкування та тренування мовлення (Чат-боти допомагають студентам вдосконалювати лексику, граматику та швидкість мовлення).	- ChatGPT, Replika, Duolingo Chatbot – студент вводить текст, а бот відповідає та коригує помилки. - Імітація діалогу з віртуальним співрозмовником – наприклад, тренування спілкування у ресторані чи готелі. - Перекладачі з AI-функціями (DeepL, Google Translate) – допомагають пояснювати значення фраз та граматичних конструкцій.
VR (віртуальна реальність) для імітації мовного середовища	Створення повноцінного віртуального середовища, де студент може взаємодіяти з іншими учасниками або віртуальними персонажами (дозволяє опинитися у справжніх мовних умовах без виїзду за кордон).	- VR-програми для навчання мов (Mondly VR, ImmerseMe, Engage VR) – симуляція реальних ситуацій (покупки в магазині, туристичні запити, бізнес-презентації). - Віртуальні подорожі – студент опиняється у цифровій версії міста (наприклад, Парижа чи Нью-Йорка) та виконує мовні завдання. - Рольові ігри у VR – імітація роботи в міжнародній компанії, участь у бізнес-переговорах.
AR (доповнена реальність) у мовному навчанні	Використання AR-додатків для накладання цифрової інформації на реальне середовище (дозволяє створювати інтерактивні завдання з вивчення слів, фраз та контекстного мовлення).	- Google Lens, Mondly AR – студент наводить камеру на об'єкт, і додаток показує його назву та вимову іноземною мовою. - AR-квести та ігри – студент сканує QR-коди у класі або місті, отримує завдання іноземною мовою та виконує його. - AR-картки з додатковою інформацією – взаємодія з 3D-моделлями предметів та вивчення нових слів у контексті.

Джерело: сформовано автором на основі [11-12]

Таблиця 3

Гейміфікація та кейс-метод у навчанні іноземних мов

Метод	Опис	Приклади застосування
Гейміфікація (ігрові елементи у навчанні)	Включення ігрових механік (бали, рівні, нагороди, конкурси) у процес навчання для підвищення мотивації та залученості студентів.	- Мобільні додатки (Duolingo, Memrise) – студенти виконують завдання, заробляють бали, переходять на нові рівні. - Квести у класі – наприклад, «Мовна місія» (студенти повинні виконати серію мовних завдань, щоб знайти скарб або вирішити загадку). - Настільні ігри (Scrabble, Alias, Dixit англійською, французькою тощо) – розвиток словникового запасу та комунікативних навичок.
Рольові онлайн-ігри (RPG) та симуляції	Використання онлайн-ігор з інтерактивними персонажами та сценаріями, що сприяє природному засвоєнню мови через практику.	- Second Life, Minecraft Education, VRChat – студенти спілкуються з іншими гравцями іноземною мовою, виконуючи спільні завдання. - Текстові RPG у чатах (Discord, Telegram) – студенти пишуть діалоги відповідно до обраних ролей, тренуючи письмове мовлення. - Бізнес-симуляції – студенти «керують» компанією або ведуть переговори іноземною мовою.
Кейс-метод (Case Study)	Аналіз та вирішення реальних або змодельованих ситуацій, що дозволяє застосовувати мову у практичному контексті (розвиває критичне мислення, аналітичні навички та здатність вести аргументовану дискусію).	- «Розв'язання конфлікту в міжнародній компанії» – студенти аналізують проблему та пропонують рішення англійською. - «Як покращити маркетинг ресторану в Парижі» – дослідження франкомовного ринку та створення презентації французькою. - «Клієнт і менеджер з продажу» – моделювання переговорів з використанням бізнес-лексики.
Проектна робота з інтеграцією ігрових та кейсових елементів	Студенти працюють над спільним проектом, який включає аналіз ситуації, пошук рішень та їхню презентацію іноземною мовою.	- «Створення стартапу» – команда студентів розробляє ідею стартапу та презентує її інвесторам англійською. - «Організація подорожі» – студенти досліджують країну, складають план подорожі, готують бюджет та бронюють послуги онлайн. - «Розробка рекламної кампанії» – створення рекламних матеріалів та відеороликів іноземною мовою.

Джерело: сформовано автором на основі [13-15]

Таблиця 4

Переваги діалогових технологій у вивченні іноземних мов

Перевага	Опис	Приклад застосування
Покращення комунікативних навичок	Діалогові методи сприяють розвитку усного мовлення, спонтанної комунікації та використання автентичних мовних конструкцій.	- Рольові ігри, дебати, моделювання ситуацій. - Онлайн-чати з носіями мови.
Підвищення мотивації до навчання	Інтерактивні формати навчання роблять процес цікавим та залучають студентів через елементи гри та взаємодії.	- Гейміфікація у мобільних додатках (Duolingo, Memrise). - Використання VR/AR-симуляцій.
Занурення у мовне середовище	Студенти практикують мову в реальних або змодельованих ситуаціях, що наближає навчальний процес до природного мовного середовища.	- VR-програми для віртуального спілкування. - Вивчення мови через інтерактивні відео.
Розвиток критичного мислення	Діалогові технології навчають аналізувати інформацію, будувати аргументи та вести конструктивні дискусії.	- Дебати, дискусії на актуальні теми. - Аналіз кейсів (Case Study).
Зниження мовного бар'єру	Постійна практика спілкування допомагає подолати страх перед використанням іноземної мови.	- Спілкування з AI-асистентами. - Чат-боти для мовної практики.
Розвиток навичок аудіювання	Сприяє адаптації до різних акцентів та стилів мовлення.	- Перегляд інтерактивних відео з діалогами. - Аудіоуроки та подкасти.
Гнучкість та доступність навчання	Сучасні технології дозволяють навчатися у будь-який час та місці, що особливо важливо для самостійного опанування мови.	- Онлайн-курси та мобільні додатки. - Віртуальні мовні клуби.
Індивідуалізація навчального процесу	Можливість адаптації матеріалу до рівня знань та потреб кожного студента.	- Адаптивні системи (LingQ, AI-репетитори). - Інтерактивні вправи з персоналізованими завданнями.

Джерело: розроблено автором

Таким чином, діалогові технології не лише покращують якість вивчення іноземних мов, а й роблять цей процес більш ефективним, захопливим і наближеним до реального життя. Вони розвивають комунікативні навички, підвищують мотивацію студентів та допомагають їм впевнено використовувати мову у різних ситуаціях.

Однак, не слід забувати, що впровадження діалогових методів навчання супроводжується певними викликами та обмеженнями через які відповідно і студенти не завжди можуть виконувати завдання, що детально описано у таблиці 5.

Незважаючи на виклики та обмеження, які наведені у таблиці 5, діалогові технології залишаються потужним інструментом у вивченні іноземних мов. Для їх ефективного впровадження необхідно розвивати цифрову грамотність, поступово адаптувати навчальний процес до нових реалій та знаходити баланс між традиційними та інноваційними методами навчання.

Щодо перспектив розвитку та вдосконалення методів діалогової взаємодії у ЗВО України, можна виокремити наступні:

1) Інтеграція штучного інтелекту (AI) у навчальний процес: використання AI-асистентів та чат-ботів для адаптивного навчання та персоналізації матеріалів; автоматизований аналіз мовних помилок та індивідуальні рекомендації для студентів.

2) Розвиток VR- та AR-технологій для імітації мовного середовища: створення інтерактивних сценаріїв для моделювання реальних ситуацій спілкування; використання AR-додатків для розширення можливостей вивчення лексики та граматики.

3) Підвищення цифрової грамотності викладачів: організація тренінгів та курсів щодо використання інтерактивних технологій у викладанні; співпраця з IT-фахівцями для створення навчального контенту.

4) Гейміфікація та кейс-метод у навчальному процесі: розробка освітніх мобільних додатків з ігровими механіками для покращення мотивації студентів; використання кейс-методу для аналізу реальних мовних ситуацій у бізнесі, медицині, технічних сферах.

Таблиця 5

Виклики та обмеження впровадження діалогових технологій у вивченні іноземних мов

Виклик / Обмеження	Опис	Можливі способи подолання
Недостатня технічна оснащеність	Для впровадження сучасних технологій (VR, AR, AI) потрібне спеціалізоване обладнання та програмне забезпечення, яке не завжди доступне у навчальних закладах.	- Використання бюджетних або безкоштовних альтернатив (наприклад, Duolingo, ChatGPT, Google Meet). - Поетапне впровадження технологій відповідно до ресурсів.
Низька цифрова грамотність викладачів	Деякі викладачі не мають достатніх навичок роботи з цифровими інструментами, що ускладнює їх ефективне використання.	- Проведення тренінгів та курсів для підвищення кваліфікації. - Співпраця з технічними спеціалістами для адаптації технологій.
Опір змінам з боку студентів і викладачів	Традиційні методи навчання більш звичні, а впровадження інноваційних підходів може викликати нерозуміння або небажання змінювати навчальний процес.	- Демонстрація ефективності нових методів через успішні кейси. - Поступова інтеграція діалогових технологій у навчальний процес.
Відсутність якісного контенту	Не всі платформи та програми мають відповідний навчальний контент або адаптовані до специфіки певної мови.	- Використання перевірених ресурсів (Coursera, BBC Learning English, TED Talks). - Створення власних матеріалів та адаптація наявних.
Проблеми з контролем якості навчання	В онлайн-спілкуванні та використанні AI-інструментів складніше оцінити реальний рівень володіння мовою та якість отриманих знань.	- Використання комбінованих методів оцінювання (онлайн-тести, усні співбесіди, проектні завдання). - Автоматизовані системи оцінювання з аналізом помилок.
Можливі технічні проблеми	Перебої з інтернетом, несправність обладнання або несумісність програм можуть ускладнювати навчальний процес.	- Забезпечення резервних варіантів роботи (офлайн-завдання, друковані матеріали). - Використання кількох платформ для дублювання навчального матеріалу.
Проблеми з мотивацією студентів	Деякі студенти можуть використовувати діалогові технології не за призначенням (наприклад, перекладати тексти через AI без самостійного опрацювання).	- Залучення студентів до інтерактивних завдань, де потрібна активна участь. - Використання гейміфікації та системи винагород.
Культурні та мовні бар'єри	Використання AI та чат-ботів може не завжди враховувати культурні особливості мови або сленг.	- Поєднання автоматизованих технологій із живими комунікаціями (обговорення з носіями мови, міжкультурні проекти).

Джерело: розроблено автором

5) Розширення міжнародної співпраці та створення мовних клубів: організація онлайн-зустрічей з носіями мови; спільні міжуніверситетські проєкти та міжнародні обміни для практики діалогової взаємодії.

Висновок. Виходячи із проведеного дослідження, діалогові технології є ефективним інструментом у процесі вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти (ЗВО). Використання традиційних та інноваційних методів сприяє розвитку комунікативних навичок, критичного мислення та підвищенню мотивації студентів. Крім того, такі технології допомагають занурити студентів у мовне середовище, що особливо важливо для ефективного засвоєння мовних компетенцій. Однак упровадження діалогових технологій супроводжується певними викликами, такими як технічні обмеження, недостатня цифрова грамотність викладачів, опір традиційним змінам та необхідність якісного контролю за процесом навчання. Попри ці труднощі, тенденції розвитку сучасної освіти вимагають активного впровадження інтерактивних технологій, що стимулює пошук ефективних рішень для подолання існуючих бар'єрів. Тож, діалогові технології є важливим компонентом сучасного вивчення іноземних мов у ЗВО України. Їхнє подальше вдосконалення та інтеграція новітніх технологій сприятиме підвищенню якості освіти, адаптації студентів до сучасного ринку праці та розвитку міжкультурної комунікації. Впровадження цих методів у навчальний процес дозволить зробити вивчення мов більш ефективним, доступним та орієнтованим на практичні потреби студентів, що є актуальним у сучасному світі.

Список використаної літератури:

- Ігнатенко І. П., Давидюк А. Р., Трубенко І. А. Інновації в методиках навчання іноземних мов: досвід України. *Академічні візії*. Вип. 37. 2024. 11 с. URL: <https://www.academyvision.org/index.php/av/article/download/1460/1342/1361> (дата звернення: 14.03.2025).
- Малик Ю. І., Никитенко О. В. Використання штучного інтелекту як інноваційного інструменту під час навчання іноземних мов у ЗВО. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5 (39). С. 326–338. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/download/11618/11678> (дата звернення: 14.03.2025).
- Sangkawong N., Bucol J. (2025). English as a medium of instruction in content courses: exploring the challenges and practices thai teachers face. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. P. 79-96. URL: <https://e-journal.uum.edu.my/index.php/mjli/article/view/21514> (дата звернення: 14.03.2025).
- Karanfiloglu M., Akin Bulut M. (2024). The use of Canvas and Voice Thread in an online English master's degree. *Runas. Journal of Education and Culture*, 5 (10) URL: <https://doi.org/10.46652/runas.v5i10.180> (дата звернення: 14.03.2025).
- Gràcia M., Adam-Alcocer A. L., Duarte P., Ondé D., Vega F. (2025). Improvement of students' oral communicative competence through a reflective and collaborative teachers' development programme. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2460975> (дата звернення: 14.03.2025).
- Xiao M., Rong W., Amzah F., Khalid N. A. M. (2023). Enhancing Oral Language Skills in 5-Year-Old Children Through Drawing Activities in the Classroom. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. URL: <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.12.4> (дата звернення: 14.03.2025).
- Baranova A. R., Ladner R. A. (2016). Role of a game as a mechanism for maintenance of students' educational motives when learning a foreign language. *Social Sciences (Pakistan)*. 11 (14). P. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-40&origin=resultslist&sort=plf-8f&src=s&sot=b&sdt=b&s=TITLE%28Role+of+a+game+as+a+mechanism+for+maintenance+of+students%27+educational+motives+when+learning+a+foreign+language%29&sessionSearchId=4bd44b0d50cfece1c1497d5cf3df30da> (дата звернення: 14.03.2025).
- Солодчук А. (2023) Діалогічне навчання як засіб формування комунікативних здібностей здобувачів освіти у профільній школі. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 2, No. 4m pp. 19-31. URL: [doi:10.46299/j.isjel.20230204.03](https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230204.03) (дата звернення: 14.03.2025).
- Михальчук, Н., Коваль, І. (2024) Психологічні особливості використання діалогових форм контролю знань, умінь і навичок студентів на заняттях англійської мови. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. (64). С. 201–224. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2024-64.201-224> (дата звернення: 14.03.2025).
- Васьківська О. Педагогічні технології формування умінь діалогічного спілкування старшокласників. Digital Library NAES of Ukraine. 6 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715054/1/VOE_2015_DTiP.pdf (дата звернення: 14.03.2025).
- Білецька І. О. (2022) Традиційні та інноваційні методи навчання іноземних мов: досвід США. *Перспективи та інновації науки: «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»*. No10(15).16с. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10\(15\)-34-49](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-34-49) (дата звернення: 14.03.2025).
- Лагодзінська В. С. Традиційні й інноваційні методи навчання іноземних мов. *Уманський державний педагогічний університет імені*

- Павла Тичини. 4 с. URL: <https://surl.li/pbsato> (дата звернення: 14.03.2025).
13. Шапран Л. Ю. Роль кейс-методу у процесі вивчення іноземних мов для підготовки спеціалістів економічного профілю. *Національний університет харчових технологій. НУХТ*. 5 с. URL: <https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/5a76dc7b-3e35-48d0-8e71-c4e1d5f2223b/content> (дата звернення: 14.03.2025).
14. Тарнопольський О. Б., Кожушк С. П., Кабанова М. Р. (2018) Гейміфікація в навчанні іноземних мов у вищій школі. *Іноземні мови*. № 3. URL: <https://doi.org/10.32589/im.v0i3.142589> (дата звернення: 14.03.2025).
15. ТОП-10 додатків для вивчення англійської. URL: <https://kibit.edu.ua/top-10-program-dlya-vivchennya-anglijskoi-movi/> (дата звернення: 14.03.2025).

Savchenko I., Semenets E. The using of dialogic technologies in foreign languages teaching in institution of higher education

The process of learning a foreign language is based on the effective communication which allows the students not only to learn language structures but also develop the ability to communicate fluently. Dialogue technologies are the important tool in the process of mastering foreign languages as they contribute to developing communication skills, expanding vocabulary and improve grammatical competence. The use of various forms and methods helps you to adapt learning to the students needs increasing its effectiveness and motivation to study.

The article describes the importance and possibilities of using dialogic technologies in the process of learning foreign languages in higher education institutions (HEIs). It is noted that dialogic technologies are an important psychological and pedagogical tool in the process of teaching foreign languages which promotes communication skills, increases the student motivation and creates the conditions for immersion in the language environment. The article analyzes the key forms and methods that contribute to the effective use of dialogic technologies in foreign language teaching, namely, traditional methods of dialogic interaction; innovative approaches; gamification and case method in foreign language teaching. It is identified the key advantages of dialogic technologies in foreign language learning. Particular attention is paid to the challenges and limitations of introducing interactive methods in foreign language teaching. It is highlighted the main problems: insufficient technical equipment, low digital literacy of teachers, resistance to change, difficulties in assessing learning outcomes and possible technical malfunctions. The authors suggest the ways to overcome them, in particular through the modernization of the educational process, professional development of teachers and the use of hybrid teaching methods in the modern world of information technology. In the future, it is proposed to actively introduce artificial intelligence for personalized learning, expand the use of VR/AR technologies to simulate the language environment, use gamification and case studies to increase student engagement.

Key words: *dialogic teaching technologies, foreign language teaching in higher education institutions, interactive teaching methods, traditional teaching methods, innovative teaching methods, gamification.*

УДК 378.311:316.4.066

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.26>**Ю. П. Франко**кандидат технічних наук, доцент,
в. о. завідувача кафедри комп'ютерних технологій,
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка**О. В. Петлюк**аспірант кафедри комп'ютерних технологій,
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Встановлено, що в сучасних умовах особливого значення набуває питання переорієнтації сучасних педагогів професійного навчання в межах нових, конкурентоздатних вимог до професійної діяльності: готовність до цифрової трансформації освітнього процесу; здатність до ефективного використання цифрових технологій, впровадження перспективних технологій, спрямованих на розкриття творчого потенціалу кожного студента. Актуальність проблеми зумовлена пріоритетністю невідкладного завдання переходу від традиційної освіти до цифрової, що передбачає цифрову трансформацію вищої освіти з побудовою принципово нового формату освітнього середовища. Узагальнено, що діяльність майбутніх фахівців цифрових технологій як педагогів професійного навчання має особливу специфіку, пов'язану із професійно-педагогічним характером.

Цифрову компетентність майбутніх фахівців цифрових технологій розглянуто як складне системну якість, що відображає інтеграцію знань про сучасні інформаційні технології та особливості їхнього застосування в освітньому процесі, вміння швидко вчитися, синтезувати ідеї з різних галузей, здатність до адаптації, постійного вдосконалення власних педагогічних компетентностей із застосуванням перспективних та цифрових технологій у навчанні, вмінь використання прикладних продуктів інформаційних технологій, що дають змогу грамотно проєктувати освітнє середовище та наповнювати його сучасним змістом. Зміст структурних компонентів цифрової компетентності майбутніх фахівців цифрових технологій представлено базовими, основними та просунутими цифровими навичками.

Перспективами розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців цифрових технологій як педагогів професійного навчання визначено: безмежний розвиток цифрової компетентності пов'язаний із перманентним творенням нових і вдосконаленням попередніх цифрових продуктів; удосконалення цифрової компетентності з урахуванням змін цифрового освітнього середовища; адаптація цифрової компетентності з огляду на організацію колаборацій; формування цифрової компетентності як засобу підвищення конкурентоздатності викладачів та студентів.

Ключові слова: професійна підготовка, педагоги професійного навчання, майбутні фахівці цифрових технологій, цифрова компетентність, цифровізація, трансформаційні процеси.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство живе і функціонує в цифровому середовищі. Сьогодні накопичено значний досвід цифровізації економіки загалом, цифрової трансформації її окремих галузей [1]. Шлях цифровізації розпочинається із процесу інформатизації. Розводячи ці процеси, зазначимо, що інформатизація сприяла впровадженню в економіку інформаційних технологій, забезпеченню методологією та досвідом їхнього розроблення, тобто створила підґрунтя для цифрової трансформації, у процесі якої відбувається оцифрування світових ресурсів, формування мережевих платформ взаємодії [2, с. 107]. Зазначимо, що процес цифровізації сьогодні теж має результати. По-перше, визначено основні тренди цифровізації, серед яких:

- «розумні» прилади, що забезпечують ефективність і безпеку діяльності;
- цифрові двійники для пошуку оптимального рішення;
- цифровий імунітет для комплексного захисту;
- VR та AR для розширення реальності;
- розумні контролери для економії ресурсів та енергоефективності;
- оркестр технологій для гіперавтоматизації;
- ІТ-інструменти для логістики та постачання тощо.

По-друге, відбулися зміни у професійній діяльності фахівців різних сфер, як наслідок, нівелюються «старі» та актуалізуються абсолютно «нові» види професій. Наприклад, набирають чинності

такі професії, як веб-психолог, який провадить свою діяльність у веб-просторі; актуарій (страховий математик), який розробляє методологію й обчислення страхових тарифів, виконує розрахунки щодо утворення резервів страхових внесків і страхового страхування; копірайтер – людина, що набирає тексти для розв'язання маркетингових завдань; проджект-менеджер (менеджер проєктів) – фахівець, який керує бізнес-проєктами тощо [3]. По-третє, активно реалізуються дистанційне та електронне навчання, змішана та гібридна моделі навчання.

Цю низку результатів, пов'язаних із цифровою трансформацією загалом, можливо продовжити. Однак важливо зазначити, що стрімка експансія цифровізації в усі професійні сфери спричинює суперечність між наявним та необхідним в умовах цифрової трансформації переліком професій, а також змістом сформованих компетентностей фахівців, які активно здійснюють професійну діяльність, та цифрової компетентності. Саме ці суперечності зумовили актуальність дослідження, активізувавши проблему визначення змісту та перспектив розвитку цифрової компетентності у майбутніх фахівців цифрових технологій як педагогів професійного навчання (ППН), що пов'язано з тим, що вони мають не просто бути готовими до виконання власної професійної діяльності в умовах цифрової трансформації, а й уміти готувати майбутніх фахівців та кваліфікованих робітників до діяльності в таких умовах. Адже сьогодні для професійного зростання фахівців актуальними є формування цифрових навичок і розвиток умінь використовувати їх у професійній діяльності; розвиток професійних навичок на цифровому проєктно-орієнтованому базисі, що сприяє побудові діалогу, співпраці між усіма учасниками освітнього процесу у здійсненні пошуку рішень у проблемних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях спостерігається посилення уваги у науково-дослідницькому середовищі до питання цифровізації освітнього процесу та формування цифрової компетентності у майбутніх фахівців, зокрема й педагогів педагогів професійного навчання. Так, науковцями розглянуто ризики та переваги цифрової трансформації системи професійної освіти (Л. Оршанський, І. Нищак, В. Ясеницький [3], І. Шищенко та І. Кравченко [7] та ін.); співвідношення традиційних та електронних (цифрових) освітніх інструментів в професійній підготовці (А. Геревенко [11], І. Потюк [5], A. Antón-Sancho, D. Vergara, P. Fernández-Arias [1], B. Williamson, R. Eynon, J. Potter [2] та ін.), особливості формування цифрової компетентності та інформаційної культури майбутніх фахівців (О. Базелюк [6], М. Криштанович та Я. Середюк [10] та ін.). Однак

недостатньо вивченими залишаються питання формування цифрової компетентності майбутніх фахівців цифрових технологій як педагогів професійного навчання, а також виявлення проблем та перспектив формування цифрової компетентності в умовах ЗВО.

Метою статті є визначення змістових основ цифрової компетентності майбутніх фахівців цифрових технологій як ППН в умовах цифрових трансформаційних процесів, а також виявлення проблем та перспектив формування цифрової компетентності в умовах ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку професійної освіти в Україні характеризується процесом трансформації її парадигми, переглядом існуючих підходів і моделей навчання, нарощуванням процесів трансформаційних змін у вищій освіті щодо підготовки кадрів для здійснення професійної діяльності та життєдіяльності в умовах інноваційного середовища цифрової економіки [4, с. 90]. Ринок праці на етапі трансформації характеризується, по-перше, зникненням окремих традиційних професій і появою нових, адаптованих до потреб цифрової економіки та суспільства, по-друге, дефіцитом фахівців, які володіють цифровими компетентностями.

Кон'юнктура сучасного ринку праці, що характеризується значними структурними диспропорціями, диктує необхідність розробки та впровадження нових підходів до системи освіти, зокрема для реалізації принципу навчання кожної людини протягом усього її життя [5, с. 220]. Таким чином, сучасна система освіти повинна спрямовуватися на підготовку професійних кадрів майбутнього. Досягнення цієї мети пов'язане з інноваційними технологіями та новими форматами освітнього процесу. Цифрова економіка вимагає від системи освіти не просто «оцифрування» окремих процесів, а комплексного підходу, який ставив би нові цілі, змінював структуру та зміст освітнього процесу [6]. Глобальне вирішення назрілих проблем освіти, зорієнтованих на цифровізацію, можливе лише на основі підвищення якості підготовки випускників ЗВО з урахуванням розвитку інформаційних технологій та їхнього активного використання в освітньому процесі. Насамперед це сприятиме формуванню у студентів сучасної професійної компетентності.

Основною метою змін, пов'язаних із цифровою трансформацією освіти, є здійснення переходу до масової якісної освіти, спрямованої на всебічний розвиток особистості студента. Суть цифрової трансформації освіти – досягнення кожним студентом необхідних освітніх результатів на основі:

– персоналізації освітніх траєкторій завдяки інноваційним технологіям: штучний інтелект, технології доповненої та віртуальної реальності, керування даними, інтернет речей, блокчейн;

- розширення ІТ-структури в освітніх установах: ІТ- обладнання, широкосмуговий доступ в інтернет, мережі передачі даних, наявність спеціалізованого цифрового обладнання та програмних продуктів, наявність доступу до сервісів універсального та навчального призначення;
- зміни навчальної роботи з допомогою цифрових засобів навчання;
- нових організаційних умов та вибудовування системи безперервного підвищення кваліфікації викладачів, формування цифрової грамотності в учасників освітнього процесу;
- удосконалення нормативної бази цифрової трансформації освіти;
- технологій цифрових комунікацій, великих даних, що формує аналітики та відкритих освітніх ресурсів.

Важливо розуміти роль майбутніх фахівців цифрових технологій як ППН у новій парадигмі освітнього процесу. Ця роль якісно змінюється. У традиційному освітньому процесі ППН, як правило, є своєрідним транслятором, який передає інформацію учням/студентам. Інноваційна педагогічна діяльність передбачає, що майбутні фахівці цифрових технологій як ППН стають здебільшого організатором пізнавального процесу. Необхідно погодитися з думкою І. Шищенко та І. Кравченко, що в нових умовах діада «викладач/ППН – студент/учень» буде піддана трансформації, де роль викладача зменшиться, а самонавчання за допомогою штучного інтелекту збільшиться [7, с. 242].

Трансформація традиційного формату освітнього процесу пов'язане з його своєрідним «переміщенням» у віртуальне середовище, що зумовлює підвищені вимоги до ППН, викладачів та до системи підготовки педагогічних працівників. Крім того, майбутні фахівці цифрових технологій мають бути зацікавлені у збереженні гідного рівня професіоналізму, що дає змогу вільно вписатися у новий формат професійно-педагогічної діяльності [8]. В інтересах цілеспрямованого формування у студентів загальнокультурних, професійних компетентностей та компетентностей у галузі цифрових освітніх технологій ППН та викладачі самі повинні володіти цими технологіями, щоб поряд з традиційними лекціями розробляти онлайн-курси, презентації, проводити вебіари, дистанційне навчання, практичні заняття з формування у студентів відповідних умінь, навичок, компетентностей та їхнє оптимальне поєднання.

Формування цифрової компетентності майбутніх фахівців цифрових технологій як ППН, що є ключовою компетентністю сучасної людини, пов'язане з умінням працювати в умовах інформаційно-комунікаційного середовища. Різні сценарії реалізації цифровізації освітнього середовища створюють оптимальний організаційно-функціональний комплекс поєднання освітніх та управ-

лінських технологій, що передбачають «використання віртуальної та доповненої реальності для презентації установи; використання штучного інтелекту для швидкого реагування на різні запити, отримані онлайн; впровадження електронного навчання з використанням адаптивних технологій на основі аналітичних даних для підвищення ефективності освітнього процесу; використання електронного документообігу для прискорення управління та економії ресурсів; інтелектуальні системи прийняття рішень; управління ресурсами за допомогою штучного інтелекту тощо.

Знання, вміння та навички роботи з інформаційними технологіями необхідні в освітній, науковій та в повсякденній діяльності студента [6]. Цифрова компетентність одна із компонентів формування особистості нової формації. Тобто цифрова компетентність – один із компонентів формування особистості нового часу, базис в організації низки компетентностей особистості ХХІ століття [5], яка має важливе значення для майбутніх фахівців цифрових технологій. Діяльність фахівців цифрових технологій невіддільна від інформаційного середовища та інформаційних технологій, які займають дедалі значніші позиції в економіці.

Поняття цифрової компетентності нерозривно пов'язані з терміном інформаційна культура. Інформаційна культура покликана забезпечувати задоволення індивідуальних інформаційних потреб із використанням сучасних інформаційно-комунікативних та освітніх технологій. Для ЗВО формування інформаційної культури в студентів є одним із пріоритетних завдань.

Загалом цифрову компетентність доцільно розглядати як інтеграцію двох векторів. З одного боку – як здатність до вибору та застосування інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у різних сферах життєдіяльності; з іншого – як готовність виконувати діяльність у цифровому професійному просторі. Оскільки цифровий простір має властивість перманентної зміни, цифрова компетентність має володіти такими характеристиками, як відкритість і динамічність [9]. Як наслідок цього, цифрова компетентність має постійно поповнюватися новими сенсами, оновлюючи знання й уміння, мотиви та предмет відповідальності. Залишений науковцями люфт на безперервне оволодіння, на нашу думку, пов'язаний із науково-технічним прогресом, результатом якого виступають є нові цифрові технології, розробка нових цифрових платформ тощо.

Таким чином, *цифрову компетентність майбутніх фахівців цифрових технологій* як педагогів професійного навчання розглядаємо як складне системну якість, що відображає інтеграцію знань про сучасні інформаційні технології та особливості їхнього застосування в освітньому процесі, вміння швидко вчитися, синтезувати ідеї з різних галузей,

здатність до адаптації, постійного вдосконалення власних педагогічних компетентностей із застосуванням перспективних та цифрових технологій у навчанні, вмінь використання прикладних продуктів інформаційних технологій, що дають змогу проектувати освітнє середовище та наповнювати його сучасним змістом.

Зміст структурних компонентів цифрової компетентності представлено базовими, основними та просунутими цифровими навичками. В основі базових цифрових навичок є інформаційні вміння, що дають змогу здійснювати пошук, відбір та переробку інформації; а також вміння створювати документ, працювати з програмами Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint), працювати в глобальній мережі Інтернет, створювати електронну пошту тощо. *Основні цифрові навички* дають змогу «вийти» особистості за межі користувача, що підвищує ефективність їхньої професійної діяльності, розширює можливості та коло спілкування в цифровому середовищі. Тут, поряд з базовими навичками, користувач вміє працювати з різними програмами та додатками. *Просунуті цифрові навички* мають комплексний характер і передбачають знання програмування, штучного інтелекту тощо [10].

Проєціюючи результати теоретичного аналізу на освітній процес ЗВО, доцільно розширити межі базових і основних навичок. Поряд з окресленими, до базових навичок майбутніх фахівців цифрових технологій як ППН варто також віднести роботу з сайтом закладу професійної (професійно-технічної) освіти, а також закладів фахової передвищої освіти та в електронному інформаційному освітньому середовищі. Зокрема:

- вміння працювати з сайтом, знаходити на ньому необхідну інформацію;
- вміння працювати в особистому кабінеті, знання щодо того, що в ньому акумульована вся необхідна і достатня інформація про особистість;
- знання та вміння використання ресурсів бібліотеки та можливостях користування ресурсами відкритого доступу (Access Open) безпосередньо з сайту бібліотеки;
- вміння працювати в електронному освітньому середовищі;
- вміння працювати із системою електронного документообігу тощо.

Тому інформаційний цифровий простір стає не просто середовищем передачі знань, а місцем розвитку людської активності, кардинальною особистісно-професійною модернізацією розвитку професійних умінь, навичок, компетентностей майбутніх фахівців цифрових технологій. Та й сам освітній процес стає більш персоналізованим та доступним, спрямованим на розкриття творчого потенціалу індивідуальної особистості.

Концептуальними основами формування цифрової компетентності майбутніх фахівців

цифрових технологій як ППН базується на сукупності положень, зокрема: мотиваційні структури у професійній підготовці фахівців; гуманізація професійної освіти; особливості та функціонування особистісно орієнтованих технологій в освітньому процесі; реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері; теоретико-методичні засади професійно-педагогічної комунікації.

Безумовно, під час таких перетворень, першочергове значення необхідно приділяти безпосередньо освітньому процесу, тобто сучасним інформаційним освітнім технологіям, які є пріоритетними для використання в інформаційному освітньому середовищі, що формується. Такими найперспективнішими освітніми технологіями є:

1) аналітичні технології, що дають змогу акумулювати та відображати великі масиви різного роду даних в режимі реального часу. Це дає можливість швидкого перегляду академічної успішності, рейтингів, портфоліо учнів та викладачів, відкритої звітності тощо;

2) адаптивне навчання – пристосування освітнього контенту до конкретної аудиторії згідно з потребами учасників освітнього процесу. Таке навчання пов'язане з аналітичними технологіями, оскільки передбачає корекцію освітньої діяльності згідно з отриманими аналітичними даними [11, с. 62];

3) штучний інтелект, smart-освіта – підвищення ефективності освітньої діяльності з урахуванням істотного розширення кордонів навчання. Smart-освіту науковці розглядають як модель нової системи освіти всіх рівнів, що базується на системному впровадженні та використанні в освітньому процесі цифрових інструментів, що сприяють навчанню в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту, що знаходиться у вільному доступі [12].

Таким чином, модернізація освіти задля формування цифрової компетентності майбутніх фахівців (що здійснюється за багатьма напрямками), як свідчить практика, відбуватиметься у режимі пошуку компромісу між прагненням до максимальної технологізації освітнього процесу та розумним використанням традиційних методів навчання із застосуванням сучасних інформаційних технологій.

Висновки і пропозиції. Цифрова трансформація стала тією рушійною силою, фундаментальною вимогою та викликом сьогодення, яка зумовила системні трансформаційні зміни абсолютно у всіх сферах життя. Особливого значення набуває питання переорієнтації сучасних фахівців цифрових технологій як ППН на глибоке усвідомлення ними нових, конкурентно орієнтованих вимог щодо професійної діяльності: готовність до

максимального використання цифрових інструментів, що підвищують ефективність освітнього процесу; запровадження інновацій на основі нових можливостей цифрових технологій; освоєння нових методів викладання. Цифрова трансформація освітнього процесу ЗВО спричинює необхідність розвитку у викладачів та ППН інформаційної/цифрової компетентності, обов'язковими компонентами якої є базові, основні та просунуті цифрові навички.

Ґрунтуючись на засадах компетентнісного підходу, виявлено зміст цифрової компетентності майбутніх фахівців цифрових технологій, щоб здійснювати власну професійну діяльність та підготовку фахівців до виконання такої діяльності в сучасних умовах на цифровій платформі. Реалізація принципів системно-діяльнісного підходу відкриває горизонти змісту цифрової компетентності, необхідної і достатньої для виконання діяльності в межах цифрового простору та сприяє її розвитку. Особистісно зорієнтований підхід дав змогу визначити перспективи та умови розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців цифрових технологій з метою одночасного забезпечення задоволеності своєю діяльністю та профілактики емоційного вигорання.

Перспективами розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців цифрових технологій як ППН визначаємо:

1) безмежний розвиток цифрової компетентності майбутніх фахівців цифрових технологій як ППН, пов'язаний із перманентним творенням нових і вдосконаленням попередніх цифрових продуктів;

2) удосконалення цифрової компетентності з урахуванням змін цифрового освітнього середовища;

3) адаптація цифрової компетентності згідно з мінливими умовами з огляду на організацію колаборацій;

4) формування цифрової компетентності як засобу підвищення конкурентоздатності викладачів та студентів.

Список використаної літератури:

1. Antón-Sancho A., Vergara D., Fernández-Arias P. Impact of the digitalization level on the assessment of virtual reality in higher education. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*. 2023. Vol. 13 (1), 10.4018/ijopcd.314153
2. Williamson B., Eynon R., Potter J. Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education During the Coronavirus Emergency. *Learning, Media and Technology*. 2020. Vol. 45 (2). P. 107–114.
3. Оршанський Л., Нищак І., Ясеницький В. Ризики та переваги цифрової трансформації системи професійної освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 10 (218). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.292869>.
4. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. Інтеграція професійної освіти і виробництва як чинник модернізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2018. Вип. 1 (6). С. 89–102.
5. Потюк І. Є. Використання цифрових технологій в навчальному середовищі закладів вищої освіти: офлайн та онлайн формати. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 2021. Вип. 11 (79). С. 219–221.
6. Базелюк О. Зміст і структура цифрової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2018. Вип. 16. С. 81–87.
7. Шищенко І., Кравченко І. Теоретичні аспекти цифрової трансформації професійної підготовки майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 2 (49). С. 241–244.
8. Разумовська Н. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності у процесі навчання у закладах вищої освіти. *Scientific Collection «InterConf»*. 2023. Вип. 181. С. 173–179.
9. Cattaneo A. A., Antonietti C., Rauseo M. How Digitalised are Vocational Teachers? Assessing Digital Competence in Vocational Education and Looking at its Underlying Factors. *Computers & Education*. 2022. Vol. 176. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104358>.
10. Криштанович М. Ф., Середюк Я. І. Особливості формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з цивільної безпеки. *Академічні візії*. 2023. Вип. 17. Взято з <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/329>
11. Геревенко А. Використання онлайн-інструментів для синхронного та асинхронного навчання педагогів фахової передвищої освіти: електрон. навч. курс. Біла Церква: БІНПО. 2023. 141 с.
12. Самойленко О. М. Теоретичні та методичні засади самостійної роботи з цифрової грамотності на курсах підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання закладів професійної освіти: навч.-метод. посіб. Біла Церква: БІНПО ДЗВО УМО НАПН України, 2023. 32 с.

Franko Y., Petliuk O. Relevance of Developing Digital Competence in Future Specialists in Digital Technologies Amid Transformational Processes

It has been established that, under modern conditions, the issue of reorienting contemporary vocational education teachers becomes especially important in the context of new, competitive demands on professional activity: readiness for digital transformation of the educational process; the ability to effectively use digital technologies, implement promising technologies aimed at unlocking the creative potential of each student. The urgency of the issue is driven by the priority of the immediate task of transitioning from traditional to digital education, which implies a digital transformation of higher education through the creation of a fundamentally new educational environment.

It is generalised that the professional activity of future specialists in digital technologies, as vocational education teachers, has a particular specificity related to its professional and pedagogical nature.

Digital competence of future specialists in digital technologies is viewed as a complex systemic quality that reflects the integration of knowledge about modern information technologies and the specifics of their application in the educational process, the ability to learn quickly, synthesise ideas from different fields, adapt, and continually improve their own teaching competences using advanced and digital technologies in teaching, as well as the ability to use applied IT products to competently design educational environments and enrich them with modern content. The content of the structural components of digital competence in future specialists in digital technologies is represented by basic, core, and advanced digital skills.

Prospects for developing digital competence in future specialists in digital technologies, as vocational education teachers, include: the limitless development of digital competence associated with the ongoing creation and improvement of digital products; enhancement of digital competence taking into account changes in the digital educational environment; adaptation of digital competence in terms of organising collaboration; the formation of digital competence as a means of increasing the competitiveness of both teachers and students.

Key words: professional training, vocational education teachers, future specialists in digital technologies, digital competence, digitalisation, transformational processes.

UDC 378.147:811.111'276.6

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.27>**G. Yu. Tsapro**

PhD in Linguistics, Associate Professor
Head of English Language and Communication Department
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

V. V. Yakuba

PhD in Linguistics, Associate Professor,
Dean of Faculty of Romance and Germanic Philology
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

N. F. Gladush

PhD in Linguistics, Full Professor
Linguistics and Translation Department
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

FROM PASSIVE TO ACTIVE: EXPLORING THE FLIPPED CLASSROOM IN MA ENGLISH EDUCATION

This article explores the application of the flipped classroom model in English and Linguistics education, focusing on its effectiveness, perceived benefits, and challenges as experienced by master's students. The flipped classroom approach – where students first engage with instructional content outside of class (via videos, readings, or tests) and then apply their understanding during interactive in-class sessions – has promoted active learning, critical thinking, and meaningful student engagement. While this pedagogical model has gained traction across disciplines, its implementation in language-related fields raises specific questions regarding students' cognitive and communicative preparedness. Drawing upon a review of current scholarship and an empirical study involving 34 master's students enrolled in the 2023–2024 academic year, this article investigates students' preferences, difficulties, and insights related to flipped instruction in Linguistics contexts.

The findings reveal a strong student preference for the flipped model, with 82% of participants favoring it over traditional lecture-based formats. Despite this general approval, students reported several challenges that affect their engagement and performance. Among the most frequently cited difficulties were understanding the logical continuity between pre-class and in-class material (59/100), adapting to the unfamiliar instructional format (57), and independently working through new content (56). Pre-lecture testing also presented a moderate challenge (54). Nonetheless, many students noted improved preparation for class discussions (53.5) and greater participation in collaborative tasks (53) as key advantages. These results support the growing consensus that the flipped model enhances learner autonomy and participation with adequate scaffolding, clear content transitions, and supportive assessment tools. The article concludes by emphasizing the need for continued pedagogical innovation and further empirical research to optimize flipped methodologies in language education.

Key words: flipped classroom, active learning, student engagement, higher education, learner autonomy, educational innovation.

Introduction. Background: The classroom flip has become a transformative educational methodology, well-suited for the next generation of higher education and professional training. This instructional model flips the use of class time by having students first experience new information outside of class (across videos, podcasts, readings) and then use class time strategically to apply, analyze, and synthesize that learning with feedback from the instructor and peers (as opposed to as the mechanism first to encounter new knowledge). As Bishop and Verleger [2, 5] suggest, the flipped classroom is «a transfer of control of the learning process from the instructor to the student» promoting more autonomy and engagement. Direct instruction is pushed out-

side of the classroom with less of the dependency on linear, 'one-size-fits-all' teaching being emphasized, and in its place is a more flexible, student-centered setting in which an active manipulation of knowledge and self-engagement in learning can take place to accommodate multi-modal learners.

This pedagogical approach is particularly suitable for disciplines like English/ Linguistics education in which discourse competence, critical analysis, and reflective thought are focused. The traditional lecture-based approach frequently fails to prepare students for engaging with complex texts and communicative practices. Instead, the flipped model offers dialogical exchange, peer feedback, and the scaffolded exploration of language in context. As Lage,

Platt, and Treglia [9, 30] describe, «The inverted classroom humanizes the classroom experience by providing instructors with greater contact and interaction with their students». In a field like linguistics/language pedagogy, where nuance and articulation of argument are fundamental, this model allows students to learn and practice actively and communicate with a stronger safety net from the instructor and their peers.

The flipped classroom is consistent with 21st-century education objectives focusing on student agency, digital literacy, and lifelong learning. It asks students not to master content so much as to remix it – to engage in scholarly practices that replicate real-life problem-solving and cross-disciplinary exploration. As Bergmann and Sams [1, 20], pioneers of the flipped learning movement, explain: When teachers move content consumption out of the classroom, they enable more learner-driven, personalized interaction within it. The reformation of learning spaces is critical in English and Linguistics, where fostering interpretive flexibility, metalinguistic awareness, and collaborative inquiry is required. That is why the flipped classroom boosts school performance and prepares students to become communicators and analyzers, as they are taught to compete in both academic and professional worlds.

Literature Overview. In recent years, there has been growing dissatisfaction with learning in traditional lecture-based instruction. While it has been the dominant form of teaching in higher education for hundreds of years, that tradition has been increasingly questioned about how well it promotes critical thinking, retention of knowledge, and student motivation. As Freeman et al. [6, 8410] conclude that «lecturing is not very effective for promoting higher-order learning, particularly in comparison with active learning». As experimentations occur across these systems, 'the urge for reform' has 'pushed pedagogy to one side' in various pedagogic models such as the 'flipped classroom', 'problem-based learning', and 'discussion-led seminar'. The models are intended to be used best to change the student from being a passive receiver to an active participant, and motivate their deeper learning.

Of these approaches, the flipped classroom has received much attention due to its applicability and versatility in various disciplines. Unlike the enterprise, where content is doled out in class and practice can occur in the home, the flipped one seems to do the opposite. As Prince [12, 223] observes, «active learning is generally defined as any instructional method that engages students in the learning process,» and the flipped classroom does precisely that by instead offering classroom time for activities that foster critical engagement and collaboration. It allows teachers to take advantage of face-to-face hours with case studies, debates, or group work, which makes the class more interactive.

Numerous studies have reported that the flipped classroom model benefits student learning. According to Deng et al. [4; 5], flipped learning enhances knowledge retention and transfer and application of knowledge to novel contexts. According to the authors, «engagement and achievement of students in flipped classrooms is often higher than in traditional classrooms» [5, 138]. In addition, the embedding of multimedia such as micro-lectures and video demonstrations has been shown to enhance students' engagement. Li et al. [10, 87; 11] emphasise that these digital approaches «offer opportunities for individualised and repeatable content access, where students may study at their own pace».

Other technologies also enhance the advantages of the flipped method. For example, AI-driven feedback systems, online discussion forums, and gamified learning platforms have significantly increased the learner's autonomy and intrinsic motivation. According to Chi and Wylie [3, 219], «AL activities work best when students are cognitively engaged and when instructional designs support generative learning». These results highlight that technology mediates not just in delivering content but in directing the quality of conversation, reflection, and self-regulation, which underpin the quality of the learning experience.

The basis of such developments must be generated using the cognitive load theory. Sweller [13] states that learner engagement and cognitive load between intrinsic and extraneous loads should function optimally. By shifting the demand for cognitive resources from information intake to the pre-class learning phase, the flipped model «frees up» classroom time for the type of application and manipulation of content conducive to deep processing. This equilibrium enables long-term knowledge structures to develop and results in learning achievements that are more enduring.

However, the flipped classroom is not without challenges. Among the most often cited challenges is the variability in how long students engage with pre-class content. Tang et al. [16, 62] emphasize that «the effectiveness of flipped classrooms depends heavily on students' willingness and ability to pre-learn before class». This leads to whether the benefits of in-class active learning will be lost if students do not interact with the out-of-class material. Also, many students, used to passive learning, may be reluctant to embrace the rigor that the model requires.

To address these concerns, educators must build scaffolding that encourages and monitors pre-class engagement. These could be formative learning tools such as pre-class questions, guided issues or activities, formative assessment questions, or peer discussion problems. According to Ge et al. [7, 73], «organized support 'increases student responsibility, offers a more controlled learning path, and is critical

for reaching the potential of the flipped classroom». Educators can alleviate the move from passive to active learning and student resistance to the model by integrating motivational and metacognitive strategies in the flipped learning structure.

Emerging findings support that the flipped classroom approach shows great potential for increasing engagement, understanding, and self-directed learning at the tertiary level. When well conceived, mixing multimedia presentation media, technological tools, and guided scaffolding can (partially) counteract some of the restrictions of the traditional lecture-based approach. For these reasons, the flipped classroom remains an attractive pedagogical innovation in the context of higher education's response to digital disruption and the move toward more learner-centred learning and teaching, and one for which some empirical evidence and theoretical grounding exists.

The aim of this article is to explore students' perceptions and preferences regarding the flipped classroom model in comparison to traditional lecture-based instruction. It seeks to identify the challenges students face within the flipped learning environment and to assess the model's potential for enhancing engagement and independent learning in higher education.

Methodology. The study employed a quantitative research method through a structured questionnaire. The survey was conducted among 34 master's students enrolled in the 2023–2024 academic year. The questionnaire comprised closed and ranking questions to capture students' preferences and difficulties related to flipped learning. Participants were first asked which type of lecture format they preferred: traditional or flipped. The second question required them to rank potential difficulties experienced in flipped classrooms, including:

- a) working through new material independently before class,
- b) completing pre-lecture tests,
- c) understanding connections between the new content and prior lectures, and

- d) adapting to an unfamiliar instructional format.
- e) whether they believe flipped lectures improve class participation,

- f) and whether they feel more prepared for discussions in a flipped format compared to a traditional one.

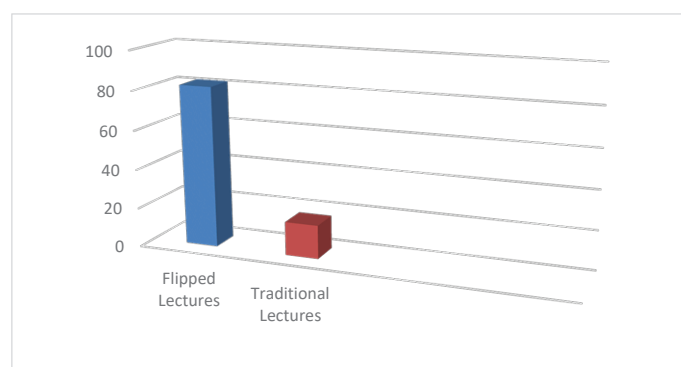
The results were analyzed to determine student attitudes toward flipped instruction and identify aspects requiring pedagogical support.

Results and Discussion. From our experience, we have observed that master's students who are unfamiliar with the flipped classroom format from their bachelor's studies tend to be reluctant to prepare for lectures in advance. However, they recognize the advantages of this approach and express satisfaction with their progress.

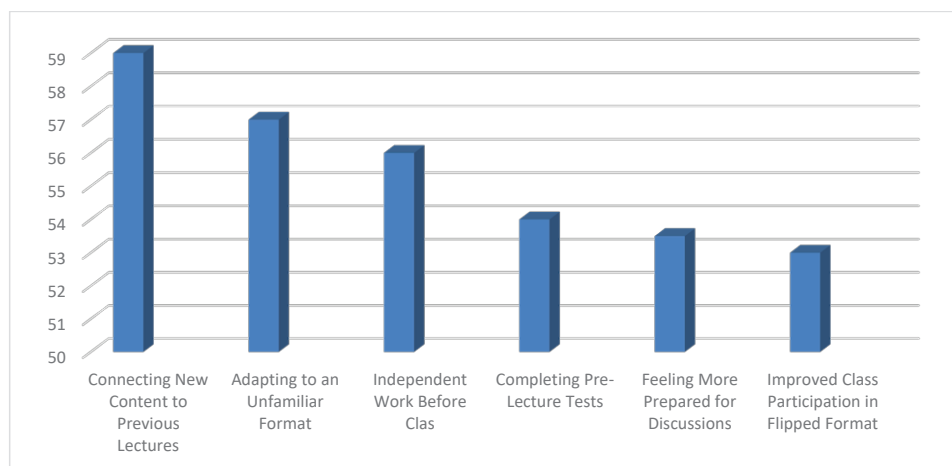
Picture 1 represents the preference of students toward a flipped and traditional lecture. Results showed that flip teaching was preferred by an overwhelming majority – 82% of the respondents – with a substantial minority (18%) preferring traditional lectures. This result reflects a remarkable change in student perceptions towards more interactive and learner-centered learning settings. The high-level flipped lecture appeal indicates that students value the ability to read and review material at their own pace before attending class, and then be able to use class time for more in-depth analyses, group discussion, and clarification. This finding also echoes previous studies highlighting the growing popularity of active learning approaches in higher education [6; 7; 8].

The questionnaire asked students to reflect on several components of the flipped classroom model, revealing a nuanced picture of its challenges and advantages. The responses were quantified on a 100-point scale, with higher scores indicating greater agreement with each statement (See Pic. 2).

First, *understanding connections between the new content and prior lectures* emerged as a moderate challenge, receiving the highest difficulty score of 59. Although some students appreciated the



Pic. 1. Student Preferences: Flipped vs. Traditional Lectures



Pic. 2. Student Perceptions of the Flipped Classroom Model

flexibility of engaging with material at their own pace, others struggled to trace thematic or conceptual continuity across sessions without explicit guidance. This finding suggests the need for clearer transitions and integrative framing in both pre-class materials and in-class activities.

Second, *adapting to an unfamiliar instructional format* was also perceived as challenging, scoring 57. While most participants acknowledged the benefits of the flipped model, a number reported feeling disoriented at the outset due to their previous experience with conventional lectures. This underscores the importance of orientation sessions and scaffolding when transitioning to a flipped learning environment.

Third, *working through new material independently before class* received a difficulty score of 56, indicating that this was one of the most demanding components. Many students cited time management and maintaining motivation as key hurdles, aligning with Tang [15] and Sweller's [14] findings that emphasize the need for motivational and structural support in self-directed learning contexts.

Fourth, *completing pre-lecture tests* was also noted as somewhat challenging, with a score of 54. While students generally agreed that these assessments reinforced their understanding, some experienced anxiety when faced with detailed or time-constrained tasks before formal instruction.

On the more positive side, students expressed appreciation for the pedagogical gains of the flipped model. *Feeling more prepared for discussions* than traditional lectures, scored 53.5. Many participants indicated that engaging with the content beforehand gave them greater confidence to participate actively in class, ask questions, and contribute to collaborative tasks.

Finally, *improved class participation in the flipped format* scored 53, reflecting widespread student recognition of the model's emphasis on interaction and

task-based learning. The shift from passive listening to active engagement was viewed as beneficial and motivating, reinforcing the flipped classroom's potential to foster deeper understanding and learner autonomy.

The limitations of this study include a small sample size of 34 master's students, which may not be representative of the broader population, limiting the generalizability of the findings. The study also lacks longitudinal data, preventing an understanding of the long-term impact of the flipped classroom model on students' attitudes and performance. Additionally, the reliance on self-reported data may introduce bias, as students' perceptions could be influenced by social desirability or difficulty in self-assessment. Furthermore, the research primarily focuses on quantitative measures, which might overlook valuable qualitative insights that could deepen our understanding of the students' experiences.

Conclusions. The flipped classroom is a true innovation in educational methods, particularly in Beer's subject areas of English and Linguistics, given the emphasis on critical thinking, linguistic competency in discourse or speech, and student engagement. This study's findings support the model's ability to foster learning, promote dynamic participation, and empower. However, this model heavily depends on students' motivation and readiness to work with pre-class materials. Students who are not actively engaged in the planning and designing process may not gain as much from the in-class experience.

To successfully enact the flipped classroom, teachers must offer the proper schema support (learning paths), formative assessments, and motivational tactics. These tools can make that transition from passive to active learning far less bumpy for students. Future research still needs to examine flipped models' impact on learning in language-based disciplines and what type of pedagogical supports are most conducive for enhancing students' satisfaction and performance.

Reference:

1. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: Reach every student in every class every day. – Washington: International Society for Technology in Education, 2012. – 168 p.
2. Bishop J. L., Verleger M. A. The flipped classroom: A survey of the research // 2013 ASEE Annual Conference & Exposition. – 2013. – P. 1–18. – Available at <https://peer.asee.org/22585>.
3. Chi M. T. H., Wylie R. The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. Educational Psychologist. – 2014. – Vol. 49, № 4. – P. 219–243. – DOI: 10.1080/00461520.2014.965823.
4. Deng M., Li M., Li S., Zhu M., Wang X., Chen H. Application of flipped classroom teaching model in case teaching for professional degree post-graduates of stomatology. Creative Education. – 2022. – Vol. 13, № 11. – P. 3418–3424. – DOI: 10.4236/ce.2022.1311218.
5. Deng R., Chen L., Li S. Student engagement in flipped classrooms: A systematic review. Interactive Learning Environments. – 2020. – T. 28, № 6. – P. 1381–1396. – DOI: 10.1080/10494820.2019.1674887.
6. Freeman S., Eddy S. L., McDonough M., Smith M. K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. P. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2014. – Vol. 111, № 23. – P. 8410–8415. – DOI: 10.1073/pnas.1319030111.
7. Ge L., Chen Y., Yan C., Chen Z., Liu J. Effectiveness of flipped classroom vs traditional lectures in radiology education. Medicine. – 2020. – Vol. 99, № 40. – e22430. – DOI: 10.1097/md.00000000000022430.
8. Ge L., Law K. M. Y., Huang J. H. The flipped classroom for professional development: A review of the evidence. British Journal of Educational Technology. – 2019. – Vol. 50, № 2. – P. 571–591. – DOI: 10.1111/bjet.12698.
9. Lage M. J., Platt G. J., Treglia M. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. The Journal of Economic Education. – 2000. – Vol. 31, № 1. – P. 30–43. – DOI: 10.1080/00220480009596759.
10. Li Y., Huang Y., Chen S. The effectiveness of video-based microlearning in flipped classroom settings // Journal of Educational Technology & Society. – 2017. – Vol. 20, № 3. – P. 87–99. – Available at <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26196120>.
11. Li Y., Tang X., Cheng H. Application of a flipped classroom teaching model based on micro-videos in the standardized training of dermatological residents in China. Frontiers in Medicine. – 2023. – Vol. 10. – Available [https://www.frontiersin.org/journals/medicine/articles/10.3389/fmed.2023.1250168/](https://www.frontiersin.org/journals/medicine/articles/10.3389/fmed.2023.1250168/full) full DOI: 10.3389/fmed.2023.1250168.
12. Prince M. Does active learning work? A review of the research // Journal of Engineering Education. – 2004. – Vol. 93, № 3. – P. 223–231. – DOI: 10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x.
13. Sweller J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design // Learning and Instruction. – 1994. – Vol. 4, № 4. – P. 295–312. – DOI: 10.1016/0959-4752(94)90003-5.
14. Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. Cognitive Load Theory. – Springer, 2011. – 322 p.
15. Tang J. Exploring the application effect of flipped classroom combined with problem-based learning teaching method in clinical skills teaching of standardized training for resident doctors of traditional Chinese medicine // Journal of Biosciences and Medicines. – 2023. – Vol. 11, № 2. – P. 169–176. – DOI: 10.4236/jbm.2023.112012.
16. Tang Y., Hew K. F., Chen G. How does student engagement in flipped classrooms affect learning outcomes? Evidence from a meta-analysis // Interactive Learning Environments. – 2020. – Vol. 28, № 5. – P. 597–612. – DOI: 10.1080/10494820.2019.1674888.

Цапро Г., Якуба В., Гладуш Н. Від пасивного до активного: дослідження перевернутого навчання в магістерській підготовці з англійської філології

У статті досліджується застосування моделі перевернутого (*flipped*) навчання в освітньому контексті англійської мови та лінгвістики з акцентом на її ефективність, переваги й виклики, що їх відчують магістранти. Підхід перевернутого навчання – коли студенти спочатку ознайомлюються з навчальним матеріалом поза аудиторією (через відео, читання або тести), а потім застосовують знання під час інтерактивних занять – сприяє розвитку активного навчання, критичного мислення й залученості студентів. Хоча ця педагогічна модель набуває популярності в різних галузях, її впровадження в мовній освіті порушує питання щодо когнітивної та комунікативної готовності студентів. Спираючись на огляд сучасних досліджень та емпіричне опитування 34 магістрантів 2023–2024 навчального року, стаття аналізує уподобання, труднощі та рефлексії студентів щодо перевернутого формату вивчення теоретичних аспектів лінгвістики.

Результати свідчать про чітку перевагу студентів щодо перевернутої моделі: 82% учасників обрали її замість традиційних лекцій. Попри загальне схвалення, студенти вказали на кілька викликів, що впливають на їхню залученість та успішність. Серед найпоширеніших труднощів – розуміння логічного зв'язку між матеріалом до заняття й під час заняття (59/100), адаптація до незвичного

формату (57), а також самостійне опрацювання нового змісту (56). Передлекційне тестування також становило певну складність (54). Водночас багато студентів зазначили кращу підготовленість до дискусій (53,5) та активнішу участь у спільних завданнях (53) як основні переваги. Отримані результати підтверджують зростаючу думку про те, що перевернуте навчання за умов належного супроводу, чіткої побудови матеріалу та підтримуючого оцінювання сприяє розвитку автономності й залученості здобувачів освіти. У висновках наголошується на необхідності подальших педагогічних інновацій та емпіричних досліджень для вдосконалення перевернутих методик у мовній освіті.

Ключові слова: перевернуте навчання, активне навчання, залучення студентів, вища освіта, автономність студентів, освітні інновації.

УДК 378.4.015.31:316.347(=161.2)-057.875(ХГПА)
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.28>

І. М. Шоробура

доктор педагогічних наук, професор,
ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

У статті розкрита проблема становлення української національної ідентичності здобувачів освіти ХГПА у контексті викликів сьогодення, показано основні шляхи, засоби та форми її реалізації. Становлення української національної ідентичності здобувачів освіти в сучасних умовах російсько-української війни, світової глобалізації, полікультурних впливів стає особливо актуальним. Акцентовано, що національна ідентичність – це почуття приналежності до однієї чи кількох держав, відчуття нації як згуртованого цілого, представленого відмінними традиціями, культурою та мовою. Вказано, що важливим напрямом формування національної ідентичності української молоді є піднесення престижу і ролі української мови, особливо в умовах російсько-української війни. Ефективними шляхами формування національної ідентичності в умовах російсько-української війни є: поширення спілкування українською мовою; доступ до правдивої інформації та розвиток критичного мислення; формування національної свідомості та самосвідомості.

Визначено, що велику роль у формуванні національної ідентичності здобувачів освіти у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії у контексті викликів сьогодення відіграє діяльність кафедр, науково-педагогічні колективи яких активно співпрацюють зі студентською молоддю за наступними ключовими векторами: перехід на дистанційне та змішане навчання; адаптація навчальних програм – включення тем, пов'язаних із культурною стійкістю, збереженням національної ідентичності, впливом війни на культуру.

Показано, що викладачі кафедр та здобувачі освіти активно долучаються до громадських ініціатив, спрямованих на збереження культурної спадщини та підтримку суспільства в умовах війни; проводять просвітницьку роботу, розповідаючи про важливість збереження культурної пам'яті в кризових умовах; формують патріотичну свідомість та сприяють зміцненню національної ідентичності.

Підкреслено, що швидкоплинні зміни сучасного глобалізованого світу та російсько-українська війна актуалізують і загострюють проблему формування національної ідентичності здобувачів вищої освіти України, в т.ч. Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії у всіх соціокультурних вимірах. Зокрема, це мова, ментальність, світогляд, норми поведінки, соціокультурні цінності української молоді.

Ключові слова: українська національна ідентичність, здобувачі освіти, ХГПА, кафедри академії, шляхи, напрями, форми становлення національної ідентичності.

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах повномасштабної війни російської федерації проти України, національна ідентичність актуальна. Віра у перемогу України у війні, осмислення історичних фактів і здобутків українського народу у сфері освіти, науки й культури спрямовані на формування національної ідентичності молодого покоління громадян, зокрема здобувачів освіти ЗВО України [1].

Проте, вже сьогодні, на фоні військових викликів, український народ сформував спільну національну ідентичність, яка інтегрує спротив ворогу, волонтерство, національні символи, національну мову, традиції, взаємодопомогу, жертвність, єдине розуміння та ставлення до основних політичних подій і осіб, які ще нещодавно мали супе-

речливе сприйняття в українському суспільстві тощо.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях сьогодення проблема ідентичності представлена майже у всіх галузях суспільних та гуманітарних наук. Її досліджують філософи, психологи, соціологи, історики, культурологи, педагоги, політологи. І у кожній галузі знань є певна методологія і своя специфіка висвітлення ідентичності.

Проблема ідентичності представлена у працях таких науковців, як: В. Васютинський, П. Гнатенко, П. Горностаї, О. Донченко, В. Павленко, М. Слюсаревський, В. Татенко, Н. Хазратова та ін., які розкривають соціально-психологічні особливості і чинники виникнення ідентичності,

а також закономірності її впливу на масову політичну свідомість і поведінку. Науковці розкривають механізми формування ідентичності відповідно до актуальних фундаментальних наукових досліджень, які виконувалися в наукових установах, закладах вищої освіти [5].

Мета статті. Розкрити шляхи становлення української національної ідентичності здобувачів освіти в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, показати основні напрями, засоби, форми у цьому контексті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення української національної ідентичності здобувачів освіти в сучасних умовах російсько-української війни, світової глобалізації, полікультурних впливів стає особливо актуальним. Українські науковці вважають, що відбувається стирання сформованих культурних цінностей, що полегшує молодій людині в комунікації та здійсненні життєвого вибору, визначенні свого місця у соціокультурному просторі. А також в процесі міжкультурної взаємодії, зміні ціннісних орієнтацій виникають зони напружень і конфліктів. Тому сьогодні відмічається криза національної і національно-культурної ідентичності на рівні окремої особистості, соціальних груп та суспільства.

Національна ідентичність – це почуття приналежності до однієї чи кількох держав, відчуття нації як згуртованого цілого, представленого відмінними традиціями, культурою та мовою. Сьогодні, в умовах російської агресії, формується єдина українська нація та українська ідентичність через її політичну складову, усвідомлення українців у приналежності до держави України, до українського народу, української нації та держави, як у межах території України, так і за її кордонами. Таке усвідомлення дає змогу визначити місце української молоді в соціокультурному просторі та сформувати власну національну ідентичність [2].

Формування національної ідентичності у здобувачів вищої освіти має опиратися на національну пам'ять, історичну правду, ідеали, гідність, патріотизм, національну самосвідомість, та інші чинники.

Важливим напрямом формування національної ідентичності української молоді є піднесення престижу і ролі української мови, особливо в умовах російсько-української війни [3].

Саме українська мова в таких умовах відображає комунікаційний діалог в Україні, головними засобами якої є трансляція україномовних фільмів, зокрема і іноземного виробництва з гарним українським перекладом, який відображає місцевий колорит, радіо і телебачення, фонографічна музика, інтернет. Спільно телекомунікаційні та інформаційні засоби, масові медіа стали головними знаряддями трансмісії та джерелом інформації, необхідної для функціонування публічних

інституцій; знаряддям суспільного управління в Україні. Ефективними шляхами формування національної ідентичності в умовах російсько-української війни є: поширення спілкування українською мовою; доступ до правдивої інформації та розвиток критичного мислення; формування національної свідомості та самосвідомості. Важливим є культивування національної гідності, впровадження ефективних реформ; протистояння проявам національної меншовартості; подолання ксенофобії та нетерпимості; дотримання політичної рівності громадян України, вираженої в чинній системі прав і обов'язків. Необхідно звернути увагу на спільність громадянської культури та ідеології; виховання молоді на основі національних цінностей в основі яких є українознавча компетентність. Також вона є одним із ключових факторів безпеки української нації та формування національної ідентичності [4].

Велику роль у формуванні національної ідентичності здобувачів освіти у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії у контексті викликів сьогодення відіграє діяльність кафедр, науково-педагогічні колективи яких активно співпрацюють зі студентською молоддю. Зокрема, кафедра культурології та зарубіжної літератури, діяльність якої в умовах воєнного стану зазнала значних змін і адаптацій до нових викликів. Основні напрями її роботи можна характеризувати за наступними ключовими векторами: перехід на дистанційне та змішане навчання; адаптація навчальних програм – включення тем, пов'язаних із культурною стійкістю, збереженням національної ідентичності, впливом війни на культуру.

У рамках вивчення освітнього компоненту «Інтермедіальні студії», а саме теми «Сучасні інтермедіальні конфігурації у просторі мистецьких форм» проведено інтермедіальний практикум-дослідження до річниці російсько-української війни. Завдання для студентів: створити візуалізований контент представлення теми «Річниця Незламності України» у медіаджерелах та сучасних мистецтвах.

Наукова проблема кафедри: «Постмодерний дискурс сучасної культури: вітчизняна культура в умовах війни». Проблематика війни та соціокультурних змін в Україні знаходить відображення в чисельних публікаціях викладачів кафедри та здобувачів спеціальності «Культурологія», організації наукових конференцій, круглих столів та вебінарів, присвячених культурним процесам у кризових ситуаціях.

Так, у 2023 році кафедра організувала та провела X Міжнародну науково-практичну конференцію Актуальні проблеми сучасної культури: дискурс ідентичності в умовах війни: (16-17 травня 2023 року), присвячену культурним процесам у кризовій ситуації війни; з виїзним засіданням та

роботою секцій на базі Городоцького краєзнавчого музею G-museum та Інституту Богословських Наук Непорочної Діви Марії. У фокусі конференції розглядався дискурс ідентичності в умовах війни. Проблеми історичної пам'яті, культурної спадщини, реінтерпретації полемічних аспектів українського культурного історичного шляху стали предметом доповідей відомих зарубіжних і вітчизняних науковців.

Таким чином, викладачі кафедри культурології не лише продовжують свою освітню та наукову діяльність, а й активно долучаються до громадських ініціатив, спрямованих на збереження культурної спадщини та підтримку суспільства в умовах війни; проводять просвітницьку роботу, розповідаючи про важливість збереження культурної пам'яті в кризових умовах; формують патріотичну свідомість та сприяють зміцненню національної ідентичності [1].

На постійній основі викладачами кафедри психології проводиться індивідуальна консультативна робота із ВПО; сім'ями військових з метою надання підтримки та недопущенні вторинної травматизації особистості.

Викладачі кафедри та здобувачі освіти спеціальності 053 Психологія долучаються до плетіння маскувальних сіток в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

Участь викладачів кафедри психології проявляється в ролі спікерів у соціальному проєкті психологічної підтримки «Разом. Допомога. Поруч» – спільний проєкт Хмельницької обласної ради, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії Громадської організації «Соціальний проєкт РАЗОМ», Благодійного фонду «Ми Поруч». За ініціативи голови Хмельницької обласної ради.

На постійній основі студентами спеціальності 053 Психологія під керівництвом викладачів кафедри проводяться тренінгові заняття з елементами арттерапії «Мрії мого життя» для дітей Хмельницької ЗОШ №25.

Викладачами кафедри психології та здобувачами освіти спеціальності 053 проведено івент на тему: «Година ментального здоров'я для дітей з інтелектуальними порушеннями» для подолання стресу та тривожності під час воєнного стану; проведено психологічний ретрит на тему: «Медитативні техніки та механізми саморегуляції» до дня Ментального здоров'я для студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії на базі Центру психологічної підтримки «Разом з тобою». м. Хмельницький; організовано навчально-терапевтичну зустріч із військовослужбовцями «Уроки мужності» для здобувачів груп спеціальності 053 Психологія, спеціальності 014 Середня освіта (Історія), спеціальності 013 Початкова освіта у рамках проєкту «Поділля Мрій» за підтримки благодійного фонду «Ми поруч» [1].

Кафедра приймає участь у Міжнародному проєкті USAID «Розбудова стійкої системи громадського здоров'я», спільно з ГО «Простір можливостей» та Міністерством ветеранів. Також здійснює психологічний супровід кризових категорій військово-службовців, ветеранів, членів їх родин, участь у «Благодійному фонді «Разом для України», Соціальному проєкті психологічної підтримки «РАЗОМ».

Викладачі та здобувачі освіти кафедри як практичні психологи долучаються до волонтерської діяльності співпрацюючи з організаціями, центрами та всеукраїнськими проєктами: Проєкт ТатоHub Хмельницький; Проєкт «Інформаційна безпека: медіаграмотність в умовах воєнного часу».

Вони реалізують програму безкоштовної психологічної допомоги населенню України «Разом з тобою» організована Міжнародною благодійною організацією «Razom for Ukraine», за підтримки Direct Relief. Договір № 02-НВ RT про співпрацю, діють у співпраці ГО «Українська спілка психотерапевтів» Хмельницький осередок;

До волонтерської діяльності Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія активно та систематично долучаються професорсько-викладацький склад кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик. Пріоритетними видами волонтерської діяльності кафедри визначено: сортування, пакування продуктів та речей, гуманітарна допомога багатодітним родинам (доставка продуктів харчування, предметів першої необхідності), плетіння маскувальних сіток, які було передано на потреби військовим (зокрема, на Донецький, Запорізький та Херсонський напрямки), збір медичних і гігієнічних засобів, донорство, організація благодійних ярмарок для збору коштів на потреби військових або ж внутрішніх переселенців та інше.

Військова агресія росії внесла корективи у освітній та творчий процеси кафедр гуманітарного факультету. Від початку повномасштабного вторгнення рашистів в Україну студенти і викладачі активно долучилися до волонтерства в різних аспектах. З перших днів плели сітки, допомагали військовим у забезпеченні потреб, допомагали переселенцям зі Сходу України [1].

16 травня 2024 року відбувся уже другий благодійний захід «З Україною в серці». Патріотичний концерт відбувся з залученням випускників, які працюють у Академічному ансамблі пісні і танцю «Козаки Поділля», оркестрі Головного управління Національної поліції в Хмельницькій області, Хмельницького академічного муніципального хору, рок-гурту «Мотор'ролла». Всі зібралися для благодійної мети – збору коштів для підрозділів Збройних Сил України та наближення Великої Перемоги.

Впродовж заходів для відвідувачів діяли ярмарки. Під час кожного з патріотичних концертів були проведені арт-аукціони артефактів, здобутих військовими в бою (тубуси, гільзи, каски...) та перетворених на арт-об'єкти здобувачами та викладачами кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та технологій Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Кошти з аукціону були передані на підтримку підрозділів Збройних Сил України.

Ефективно була проведена виховна година зі здобувачами освіти на тему: «Ми українці: честь і слава незламним». Метою заняття є ознайомлення здобувачів освіти із передумовами й особливостями сучасної російсько-української війни; поглибити знання студентів про кращі риси національного характеру українського народу як передумову його сили і незламності.

27 квітня 2023 р. здобувачі освіти ОПП «Туризм і рекреація» взяли участь у національно-патріотичному заході «Подвиг заради майбутнього» для студентів і викладачів Харківської гуманітарно-педагогічної академії та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії в рамках спільного проєкту «Схід і Захід разом».

Велику просвітницьку та виховну роботу проводить бібліотека Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, спрямована на національно-патріотичне виховання під час російсько-української війни.

Це зокрема Шевченківські дні в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії розпочалися із зустрічі в читальному залі бібліотеки з лауреатами Хмельницької обласної премії імені Т.Г. Шевченка під назвою «Подільська Шевченкіана».

Також відбулася презентація дебютної поетичної збірки подолянки, членкині Хмельницького обласного осередку ВТС «Конгрес літераторів України» Нелі Нагорянської «Табу».

До уваги здобувачів освіти авторка представила поезії трьох розділів: «Тобі, Україно!», «Гнів і біль України» та «Табу» Без відчаю». Прослухані рядки спрямовували до розуміння етнічного, рідного, сприяли усвідомленню молодим поколінням, якому брати участь у відродженні українського народу, воєнних реалій та сили духу, рішучості й жертвності тих воїнів, які стали на захист Батьківщини [1].

У листопаді 2024 р. в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії відбулась презентація поетично-пісенної антології «Наше слово – зброя!». До збірника увійшли патріотичні поезії та пісні літераторів Хмельниччини. Серед авторів – члени Національної спілки письменників України, обласного осередку ВТС «Конгрес літераторів України», міської літературної спілки «Поділля».

Саме темі сучасної російсько-української війни присвячена більшість творів з цієї збірки.

Бібліотека Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії цілеспрямовано працює над реалізацією завдань, поставлених у Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2020–2025 рр., запроваджує та втілює в життя інноваційні проєкти, проводить освітні, просвітницькі заходи.

Висновки і пропозиції. Таким чином, швидкоплинні зміни сучасного глобалізованого світу та російсько-українська війна актуалізують і загострюють проблему формування національної ідентичності здобувачів вищої освіти України, в т.ч. Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії у всіх соціокультурних вимірах. Зокрема, це мова, ментальність, світогляд, норми поведінки, соціокультурні цінності української молоді.

Останні події показали, що народ, зокрема молодь, який мав різні типи ідентичності, спроможний сформувати єдину спільну національну ідентичність, що дає можливість подолати усі негаразди, що стоять перед українською нацією та сформувати сильну українську державу, яка протистоїть викликам сучасного світу.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Перспективи подальших розвідок щодо становлення української національної ідентичності здобувачів освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Ми вбачаємо у розробці методичних рекомендацій з цієї проблеми в процесі проходження педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти.

Список використаної літератури:

1. Духовні витоки Поділля: освіта, наука і культура на Хмельниччині (до 85-річчя утворення Хмельницької області): матеріали XII всеукр. наук.-практ. конф., (Хмельницький, 20 верес. 2022 р.). Хмельницький: ХГПА, 2022. 340 с.
2. Калініченко Д. Формування національної ідентичності в контексті патріотичного виховання. URL: <https://plastovabanka.org.ua/dumka/formuvannyanatsionalnoyi-identychnosti-v-kontekstipatriotynogo-vyhovannya/>
3. Руденко Ю. Консолідаційна модель національної ідентичності: від теорії суверенітету до теорії політичної модернізації: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 2020. 364 с.
4. Формування в учнів основної школи національно-культурної ідентичності в контексті сучасних полікультурних впливів : Посібник / [І.Д. Бех, О.М. Доукина, С.Д. Федоренко, І.М. Шкільна, К.О. Журба]. К. 2019. 114 с.
5. Формування української ідентичності в умовах сучасних викликів: теоретичні і політичні аспекти : монографія / В. П. Трошинський, В. А. Скурятівський, Н. П. Ярош та ін.; за заг. ред. В. П. Трошинського. Київ: НАДУ, 2018. 256 с.

Shorobura I. Formation of the Ukrainian national identity of students of Khmelnytsky Humanitarian Pedagogical Academy: challenges of the present

The article reveals the problem of the formation of Ukrainian national identity among applicants for education at KHPA in the context of today's challenges, showing the main ways, means, and forms of its realization: the formation of Ukrainian national identity among applicants for education in the current conditions of the Russian-Ukrainian war, global globalization, and multicultural influences is becoming particularly relevant. It is emphasized that national identity is a sense of belonging to one or more states, a feeling of the nation as a cohesive whole, represented by distinct traditions, culture, and language. It is indicated that an important direction in the formation of the national identity of Ukrainian youth is raising the prestige and role of the Ukrainian language, especially in the context of the Russian-Ukrainian war. Effective ways to form national identity in the conditions of the Russian-Ukrainian war are: the spread of communication in Ukrainian; access to truthful information and the development of critical thinking; the formation of national consciousness and self-awareness.

We determine that the activities of departments and academic teams, which actively cooperate with student youth in the following key areas, play a significant role in the formation of the national identity of applicants for education at the Khmelnytsky Humanitarian Pedagogical Academy in the context of today's challenges: the transition to distance and blended learning; adaptation of curricula – the inclusion of topics related to cultural resilience, the preservation of national identity, and the impact of the war on culture.

It is shown that faculty of departments and applicants for education actively engage in public initiatives aimed at preserving cultural heritage and supporting society in the conditions of war; conduct educational work, discussing the importance of preserving cultural memory in crisis conditions; form patriotic consciousness and contribute to the strengthening of national identity.

It is emphasized that the rapid changes of the modern globalized world and the Russian-Ukrainian war actualize and exacerbate the problem of forming the national identity of applicants for higher education in Ukraine, including the Khmelnytsky Humanitarian Pedagogical Academy, in all socio-cultural dimensions. In particular, this concerns the language, mentality, worldview, norms of behavior, and socio-cultural values of Ukrainian youth.

Key words: *Ukrainian national identity, applicants for education, KHPA, academy departments, ways, directions, forms of the formation of national identity.*

УДК 371.147

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.29>**І. Ф. Шумілова**доктор педагогічних наук,
професор кафедри управління та освітніх технологій
Національного університету біоресурсів і природокористування України

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА В ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ У АГРАРНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення і врахування змін щодо ставлення суспільства до освіти та її наукового супроводу з огляду на перспективу реформування освітньої сфери, у відповідності до євроінтеграційних та глобалізаційних викликів XXI століття, дослідницько-інноваційного характеру цивілізаційного розвитку, а також суспільно-політичних, культурно-історичних, соціально-економічних та науково-технологічних процесів в українському суспільстві. Головною умовою підтримки та розвитку глобальної конкурентоспроможності України як аграрного експортера є підготовка спеціалістів нової формації, що визначає зміни у сфері аграрної освіти. Реалізація державної стратегії інноваційного розвитку сільськогосподарського виробництва чималою мірою визначатиметься насамперед станом фахової аграрної освіти та аграрної науки і, як наслідок, рівнем підготовки кваліфікованих кадрів.

Мета статті – здійснити аналіз публікацій зарубіжних науковців та закордонного досвіду успішної реалізації державної політики у сфері аграрної освіти, на основі чого було запропоновано широко-масштабну адапцію стейкхолдерського підходу та парадигми Agile governance, що дозволяє враховувати не лише країновий, а й регіональний (місцевий) специфічні аспекти.

Поставлені завдання визначили використання у дослідженні системного, нормативного, порівняльного, інституційного, структурно-функціонального, адаптаційного та інших інструментів наукового пізнання. В процесі дослідження використано інструменти контент-аналізу та елементи обґрунтованої теорії, що дозволило визначити ключові компоненти та тенденції в сфері державної політики в галузі освіти щодо підготовки кадрів в сфері аграрної освіти.

У статті розглянуто вектори функціонування та розвитку аграрної освіти в Україні, а також ступінь її ефективності у контексті ринку праці, виявлено існуючі проблеми, які полягають у невисокому рівні оцінки роботодавцями параметрів підготовки випускників.

З'ясовано, що політика держави, яка передбачає підтримку наукових досліджень, їхнє фінансування та інтеграцію у виробництво, може стати драйвером підвищення продуктивності та конкурентоспроможності аграрного сектора України в глобальному масштабі, але це неможливо без ефективної професійної підготовки кадрів в закладах освіти аграрного сектору.

Доведено, що незважаючи на постійний розвиток системи аграрної освіти в Україні та спроби узгодити випуск фахівців відповідно до потреб аграрного сектору, все ще спостерігаються невідповідності та перекося, які в умовах непередбачуваних критичних змін у зовнішньому середовищі (як от війна в Україні) можуть каталізувати ентропійні процеси. З огляду на це запропоновано адапцію моделі Agile government, що передбачає широку участь стейкхолдерів у розробці та безперервному моніторингу виконання державної політики з підготовки кадрів в закладах аграрної освіти, що відповідає моделі скандинавського інституціоналізму.

Ключові слова: аграрна освіта, аграрний заклад освіти, аграрний сектор, професійна підготовка, стейкхолдери, Agile governance.

Актуальність теми дослідження.

Навколишній світ суттєво змінився за більш ніж три десятиліття незалежності України. Відповідно зміни відбулися й в українському суспільстві, яке приймаючи виклики сьогодення, докладало зусиль щоб модернізуватися на інноваційній основі, для того щоб набути прискорення, яке є характерною рисою глобального світового поступального розвитку. Ключовим драйвером цього процесу незмінно залишаються соціальний капітал та сучасна освіта, що відповідає найкращим стандартам якості. Державна освітня політика, в цьому контексті, зокрема передбачає на меті

врахування змін щодо ставлення суспільства до освіти та її наукового супроводу з огляду на перспективу реформування освітньої сфери, у відповідності до євроінтеграційних та глобалізаційних викликів XXI століття, дослідницько-інноваційного характеру цивілізаційного розвитку, а також суспільно-політичних, культурно-історичних, соціально-економічних та науково-технологічних процесів в українському суспільстві [1].

При цьому слід відмітити, що сучасна фахова передвища освіта, у порівнянні з вищою і професійною (професійно-технічною), зазнала найбільших структурно-змістових змін [2; 3]. Коледжі,

технікуми втратили приналежність до вищої освіти і виокремились в окрему освітню ланку, що створило як нові переваги, так і нові виклики. Крім того, переведення аграрних закладів освіти до компетенції Міністерства освіти і науки України деяким чином розірвало ланку «корпоративного» за своєю парадигмою навчання майбутніх аграріїв, яке забезпечувалось Міністерством аграрної політики України. Слід зазначити, що ще у 2010 році у Комітеті з питань аграрної політики та земельних відносин в процесі обговорення питання щодо перепідпорядкування аграрних ЗВО країни наголошувалося на тому, що передача аграрних закладів вищої освіти до МОН буде мати негативний вплив у вирішенні пріоритетних наукових та виробничих проблем в аграрному секторі економіки, позбавить можливості впливати на зміст освіти продуктивно, ускладнить відповідність освіти вимогам виробництва, створить негативний ландшафт впливу на поліпшення кадрового забезпечення агропромислового виробництва [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Польська дослідниця Beata Mydlowska [5] справедливо зазначає, що нові часи принесли нові виклики педагогіці, породивши багато дилем, які не мають однозначного вирішення. Особливо це стосується професійно-технічної освіти, адже швидкі зміни, зумовлені поширенням нових технологій, призвели до значних змін у структурі попиту на працівників. Тому важливим завданням професійно-технічної освіти є належна підготовка студента до творчого використання досягнень цивілізації, як досягнень світу техніки, так і цінностей, які підтримують реалізацію основної мети технічної освіти, яка полягає у вдосконаленні кожного громадянина світу, щоб він міг більш повно брати участь, зберігаючи гуманістичне ставлення, до технологічних змін [6].

Професійна точка зору визнає важливість використання експертних знань для керівництва освітньою практикою. Існують дві імплікації цієї перспективи для розробки програми глобальної освіти. Перша – це необхідність надати викладачам доступ до наявних експертних знань, допомагаючи їм розвиватися як професіоналам. Наприклад, залучаючи їх до вивчення різноманітних інтелектуальних традицій, які лежать в основі глобальної освіти, або розширюючи їхні знання про зміну клімату та вивчаючи наслідки цих знань для практики. Друга імплікація полягає в тому, що викладачі самі мають робити свій внесок у розвиток експертних знань у глобальній освіті, те, що вони могли б робити, беручи участь у практиці глобальної освіти [7].

Вкрай необхідно розуміти, що навчальний план не виконується сам по собі. Якісна програма глобальної освіти вимагатиме педагогів із досві-

дом, щоб викладати цю навчальну програму. Нещодавнє опитування національно-репрезентативної вибірки педагогів природничих наук у Сполучених Штатах, проведене Національним центром наукової освіти, показало, що в той час як три чверті вчителів звертаються до проблеми кліматичних змін у своїх класах, лише половина з них це робить у спосіб, який узгоджується з поточним науковим консенсусом. Коли їх попросили оцінити власні знання щодо зміни клімату, екології, сучасної генетики, прогнозу погоди, здоров'я та харчування, 17% викладачів повідомили, що вони знають про цю тему менше, ніж більшість інших учителів середньої школи, і 31% повідомили те ж саме щодо моделей прогнозування кліматичних змін. Лише 28% педагогів повідомляють, що їхні знання про зміни клімату є дуже хорошими або винятковими, порівняно з 45%, які повідомляють про такий рівень знань щодо екології, 44% щодо генетики або 48% щодо здоров'я та харчування [8, с. 19]. Такі проблеми існують і в українській фаховій передвищій освіті аграрного спрямування, зокрема що стосується сталого розвитку та AgriTech.

Ще в 2018 році Центр транскордонного співробітництва провів дослідження з метою з'ясувати, які здобутки та проблеми мають заклади освіти аграрної галузі. Респондентами опитування стали 350 осіб із 15 регіонів України. Близько 40% опитаних виставили посередні оцінки якості освітніх програм у закладах освіти аграрного спрямування (за 5-бальною шкалою) [9]. В цілому, відсоток респондентів, які оцінили якість освітніх програм як «погану» і «дуже погану», дорівнює 30,7% (див. рис. 1).

Між тим, саме розвиток аграрної освіти являє собою важливий чинник становлення аграрного сектору України, завдяки тому що він є одним з найбільших роботодавців, який пропонує робочі місця для випускників усіх рівнів освіти. Забезпечення ж інноваційного розвитку у цьому секторі має критичне значення для збереження високої (однієї з лідерських) позиції України на світовому ринку як експортера продукції сільського господарства [10].

На ринку праці фахівці аграрного сектору завжди будуть затребувані, тим більше в Україні як аграрній державі, яка має родючі землі та сприятливий для сільського господарства клімат. Незважаючи на нестабільну ситуацію в політичному та економічному доменах суспільного розвитку, сільське господарство продовжує виконувати роль локомотиву економіки та нарощувати свій потенціал на глобальному ринку аграрної продукції [11]. В таких умовах ефективність державної політики в галузі професійної підготовки кадрів в закладах аграрної освіти набуває особливо важливого значення.

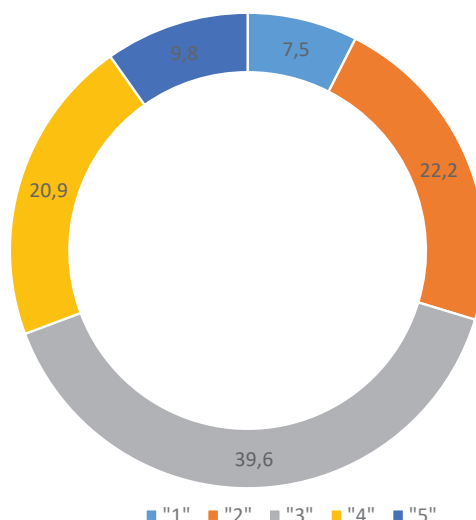


Рис. 1. Процентний розподіл відповідей респондентів на питання «Як би Ви оцінили в цілому рівень/якість освітніх програм, що надаються місцевими закладами професійно-технічної освіти аграрного профілю за шкалою від 1 до 5?» [9]

Сьогоднішні виклики, згадані науковцями, включають зростання населення, збільшення потреб, тиск і деградацію ресурсів (ґрунту, біорізноманіття, енергії, води), проблеми та парадокси, пов'язані зі здоров'ям і продовольством (продовольча безпека, дефіцит харчування, ожиріння, харчові відходи), викиди парникових газів і глобальне потепління (ї вплив на зміну клімату, мінливість і екстремальні погодні явища) та інші екологічні проблеми [12]. Водночас вища освіта та сільськогосподарський сектор стикаються з додатковими змінами та загрозами для свого успіху. М. Наварро стверджує, що студенти та сучасні випускники багатьох закладів освіти не готові до вирішення цих великих викликів; інтерес до досліджень сільського господарства знизився в останні десятиліття [13].

Розробка інноваційних навчальних програм має вирішальне значення для відповіді на ці виклики, і важливою для цієї інновації є зміна «куту зору» і логіки: зміна парадигми. В новій парадигмі враховано такі перспективи: 1) посилити свою спрямованість на спільне створення знань та інновацій з усіма зацікавленими сторонами [14]. 2) Пройти цикл аналізу, проектування, розробки, впровадження та оцінки [15]. 3) Покращити співпрацю, ефективність, адаптацію та спритність [16]. 4) Вести інновації як через поступову оптимізацію, так і через переходи (змінити спосіб мислення) [14]. З цією метою вища освіта має сприяти інституційним змінам і реформі навчальної програми, яка змінює те, «що ми робимо та як ми це робимо» (навчальні цілі, методи викладання та навчання, структуру курсу, програмні операції, зміст курсу та матеріали).

Дослідження, які було проведено в ряді країн Європи, дозволили виявити, що обов'язковим для

вивчення студентами є ряд важливих дисциплін: тваринництво, точне сільське господарство, поводження із сільськогосподарськими відходами, раціональне використання і збереження ґрунтів, ефективність використання ресурсів (води, енергії, поживних речовин тощо), боротьба зі шкідниками, дистанційне зондування і геоінформаційна система, технологічні, економічні, соціальні й екологічні аспекти сталого сільського господарства, а також раціональне використання та збереження водних ресурсів [17].

Значна частина дискусій зосереджена на питаннях щодо змін у вищій освіті, яка позиціонує компетентність щодо розробки інноваційних, ефективних, актуальних, доступних, ефективних і якісних навчальних програм. Ключові потреби, які розглядаються, включають: 1) краще визначення місцевих, регіональних і глобальних проблем у сільському господарстві та вищій освіті, що допоможе визначити цілі навчальної програми та зміни, необхідні для задоволення майбутніх потреб. 2) Перехід від фокусу на сільському господарстві до фокусу на біоекономіці. 3) Зміна парадигми вищої освіти (зміна ландшафту вимагає зміни лінз) та запровадження інституційних змін для підтримки інновацій та реформи навчальних програм. 4) Вивчення компетенції для навчальної програми. Велика увага приділялася балансу між широтою та глибиною знань у межах дисциплін, а також підготовці випускників, які мають кращі комунікативні навички, цілісно мислять та ефективно вирішують проблеми. 5) Удосконалення педагогічних методів в напрямку навчання, орієнтованого на студента, і сприяння автентичному та соціальному навчанню [18].

Слід зазначити, що в умовах значного росту виробництва продукції рослинництва, зернових

і зернобобових культур в Україні (валове виробництво зернових у 1995 р. сягало 36 млн т, у 2020 р. – вже 65,4 млн т [19]), а також впровадження складних органічних технологій, точного землеробства та різних рішень AgriTech, в той же час в країні спостерігається зменшення підготовки спеціалістів-агрономів. Стабільна тенденція спаду спостерігається також і в прийомі на навчання фахівців для галузі тваринництва. Така ситуація є прямою потенційною загрозою конкурентоспроможності аграрної галузі вже в короткостроковій перспективі.

Українські дослідники Cobets та Puhach [20] у своїй статті визначають перспективні напрями державної політики інтеграції вищої аграрної освіти України до європейського освітнього простору та кроки їх впровадження. Автори обґрунтовують нагальну потребу реформування сільськогосподарської освіти, науки одночасно з реформуванням аграрного виробництва. До переваг української системи аграрної освіти вони відносять присутність умов для створення і апробації інноваційних продуктів для різних агрокліматичних зон в одному регіоні, наголошуючи, що це забезпечує відповідність наукомістких результатів реальним умовам функціонування аграрного виробництва. Серед пропозицій авторів також створення бізнес-інкубаторів для підтримки молодіжних бізнес-проектів, становлення можливості для студентів проходити довготривалу практику на виробництві, налагодження взаємодії закладів освіти із товаровиробниками і службами зайнятості. Також відзначається необхідність реалізації концепції безперервної аграрної освіти, що має багато рівнів, створення університетів дослідницького типу та розвиток науково-навчальних центрів. На думку авторів, це зробить можливим забезпечення конкурентоспроможності наукових розробок, створення банку інноваційних розробок, запровадження результатів НДР на міжнародний ринок наукомісткої продукції.

У публікації А. Дем'яненко [21] обговорюється сучасний стан вищої освіти в Україні. Автор привертає увагу до тенденцій, що останнім часом спостерігаються у вищій інженерній, у тому числі і аграрній освіті, а саме, суттєве зниження рівня її фундаментальності, у протизв'язі до країн Європи, та «миттєвого прагматизму», що в свою чергу призводить до підготовки «споживачів», «користувачів» та «спостерігачів» закордонних машин та технологій. Автор акцентує на необхідності у підвищенні рівня освіти, як основи «якісного виробництва, якісного харчування та якісного життя» в країні, що, в свою чергу, як справедливо стверджує автор, неможливо без збереження її фундаментальності.

Загалом, для підтримки аграрної науки та інновацій, розвитку аграрного сектору в цілому роль держави є надзвичайно важливою. Політика дер-

жави, яка передбачає підтримку наукових досліджень, їхнє фінансування та інтеграцію у виробництво, може стати драйвером підвищення продуктивності та конкурентоспроможності аграрного сектору України в глобальному масштабі. Однак це неможливо без ефективної професійної підготовки кадрів в закладах освіти аграрного сектору.

Мета дослідження – здійснити аналіз публікацій зарубіжних науковців та закордонного досвіду успішної реалізації державної політики у сфері аграрної освіти, на основі чого було запропоновано широкомасштабну адопцію стейкхолдерського підходу та парадигми Agile governance, що дозволяє враховувати не лише країновий, а й регіональний (місцевий) специфічні аспекти.

Поставлені у дослідженні завдання визначили використання у ньому системного, нормативного, порівняльного, інституційного, структурно-функціонального, адаптаційного та інших інструментів наукового пізнання. В процесі дослідження використано інструменти контент-аналізу та елементи обґрунтованої теорії, що дозволило визначити ключові компоненти та тенденції в сфері державної політики в галузі освіти та підготовки кадрів в системі аграрної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим показником якості освіти сьогодні стає мобільність знань, набуті якої може лише якісно освічена людина, з надійною фундаментальною базою, людина, яка володіє здатністю адаптуватися та гнучко реагувати на швидкозмінні процеси, появу нових машин (обладнання) та технологій. Характерна для ХХІ сторіччя тенденція «миттєвого прагматизму», орієнтація на вузьких професіоналів, поступово зникає зі сфери виробництва. Виробництву ХХІ століття, у тому числі і агропромисловому, потрібні спеціалісти, які вміють гнучко перебудовувати напрями та зміст своєї діяльності відповідно до змін орієнтирів та вимог ринку. Досягнення професійної мобільності є однією з важливих задач, розв'язання якої можливе лише за умови фундаментальності вищої освіти. Суто вузькопрофесійна підготовка, формування «багажу» знань на все життя, сьогодні поступилися місцем освіті впродовж усього життя. Такими є реалії та реальні вимоги часу [21].

А. Мікуляк стверджує, що однією із ключових проблем, що стримує інноваційний розвиток в аграрному секторі є дефіцит кваліфікованих кадрів – таких що не тільки мають відповідний рівень професійної освіти, а й характеризуються психологічною готовністю до інновацій. Автор зазначає, що «система підготовки кадрів для генерації, трансферу і використання інновацій передбачає як підготовку наукових кадрів вищої кваліфікації, так фахівців і працівників для інноваційних виробництв» [22].

Ключові напрями державної політики в галузі аграрної освіти можуть бути об'єднані у три блоки:

1. Забезпечення якості освіти (акредитація освітніх програм за групами професій; заснування мережі Центрів професійної досконалості; інституційний аудит; розроблення стандартів освіти, освітніх програм за активної участі роботодавців, що дозволить максимально наблизити зміст освіти до запитів ринку праці).

2. Децентралізація управління та фінансування закладів (це означає повноваження місцевої влади у матеріально-технічному і фінансовому забезпеченні закладів професійно-технічної освіти і контролю за їхньою діяльністю; автономія фахових закладів освіти у питаннях організації освітнього процесу; можливість для ЗВО видавати документи про освіту власного зразка; обрання директора на посаду за конкурсом не більш як два терміни; організація регіональних рад професійної освіти).

3. Розвиток державно-приватного партнерства (спільне створення та фінансування навчально-практичних центрів, майстерень, лабораторій; моніторинг професійної траєкторії випускників та умов їхнього працевлаштування).

Однак визначення векторів державної політики в галузі аграрної освіти ще не означає її успішний розвиток і трансформації відповідно до реалій сьогодення. Потрібні ефективні механізми імплементації цих векторів. Зокрема, існує необхідність залучення стейкхолдерів для підвищення якості аграрної вищої освіти [23].

Боллаерт і Дельплас [24, с. 26] запропонували схему етапів (моделей) залучення стейкхолдерів до освіти та розробки освітньої політики (див. рис. 2). Вони наголошують, що участь зацікавлених сторін свідчить про глибшу залученість через кілька етапів, на яких вони мають певний контроль над процесом, порядком денним і рішеннями, а результати при цьому є більш прозорими.

Однак, враховуючі вищезазначені проблеми в галузі аграрної освіти, очевидно, що побудова партнерських стосунків із стейкхолдерами для покращення якості освіти буде відбуватись в умовах наявних викликів та певної невизначеності. Тому доцільним можна вважати розгляд для застосування принципу Agile governance.

Доведено, що Agile особливо застосовна в ситуаціях, коли вирішення складних і хаотичних проблем неможливе шляхом використання існуючих відомих практик роботи та адміністративних процедур [25]. Натомість вони вимагають дослідження невідомих або ще не розроблених нових практик шляхом ітерації, проб і помилок і постійного зворотного зв'язку. Mergel та інші показали, що органи державного управління почали реалізовувати гнучкі принципи та використовувати методи для планування проєктів, працювати короткими спринтами, щоб досліджувати проблемний простір, застосовувати ітерацію після отримання відгуків від користувачів і використовувати підхід, орієнтований на людину, щоб отримати якісні рішення щодо суспільних проблем [26].

Agile в державних адміністраціях здебільшого застосовується в тимчасових, експериментальних середовищах, таких як інноваційні лабораторії, команди цифрових послуг або лабораторії політики (Policy labs) [27]. Policy labs можуть стати хорошою відправною точкою для гнучкого розвитку державної політики у сфері аграрної освіти, яка базується на постійному моніторингу динаміки ситуації, умов зовнішнього середовища, розвитку AgriTech та зміни складу чи інтересів стейкхолдерів.

Ідея розробки політики Agile, за своєю суттю, відповідає скандинавському інституціоналізму, який досліджує, як організації впроваджують нові ідеї у свої структури, особливо зосереджуючись на прийнятті методів управління в державному



Рис. 2. Схема етапів (моделей) залучення стейкхолдерів [24]

секторі [28]. На відміну від традиційних дифузійних моделей, які сприймають ідеї як статичні сутності, часто бездумно прийняті індивідами [29]. Скандинавський інституціоналізм підкреслює важливість соціальної динаміки та місцевих цінностей, з якими ідеї стикаються під час їх поширення [30]. Ця перспектива підкреслює, що одна і та сама ідея може створювати різні версії, коли вона потрапляє в локальний контекст [31]. Такий підхід здатний не тільки забезпечити усвідомлену адаптацію кращих практик із зарубіжної аграрної освіти, а й врахувати регіональну специфіку агро-виробництва та попиту на фахівців агросектора в різних регіонах України.

Отже, дослідження показує, що незважаючи на постійний розвиток системи аграрної освіти в Україні та спроби узгодити випуск фахівців відповідно до потреб аграрного сектору, все ще спостерігаються невідповідності та перекося, які в умовах непередбачуваних критичних змін у зовнішньому середовищі (як от війна в Україні) можуть каталізувати ентропійні процеси.

З огляду на це, ми пропонуємо адопцію моделі Agile government, яка передбачає широку участь стейкхолдерів у розробці та безперервному моніторингу виконання державної політики з підготовки кадрів в закладах аграрної освіти, що відповідає моделі скандинавського інституціоналізму.

Список використаної літератури:

1. Радкевич В., Лузан, П., Пашенко Т. Фахова передвища освіта: аналітичний огляд ефективності. Вісник НАПН України. 2022. №4, Вип. 2. С. 1-12.
2. Славкова О. П., Калачевська Л. І. Інноваційні аспекти інтернаціоналізації навчального процесу в аграрних університетах. АгроСвіт. 2015. № 17. С. 14–18.
3. Бесклетко О. Агроном-генетик, біохакер чи агрокібернетик: які аграрні професії варто опановувати вже зараз. Сучасна освіта. 2019. № 10. С. 16–18.
4. Верховна Рада України. Стан та перспективи розвитку аграрної освіти й науки України було обговорено під час слухань у Комітеті з питань аграрної політики та земельних відносин. 2010, 22 грудня. URL: <https://www.rada.gov.ua/news/Povidomlennya/37285.html>
5. Mydłowska B. Globalization as a challenge for professional education. Lubelski Rocznik Pedagogiczny. 2020. Vol. 39, No. 2. Article 259.
6. Василенко О. І. Проблеми розвитку ринку освітніх послуг вищих навчальних закладів аграрної освіти в Україні. Економіка та держава. 2018. № 10. С. 72–75.
7. Reimers F.M. A Professional Perspective and Global Education. In: Educating Students to Improve the World. Springer Briefs in Education. Singapore: Springer. 2020. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-15-3887-2_5
8. Plutzer E., Lee Hannah A., Rosenau J., McCaffrey M. S., Berbeco M., Reid A. H. (2016). Mixed messages: How climate is taught in America's schools. Oakland, CA: National Center for Science Education. URL: <http://ncse.com/files/MixedMessages.pdf>
9. Ковальчук К. Експерти критично оцінили якість аграрної освіти в Україні (результати дослідження). АгроЦентр. 2018, 10 жовтня. URL: <https://news.agro-center.com.ua/eco-farming/fermeri-kritichno-ocinili-jakist-agrarnoi-osviti-v-ukraini-rezultati-doslidzhennja.html>
10. Ткаченко О. В. Професійно-педагогічна підготовка агрономів-дослідників в аграрних університетах: автореф. дис. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2018. 20 с.
11. Хомяковський Ю. Л. Практичні аспекти викладання фундаментальних дисциплін у системі професійної підготовки студентів аграрних закладів вищої освіти. Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики. 2019. № 6. С. 169–175.
12. Kings D., Ilbery B. Agriculture for sustainability. Wilmington DE: Scitus Academics LLC. 2020. 119 p.
13. Navarro M., Heath S.B., López-Francos A., Romagosa I. Agricultural Higher Education in the 21st Century. A global challenge in knowledge transfer to meet world demands for food security and sustainability Conference report and conclusions. In: Romagosa I. (ed.), Navarro M. (ed.), Heath S. (ed.), López-Francos A. (ed.). Agricultural higher education in the 21st century : a global challenge in knowledge transfer to meet world demands for food security and sustainability. Zaragoza: CIHEAM, 2015. p. 5-11 (Options Méditerranéennes : Série A. Séminaires Méditerranéens; n. 113)
14. Wals A.E.J. Developing sustainability competence and 21st Century capacities through transformative agricultural education. In: Options Méditerranéennes, Series A. 2015. No. 113. P. 27-34.
15. Shinn G., Navarro M. and Briers G. Role of quality assurance and programme accreditation in supporting development of innovative agricultural curricula. In: Options Méditerranéennes, Series A. 2015. No. 113. P. 153-170.
16. Meinke H., Batt P.J., McKenzie B., Bonney L., Pratley J. and Botwright Acuña T. Tertiary agricultural education in Australasia: Where to from here? In: Options Méditerranéennes, Series A. 2015. No. 113. P. 67-80.
17. Lewis K., Tzilivakis J., Warner D. Agri-environmental Management in Europe: Sustainable Challenges

- and Solutions - From Policy Interventions to Practical Farm Management. 2018. Essex: 5m Publishing. 472 p.
18. Kowalska M., Knapik W., Bogusz M. Farm Education as a Component of Sustainable Development in Selected Countries of the European Union. *Problemy Ekorozwoju*. 2016. Vol. 11, No. 2. P. 81-88.
 19. Ніколаєнко С. М., Ніколаєнко М. С. Аграрна освіта в контексті реформування вищої школи України: сучасні виклики та тенденції в аграрному секторі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. №3, Вип. 2. С. 1-12.
 20. Cobets' A. S., Puhach A. M. Сучасний стан освітніх послуг у сфері вищої аграрної освіти в Україні. *Аспекти публічного управління* 2016. № 4, Вип. 6-7. С. 24-31.
 21. Дем'яненко А. Сучасна вища інженерна аграрна освіта – запорука розвитку АПВ та продовольчої безпеки України. Тези доповідей учасників міжнародної науково-практичної конференції «Стратегія інтеграції аграрної освіти, науки, виробництва: глобальні виклики продовольчої безпеки та змін клімату». 2021. С. 18-20.
 22. Микуляк А., Сизоненко Ю. Роль аграрної освіти в інноваційній моделі розвитку аграрного сектора. Тези доповідей учасників міжнародної науково-практичної конференції «Стратегія інтеграції аграрної освіти, науки, виробництва: глобальні виклики продовольчої безпеки та змін клімату». 2021. С. 60-62.
 23. Prisacaru V. Engaging stakeholders in order to increase the quality of the agricultural higher education – current state and directions for improvement. *Știința Agricolă*. 2022. P. 155-158.
 24. Bollaert L., Delplace S. Ghid pentru includerea eficace a părților interesate în procesul de asigurare a calității [online]. București, 2021. 36 p. URL: https://esqa.ro/wp-content/uploads/2021/04/GESQA_WEB.pdf
 25. Mergel I. Social affordances of agile governance. *Public Administration Review*. 2023. Vol. 82, Iss. 5. P. 932-947.
 26. Mergel I., Sukumar G., Whitford A. Agile: A New Way of Governing. *Public Administration Review*. 2021. Vol. 81. No. 1. P. 161–165.
 27. Fleischer J., Carstens N. Policy Labs as Arenas for Boundary Spanning: Inside the Digital Transformation in Germany. *Public Management Review*. 2022. Vol. 24. No. 8. P. 1208–1225.
 28. Wedlin L., Sahlin-Andersson K. The Imitation and Translation of Management Ideas. *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, edited by R. Greenwood, C. Oliver, T. B. Lawrence, and R. E. Meyer, 2017. P. 102–127. London.
 29. Øygarden O., Mikkelsen A. Readiness for Change and Good Translations.” *Journal of Change Management*. 2020. Vol. 20, No. 3. P. 220–246.
 30. Røvik K. Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews*. 2016. Vol. 18, No. 3. P. 290–310.
 31. Neumann O., Kirklies P. C., Schott C. Adopting agile in government: a comparative case study. *Public Management Review*. 2024. Vol. 26, No. 12. P. 3692–3714.

Shumilova I. State Policy in the Field of Professional Training in Agricultural Education Institutions

The relevance of the study is stipulated by the need to study and take into account changes in the attitude of society to education and its scientific support in view of the prospect of reforming the educational sphere, in accordance with the European integration and globalisation challenges of the twenty-first century, the research and innovation nature of civilisation development, as well as socio-political, cultural, historical, socio-economic, scientific and technological processes in Ukrainian society. The main condition for maintaining and developing Ukraine's global competitiveness as an agricultural exporter is the training of specialists of a new formation, which determines changes in the field of agricultural education. The implementation of the state strategy for innovative development of agricultural production will be largely determined, first of all, by the state of professional agricultural education and agricultural science and, as a result, by the level of training of qualified personnel.

The purpose of the article is to analyse the publications of foreign scholars and foreign experience of successful implementation of the State policy in the field of agricultural education, on the basis of which a large-scale adaptation of the stakeholder approach and the Agile governance paradigm was proposed, which allows taking into account not only country but also regional (local) specific aspects.

The objectives of the study determined the use of systemic, normative, comparative, institutional, structural and functional, adaptive and other tools of scientific knowledge. The study used content analysis tools and elements of grounded theory, which allowed to identify key components and trends in the field of state policy in the field of education for training in the field of agricultural education.

The article considers the vectors of functioning and development of agricultural education in Ukraine, as well as the degree of its effectiveness in the context of the labour market, identifies existing problems, which consist in the low level of employers' assessment of the parameters of graduate training.

It is found that the state policy, which provides for the support of scientific research, its financing and integration into production, can become a driver of increasing the productivity and competitiveness of the agricultural sector of Ukraine on a global scale, but this is impossible without effective professional training in agricultural educational institutions.

It is proved that despite the constant development of the agricultural education system in Ukraine and attempts to align the graduation of specialists with the needs of the agricultural sector, there are still inconsistencies and distortions that, in the face of unpredictable critical changes in the external environment (such as the war in Ukraine), can catalyse entropic processes. In view of this, the article proposes an adaptation of the Agile government model, which provides for broad participation of stakeholders in the development and continuous monitoring of the implementation of the state policy on training in agricultural education institutions, which corresponds to the model of Scandinavian institutionalism.

Key words: *agricultural education, agricultural educational institution, agricultural sector, professional training, stakeholders, Agile governance.*

НОТАТКИ