

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2023-4

ВІСНИК
Черкаського національного
університету
імені Богдана Хмельницького

Серія
Педагогічні науки

Випуск
4.2023

Черкаси – 2023

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 23937–13777Р від 21.05.2019
Ідентифікатор в Реєстрі суб'єктів у сфері медіа R30-01517

Матеріали «Вісника» присвячені проблемам формальної, неформальної та інформальної освіти. У статтях презентуються результати досліджень різних аспектів розвитку освітніх систем, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, неперервність професійної освіти тощо.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України» категорії «Б», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями 011, 012, 013, 014, 015 на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України від 17 березня 2020 р. № 409.

Випуск **№ 4.2023** наукового журналу **Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»** рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 3 від 21 грудня 2023 р.).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51; ICV 2020: 85.23; ICV 2022: 92.89), базі метаданих **CrossRef**, базі даних наукових цитувань **Open Ukrainian Citation Index**.

Редакційна колегія серії:

Голова: Борисов В.В., д. пед. н., проф. **Заступник голови:** Лодатко Є.О., д. пед. н., проф.

Члени редколегії: Бондар І.І., проф., Народн. художник України; Вовк О.І., д. пед. н., проф.; Десятов Т.М., д. пед. н., проф. Коломієць О.Г., д. філос. н., доц.; Кукуленко-Лукьянець І.В., д. психол. н., доц.; Ніколаєску І.О., д. пед. н., доц.; Сердюк З.О., к. пед. н., доц.; Симоненко Т.В., д. пед. н., проф.; Тарасенкова Н.А., д. пед. н., проф.; Шпак В.П., д. пед. н., проф.; Авишенюк Н.М., д. пед. н., ст. н. с., (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України); Арутюнян Н.К., д. пед. н., проф. (Єреванський держ. ун-т, Республіка Вірменія); Будник О.Б., д. пед. н., проф. (Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника); Галус О.М., д. пед. н., проф. (Хмельницька гуманіт.-пед. акад.); Гуржій А.М., д. т. н., проф., дійсний член НАПН України; Добрева (Георгієва) С., к. пед. н., доцентка (Шуменський ун-т «Єпископ Костянтин Преславський», Республіка Болгарія); Єркібаєва Г.Г., д. пед. н., проф. (Міжнар. Казахсько-Турецький ун-т ім. Х.А. Ясаві, Республіка Казахстан); Жорова І.Я., д. пед. н., проф. (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»); Клим-Климашевская А., д-р габ., проф. (Ун-т природн. та гуманіт. наук в Седльце, Республіка Польща); Клявіна А., д. пед. н., проф. (Латвійська акад. спорт. педагогіки, Латвійська Республіка); Кондрашов О., д. пед. н., асистент проф. (Ун-т Томпсон Ріверс, Канада); Малафійк І.В., д. пед. н., проф. (Рівненський держ. гуманіт. ун-т); Мікаелян Г.С., д. пед. н., проф. (Вірменський держ. пед. ун-т імені Х. Абовяна, Республіка Вірменія); Назаренко Г.А., д. пед. н., проф. (КЗ «Черкаський обл. ін-т післядипл. освіти пед. працівн. Черкаської обл. ради»); Омельченко С.О., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т»); Парчевски Р., д.ф. (інж), (Військовий технолог. ун-т у Варшаві, Польща); Періг О.В., к. т. н., доцент (Донбаська державна машинобудівна академія); Пономаренко Т.О., д. пед. н., проф. (Київський ун-т імені Бориса Грінченка); Пригодій М.А., д. пед. н., проф. (Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова); Рудишин С.Д., д. пед. н., проф. (Глухівський нац. пед. ун-т імені Олександра Довженка); Скворцова С.О., д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського»); Федосова І.В., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Приазовський держ. техн. ун-т»); Харадзе Е.М., д. пед. н., асистент проф. (Тбіліський держ. ун-т ім. Іване Джавахішвілі, Грузія).

Секретаріат: Гнезділова К.М., д. пед. н., проф.; Завгородня Л.В., к. філолог. н., доц.; Дерев'янка Д.В., д. ф. (пед.).

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту.
Website: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Тел. +38(093) 07-123-06

За дотримання права інтелектуальної власності, достовірність матеріалів
та обґрунтування висновків відповідають автори.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2023-4

BULLETIN
of the
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky
National University

Series
Pedagogical Sciences

Issue
4.2023

Cherkasy – 2023

Founder, Editor, Publisher and Producer
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Certificate of state re-registration KV № 23937-13777P of 21.05.2019
Identifier in the Register of Media Entities R30-01517

Bulletin materials focus on the issues of formal, non-formal and informal education. The presented articles report on the results of studies in various dimensions of developing educational systems, specific features of providing various forms of training, factors, which promote new pedagogical technologies, pedagogical conditions conducive to efficacious cognitive activity of subjects in the teaching and learning process, continuity of vocational education, etc.

Scholarly articles of the bulletin are recommended for high school teachers, postgraduates, students, social workers, as well as anyone interested in social and pedagogical issues.

The journal is included in the "List of scholarly professional editions of Ukraine" of category "B" in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of Ph.D and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties 011, 012, 013, 014, 015 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of March 17, 2020 No. 409.

Issue **#4.2023** of the Scholarly **Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"** is recommended for printing and distribution through the Internet by the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Protocol # 3, December 21, 2023).

*The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51; ICV 2020: 85.23; ICV 2022: 92.89), **CrossRef** metadata database, database of scientific citations **Open Ukrainian Citation Index**.*

Editorial Board of the Series:

Editor-in-Chief: prof. *Borysov V.*, DrPedSc. **Deputy Editor-in-Chief:** prof. *Lodatkо Ye.*, DrPedSc.

Members of the Editorial Board: prof. *Bondar I.*, People's artist of Ukraine; prof. *Vovk O.*, DrPedSc.; prof. *Desyatov T.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Kolomiets O.*, DrPhilosSc.; assoc. prof. *Kukulenko-Lukyanets I.*, DrPsychSc.; assoc. prof. *Nikolayesku I.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Serdiuk Z.*, CPedSc; prof. *Symonenko T.*, DrPedSc.; prof. *Tarasenkova N.*, DrPedSc.; prof. *Shpak V.*, DrPedSc.; prof. *Avshenyuk N.*, DrPedSc., sen.res.fel. (Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine); prof. *Harutiunian N.*, DrPedSc. (Yerevan State University, Republic of Armenia); prof. *Budnyk O.*, DrPedSc. (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); prof. *Halus O.*, DrPedSc. (Khmelnytsky Humanities and Pedagogical Academy); prof. *Gurzhiy A.*, DrPedSc., full member of NAPS of Ukraine; assoc. prof. *Dobreva (Georgieva) S.*, CPedSc (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Republic of Bulgaria); prof. *Erkibaeva G.*, DrPedSc. (Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University, Republic of Kazakhstan); prof. *Zhorova I.*, DrPedSc. (CHEE "Kherson Academy of Continuing Education"); prof. *Klim-Klimaszewska A.*, DrHab. (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Poland); prof. *Klavina A.*, DrPedSc. (Latvian Academy of Sport Pedagogy, Republic of Latvia); assist. prof. *Kondrashov O.*, DrPedSc. (Thompson Rivers University, Canada); prof. *Malafii I.*, DrPedSc. (Rivne State Humanities University); prof. *Mikaelian H.*, DrPedSc. (Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia); prof. *Nazarenko G.*, DrPedSc. (CEI "Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of Cherkasy Regional Council"); prof. *Omelchenko S.*, DrPedSc. (SHEE "Donbas State Pedagogical University"); *Parczewski R.*, PhDEng (Military University of Technology in Warsaw, Poland); assoc. prof. *Perig A.*, CSc. (Donbass State Engineering Academy); prof. *Ponomarenko T.*, DrPedSc. (Borys Grinchenko Kyiv University); prof. *Prygodii M.*, DrPedSc. (National Pedagogical Dragomanov University); prof. *Rudyshyn S.*, DrPedSc. (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University); prof. *Skvortsova S.*, DrPedSc., corresp. member of the NAPS of Ukraine (SI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"); prof. *Fedosova I.*, DrPedSc. (DHEE "Pryazov State Technical University"); assist. prof. *Kharadze E.*, DrPedSc. (Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia).

Secretariat: prof. *Hnezdilova K.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Zavhorodnya L.*, CPhilolSc;
Derevianko D., PhDPed.

Address of the Editorial Board:

18000, Cherkasy, Shevchenko boulevard, 81,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Department of Pedagogical Sciences, Educational and Sociocultural Management.
Website: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Tel. +38 (093) 07-123-06

The authors are responsible for the observance of the intellectual property right, for the reliability of the materials and for the substantiation of the conclusions.

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-5-9>

 <https://orcid.org/0000-0003-3214-7675>

ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович

доктор педагогічних наук, професор,
професор катедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: desyatov50@ukr.net

УДК 374.7:005.44(045)

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ОСВІТУ ДОРΟΣЛИХ

Статтю присвячено вивченню тенденцій розвитку міжнародної інтеграції в андрагогічній галузі.

Доведено, що андрагогіка, як наука про навчання дорослих, зростає важливістю у світі, особливо у зв'язку зі змінами в економіці, технологіях та соціальних умовах. Розглянуті основні виклики та тенденції у сфері міжнародної андрагогічної інтеграції, а також представлені стратегії та рекомендації для її подальшого розвитку.

Зазначено, що глобалізація освіти дорослих визначається як процес взаємодії та інтеграції освітніх систем, програм, практик та інституцій різних країн та регіонів з метою забезпечення якісної освіти для дорослих на міжнародному рівні.

З'ясовано, що у країнах Заходу освіта дорослих постає у двох основних формах: європейській та американській.

Доведено, що особливе місце в реалізації ідеї освіти протягом усього життя відводиться університетам.

Акцентовано увагу на те, що глобалізація, швидкий розвиток технологій та зміни в економічній сфері ставлять перед андрагогічними спеціалістами нові виклики та завдання.

Ключові слова: андрагогіка; інтеграція; глобалізація; тенденції; міжнародна комунікація; адаптація; забезпечення якості; ресурсне забезпечення; міждисциплінарний підхід; інклюзія.

Постановка проблеми. У роботі розкриті ключові проблеми у розвитку міжнародної інтеграції в андрагогічній галузі. При реалізації інтернаціоналізаційних процесів освіти дорослих виникають наступні складнощі: мовні [1], культурні [2], визнання кваліфікацій [3; 4; 5], технологізації освітнього процесу [6], забезпечення якості освіти.

Враховуючи ці проблеми та використовуючи наукові рекомендації, можна розробити стратегію та підходи, що сприяють подоланню цих викликів і сприяють подальшому розвитку міжнародної інтеграції в андрагогічній галузі. Крім зазначених ключових

проблем є інші фактори, які впливають на розвиток міжнародної інтеграції. Ось декілька з них, які варто врахувати: фінансування [7] недостатнє фінансування може бути значною перешкодою для успішної міжнародної інтеграції; розробка та впровадження спільних програм, міжнародних проєктів та обмінів вимагають великих витрат; розбіжність правових норм і політичних систем: різні правові норми та політичні системи в країнах можуть створювати труднощі для міжнародної інтеграції; різні культурні контексти мають великий вплив на цілі, методи та підходи до навчання дорослих; збереження і врахування культурної ідентичності та цінності є важливим аспектом успішного співробітництва. У цьому контексті актуальність і доцільність вивчення зазначених проблем має практичне значення і для андрагогів закладів вищої освіти України, що стало предметом нашої наукової розвідки.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні ключових аспектів розвитку міжнародної андрагогічної інтеграції, розуміння проблем, з якими стикається ця галузь. Серед них – відмінності в освітніх системах, мовні бар'єри, розбіжності в культурних контекстах та національних нормативних вимогах. Ці проблеми ускладнюють співпрацю та обмін досвідом, але водночас вони створюють потребу в пошуках шляхів подолання цих перешкод.

Методи дослідження. Основою реалізації дослідницької мети є використання таких методів дослідження, як аналіз. Проаналізовано досвід закордонних та вітчизняних теорій освіти впродовж життя синтез (визначено основні проблеми міжнародної інтеграції в андрагогічній галузі), узагальнення (визначено тенденції розвитку міжнародної інтеграції в андрагогічній галузі).

Виклад основного матеріалу. Для окреслення тенденцій розвитку сучасної освіти дорослих звернемося до світового досвіду в його історичній тягlostі. Ще з часів Конфуція і Сократа вчителі усвідомлювали подвійну мету: осмислити минуле й підготувати молодь до викликів майбутнього. Навчання протягом життя – це постійне навчання і перенавчання в умовах, коли зовнішні обставини постійно змінюються. Навчитися вчитися дуже важливо, але ми завжди вчимося у процесі того, як щось вивчаємо. У минулому учні вивчали окремі предмети – в майбутньому навчання має бути проєктне й давати досвід, що виходить за рамки предметних дисциплін. Слід підкреслити, у країнах Заходу така освіта постає у двох основних формах: європейський та американський.

Вагомий досвід з організації освіти дорослих напрацьовано у Європі. Загальною координацією освіти дорослих у рамках ЮНЕСКО займається Інститут освіти ЮНЕСКО в Гамбурзі (перейменований з липня 2006 року на Інститут ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО). Цей заклад є найбільшим інформаційним центром, де здійснюється тематична координація з проблем досліджень у цій освітній галузі. Велика організаторська інтеграційна роль належить Європейській Асоціації освіти дорослих [8, с.6–8].

У розвинутих країнах світу освіта дорослих вже давно стала самостійним напрямом розвитку державної політики, позаяк конкурентоспроможність країн на світовому ринку залежить від рівня освіченості людей, від уміння навчитися вчитися. Особливе місце в реалізації ідеї освіти протягом усього життя відводиться університетам, вона прозвучала рефреном на Всесвітній конференції з вищої освіти (1988 р.). Зміни в організації навчального процесу дорослих в країнах ЄС спрямовані насамперед на розширення доступу всіх охочих до отримання знань. Однак виконання цих умов передбачає:

- перехід від предметного викладання до модульного, що дозволяє комбінувати предметні галузі відповідно до інтересів дорослих, що навчаються. Тобто дорослі студенти повинні відштовхнутися від набутих знань, за рамки предметних дисциплін і творчо застосовувати свої знання у нових ситуаціях;
- нову фінансову модель (систему кредитів із пільговими умовами повернення);
- створення віртуальних університетів через засоби масової інформації і телекомунікацій;
- швидке проникнення новітніх інформаційних технологій у галузі освіти;

– поступове залучення у процес неперервної освіти людей, які не брали участі у ньому раніше;

– систематичний розвиток неформальної освіти людей на основі життєвих ситуацій;

– розвиток індивідуальної самокерованої освіти [8, с. 8–9].

Досвід зарубіжних країн у розвитку освіти дорослих у контексті неперервного навчання свідчить про те, що шляхом розширення і вдосконалення освіти дорослих можна значно полегшити соціальну напруженість у суспільстві, що виникла у зв'язку з появою безробіття. У кожній країні ці проблеми розв'язуються різними шляхами, проте, простежуються й загальні підходи, зокрема:

– для ефективної діяльності неперервної освіти формується правова основа, яка передбачає визначальну відповідальність держави, підприємців та інших працедавців за підтримку належного професійного і кваліфікаційного рівня працівників, розробляє порядок фінансування цієї діяльності, атестаційні вимоги;

– наявне чітке визначення функцій усіх організацій, що беруть участь у підвищенні кваліфікації та перепідготовці кадрів [1].

Відбувається поступовий перехід від теоретичної освіти орієнтованої на оволодіння знаннями, до освіти практичної. У резолюції Європейської Ради від 27 червня 2002 року щодо освіти впродовж життя міститься заклик, щодо розробки систем для визначення кваліфікацій, відштовхнутися від набутих знань, вийти за рамки предметних дисциплін і творчо застосовувати свої знання у нових ситуаціях, враховуючи досягнення Болонського процесу та сприяючи подібним діям у сфері професійного навчання. Спільні доповіді Європейської Ради та Європейської Комісії щодо імплементації робочої програми «Освіта та навчання 2010», затвердженої у 2004 та 2006 рр. підкреслили необхідність розробки Європейської структури кваліфікацій.

У свою чергу Європейська Рада в резолюції від 27 червня 2002 р. щодо освіти впродовж всього життя закликала держави ЄС розробити систему для визначення адаптивних кваліфікацій [9]. Як бачимо з вищезазначеного у країнах ЄС відбувається процес інтернаціоналізації освіти дорослих, що відображає стратегію та процес створення глобально-орієнтованої освітньої системи.

Процес глобалізації освіти, уніфікація світової педагогічної освіти й міждержавні програми професійної підготовки безпосередньо впливають на розвиток системи

підготовки трудового потенціалу у світовому масштабі.

Вперше питання про необхідність набуття студентами в процесі навчання глобальних компетенцій розглядалися у доповіді міжнародної комісії з освіти у XXI столітті, що була представлена ЮНЕСКО у 1997 році у доповіді Жака Делора «Освіта – прихований скарб» [10, с. 20–22] було виділено такі чотири «стовпи» глобальних компетенцій на яких має базуватися освіта XXI століття: навчитися пізнавати; навчитися діяти; навчитися жити спільно; навчитися бути. Інтернаціоналізація освіти є актуальним поняттям, яке передбачає забезпечення навчального середовища за допомогою глобальних міжкультурних та міжнародних аспектів, що сприяють розвитку та підготовці дорослих студентів до викликів суспільства.

Один з важливих чинників інтернаціоналізації освіти – це розгляд початкових планів та програм. Оскільки навчальні плани та програми відіграють ключову роль у визначенні змісту, мети та організації освітнього процесу. «У контексті глобалізації та інтернаціоналізації освіти, навчальні плани та програми стають важливим інструментом для забезпечення глобальної перспективи та культурної різноманітності в освітній системі» [11]. На сьогодні освітні програми ЗВО містять переважно теоретичні знання, які не дають змогу здобувачу отримати фах та призводить до вимушеного перенавчання на робочому місці. З такою ситуацією роботодавці категорично не погоджуються втрачати додаткові ресурси на базову підготовку працівників.

Зважаючи на сказане вище, вітчизняна система вищої освіти повинна переорієнтуватися на практичну складову навчання, що в свою чергу, дасть можливість підвищити рівень працевлаштування випускників і осучаснити перелік галузей знань та спеціальностей, інтегрувати заклади освіти відповідно до вимог європейського та вітчизняного ринку праці. Однією з важливих проблем української освіти є підготовка глобальних громад. Інтернаціоналізація та інтеграція в освіті дорослих включає різні компоненти та аспекти, які сприяють досягненню цілей освіти та розвитку дорослих студентів.

Основні складові інтеграції в освіті дорослих включають пристосування, адаптація програм навчання до потреб та інтересів дорослих студентів. Це означає розробку гнучких навчальних планів, які враховують різні рівні попередньої освіти, професійний досвід та індивідуальні потреби студентів. Програми мають бути практико-орієнтованими та дозволяти до-

рослим застосовувати отримані знання в реальному житті. Інтеграція в освіті дорослих передбачає гнучкий режим навчання, що дозволяє студентам вибирати отриманий графік та формат навчання. Це може включати навчання в офлайн, онлайн та змішаному варіантах або інші форми, що враховують робочі графіки та особисті зобов'язання дорослих студентів.

Інтеграція в освіті дорослих передбачає також набуття знань та навичок, які можна застосувати у професійній діяльності. Це означає створення ситуацій навчання, де студенти можуть використовувати отримані знання в контексті своїх робочих місць або особистих сфер інтересів.

Інтеграція в освіті дорослих передбачає також співпрацю та колективне навчання. Співпраця сприяє зміцненню взаємодії, розвитку комунікативних навичок та здатності до роботи. Співпраця на основі відмінностей – це об'єднані групи з сферою професійної діяльності (освітня, державні службовці, представники комерційних структур та інші), які об'єднуються досвідом щодо означеної проблеми» [12].

Глобалізація та інтеграція освіти дорослих в країнах ЄС вимагає також співпраці та партнерство між університетами, освітніми організаціями, урядовими структурами та громадськими організаціями з різних країн. Це сприяє обміну досвідом, розробці спільних освітніх програм та ресурсів, а також створенню мережі міжнародних центрів та інститутів, що спеціалізуються на освіті дорослих. Реалізація цих завдань супроводжується широким використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Вони забезпечують доступ до освітніх ресурсів, електронного навчання та онлайн-курсів, що дозволяє дорослим навчатися незалежно від місця проживання та розкладу.

Однією з важливих тенденцій є зростання ролі міжнародних освітніх стандартів, що сприяє створенню спільних норм і вимог у сфері андрагогіки. Міжнародні організації і установи такі як: Європейська асоціація андрагогіки (EAEA), Міжнародна рада з відкритої та дистанційної освіти (ICDE), та Інститут міжнародної освіти (IIE), активно співпрацюють у розробці стандартів та рекомендацій щодо підвищення якості андрагогічної освіти та навчання.

Як бачимо міжнародні організації забезпечують платформу для обміну ідеями, досліджень та кращих практик, що допомагає вдосконалювати якість освіти. Крім того, вони сприяють створенню мереж співробітництва між університетами та навчальними центрами з різних країн, що

розширює можливості міжнародної співпраці та обміну досвідом. Іншою важливою тенденцією є зміна підходів до оцінювання та акредитації андрагогічних програм. У міжнародній андрагогічній інтеграції виникає потреба у створенні спільних стандартів, критеріїв оцінювання та процесів, акредитацій, які відповідають вимогам різних країн.

У контексті міжнародної андрагогічної інтеграції, велике значення має розширення міжкультурної комунікації та співпраці. Різноманітність культурних контекстів та національних особливостей вносить багатство та різноманітність на андрагогічну галузь. Співпраця між університетами та навчальними центрами з різних країн, обміну досвідом та стажування допоможуть розширити межі та границі навчання дорослих. «Міжнародна співпраця також сприяє спільному розробленню інноваційних підходів та методів навчання, що враховують культурні та соціальні реалії різних країн. Це допоможе забезпечити більш ефективне навчання дорослих, що відповідає потребам ринку праці» [13].

Для подальшого розвитку міжнародної андрагогічної інтеграції пропонується впровадження наступних стратегій:

- «зміцнення мереж співпраці;
- розробка спільних проектів та програм, які враховують потреби різних країн;
- підтримка міжнародної мобільності студентів, викладачів та спеціалістів в галузі андрагогіки;
- професійний розвиток та підвищення кваліфікації андрагогічних спеціалістів;
- прискорення розвитку технологій, таких як штучний інтелект, віртуальна реальність та блокчейн вдосконалення електронного навчання» [14].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зміни в сфері освіти дорослих безпосередньо пов'язані з процесами, що відбуваються в соціально-політичному та економічному житті соціуму.

«Міжнародна андрагогічна інтеграція є важливим фактором у розвитку андрагогічної галузі» [15]. Розширення міжнародної комунікації сприяють підвищенню якості освіти дорослих та розвитку культурної різноманітності. Проте існують виклики, з якими стикається міжнародна андрагогічна інтеграція. Це мовні бар'єри та різниця в освітніх системах ускладнюють співпрацю між країнами.

Для подальшого розвитку міжнародної інтеграції андрагогічної галузі необхідно сприяти співпраці між університетами, організаціями та експертами з різних країн. Таким чином шляхом спільної роботи, обміну досвідом та створенню спільних

стандартів, можна забезпечити розвиток цієї галузі та підвищити її вплив на соціально-економічний розвиток України та європейських країн.

Список використаних джерел

1. Falasca M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 2011. Vol. 51(3). p. 583–590. URL: <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.798380847429578>.
2. Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. URL: <https://edu1040.telug.ca/telugDownload.php?file=2017/01/Savicevic.pdf>
3. Lynch D.E. ISO and the International Standardization of Adult Education. In *Handbook of Blended Shore Education/Strohschen G.I.* 2009, Springer, Boston, MA. (PP. 63–64). https://doi.org/10.1007/978-0-387-09443-4_4.
4. Neuroandragogy: A neurology approach to adult education and learning. https://www.umsi.edu/~henschke/articles/added_05_07/Ch_28_Neuroandragogy.pdf
5. Distance Education: An Information Age Approach to Adult Education. URL: https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=1GVvNBpVbhoC&oi=fnd&pg=PR5&dq=approaches+to+adult+education&ots=8P6uSYvPA6&sig=tE1Pr_dpCkRmVi5Bbz7ZNuoKPQ&redir_esc=y#v=onepage&q=approaches%20to%20adult%20education&f=false
6. Eynon R. Becoming digitally literate: Reinstating an educational lens to digital skills policies for adults URL: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3686>
7. Toivainen, H., Kersh, N., Hyytiä, J. (2019). Understanding vulnerability and encouraging young adults to become active citizens through education: the role of adult education professionals. *Journal of Adult and Continuing Education*, Vol. 25(1). p. 45–64. <https://doi.org/10.1177/1477971419826116>; <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1477971419826116>
8. Десятов Т. Актуальні проблеми освіти дорослих у контексті глобалізації *Порівняльна професійна педагогіка*, 2012. №1. С. 6–13.
9. Тимчук А. Вплив європейської теорії і практики освіти дорослих на розвиток освіти дорослих в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) *Naukowa przestrzen Europy – 2013: materialy IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. Pedagogiczne nauki. Przemyśl*, 2013. №22. С. 20–27.
10. Delors J. Education – hidden treasure. Report of the International Commission on Education for the XXI Century to UNESCO, Sofia, 1996. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
11. Інтернаціоналізація освіти. URL: <https://chat.openai.com/share/1aacc4cc-c8dd-4e36-854c-453b92ef9f7b>.
12. Співпраця в сфері освіти. URL: <https://chat.openai.com/share/38f01401-cbc5-4239-b58b-9e62d59f2a33>.
13. Міжнародна співпраця в галузі освіти. URL: <https://chat.openai.com/share/4bcb57d3-8c26-4ecb-8193-f1ee5d8fdab1>.
14. Зміцнення мереж співпраці. URL: <https://chat.openai.com/share/41f6c01e-6df9-4b6a-806c-452691320b9d>.
15. Міжнародна андрагогічна інтеграція. URL: <https://chat.openai.com/share/3c2baf0c-d33c-47f6-8b9f-fbd05134c633>.

References

1. Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3): 583–590. Retrieved from <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.798380847429578>

2. Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. Retrieved from <https://edu1040.telug.ca/telugDownload.php?file=2017/01/Savicevic.pdf>.
3. Lynch, D. (2009). ISO and the International Standardization of Adult Education. In: Strohschen, G.I. (ed.). *Handbook of Blended Shore Education*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09443-4_4.
4. Neuroandragogy: A neurology approach to adult education and learning. https://www.umsil.edu/~henschkej/articles/added_05_07/Ch_28_Neuroandragogy.pdf.
5. Distance Education: An Information Age Approach to Adult Education. Retrieved from https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=1GVvNBpVbhoC&oi=fnd&pg=PR5&dq=approaches+to+adult+education&ots=8P6uSYvPA6&sig=tE1Pr_dpCkRmVi5Bbz7ZNuoKPQ&redir_esc=y#v=onepage&q=approaches%20to%20adult%20education&f=false.
6. Rebecca Eynon Becoming digitally literate: Reinstating an educational lens to digital skills policies for adults. Retrieved from <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3686>.
7. Toiviainen, H., Kersh, N., & Hyytiä, J. (2019). Understanding vulnerability and encouraging young adults to become active citizens through education: the role of adult education professionals. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1): 45–64. <https://doi.org/10.1177/1477971419826116>.
8. Desyatov, T. (2012). Actual problems of adult education in the context of globalization. *Comparative professional pedagogy*, 1: 6–13. [in Ukr].
9. Tymchuk, L. (2013). Influence of European theory and practice of adult education on the development of adult education in Ukraine (late XIX - early XX centuries). *The scientific space of Europe – 2013: Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference. Pedagogical sciences*, 22: 20–27 [in Ukr].
10. Delors, J. (1996) Education - hidden treasure. Report of the International Commission on Education for the XXI Century to UNESCO, Sofia. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.
11. Internationalization of education. Retrieved from <https://chat.openai.com/share/1aacc4cc-c8dd-4e36-854c-453b92ef9f7b> [in Ukr].
12. Cooperation in the field of education. Retrieved from <https://chat.openai.com/share/38f01401-cbc5-4239-b58b-9e62d59f2a33> [in Ukr].
13. International cooperation in the field of education. Retrieved from <https://chat.openai.com/share/4bcb57d3-8c26-4ecb-8193-f1ee5d8fdab1> [in Ukr].
14. Strengthening Cooperation Networks. Retrieved from <https://chat.openai.com/share/41f6c01e-6df9-4b6a-806c-452691320b9d> [in Ukr].
15. International andragogical integration. Retrieved from <https://chat.openai.com/share/3c2baf0c-d33c-47f6-8b9f-fbd05134c633> [in Ukr].

DESYATOV Tymofiy

Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of Educational and Socio-Cultural Management and Social Department, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

GLOBALISATION FACTORS AFFECTING ADULT EDUCATION

The article is devoted to the study of trends in the development of international integration in the andragogical field. It is proved that andragogy, as a science of adult learning, is growing in importance in the world, especially in connection with changes in the economy, technology and social conditions.

The main challenges and trends in the field of international andragogical integration are considered, and strategies and recommendations for its further development are presented. It is noted that the globalisation of adult education is defined as a process of interaction and integration of educational systems, programmes, practices and institutions of different countries and regions in order to ensure quality education for adults and at the international level.

It is found that in Western countries, adult education takes two main forms: European and American. It is proved that a special place in the implementation of the idea of lifelong learning is given to universities. It is emphasised that globalisation, rapid technological development and changes in the economic environment pose new challenges and tasks.

Keywords: andragogy; integration; globalisation; trends; international communication; adaptation, quality assurance; resource provision; interdisciplinary approach; inclusion.

Одержано редакцією 10.10.2023
Прийнято до публікації 28.11.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-9-16>

 <https://orcid.org/0000-0002-4736-5467>

МАРТИНЕЦЬ Лілія Асхатівна

докторка педагогічних наук, професорка, деканка факультету,
Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля (м. Київ)
e-mail: liliamart7@gmail.com

УДК 378.091.59(045)

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОГО САМОУПРАВЛІННЯ У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито особливості моделювання організації студентського самоврядування у виховній системі закладу вищої освіти.

Обґрунтовано структурно-функціональну модель організації студентського самоврядування у виховній системі закладу вищої освіти, що включає чотири організаційних блоки (суб'єктно-цільовий, змістовний, функціональ-

но-діяльнісний, оціночно-результативний), чотири структурних рівня (колективне стратегічне цілепокладання, колективне тактичне цілепокладання, колективне оперативне цілепокладання, індивідуальне цілепокладання), критерії результативності (мотиваційно-ціннісна спрямованість, розвиненість здібностей і якостей, саморегуляція особистості, тео-

ретичні знання та практичні навички в галузі управління соціальними організаціями, самовизначення в організаційній структурі, наявність педагогічної підтримки).

Ключові слова: модель; моделювання; студентське самоврядування; організаційна структура; вища школа.

Актуальність проблеми. Одним із основних завдань органів управління системою вищої освіти (ст. 40 Закону України «Про вищу освіту») є сприяння розвитку самоврядування у закладах вищої освіти. Актуальність студентського самоврядування зумовлена необхідністю виховання особистості, яка володіє не тільки певною сумою знань, умінь та навичок, але й має здатність активно включатися у демократичні процеси. Елементи свідомої активної участі в суспільному житті держави моделюються в закладі вищої освіти засобами студентського самоврядування, яке має діяти на основі демократичних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми організації, як наукового феномена, досліджуються в працях зарубіжних вчених М. Вебера, Р. Лайкерта, Д. Лінкольна, Дж. Е. Мейо, Ф. Ротлісберґера, Ф. Тейлора, Л. Урвіка та ін. Проблему управління в соціальній організації досліджували вітчизняні вчені: Б. Жебровський, М. Сметанський, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін. Науковій розробці моделювання присвячені праці таких відомих вчених, як М. Вартофський [1], А. Уйомов [2], В. Штофф [3; 4].

Мета статті – обґрунтувати модель організації студентського самоуправління у виховній системі закладу вищої освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Сконструювати модель, на думку багатьох науковців, значить провести матеріальне або уявне імітування реально існуючої системи шляхом створення спеціальних аналогів, в яких відтворюються принципи організації та функціонування цієї системи.

Досить суттєвий перелік підходів до визначення поняття «модель» наведено у А. Теплицької [5]. Аналізуючи різні підходи до визначення поняття, учена доходить до такої градації визначення поняття «модель»: 1) модель у широкому значенні – це система, що мисленнєво уявляється або матеріально реалізується і, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт; 2) модель у вузькому значенні – це зображення певного явища за допомогою іншого, більш вивченого, яке легше зрозуміти; 3) модель як спрощені теорії, що дозволяють вивчати

взаємозв'язки між різними індикаторами в суспільстві; 4) модель як схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що застосовується як його спрощена заміна. Отже, модель є уявною системою, яка відображає її властивості, тому метою моделювання є опис системи, зокрема рівня деталізації її подання через сукупність властивостей моделюваної системи.

Є. Лодатко, характеризуючи особливості моделювання соціокультурних процесів, своєю чергою зауважує, що «моделлю у загальному випадку вважається об'єкт або мисленний образ (об'єкта, процесу чи явища), який в достатній мірі відбиває певні властивості прототипу, суттєві для цілей моделювання, і втрачає решту властивостей як незначущих» [6, с. 75].

На підставі вищевикладеного, можна зробити такі висновки:

- термін «модель» носить умовний характер, так як зізнається самостійним об'єктом (ні тотожним, ні абсолютно відмінним) і співвідноситься з пізнаванням об'єктом за визначеними підставами;

- цінність інформації, яку отримує дослідник в процесі вивчення моделі, полягає в уточненні технології досягнення заданого результату, оцінці достатності інструментальних засобів для його отримання.

Виходячи з цього, в рамках дослідження ми визначаємо поняття «модель» як узагальнений, абстрактно-логічний образ конкретного феномена виховної системи, який відображає орієнтовані в майбутнє дії і репрезентує суттєві структурно-функціональні зв'язки об'єкта педагогічного дослідження; представлений в необхідній наочній формі і здатний давати нове знання про об'єкт дослідження.

Пов'язане з поняттям «модель» поняття «моделювання» також має багато тлумачень як у філософській, так і в науково-педагогічній літературі. Метод моделювання необхідний для побудови та вдосконалення моделі організації студентського самоврядування у виховній системі закладу вищої освіти. Моделювання організації студентського самоврядування у виховній системі закладу вищої освіти, що претендує на практичну значимість, ґрунтується на аналізі науково-методичної літератури з даної проблеми і діючих моделей організації студентського самоврядування.

Як слушно зазначає В. Камишин, управлінню навчально-виховним процесом відповідає нечітка модель [7], оскільки навчально-виховний процес а priori характеризується змістово-цільовою та інструментальною варіативністю, що й спричинює помітний рівень процедурної невизначеності.

Нами виявлені методологічні основи аналізованих моделей організації студентського самоврядування. Пріоритетними методологічними підходами є такі: системний, особистісно-орієнтований, синергетичний. На основі цих підходів нами розроблена структурно-функціональна модель організації студентського самоврядування у виховній системі закладу вищої освіти, орієнтована на саморозвиток особистості здобувача в освітньому процесі.

Структурно-функціональна модель передбачає наявність структурних та функціональних компонентів [8]. До структурних компонентів моделі ми відносимо: мету, завдання, зміст (конкретні напрями діяльності), організаційну структуру, результат. Функціональним компонентом в нашій моделі є цикл управлінських функцій, що дозволяє відображати виховний процес у русі, зміні, розвитку. Сукупний суб'єкт закладу освіти та критерії результативності є супроводжуваними компонентами моделі.

Організаційна структура самоврядування у виховній системі закладу вищої освіти представлена у вигляді чотирьох взаємодіючих рівнів, що відбивають координаційні механізми реалізації моделі.

1. Рівень організації індивідуального самоврядування – рівень самоврядування здобувача закладу освіти.

2. Рівень організації колективного самоврядування – рівень самоврядування студентської групи.

3. Рівень організації колективного самоврядування – рівень самоврядування структурного підрозділу студентського самоврядування закладу вищої освіти.

4. Рівень організації колективного самоврядування – рівень самоврядування студентського колективу закладу вищої освіти.

Розглянемо рівні організації студентського самоврядування.

Четвертий рівень – рівень самоврядування студентського колективу закладу вищої освіти, представляє стратегічний рівень організації. На стратегічному рівні здійснюється аналіз розвитку студентського самоврядування, визначаються довгострокові перспективи, стратегічне цілепокладання, провідні напрями діяльності, а також оцінка результатів і вироблення альтернатив рішення.

Вищим органом студентського самоврядування є конференція закладу вищої освіти. Координація діяльності студентського самоврядування здійснюється студентською радою на чолі з головою. Студентська рада бере участь у колегіальних органах закладу, взаємодіє з керівництвом, а також

з організаціями та установами, що реалізують молодіжну політику.

Третій рівень – рівень структурного підрозділу студентського самоврядування закладу вищої освіти, представляє тактичний рівень організації. На тактичному рівні здійснюється аналіз розвитку студентського самоврядування на рівні підрозділів, визначення короткострокових перспектив, тактичне цілепокладання, тактична розробка змісту діяльності відповідно до напрямів організації, вибір технологій реалізації змісту, оцінка результативності діяльності з реалізації напрямів організації на даному рівні і пропозиції варіативних напрямів діяльності студентського самоврядування на основі потреб здобувачів та актуальних вимог соціуму.

Другий рівень – рівень самоврядування студентської групи, представляє оперативний рівень організації. На даному рівні здійснюється аналіз розвитку студентського самоврядування на рівні групи, конкретизується зміст напрямів діяльності в рамках організації, впроваджуються технології реалізації змісту. Староста студентської групи координує діяльність студентського самоврядування на рівні групи. Староста студентської групи безпосередньо взаємодіє з куратором групи.

Перший рівень – рівень індивідуального самоврядування, представляє оперативно-виконавчий рівень організації, але відрізняється відособленістю, оскільки передбачає самостійне цілепокладання, планування, самоорганізацію, самоконтроль в реалізації напрямів діяльності організації. На даному рівні здійснюється рефлексивна діяльність з вивчення саморозвитку особистості в організації, тобто здійснюється зворотний зв'язок через співвідношення цілей і результату організації студентського самоврядування у виховній системі закладу вищої освіти.

Організаційна структура студентського самоврядування у виховній системі закладу освіти представлена на рис. 1.

Сукупний суб'єкт організації студентського самоврядування у виховній системі представлений здобувачами та педагогами закладу. Конкретизація суб'єкта здійснюється на різних рівнях організації студентського самоврядування. Так як студентське самоврядування є компонентом гуманістичної виховної системи, ціннісної основою якої є гуманізація, то мета і результат орієнтовані, насамперед, на інтереси і потреби особистості здобувача, розвиток якостей і властивостей особистості в організації студентського самоврядування. Так як студентське самоврядування передбачає самостійну ініціативну діяльність, то про-

відною метою організації студентського самоврядування ми вважаємо саморозвиток особистості здобувача в процесі розви-

тку громадських форм управління закладом освіти.



Рис. 1 Організаційна структура студентського самоврядування у виховній системі закладу вищої освіти

У своєму дослідженні ми керуємося наступним визначенням поняття «саморозвиток особистості». Саморозвиток особистості – це процес, що відображає особливий вид творчої, соціально-перетворюючої діяльності, спрямований на самодобудовування цілісної особистості, заснований на власній активності і зумовлений зовнішніми (колективна організація студентського самоврядування) і внутрішніми (індивідуальними) факторами.

Отже, саморозвиток особистості є метою і результатом в організації студентського самоврядування у виховній системі закладу вищої освіти. Мета конкретизується через завдання-етапи в організації студентського самоврядування.

Завданням першого етапу є аналіз і визначення умов для самореалізації і саморозвитку особистості у просторі виховної системи закладу освіти. Завданнями другого етапу є становлення ціннісно-орієнтованої мотивації і освоєння системи теоретичних знань і практичних навичок в галузі

управління соціальними організаціями. Завданнями третього етапу є визначення організаційної структури студентського самоврядування в рамках виховної системи закладу вищої освіти, функціональне самовизначення в обраних напрямках діяльності. Завданням, що пронизує всі етапи організації студентського самоуправління у виховній системі закладу вищої освіти є організація педагогічної підтримки студентському самоврядуванню.

Реалізація завдань здійснюється через конкретні напрями діяльності організації студентського самоврядування, що відображають виховний процес у закладі вищої освіти. До даних напрямків ми відносимо: інформаційно-аналітичний, освітній, спортивно-оздоровчий, художньо-творчий, соціально-психологічний, організаційно-господарський. Зміст діяльності організації студентського самоврядування в рамках конкретних напрямків представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Напрями діяльності
організації студентського самоврядування

№	Напрямок діяльності	Зміст діяльності
1.	Інформаційно-аналітичний	Система діяльності з розвитку інформаційного простору через отримання, аналіз та узагальнення інформації про особливості та результати розвитку виховної системи закладу в різних ЗМІ
2.	Освітній	Система діяльності з формування цінності випускника через організацію педагогічної підтримки здобувачів, які відчувають труднощі в навчанні, і здобувачів, що успішно освоюють освітні програми. У рамках даного напрямку здійснюється навчання лідерів студентського самоврядування.
3.	Спортивно-оздоровчий	Система діяльності з формування цінності здорового способу життя здобувачів через організацію спортивно-оздоровчих заходів і спортивних секцій.
4.	Художньо-творчий	Система діяльності з формування цінностей культури, розкриття та реалізації художньо-творчого потенціалу здобувачів закладу через проведення колективних творчих справ різного рівня.

№	Напрямок діяльності	Зміст діяльності
5.	Соціально-психологічний	Система діяльності з розвитку соціально-психологічної підтримки здобувачів вищої школи в освітньому процесі через організацію соціальної підтримки і психологічного супроводу виховного процесу закладу вищої освіти.
6.	Організаційно-господарський	Система діяльності щодо дотримання правил внутрішнього розпорядку та забезпечення порядку, організацію чергувань, Дня довкілля тощо.

Студентське самоврядування являє собою суспільне студентське управління у виховній системі закладу та реалізує відповідні функції. Представлені в моделі напрями діяльності реалізуються через цикл управлінських функцій, що включають інформаційно-аналітичну, мотиваційно-

цільову, планово-прогностичну, регулятивно-корекційну, контрольну-діагностичну та організаційно-виконавську. Виділені нами функції організації студентського самоврядування та їх змістовні характеристики представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Функції
організації студентського самоврядування

№	Функції	Зміст діяльності
1.	Інформаційно-аналітична	Забезпечує управління циркулюючими інформаційними потоками в рамках організації через осмислення характеру інформації (зміст, обсяг, ступінь центрації, джерела одержання) і визначення рівня прийняття рішень у відповідності зі структурою організації самоврядування.
2.	Мотиваційно-цільова	Забезпечує процес вироблення цілей діяльності і усвідомлення їх значущості для реалізації індивідуальних, колективних потреб особистості, організації.
3.	Планово-прогностична	Забезпечує оптимальний вибір реальних цілей, розробку програм їх досягнення на основі поєднання перспективного прогнозування та поточного планування.
4.	Організаційно-виконавська	Забезпечує діяльність з формування та регулювання певної структури організованих взаємодій через розподіл функціональних обов'язків за допомогою сукупності способів і засобів, необхідних для досягнення мети.
5.	Контрольно-діагностична	Забезпечує на діагностичній основі зворотний зв'язок керівних органів організації та студентського співтовариства щодо встановлення відповідності функціонування та розвитку діяльності всієї організації потребам особистості здобувача, що саморозвивається.
6.	Регулятивно-корекційна	Забезпечує діяльність щодо внесення коректив за допомогою оперативних способів і засобів у процес самоврядування та підтримки діяльності на програмованому рівні.

Результатом організації студентського самоврядування у виховній системі закладу освіти є самовизначення, самореалізація, саморозвиток особистості здобувача вищої школи. При цьому саморозвиток ми розуміємо, як якісну зміну діяльності здобувачів в освітньому процесі, яке проявляється в оновлених способах організації студентського самоврядування.

Ефективність організації студентського самоврядування підтверджується на основі критеріального апарату. Поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – *засіб для судження*) у словниках розглядається як «ознака, підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось, мірило оцінювання» [9, с. 465], «наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [9, с. 838]. Критерій є основою для оцінювання й вимірювання або порівняння чого-небудь, тобто явища або процесу, що вивчається. Аналіз педагогічної літератури дозволяє зробити висно-

вок, що критерії мають як якісну сторону (в цьому випадку їх сутність сполучається з сутністю поняття «ознака»), так і кількісну наповнення (у цьому випадку їх сутність синонімічна сутності терміну «міра»).

Критерії факту:

1. Самовизначення в організаційній структурі студентського самоврядування, що виявляється в приналежності школяра до певного рівня організації студентського самоврядування та усвідомленості функціональних обов'язків.

2. Наявність педагогічної підтримки в організації студентського самоврядування, що виявляється в консультативній допомозі організації студентського самоврядування у виховній системі закладу.

Критерії якості:

1. Мотиваційно-ціннісна спрямованість на організацію студентського самоврядування, що виявляється у формуванні цінності спільності і спрямованості особистості на співпрацю в діяльності.

2. Володіння теоретичними знаннями та сформованість практичних навичок, що забезпечують успішність процесу організації студентського самоврядування, що виявляється в міцності та повноті знань про особливості управління соціальними організаціями та владними навичками визначення мети, планування, мотивації, організації, контролю та корекції діяльності.

3. Розвиненість здібностей і якостей особистості в організації студентського самоврядування, що виявляється в розвиненості комунікативних, організаторських, рефлексивних здібностей і якостей самостійності, відповідальності, ініціативності, комунікабельності.

4. Саморегуляція особистості, що виявляється в самоконтролі діяльності.

Узгодження результатів конкретних дій, окремих напрямів діяльності з метою організації являє собою механізм зворотного зв'язку, результатом якої є корекція діяльності з саморозвитку особистості здобувача в організації студентського самоврядування у виховній системі закладу вищої освіти. Виділені компоненти, а також зв'язки між ними дозволяють графічно представити модель організації студентського самоврядування у виховній системі закладу вищої освіти (див. рис. 2).

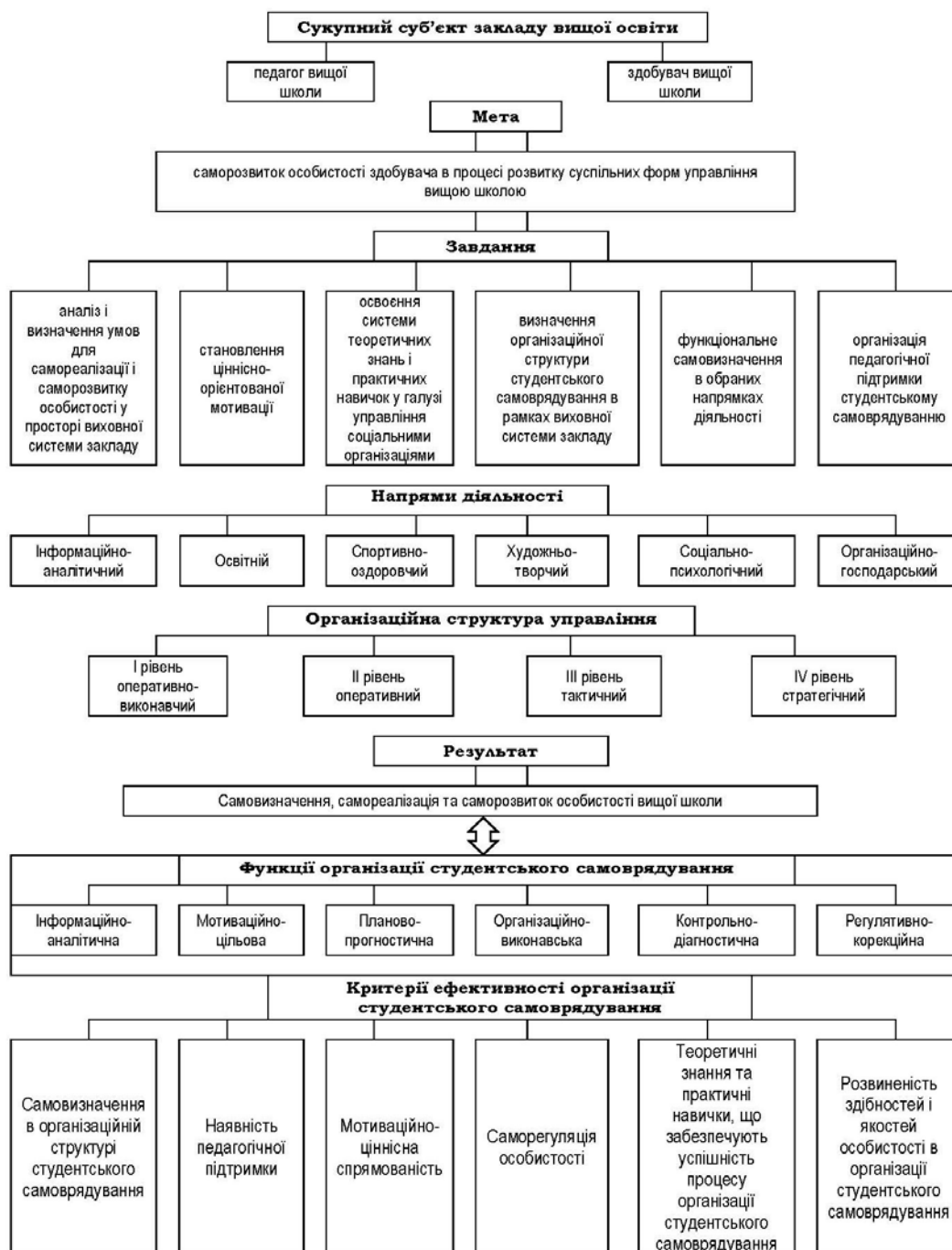


Рис. 2. Модель організації студентського самоврядування у виховній системі закладу вищої освіти

Отже, модель організації студентського самоврядування у виховній системі закладу вищої освіти, що забезпечує саморозвиток особистості здобувача, включає такі позиції:

– чотири організаційних блока: суб'єктно-цільовий, змістовний, функціонально-діяльнісний, оціночно-результативний;

– чотири структурних рівня: колективне стратегічне цілепокладання, колективне тактичне цілепокладання, колективне оперативне цілепокладання, індивідуальне цілепокладання;

– критерії ефективності організації студентського самоврядування: мотиваційно-ціннісна спрямованість особистості, саморегуляція особистості, теоретичні знання та практичні навички в області управління соціальними організаціями, самовизначення в організаційній структурі студентського самоврядування, розвиненість здібностей і якостей особистості для організації студентського самоврядування, наявність педагогічної підтримки.

Ця модель має ознаки виховної системи, тому що відображає особистісно значущі цілі організації, спільну діяльність педагогів та здобувачів на основі гуманістичних цінностей в освітньому процесі, діяльність педагогів щодо забезпечення умов саморозвитку особистості.

Дана структурно-функціональна модель організації студентського самоврядування дозволяє вести аналіз педагогічних ситуацій і проблем, що виникають у практичній виховній діяльності, простежити і виявити внутрішні тенденції розвитку, а також розробити і скоригувати стратегію розвитку студентського самоврядування.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розроблена структурно-функціональна модель організації студентського самоврядування у виховній системі закладу вищої освіти, включає чотири організаційних блоку (суб'єктно-цільовий, змістовний, функціонально-діяльнісний, оціночно-результативний), чотири структурних рівня (колективне стратегічне цілепокладання, колективне тактичне цілепокладання, колективне оперативне цілепокладання, індивідуальне цілепокладання), критерії результативності (мотиваційно-ціннісна спрямованість, розвиненість здібностей і якостей, саморегуляція особистос-

ті, теоретичні знання та практичні навички в галузі управління соціальними організаціями, самовизначення в організаційній структурі, наявність педагогічної підтримки).

Список бібліографічних посилань

1. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание / Пер. с англ. Общ. ред. и послеслов. И.Б. Новика и В.Н. Садовского. М.: Прогресс, 1988. 508 с.
2. Уемов А.И. Логические основы метода моделирования. М.: Мысль, 1971. 311 с.
3. Штофф В. А. Роль моделей в познании. Л.: Изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1963. 128 с.
4. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.–Л.: Наука, 1966. 302 с.
5. Теплицька А.О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх вчителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2015. № 6 (69). С. 181–190.
6. Лодатко Є.О. Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2022. 206 с.
7. Камишин В. Нечітка модель управління навчально-виховним процесом. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*, 2011. № 6. С. 94–100.
8. Лодатко Є.О. Типологія педагогічних моделей. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*, 2013. Вип. 3(50). Додаток 1(1): Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології (РР. 68–72).
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.

References

1. Wartofsky, M. (1988). Models. Representation and scientific understanding. Transl. from English. In I.B. Novik and V.N. Sadovsky (eds. and afterwords). Moscow: Progress. 508 p. [in Rus.].
2. Uemov, A.I. (1971). Logical foundations of the modeling method. Moscow: Mysl. 311 p. [in Rus.].
3. Shtoff, V.A. (1963). The role of models in cognition. Leningrad: Publishing house of the Leningrad state university. 128 c. [in Rus.].
4. Shtoff, V.A. (1966). Modeling and philosophy. Moscow–Leningrad: Science. 302 p. [in Rus.].
5. Teplytska, A.O. (2015). Model and modeling in professional education of future teachers. *Spirituality of the individual: methodology, theory and practice*, 6(69): 181–190 [in Ukr.].
6. Lodatko, Ye.O. (2022). Pedagogical modeling: monograph. Ternopil: Educational book – Bohdan. 206 p. [in Ukr.].
7. Kamyshyn, V. (2011). Unclear model of management of the educational process. *Education and upbringing of a gifted child: theory and practice*, 6: 94–100 [in Ukr.].
8. Lodatko, Ye.O. (2013). Typology of pedagogical models. *Higher education of Ukraine: Theoretical and scientific-methodical journal*, 3(50). Appendix 1(1): *Higher school pedagogy: methodology, theory, technologies* (PP. 68–72) [in Ukr.].
9. Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (2004). In V.T. Busel (comp. and ed.) Kyiv; Irpin: Perun. 1440 p. [in Ukr.].

MARTYNEC LiliiaDoctor Sciences of Pedagogy, Professor, Dean of the Faculty,
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Kyiv)**MODEL OF THE ORGANIZATION OF STUDENT SELF-GOVERNMENT IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION**

Summary. The article reveals the peculiarities of modeling the organization of student self-government in the educational system of a higher education institution. The methodological foundations of the student self-government organization model have been revealed. Priority methodological approaches are: systemic, person-oriented, synergistic. On the basis of these approaches, we have developed a structural and functional model of the organization of student self-government in the educational system of a higher education institution, focused on the self-development of the acquirer's personality in the educational process.

The organizational structure of self-governance in the educational system of a higher education institution is defined, which is presented in the form of four interacting levels that reflect the coordination mechanisms of the model implementation: the first level of the organization of individual self-governance is the level of self-governance of the student of the educational institution; the second level of organization of collective self-governance - the level of student group self-governance; the third level of the organization of collective self-governance - the level of self-governance of the structural unit of student self-

government of a higher education institution; the fourth level of organization of collective self-governance is the level of self-governance of the student body of a higher education institution.

The structural-functional model of the organization of student self-government in the educational system of a higher education institution is substantiated, which includes four organizational blocks (subject-target, substantive, functional-activity, assessment-resultative), four structural levels (collective strategic goal-setting, collective tactical goal-setting, collective operational goal setting, individual goal setting), performance criteria (motivational and value orientation, development of abilities and qualities, self-regulation of personality, theoretical knowledge and practical skills in the field of management of social organizations, self-determination in the organizational structure, availability of pedagogical support).

Keywords: model; modeling; student self-government; organizational structure; higher school.

Одержано редакцією 27.11.2023
Прийнято до публікації 08.12.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-16-21>

 <https://orcid.org/0000-0002-2644-2611>

ТКАЧЕНКО Вадим Володимирович

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент катедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: tkvadim41@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-8380-4420>

УСАТОВ Богдан Станіславович

аспірант катедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: usatov.bohdan522@vu.cdu.edu.ua

 <https://orcid.org/0009-0009-4092-5167>

ШМИГОЛЬ Роман Олександрович

аспірант катедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: shmygol.roman@vu.cdu.edu.ua

УДК 378.091.33-021.364(045)

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ

У статті розглядається необхідність вирішення проблеми, пов'язаної з пошуком педагогічних концепцій та технологій для реалізації ефективного та інтерактивного міждисциплінарного підходу до навчання як передумови успішності майбутньої професійної діяльності фахівців.

Наголошено на важливому значенні використання інтерактивних технологій в умовах європейського освітнього простору, що відкриває нові можливості не тільки для здобуття освіти, а й для розвитку європейського ринку праці.

Розглянуто питання використання інтерактивних технологій як головної складової про-

фесійного зростання майбутніх фахівців. Визначено, що для підвищення якості освіти необхідно залучати інтерактивних технологій у освітній процес.

Доведено, що у результаті оптимального використання різних інтерактивних методів навчання змінюються позиції викладача й студентів у навчально-виховному процесі. Розглянуті думки науковців щодо необхідності впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес у контексті міждисциплінарного підходу.

Проаналізовано, як взаємодія різних дисциплін може сприяти формуванню комплексного

розуміння предметної області і розвитку ключових навичок у студентів.

Обґрунтовано, що використання інтерактивних технологій у поєднанні з міждисциплінарним підходом може допомогти створити у студентів гнучкість мислення, здатність працювати в команді та розвивати креативні підходи до вирішення завдань.

Ключові слова: інтерактивні технології; міждисциплінарний підхід; професійна діяльність; майбутні фахівці.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Розвиток суспільства диктує необхідність модернізації освіти та, як наслідок, зміна його ціннісного змісту. В даний час перед закладами вищої освіти поставлено завдання формування фахівця, повністю затребуваного та конкурентоспроможного в сучасному суспільстві.

Одним із пріоритетних напрямків державної політики у розвитку вищої освіти в контексті євроінтеграції України є вирішення проблеми постійного підвищення якості освіти, модернізації змісту та форм організації навчально-виховного процесу. Це також включає впровадження освітніх інновацій та використання інформаційних технологій.

Якісні зміни в освітніх процесах спрямовані на підготовку фахівців нової генерації, здатних постійно удосконалювати професійну мобільність за допомогою використання сучасних методик навчання. Саме інноваційним технологіям відводиться значна роль і місце у розвитку освіти, а їх впровадження є предметом систематичної та цілеспрямованої діяльності.

Інновації в освіті, на переконання провідного вченого В. Андрущенко – це закономірне, динамічне за характером і розвивальне за результатами явище, їх запровадження дає змогу вирішити суперечності між традиційною системою та потребами в якісно новій освіті [1, с. 19].

Сучасні тенденції ведуть до того, що на плечі педагогів лягає велика кількість відповідальності, в рамках якої вони повинні самостійно приймати найоптимальніші рішення, пов'язані із побудовою освітнього процесу. Таким чином, сучасний педагог – це компетентний, відповідальний фахівець, який прагне виконання професійного обов'язку – фахівець-ініціатор, організатор, підприємець.

Погоджуємося з думкою дослідників, що сьогодні кожен викладач шукає нові ефективні шляхи вдосконалення освітнього процесу, підвищення зацікавленості студентів у навчанні та зростанні їхньої успішності, формування життєвих цінностей, розвитку самостійності, творчості та допитливості [2, с. 208].

Міждисциплінарність віддзеркалює інтегративний характер сучасного наукового пізнання, як процес міжнаукового синтезу та інтеграції наук.

Зокрема, на думку дослідників міждисциплінарна інтеграція в освітньому процесі відіграє важливу роль у формуванні різносторонньо розвиненої особистості майбутнього фахівця, розвитку його інтелектуальних та творчих здібностей. Взаємозв'язок загальноосвітніх, загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, які викладають у ЗВО, дозволяє вибудувати ефективну схему роботи викладачів зі здобувачами освіти та дає простір як для творчості викладача, так і для творчості студента, але лише за умови цілеспрямованої роботи викладачів над власним самовдосконаленням у навчальній і методичній діяльності (зокрема, щодо пошуку нових форм, засобів, прийомів і методів впровадження міждисциплінарного підходу) та їх консолідації можливо досягнути кінцевої мети міждисциплінарної інтеграції, а саме підготувати компетентного фахівця [3, с. 95].

Вирішення цього завдання вимагає актуалізації потреби у внесенні конструктивних змін до змісту освітнього процесу. Стає зрозуміло, що ці зміни неможливі без застосування інтерактивних технологій у контексті міждисциплінарного підходу до навчання, що є підґрунтям успішності майбутньої професійної діяльності фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій.

Проблему застосування інтерактивних технологій навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців вивчали багато науковців, зокрема О. Глузман, В. Душкевич, О. Комар, Т. Коваль, І. Луцик, І. Мельничук, Н. Павленко, О. Пометун, О. Сизоненко, С. Сисоєва, І. Тягай, Т. Ярних та інші.

Питання професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти розглянуті у наукових працях М. Васильєвої, О. Коваленко, М. Лазарева, В. Лозової, П. Лузана, В. Манька, Н. Ничкало, О. Романовського, В. Свистун та ін.

Теоретичні та практичні аспекти реалізації технологічних підходів у навчанні відображено у наукових працях як вітчизняних П. Гальперин, Н. Талізін, Ю. Бабанський, В. Безпалько, М. Кларін, так і закордонних учених Дж. Керрол, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскареллі.

Методологічні засади реалізації принципів міждисциплінарності розкриваються в наукових працях В. Андрущенко, В. Василькової, В. Дудченка, С. Кримського, С. Курдюмова, О. Маркова. Вчені та науковці відстоюють думку про те, що міждисциплі-

нарність базується на інтеграції наукових ідей із різних галузей.

Проте динамічність розвитку сучасної вищої освіти зумовлює подальше дослідження, щодо використання інтерактивних технологій у контексті міждисциплінарного підходу до навчання як головної складової професійного зростання майбутніх фахівців.

Мета дослідження полягає в аналізі доцільності й можливостей застосування інтерактивних технологій у контексті міждисциплінарного підходу до навчання як передумови успішності майбутньої професійної діяльності фахівців.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інтерактивне» походить від англійських слів «inter» (тобто «взаємний») і «act» (тобто «діяти»). Таким чином, принцип інтерактивного навчання означає здатність учасників навчально-виховного процесу до взаємодії та діалогу.

Нерідко термін «інтерактивні технології» ототожнюється з поняттям «сучасні методи навчання» або «новаторські підходи до освіти». Це свідчить про те, що в інтерактивних технологіях часто бачать не лише конкретні інструменти чи методи, але і загальний напрямок сучасних тенденцій у навчанні, спрямованих на активне залучення майбутніх фахівців, використання технологій та інновацій для покращення навчального процесу.

На особливу увагу заслуговує думка В. Майковської, яка наголошує, що інтерактивні технології не тільки формують професійні компетенції; вони сприяють розвитку партнерських взаємин між викладачем і студентом; орієнтують навчальний процес на формування здатності студентів до творчості. Інтерактивні технології, на переконання авторки, мають міждисциплінарний характер, оскільки у процесі інтерактивного заняття відбувається взаємонавчання, взаємодія та збагачення досвіду всіх учасників навчального процесу. Під час інтерактивних занять здійснюється перехід від організованої системи передачі наявних знань до управління знаннями за рахунок синергетичного ефекту взаємодії [4, с. 47–48].

Вищевказане авторкою свідчить про міждисциплінарний характер цих технологій, оскільки вони сприяють обміну знаннями та навичками між різними областями чи предметними групами.

Інтерактивні технології створюють сприятливі умови для успішного навчання майбутніх фахівців, де вони можуть проявити свій рівень інтелектуальної здатності через рівноправне спілкування з викладачем і атмосферу співпраці. Такий підхід

виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншими, сприяє вихованню демократичних цінностей, критичного мислення та здатності приймати власні обдумані рішення.

С. Сисоєва розмірковуючи про сутність інтерактивних технологій, акцентує увагу на тому, що вони не тільки формують професійні компетенції, а й сприяють розвитку партнерських взаємин між викладачем і студентом; орієнтують навчальний процес на формування здатності студентів до творчості [5, с. 112–113].

Інтерактивні технології мають міждисциплінарний характер, який охоплює різні галузі знань, оскільки під час інтерактивних занять відбувається взаємне навчання, спілкування та обмін досвідом між усіма учасниками навчального процесу. Ці технології створюють умови для переходу від стандартної системи передачі знань до ефективного управління ними, використовуючи синергетичний ефект взаємодії.

Фундаторами розробки ідей міждисциплінарності у вітчизняному науковому просторі є В. Огнев'юк, С. Сисоєв, А. Колот.

Розглянемо позиції А. Колота щодо характеристики феномену міждисциплінарності. Науковець наголошує, що головне раціональне зерно міждисциплінарного підходу – збагачення суміжних наук, на основі запозиченого методологічного інструментарію, об'єднання зусиль для пояснення природи природних явищ і процесів та з'ясування тенденцій суспільного розвитку. Міждисциплінарний підхід, на переконання дослідника сприяє задіянню методологічного інструментарію, об'єднання зусиль споріднення галузей науки і прирощення на цій основі наукового знання [6, с. 21].

На думку професорки К. Гнезділової, міждисциплінарна інтеграція – це вимога часу, оскільки її значення зростає в сучасних умовах організації освітнього процесу в закладах освіти, коли все менше часу відводиться на аудиторні заняття з фахових дисциплін, що унеможливає дублювання окремих питань у межах вивчення різних предметів, а з іншого боку, недостатня глибина міждисциплінарної інтеграції веде до недостатнього засвоєння студентами ряду тем з дисципліни, знання яких є необхідним у подальшому [7, с. 23–24].

В рамках реалізації міждисциплінарних зв'язків у освітньому процесі, основною метою є забезпечення високої якості навчального процесу з дисциплінам відповідного циклу освітніх програм та здійснення наукових досліджень, спрямованих на вдосконалення системи професійного освіти та діяльності дослідницької роботи.

Інтерактивність означає здатність взаємодіяти чи перебувати в режимі розмови, діалогу з ким чи з чимось, тим самим інтерактивні технології орієнтуються на широку взаємодію. Викладач при цьому лише спрямовує діяльність майбутніх фахівців до виконання поставлених перед ними завдань. Таким чином, інтерактивна технологія навчання – це не що інше, як сучасна форма використання інтерактивних технологій, особливістю яких є їхня орієнтованість на різну взаємодію не лише студентів з викладачами у конкретній навчальній дисципліні, а й студентів різних курсів, а також самих викладачів.

Педагогічний процес, поряд із зазначеними характеристиками інтерактивності, відрізняється тим, що переважно спирається на живе спілкування та спільну діяльність студентів з педагогами у сфері своєї спеціальності. Компетенції випускників вузів можуть бути сформовані лише у безпосередній взаємодії педагога та студентів, у тренінгу здібностей майбутніх фахівців у реальній чи імітованій діяльності.

Міждисциплінарні зв'язки не лише розширюють, а й створюють освітній простір, в якому майбутні професіоналі можуть освоїти знання, вміння та навички в рамках компетентнісного підходу. Пов'язано це з проблемною орієнтованістю викладання, що наводить до появи нової наукової бази з кінця суміжних дисциплін. Після цього інтегрування не тільки створюються нові дисципліни, а й поглиблюються та збагачуються вже існуючі.

В педагогічній інноватиці, на зауваження Л. Козак міждисциплінарність у постановці проблем і підходах до їх вирішення проявляється в аналізі інноваційних теорій різних наукових галузей, виявленні змістових, логічних, функціональних зв'язків між ними, синтезі поглядів на інноваційні процеси й формуванні нових теорій та концепцій інновацій в освіті [8, с. 34].

Н. Кропова досліджуючи дане питання у контексті інноваційних змін відзначає, що когнітивні практики проявляють тяжіння до міждисциплінарного синтезу, тому що міждисциплінарність пов'язана зі здатністю всебічно підходити до аналізу завдань і дозволяє вивчати те, що неможливо побачити, сприйняти в межах однієї наукової дисципліни з її специфічними об'єктом, предметом і методами дослідження [9, с. 28].

У своїх наукових розробках О. Пасько підкреслює, що рівень власної активності студентів в самоосвітньому процесі на міждисциплінарній основі, доцільно використовувати такі методи інтерактивного навчання як дискусійні, ігрові, тренінгові

форми проведення занять (комунікативні тренінги), які охоплюють дискусійні й ігрові методи навчання. Підкреслено, що використання інтерактивних технологій базується на здійсненні спільного вирішення проблем, моделювання ситуацій, схожих із практичними; оцінки дій; створення середовища, максимально наближеного до професійного. На думку О. Пасько, з метою набуття студентами міждисциплінарних професійних знань і умінь необхідно впроваджувати в освітній процес технології проблемного навчання як одного з ефективних засобів від одноманітності, що сприяє особистісному розвитку майбутніх фахівців, усвідомленню себе частиною групи, розширенню інтегрованих знань, просторового мислення й уяви, формуванню професійних умінь [10, с. 49].

На інтерактивні технології у контексті міждисциплінарного навчання звертає увагу українська вчена І. Шкура, яка зазначає що, вивчення окремих навчальних дисциплін на основні поєднання знань, методів з різних спеціальностей дозволяє розширити мислення, знайти взаємозв'язок чи вплив інших напрямів досліджень, галузей. Це, на переконання авторки дає можливість створити нові ідеї, проекти, наукові роботи; бачити цілісність та взаємозв'язки. Тому взаємозв'язки мають бути в основі планування та реалізації робочих програм навчальних дисциплін. І. Шкура стверджує, що міждисциплінарні зв'язки між навчальними дисциплінами в освітній програмі є унікальними за складом освітніх компонентів [11, с. 121].

З огляду на тему нашого дослідження необхідно звернути увагу, що не менш значущим у формуванні готовності майбутніх фахівців на засадах міждисциплінарного підходу є впровадження таких інтерактивних технологій, як віртуальна реальність, взаємодія в онлайн-середовищі, мультимедійні ресурси та інші інноваційні засоби. Це сприяє активній взаємодії студентів з навчальним матеріалом, спільному обговоренню і вирішенню завдань, а також сприяє розвитку критичного мислення та творчих навичок. Міждисциплінарний підхід також дозволяє швидко та ефективно коригувати навчальні програми, реалізовувати диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу, ґрунтуючись на концепції навчання, спрямованій на розвиток особистості.

Забезпечення навчального процесу на засадах міждисциплінарного підходу буде інноваційним завдяки: застосування оптимальних комунікаційних інструментів, здатних частково замінити очні заняття (ауді-

отрансляція та візуалізація); оптимізація фонду оціночних засобів дисциплін професійного циклу та їх трансформація для ведення практичних занять у режимі онлайн; адаптація систем оцінювання до інтерактивного формату семінарських та практичних занять.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Досліджуючи інтерактивні технології у контексті міждисциплінарного підходу до навчання необхідно зазначити, що ці технології не обмежуються однією конкретною галуззю чи науковим напрямком. Вони виявляють себе як універсальний інструмент, спроможний ефективно впливати на навчання та розвиток у різних галузях знань.

Цей міждисциплінарний характер інтерактивних технологій дозволяє їм впроваджуватися в різні галузі освіти, включаючи природничі науки, гуманітарні науки, технічні дисципліни та мистецтво. Вони стають платформою для творчого об'єднання знань з різних галузей, що дозволяє створювати інтегровані та цілісні підходи до навчання та розвитку.

Ця міждисциплінарність також підкреслює важливість співпраці між фахівцями з різних галузей для максимального використання потенціалу інтерактивних технологій. Вони сприяють обміну досвідом, різноманітній перспективі та взаємному збагаченню, що сприяє більш глибокому і повному розумінню матеріалу та задач, які вирішуються за допомогою цих технологій. Інтерактивні технології стають каталізатором для створення інноваційних підходів до навчання, які підтримують інтеграцію знань та формування широкого спектру компетентностей у студентів. В цілому, міждисциплінарний характер інтерактивних технологій сприяє розширенню горизонтів навчання та сприяє гнучкому та інтегрованому підходу до освіти.

Важливими перевагами такого взаємного збагачення, такого поєднання є:

– *інтерактивне навчання* (застосування інтерактивних технологій дозволяє створити активне навчання, в якому майбутні фахівці можуть взаємодіяти з матеріалами, викладачами та одне з одним. Це сприяє залученню та розвитку різноманітних навичок);

– *міждисциплінарний підхід* (об'єднання різних дисциплін дозволяє розглядати тему з різних точок зору та враховувати різноманітні аспекти. Це сприяє більш глибокому та цілісному розумінню предмету);

– *стимулювання творчості* (використання інтерактивних технологій у поєднанні з міждисциплінарним підходом може сприяти творчому мисленню та розвитку критичного мислення майбутніх фахівців. Вони можуть застосовувати знання з різних галузей для розв'язання складних завдань);

– *залучення реального світу* (міждисциплінарний підхід може включати в себе використання реальних прикладів та сценаріїв, що дозволяє студентам застосовувати свої знання у реальних життєвих ситуаціях);

– *розвиток широкого спектру навичок* (поєднання інтерактивного навчання з міждисциплінарним підходом сприяє розвитку не лише конкретних знань, але і широкого спектру м'яких та креативних навичок, таких як комунікація, співпраця та рішення проблем).

Отже, інтерактивні технології у контексті міждисциплінарного підходу до навчання створюють оптимальні умови для глибокого і комплексного розвитку студентів, готуючи їх до викликів майбутньої професійної діяльності.

Список бібліографічних посилань

1. Андрущенко В. Організоване суспільство: проблеми суспільної самоорганізації та інституалізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі тисячоліть: досвід соціально-філософського аналізу: у 2 кн. 3-тє вид., виправл., доповн. Київ: Знання України, 2018. Кн. 1: Від мрії до дії. 2018. 659 с.
2. Приходько А.А., Сьомак О.В., Ройко А.А. Використання додатків Google для підтримки дистанційного навчання учнів початкової школи. *Тенденції та перспективи розвитку освіти, науки та технологій в епоху трансформаційних процесів*: збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., м. Луцьк. Луцьк: Вежа, 2021. С. 207–210.
3. Усатова І., Ткаченко В., Ведмедюк А. Міждисциплінарний підхід у фаховій підготовці майбутніх фармацевтів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 2023. №1. С. 91–97.
4. Майковська В.І. Інтерактивні технології навчання (на прикладі дисципліни «Торговельне підприємництво»: навчально-методичний посібник. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020. 97 с.
5. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ: ЕКМО, 2011. 324 с.
6. Колот А.М. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти. *Вісник КНУ імені Т.Шевченка. Серія: «Економіка»*, 2014. № 158. С. 18–22.
7. Гнезділова, К. Міждисциплінарний підхід до викладання фахових дисциплін як інноваційний тренд в системі підготовки майбутніх фармацевтів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 2023. №2, С. 19–24. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-2-19-24>.

8. Козак Л. Педагогічна інноватика як міждисциплінарна галузь професійної педагогіки. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2016. Вип. 3–4. С. 29–35.
9. Кропотова Н.В. Університет як простір міждисциплінарної комунікації. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. Харків: НТУ ХПІ, 2008. Вип. 18 (22). С. 22–30.
10. Пасько О.М. Міждисциплінарний підхід у підготовці майбутніх фахівців дизайнерів одягу. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Серія 05, 2021. Випуск 84. Т. 2. С. 45–49.
11. Шкура І., Шулик Ю. Зарубіжний досвід упровадження міждисциплінарних освітніх програм та можливості його застосування в Україні. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*, 2020. Вип.2. С. 114–127.
1. Andrushchenko, V. (2018). Organized society: problems of social self-organization and institutionalization in the period of radical transformations in Ukraine at the turn of the millennium: experience of socio-philosophical analysis: in 2 books. 3rd ed., corrections, additions. Kyiv: Knowledge of Ukraine. Book 1: From dream to action. 659 p.
2. Prykhodko, L.A., Syomak, O.V., Royko, L.L. (2021). Using Google applications to support distance learning for elementary school students. *Trends and prospects for the development of education, science and technology in the era of transformational processes*: a collection of materials of the All-Ukraine. science and practice conference, Lutsk. Lutsk: Tower. PP. 207–210.
3. Usatova, I., Tkachenko, V., Vedmedyuk, A. (2023). An interdisciplinary approach in the professional training of future pharmacists. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series: "Pedagogical Sciences"*, 1: 91–97.
4. Maikovska, V.I. (2020). Interactive learning technologies (on the example of the discipline "Commercial entrepreneurship": educational and methodological manual. Sumy: Publishing House of the Sumy State University named after A.S. Makarenko. 97 p.
5. Sysoeva, S.O. (2011). Interactive technologies for teaching adults: educational and methodological guide. Kyiv: ECMO. 324 p.
6. Kolot, A.M. (2014). An interdisciplinary approach as a prerequisite for the development of economic science and education. *Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series: "Economics"*, 158: 18–22.
7. Gnezdilova, K. (2023). an interdisciplinary approach to teaching professional disciplines as an innovative trend in the system of training future pharmacists. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series: "Pedagogical Sciences"*, 2: 19–24. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-2-19-24>.
8. Kozak, L. (2016). Pedagogical innovation as an interdisciplinary branch of professional pedagogy. *Continuous professional education: theory and practice*, 3–4: 29–35.
9. Kropotova, N.V. (2008). The university as a space of interdisciplinary communication. *Problems and prospects of the formation of the national humanitarian and technical elite*: a collection of scientific papers, 18(22); C. 22–30.
10. Pasko, O.M. (2021). An interdisciplinary approach in the training of future specialists of fashion designers. *Pedagogical sciences: realities and prospects*. Series 05, 84(2); 45–49.
11. Shkura, I., Shulyk, Yu. (2020). Foreign experience in the implementation of interdisciplinary educational programs and the possibility of its application in Ukraine. *Scientific notes of Berdyan State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, 2: 114–127.

References

TKACHENKO Vadim

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

USATOV Bohdan

Graduate student of the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

SHMYGOL Roman

Graduate student of the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO EDUCATION AS A PREREQUISITE FOR SUCCESS IN THE FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF SPECIALISTS

Summary. The article considers the need to solve the problem related to the search for pedagogical concepts and technologies for the implementation of an effective and interactive interdisciplinary approach to education as a prerequisite for the success of the future professional activity of specialists.

The importance of the use of interactive technologies in the conditions of the European educational space is emphasized, which opens up new opportunities not only for obtaining an education, but also for the development of the European labor market. The question of the use of interactive technologies as the main component of the professional growth of future specialists is considered.

It was determined that to improve the quality of education, it is necessary to involve interactive technologies in the educational process. It is proven that as a result of the optimal use of various interactive teaching methods, the positions of the teacher and students in the educational process change.

The opinions of scientists regarding the need to introduce interactive technologies into the educational process in the context of an interdisciplinary approach are considered.

It is analyzed how the interaction of various disciplines can contribute to the formation of a comprehensive understanding of the subject area and the development of key skills in students. It is substantiated that the use of interactive technologies in combination with an interdisciplinary approach can help create flexibility of thinking in students, the ability to work in a team and develop creative approaches to problem solving.

Keywords: interactive technologies; interdisciplinary approach; professional activity; future specialists.

Одержано редакцією 30.11.2023
Прийнято до публікації 12.12.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-22-29>

 <https://orcid.org/0000-0002-6321-0852>

ЗОРОЧКИНА Тетяна Сергіївна

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка катедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: zvezdochcina@vu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0003-1228-3303>

ГАЛАЙКО Юлія Анатоліївна

кандидатка педагогічних наук, доцента катедри геометрії і алгебри,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
e-mail: tigragul175@gmail.com

УДК 378.018.8.011.3-051-021.66:51(045)

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття є продовженням дослідження розвитку методико-математичної компетентності майбутнього вчителя. Актуальність теми підкреслюється змінами кваліфікаційних вимог до педагогів, які передбачають здатність сприймати та реалізувати нові цілі та завдання модернізації освіти, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності.

Здійснено огляд наукової літератури щодо підходів у визначенні методичної компетентності педагога, в тому числі майбутнього вчителя, який готується до викладання математики. Особливу увагу сконцентровано на структурі методичної компетентності майбутнього педагога, в якій виділено особистісний, когнітивний, інформаційно-технологічний, аналітико-рефлексивний та предметно-діяльнісний компоненти.

Акцентовано увагу, що для формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики (як і вчителя початкових класів) важливим є його особистісний когнітивний структурний компонент, що обумовлюється рівнем мотиваційно-ціннісної спрямованості, комунікативними вміннями, самоорганізованістю та емпатією. Не менш важливим у цьому аспекті є інформаційно-технологічний компонент методичної компетентності педагога, що потребує інформаційної грамотності, використання можливостей дистанційного навчання та усвідомлення основ інформаційної безпеки у практичній діяльності.

У контексті останнього особливої ваги набуває той факт, що формування методичної компетентності педагога, майбутнього вчителя математики у процесі магістерської підготовки значною мірою забезпечується розвитком предметно-діялісних структурних компонентів в галузі організації навчальної діяльності та її мотивації, забезпечення відповідної інформаційної основи, розробки програми діяльності та прийняття педагогічних рішень.

Ключові слова: методико-математична компетентність; інформаційна грамотність; комунікативні вміння; майбутній вчитель.

Постановка проблеми. Питання формування професійно-методичної компетентності магістрів, майбутніх вчителів математики, привертає увагу науковців своєю

складністю та неоднозначністю, незважаючи на накопичений досвід роботи закладів вищої освіти України в умовах Болонської системи навчання. Адже, науково-технічний і соціальний процес швидко змінює характер знань, умови праці, способи та засоби діяльності людини. Так, на всесвітньому економічному форумі, що відбувся у жовтні 2020 року визначено ТОП-10 необхідних навичок у 2025 році, серед яких чільне місце належить активному навчання і стратегіям навчання. Як основи для набуття ключових та предметних компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. Саме тому актуалізується потреба в новому поколінні педагогічних кадрів, які здатні прийняти та реалізувати нові цілі та завдання модернізації освіти. Останнє знаходить відображення в Концепції нової української школи, успішна реалізація якої залежить від ефективної методичної підготовки майбутнього вчителя математики та його здатності вдосконалювати та розвивати методичну компетентність.

Водночас, важливим є усвідомлення, що основою вдосконалення системи формування та розвитку методичної компетентності майбутнього педагога-математика є положення законодавчих і стратегічних документів, що окреслюють напрями розвитку освіти в Україні та забезпечення її якості: Закон України «Про вищу освіту» (2014), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Концепція Нової української школи (2016), Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Ґрунтовне дослідження сучасних надбань вітчизняної педагогічної науки дозволяє стверджувати про доцільність партнерської взаємодії між викладачами та студентами у процесі формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики тому, що від його здатності якісно

й ефективно здійснювати освітній процес залежить рівень математичної підготовки молодого покоління, що виступає індикатором готовності суспільства в якості гаранта можливих освітніх зрушень [1, с.295].

Аналіз наукових джерел і педагогічного досвіду з проблеми дослідження засвідчив, що незважаючи на широкий спектр наукових розвідок щодо формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики в процесі магістерської підготовки у ЗВО, виявлені певні суперечності:

- між постійним зростанням вимог суспільства до рівня методичної компетентності та стереотипним підходом щодо її вирішення в процесі магістерської підготовки;

- між появою в нових, освітніх документах значних можливостей у виборі методів і засобів для творчої методичної діяльності педагога та переважанням низького рівня готовності та здатності майбутнього вчителя математики до такої творчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз літературних джерел з проблеми дослідження підтвердив суттєвий науковий інтерес до таких понять як методична компетентність майбутнього вчителя математики, методична підготовка студентів в умовах магістратури у ЗВО, що знайшло відображення в наукових працях із різних галузей знань: педагогіки, психології, методики навчання математики тощо.

Зокрема, проблема формування методичної компетентності вчителя в галузі навчання учнів математиці є предметом наукового пошуку провідників методистів, а саме: І. Акуленко, Н. Глузман, О. Ларінової, О. Лебедевої, І. Малої, Т. Годовднюк, О. Матяш, В. Моторіної, С. Скворцової, Н. Тарасенкової та ін.

Ключовими проблемами формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики в умовах, магістратури та розкриття особливостей цього процесу представлено різними аспектами, а саме:

- педагогічний аспект методичної підготовки акцентує увагу на необхідності розвитку у студентів загальних компетентностей, які відображають специфіку професійної діяльності майбутнього вчителя математики й стосуються загальних основ планування й конструювання процесу навчання й керування освітньою діяльністю учнів (Т. Годовднюк, В. Ачкан, Є. Лодатко) [1–3].

- фаховий аспект базується на формуванні у студентів спеціальних компетентностей, що виражається через наявність знань з методики навчання питань шкіль-

ного курсу з математики та їх використання у практичній діяльності (І. Акуленко, Н. Глузман, Н. Тарасенкова, В. Моторіна та ін.) [4–7].

- соціальний аспект фокусується на розвитку у майбутніх учителів математики ключових компетентностей, що обумовлюють знання методологічних і теоретичних засад методики навчання математики, що проявляються у спроможності і готовності розв'язувати професійні завдання, розвивати технологічну грамотність та мобільність (О. Матяш, С. Скворцова і Т. Бріцкан, О. Мартиненко і Г. Ковтун та ін.) [8–11].

Реалізація вищезазначених аспектів тісно пов'язана з опануванням практичним досвідом, основи якого закладаються під час навчання у закладі вищої освіти і дозволяють знаходити оптимальний вихід у неочікуваних педагогічних ситуаціях і тим самим сприяє розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя математики.

Зокрема, методична компетентність майбутнього педагога є здатністю організувати та проводити заняття, застосовувати знання та вмінні з методики викладання дисципліни для реалізації всіх освітніх завдань. Вона тісно пов'язана з практичним педагогічним досвідом і професійною рефлексією [12], потреба в якій закладається ще під час навчання у закладі вищої освіти.

Проведений аналіз літературних джерел засвідчив різноманітність поглядів як на тлумачення поняття «методична компетентність учителя», так і на визначення його сутності та структури.

Проте не зважаючи на велику увагу наукової спільноти до проблеми формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики в процесі магістерської підготовки у ЗВО залишаються неохопленими питання щодо виявлення впливу її структури на динаміку цього процесу.

Метою статті є виявлення впливу структурних компонентів методичної компетентності на якість професійної підготовки майбутнього вчителя математики в умовах магістерського середовища.

Виклад основного матеріалу. Проведений контекст-аналіз різноманітних теоретичних підходів до усвідомлення змісту методичної компетентності майбутнього вчителя математики дозволив її розглядати як інтегровану систему спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань і умінь з планування, організації та викладання навчальної дисципліни. Її формування відбувається за умови опанування студентами взаємодоповнюючих спеці-

ально-наукових, психологічних, педагогічних, методичних знань та умінь. Доцільно зазначити, що дослідники розглядають структуру методичної компетентності педагога по-різному: як систему компонентів, взаємозалежні рівні, цілісність елементів.

У контексті останнього серед компонентів методичної компетентності майбутнього вчителя математики як домінуючі були визначені такі як:

- особистісний (мотиваційно-ціннісна спрямованість особистості, рефлексійно-оціночні здатності, психофізіологічні функції особистості магістранта);

- когнітивно-діяльнісний (загально-методичні знання, предметно-методичні знання, загально-методичні та предметно-методичні уміння) компоненти.

Доцільно відмітити, що в процесі формування методичної компетентності буде спостерігатись позитивна динаміка лише за рахунок тісної взаємодії вищезначених компонентів [13–14]. При цьому особливий уваги набуває урахування, що в процесі її розвитку, згідно системного підходу, важливим є не стільки склад компонентів, скільки різновид зв'язків між ними.

Зокрема, розвиток особистісного компонента методичної компетентності майбутнього вчителя математики на етапі магістерської підготовки повинен враховувати:

- мотиваційно-ціннісну спрямованість особистості магістранта;
- рефлексивно-оціночні здібності його як майбутнього фахівця;
- розвиненість психофізіологічних функцій особистості як майбутнього вчителя математики.

При цьому важливим є усвідомлення, що спрямованість особистості майбутнього педагога обумовлюється системою його стійких переконань щодо можливих досягнень в професійній діяльності, рівнем мотивації та педагогічними здібностями, характером, якістю мислення (гнучкість, абстрактність, системність).

У контексті останнього висуваються підвищені вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя взагалі та вчителя математики зокрема, щодо його педагогічної майстерності, компетентності, ерудиції, інтелігентності та загальної культури. Одним із шляхів розв'язання даної проблеми полягає у здійсненні цілеспрямованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя математики в умовах магістерського середовища на основі формування та розвитку у них комунікативних умінь та навичок.

Останнє може бути певною мірою забезпечене за рахунок навчальної дисципліни «Методика навчання математики», яка

за своїм змістом має подібну зі шкільним курсом логічну структурування математичної інформації, а також, наявність творчих і в той же час зрозумілих для сприйняття студентами задач, що відкриває широкі можливості для їх успішної навчально-пізнавальної діяльності, які підґрунтя для розвитку методичної компетентності. Водночас, само організованість студентів, їх усвідомленість, цілеспрямованість відіграють домінуючу роль у розвитку соціально-психологічної та творчої зрілості. Останнє дозволяє певною мірою і вирішувати сучасну проблему вищої професійної освіти, що полягає у формуванні саме творчої особистості випускника, здатного до саморозвитку, до інноваційної діяльності. Вирішення цієї проблеми можливе лише шляхом переведення студентів із постійних споживачів знань в активну творчу особистість, здатну не лише сформулювати проблему, а й здійснити аналіз шляхів її вирішення, знайти оптимальний варіант та довести його правильність. У зв'язку з цим доцільно вважати, що само організованість навчальної діяльності студента та одна із дієвих форм її реалізації – самостійна робота студентів є не лише значущим складовими освітнього процесу, а повинні стати базовими компонентами структури методичної компетентності майбутнього вчителя математики. При цьому для успішної підготовки висококваліфікованого педагога необхідна така організація навчальної діяльності студента магістратури, яка б забезпечила розуміння тенденції суспільного прогресу, усвідомлення ключових ідей розвиваючого суспільства, опанування сучасними педагогічними технологіями.

Пріоритетне значення одержують ті освітні результати, які пов'язані з інструментами самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності і сприяють розвитку відповідних умінь студентів, спрямованих на організацію їхньої діяльності.

Самоорганізація навчальної діяльності студентів магістратури визначається як усвідомлена робота по організації своєї діяльності, її планування, раціональне використання свого навчального та поза навчального часу, самостійне опанування та використання знань із різних джерел для розв'язання практичних завдань, вдосконалення способів мисленнєвої діяльності, а також самоконтролю, рефлексії та корекції своєї діяльності [13, с.125].

Ефективність самоорганізації навчальної діяльності залежить від потреб та інтересів, системи цінностей, мотивів і цілей студента та колективу. Як відомо, студентський вік є чутливим періодом для розвитку самоорганізації навчальної діяльності.

У зв'язку з цим, розвиток процесів самоорганізації студентів виступає важливою умовою як для розвитку особистості, що успішно проявляє себе в повсякденній діяльності, так і для формування особистісного структурного компонента методичної компетентності майбутнього педагога.

У контексті останнього особлива роль відводиться когнітивному компоненту, який виявляється в застосуванні знань та навичок при розв'язанні методичних проблем, а також у відкритості до нових знань, практик і форм навчальної діяльності в процесі математичної підготовки.

У структурі методичної компетентності студентів, майбутніх вчителів математики особливе місце займає інформаційно-технологічний компонент, який характеризується інформаційною грамотністю, компетентністю в галузі дистанційного навчання та інформаційної безпеки.

Зокрема, в умовах розбудов національної системи освіти та приведення її у відповідність до міжнародних стандартів зростає увага до підвищення інформаційної грамотності за рахунок упровадження професійно-орієнтованих інформаційних систем та глобальної інформаційно-комунікаційної мережі.

При цьому особливої ваги набуває усвідомлення, що інформаційна грамотність студента магістратури, майбутнього вчителя математики виявляється у здатності розрізняти, розуміти, висловлювати, створювати та інтерпретувати поняття, почуття, факти, думки усно та письмово за допомогою візуальних, звукових та цифрових матеріалів у різних дисциплінах та контекстах.

Не менш важливо у цьому контексті вважається формувати у здобувачів освіти універсальні навички моделювання і розв'язування прикладних завдань дослідницького характеру як основи для розвитку інформаційної грамотності.

Саме тому, особливої уваги викликає дослідницьке навчання, що покладено в основу проекту go-Lab [15], який робить доступним наукові он-лайн лабораторії для широкомасштабного використання в освіті і складається із наступних етапів, а саме: орієнтація, концептуалізація, дослідження, висновок та обговорення.

На етапі орієнтації відбувається заохочення інтересу студента магістратури до основних понять теми і при цьому основним результатом є виклик зацікавленості на рівні можливостей практичного застосування.

Концептуалізація – це етап, на якому студент надає перевагу одному або декіль-

ком дослідницьким питанням або гіпотезам.

На етапі дослідження студент пропонує гіпотезу типу «що буде, якщо...» і таким чином проводить експеримент, який може включати виконання цілеспрямованих дій відповідно до запропонованої гіпотези. Метою цього етапу є інтерпретація одержаних результатів.

Висновок – це етап, на якому магістрант повертається до своїх початкових дослідницьких питань або гіпотез і робить висновок щодо їх відповідності результатам дослідження.

Обговорення – це фінальний етап, що дозволяє обговорювати одержані знання, результати та висновки з акцентом на власний процес дослідження.

Закінчивши дослідження студенти магістратури на рівні учнів повинні написати власні спостереження щодо проведеного дослідження.

Останнє може бути реалізовано за рахунок порталу go-Lab Observation Tool [15].

Дослідницький підхід в освітньому процесі майбутніх учителів математики сприяє формуванню у студентів магістратури навичок роботи у даному виді навчання, розвитку їх компетентності в галузі дистанційного навчання та інформаційної безпеки.

Водночас, доцільним є усвідомлення, що підвищення якості освіти студентів, пов'язане з розвитком методичної компетентності майбутнього вчителя математики потребує впровадження інноваційних технологій і методів, розвитку нових компетенцій у самих викладачів ЗВО.

Від сучасного викладача вимагається критично осмислювати свою педагогічну діяльність для вдосконалення власної педагогічної майстерності. Отже, рефлексивна компетенція стає однією із домінуючих для професійної діяльності викладача ЗВО. Педагогічна рефлексія зазвичай описується як комплексна категорія, куди входить низка особистісних, професійно значущих якісних характеристик, що виражаються в здатності до само актуалізації, само ідентифікації, саморегуляції, само оцінювання, що веде до саморозкриття свого внутрішнього потенціалу та його особистісно професійній самореалізації.

У контексті останнього особливої уваги потребують методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з аналітико-синтетичної діяльності, з планування й конструювання, з оцінювання організації й керування не лише власною діяльністю, а й студентів, майбутніх педагогів.

У педагогічних дослідженнях виділяють предметно-діяльнісний структурний компонент методичної компетентності педагога, майбутнього вчителя математики, який базується на розвитку:

- компетентності в галузі організації навчальної діяльності;
- компетентності в галузі забезпечення інформаційної основи діяльності;
- компетентності в галузі розробки програми діяльності та прийняття педагогічних рішень.

Отже, виконаний аналіз структури методичної компетентності майбутнього вчителя математики в процесі магістерської підготовки актуалізує питання щодо розвитку готовності студентів до критичного оцінювання власного накопиченого досвіду, розвитку своїх здібностей, вміння набувати нові знання, використовуючи сучасні інформаційні технології.

Зокрема, практична результативність цього процесу знаходить своє відображення в таких дисциплінах як: «Методика навчання математичних дисциплін у базовій та профільній середній освіті»; «Геометрія в загальноосвітній школі»; «Теорія і методика навчання школі», «Теорія і методика навчання алгебри».

При цьому особливої ваги набуває залучення до освітнього процесу педагогічного інструментарію з акцентом на постановку конкретних цілей та орієнтацію на їх досягнення, професійного становлення, самореалізацію та самовдосконалення, на розвиток управлінських здібностей та умінь міжособистісної комунікації між «студент-викладач», «викладач-студентська група», «студент-студентська група» тощо.

Важливим є, що у цьому аспекті активізується здатність майбутніх вчителів математики успішно діяти в умовах відсутності в знаннєвій базі готових алгоритмів щодо раціонального вирішення певних проблем «на засадах нестандартного творчого мислення в процесі професійно-педагогічної діяльності, яка й обумовлює рівень методичної компетентності» [12].

Останнє знаходить відображення під час проходження практики: педагогічної в основі якої лежить опанування студентами особливим когнітивним стилем мислення професійно-математичної діяльності, який формується на основі усвідомлення єдності математики як навчального предмету з вираженням практичних проблем на основі взаємодії різних розділів математичного знання.

Проходження педагогічної практики магістрантами відповідальний процес, тому що саме вона дозволяє оцінити професійну пригодність майбутнього фахівця щодо

його готовності розробляти та реалізовувати методичні моделі, методики, технології та прийоми навчальної діяльності, аналізувати результати процесу їх використання в освітніх організаціях різних типів та видів, узагальнюючи вітчизняний та зарубіжний методичний досвід в професійній сфері діяльності.

При цьому доцільним є виділення важливого аспекту методичної підготовки, що пов'язаний з технологіями електронного навчання (e-learning) в умовах дистанційних освітніх технологій. Це стосується не лише осіб з особливими освітніми потребами, а й в умовах воєнного стану всіх без винятку. Саме тому, випускник магістратури повинен опанувати системою знань і технологій, що застосовуються в системі дистанційної освіти і тому в методичній частині підготовки магістранта повинно бути виділений час для мобільної освіти та дистанційного навчання, вивченню можливостей нових платформ (Moodle та ін.), та інструментів (Google Meet, Microsoft Teams, Zoom та ін.).

У контексті останньої особливої ваги набуває модульний підхід, що спрямований на:

- управління знаннями, в межах засвоєння якого студент магістратури буде навчатись в будь-який час, в будь-якому місці відповідно до індивідуального стилю навчання, рівня мотивації та розкладу;
- аналіз та розробку методичного забезпечення реалізації математичної дисципліни (модуля);
- визначення ступеня готовності майбутнього магістра до виконання обов'язків вчителя (викладача математики).

Саме такий підхід до організації навчання змушує студентів працювати в навчальною програмою, що містить окремі модулі, які знаходяться у фокусі вивчення. При цьому процес засвоєння знань зорієнтований на досягнення поставленої мети та розв'язання завдань, мотивацію на якісне засвоєння змісту навчального модуля, методи і форми прямої, опосередкованої і самостійної діяльності, корекцію, самооцінку результатів засвоєння знань, умінь і навичок.

Водночас важливим є урахування, що методичну діяльність студентів, майбутніх вчителів математики, неможливо спостерігати безпосередньо, адже вона виявляється через методичні продукти (результати), що створені у ході методичного проектування [7] та конструювання на протязі навчання в магістратурі [16].

Зокрема, результатом методичної діяльності студента магістратури може стати методичне портфоліо, наповнення якого є

індивідуальним для кожного магістранта і може складатись із:

- методично опрацьованого навчального матеріалу у різних формах його подання;
- алгоритмів розв'язання різноманітних задач з алгебри, геометрії, стереометрії, олімпіад них завдань тощо;
- робочих зошитів, методичного забезпечення навчальних дисциплін, навчальних програм;
- конспектів уроків тощо.

При цьому важливим є розроблення критеріїв оцінювання порт фоліо студентів магістратури як основи для регулювання навчання-програмної документації, варіативності навчальних траєкторій, моделювання та конструювання діяльності на базовому та профільному рівні, розробки видів та форм контролю, рефлексії власної діяльності при підготовці до уроків та при аналізі його результатів тощо.

Отже підготовка професійно-грамотного, компетентного педагога, майбутнього вчителя математики в умовах магістерського середовища повинна бути спрямована на формування таких форм методичної діяльності як вміння здійснювати процес в загальноосвітніх навчальних закладах з орієнтацією на розвиток особистості здобувача освіти. Не менш важливим у цьому аспекті є використання оптимальних сучасних технологій і методик у відповідності зі змістом навчального матеріалу та з урахуванням інтересів, потреб, мотивів та відповідних методик, технічних засобів навчання, навчальних програм та відповідних модулів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, формування методичної компетентностей майбутнього вчителя математики – один із провідних напрямків магістерської підготовки, яка пов'язана з кваліфікаційними вимогами до педагогів, що здатні реалізовувати цілі та завдання модернізації освіти в контексті успішної життєдіяльності для кожної людини. Аналіз психолого-педагогічних досліджень та об'єктивних умов існуючої практики професійної освіти у педагогічних ЗВО дозволив виявити компоненти що здійснюють позитивний вплив на розвиток методичної компетентності майбутнього вчителя математики в умовах магістерського середовища.

Домінуючим компонентом у формуванні методичної компетентності майбутнього вчителя математики є особистісний структурний компонент, що обумовлюється рівнем мотиваційно-ціннісної спрямованості у поєднанні з вміннями комунікативності, самоорганізованості та емпатії. Особливе місце в цьому процесі відведено інформа-

ційно-технологічному компоненту методичної компетентності, який потребує інформаційної грамотності використання можливостей дистанційного навчання у поєднанні з усвідомленням основ інформаційної безпеки у практичній діяльності.

Нагальною є проблема більш предметного дослідження процесу формування методичної компетентності та розкриття сутності її компонентів в контексті розвитку предметно-діяльнісних структурних компонент в галузі організації навчальної діяльності та її мотивації, забезпеченні інформаційної основи та розробки програми відповідної діяльності та прийняття необхідних рішень.

Список бібліографічних посилань

1. Годованюк Т.А. Методична підготовка майбутніх вчителів математики: Теорія і практика: монографія. Умань: Видавець Сочинський М.М., 2019. 316 с.
2. Ачкан В.В. Підготовка майбутніх вчителів математики до інноваційної педагогічної діяльності. монографія. Київ: Маслаков, 2018. 308 с.
3. Лодатко Є.О. Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2022. 206 с.
4. Кузьминський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики: монографія / ред. А.І. Кузьминський, Н.А. Тарасенкова, І.А. Акуленко. Черкаси: вид. від ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. 320 с.
5. Акуленко І.А. Компетентісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект): монографія. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю., 2013. 460 с.
6. Тарасенкова Н.А. Дидактична аналітика як складова професійного тренінгу для вчителів математики. *Science and education a new dimension*. In N. Tarasenkova (Chief Honorary Editor), VI(63), Issue: 153. Budapest: SCASPEE, 2018. P. 54–58.
7. Моторіна В.Г. Формування проектної компетентності майбутнього вчителя математики. *Вісник Черкаського університету. Серія: «Педагогічні науки»*, 2017. № 16. С. 75–83.
8. Матяш О.І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії: монографія. Вінниця: ФОП Легкун В.М., 2013. 445 с.
9. Скворцова С.О., Бріцкан Т.Г. Вибір Інтернет сервісів для створення і використання інтерактивних вправ на уроках математики в початковій школі. *Проблеми математичної освіти ПМО-2019*: зб. матер. Міжнар. наук. метод. конф., м. Черкаси, 11–12 квітня 2019, Черкаси: Видавець Гордієнко Є.І., 2019. С. 182–183.
10. Мартиненко О., Ковтун Г. Формування методичної компетентності вчителя математики та економіки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016. № 3. С. 398–406. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_3_51.
11. Кошонько Г.І. Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Теорія і практика професійної підготовки фахівців в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів*: зб. наук. праць. Житомир: ФОП Левковець, 2016. С. 30–37.
12. Нічтуговська А.І. Професійна рефлексія як чинник розвитку творчого потенціалу викладача вищого навчального закладу. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*, 2017. №3(5). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/issue/view/2/29>.

13. Немченко С.Г., Голік О.Б. Рефлексивна культура: колективна монографія. Riga: LAP Lambert Academic Publishing, 2018. 200 с.
14. Михайленко Л.Ф., Воевода А.А. Методична компетентність вчителя математики як педагогічна проблема. *Фізико-математична освіта*, 2019. №1. С. 135–141. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2019_1_23.
15. Go-Lab. URL: <https://www.golabz.eu>.
16. Галайко Ю.А. Проектні технології у формуванні методичної компетентності у процесі магістерської підготовки. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 2021. №2. С.130–135.
1. Godovanyuk, T.L. (2019). Methodical training of future teachers of mathematics: Theory and practice: monograph. Uman: Publisher Sochynskyi M.M. 316 p.
2. Achkan, V.V. (2018). Preparation of future mathematics teachers for innovative pedagogical activities. monograph. Kyiv: Publisher Maslakov. 308 p.
3. Lodatko, Ye.O. (2022). Pedagogical modeling: monograph. Ternopil: Textbook – Bohdan. 206 p.
4. Kuzminsky, A.I. (2009). Scientific principles of methodical training of the future teacher of mathematics: monograph. In N.A. Tarasenkova, I.A. Akulenko (Eds.). Cherkasy. 320 p.
5. Akulenko, I.A. (2013). Competence-oriented methodical training of the future mathematics teacher of a specialized school (theoretical aspect): monograph. Cherkasy: Publisher Chabanenko Yu. 460 p.
6. Tarasenkova, N.A. (2018). Didactic analytics as a component of professional training for mathematics teachers. *Science and education a new dimension*. In N. Tarasenkova (Chief Honorary Editor) [Budapest: SCASPEE]. VI(63), 153: 54–58.
7. Motorina, V.G. (2017). Formation of project competence of the future teacher of mathematics. *Bulletin of Cherkasy University. Series: "Pedagogical Sciences"*, 16: 75–83.
8. Matyash, O.I. (2013). Theoretical and methodological principles of the formation of methodological competence of the future teacher of mathematics for the teaching of geometry students: monograph. Vinnytsia: Publisher Legkun V.M. 445 p.
9. Skvortsova, S.O. Britzkan, T.G. (2019). Choice of Internet services for creating and using interactive exercises in mathematics lessons in elementary school. *Problems of mathematics education PMO-2019*: collection of the mother International of science methodical conference. Cherkasy, April 11–12, 2019. Cherkasy: Publisher Gordienko E.I. (PP.182–183).
10. Martynenko, O., Kovtun, G. (2016). Formation of methodological competence of the teacher of mathematics and economics. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3: 398–406. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_3_51.
11. Koshonko, G.I. (2016). The essence and structure of a teacher's professional competence. *Theory and practice of professional training of specialists in the context of pan-European integration processes*: collection of scientific papers. Zhytomyr: Publisher Levkovets. (PP. 30–37).
12. Nichugovska, L.I. (2017). Professional reflection as a factor in the development of the creative potential of a teacher of a higher educational institution. *Adaptive management: theory and practice. Series "Pedagogy"*, 3(5). Retrieved from <https://amp.org.ua/index.php/journal/issue/view/2/29>.
13. Nemchenko, S.G., Golik, O.B. (2018). Reflexive culture: collective monograph. Riga: LAP Lambert Academic Publishing. 200 p.
14. Mykhaylenko, L.F., Voivode, A.L. (2019). Methodical competence of a mathematics teacher as a pedagogical problem. *Physical and mathematical education*, 1: 135–141. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2019_1_23.
15. Go-Lab. Retrieved from <https://www.golabz.eu>.
16. Galayko, J.A. (2021). Design technologies in the formation of methodical competence in the process of master's training. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 2: 130–135.

References

ZOROCHKINA Tetiana

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor, Head of the department of primary education,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

GALAYKO Julia

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Geometry and Algebra Department,
Oles Honchar Dnipro National University

FORMATION OF METHODOLOGICAL AND MATHEMATICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF MASTER'S TRAINING

Summary. The article is a continuation of the author's scientific work in the field of development of methodological competence of the future teacher of mathematics in the process of master's training. The relevance of the topic is emphasized by new changes related to the qualification requirements for teachers who are able to accept and implement the new goals and tasks of modernization of education, which are necessary for every modern person for a successful life.

A review of the scientific literature on approaches to determining the methodological competence of a teacher, including a future teacher of mathematics, was carried out. Special attention is focused on the structure of methodical competence of the future teacher, in which personal, cognitive, information-technological, analytical-reflective and subject-activity components are highlighted.

The purpose of the article is to develop the methodological competence of the future teacher of mathematics in the implementation of design technologies in a master's environment.

The methods. Theoretical (analysis, comparison, generalization, systematization of scientific and methodological sources) and empirical (substantiation and identification of optimal forms of educational and professional

activities and communication of students, which determine their mastery of a variety of future professional functions and important social roles; development of personality-oriented technology) students who contribute to the provision of fundamental mathematical training, raising the level of their general culture as a prerequisite for democratization, humanization and humanization of education; observation and analysis of results).

Conclusions. Therefore, the formation of methodological competencies of the future teacher of mathematics is one of the leading areas of master's training, which is related to the qualification requirements for teachers who are able to implement the goals and objectives of the modernization of education in the context of successful life activities for every person. The analysis of psychological-pedagogical research and the objective conditions of the existing practice of professional education in pedagogical higher education institutions allowed to identify the components that exert a positive influence on the development of the methodological competence of the future teacher of mathematics in the conditions of a master's degree. The dominant component in the formation of the methodological competence of the future teacher of mathematics is the personal structural component determined by the level of

motivational and value orientation in combination with the skills of communication, self-organization and empathy. A special place in this process is given to the information technology component of methodical competence, which requires information literacy in the use of distance learning opportunities in combination with awareness of the basics of information security in practical activities.

Results. The problem of a more objective study of the process of forming methodical competence and revealing the essence of its components in the context of the development of subject-activity structural components in the

field of organization of educational activity and its motivation, providing an informational basis and developing a program of relevant activities and making the necessary decisions is urgent.

Keywords: methodological and mathematical competence; information literacy; communication skills; future teacher.

Одержано редакцією 15.11.2023
Прийнято до публікації 08.12.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-29-38>

 <https://orcid.org/0000-0002-3414-2491>

KOINOVA-ZOELLNER Julia

Dr. Dr. phil., Lecturer, Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Empirische Unterrichtsforschung,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Technische Universität Dresden, Deutschland
e-mail: Julia.Koinova-Zoellner@tu-dresden.de

UDC 373.3/.5.011.3-051(045)

KOOPERATION ALS INDIVIDUELLE UND GEMEINSAME ENTWICKLUNGSAUFGABE IM LEHRERBERUF

Der Beitrag problematisiert die Lehrbarkeit von Kooperation und neue kooperative Lehr- und Prüfungsformaten im Lehramtsstudium dar. Das kooperative Lehren und Lernen werden dabei als positive Zusammenarbeit einer studentischen Gruppe zwecks der gemeinsamen Moderation definiert und in der Studie „Ko-Le³ – Kooperatives Lehren und Lernen“ überprüft. Die Qualität der studentischen Zusammenarbeit in Situationen des Lehrens und Lernens im Seminar wird in der Studie qualitativ, anhand der studentischen Reflexions-Berichte ausgewertet. Dabei werden Herausforderungen der kooperativen Lehr- und Prüfungsformaten in der Lehrerbildung am Beispiel eines Seminars offenbart.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung; Kooperation; Kooperatives Lehren und Lernen; think-pair-share (Denken-Austauschen-Vorstellen)-Prinzip; Moderation; Teamwork; soziale Kompetenzen; gemeinsames Planen; positive Abhängigkeit; peer-to-peer-Beziehungen; peer-to-peer-subordinate-Beziehungen; peer-to-coaching-Beziehungen; face-to-face-Kommunikation; Bereitschaft; Kooperationskultur; Kooperatives Lehren und Lernen; individuelle Entwicklungsaufgabe; Reflexion.

1. Problemstellung. In Diskussionen zu den aktuellen Herausforderungen an die Lehre wird neben der Entwicklung von Fachkompetenzen das Teamwork und die Kooperation im Lehrzimmer gefordert [1]. Bei solch einer Lehre sollten die Lehrenden nicht nur instruieren, sondern sie müssen den Lernenden Gelegenheit geben, gemeinsam zu lernen und kooperativ zu handeln. Dadurch entstehen neue Lernsituationen: Lernende sollen ihren Lernprozess individuell vorbereiten, individuell und gemeinsam managen, im Lehrzimmer miteinander kommunizieren und interagieren. Gleichzeitig bedeutet das, dass Lehrkräfte zurück von

Position der Vortraghaltenden treten und mit Moderieren, Organisieren, Beraten von Zusammenarbeit der Lernenden das individuelle Denken sowie kooperatives Handeln im Lehrprozess unterstützen [2]. Das Besondere dabei ist, dass Lehrkräfte sowohl auf das Lernen des Einzelnen im Sinne der individuellen Förderung, als auch auf das soziale Miteinander achten sollen. Im aktuellen 2023 – Heft „Monitoring der Lehrerbildung“ wird ausdrücklich betont, dass:

– „Kooperative Arbeitsformen, wie sie im Berufsfeld Schule zur täglichen Praxis gehören, sollten bereits während des Studiums stärker genutzt und kooperative Prüfung – Formate flächendeckend ermöglicht werden. Dies erlaubt es Studierenden, entsprechende Kompetenzen selbst auszubilden und sie als Erfahrungs- und Reflexionsmöglichkeiten zu nutzen, um sie später in der Schule umzusetzen, damit auch die Schüler*innen diese erlangen können“;

– „Kooperative und ko-konstruktive Lehrveranstaltungen bzw. Lernsettings, in denen Studierende gemeinsam Aufgaben lösen und lernen, können hierbei auch hilfreich sein, um bereits während des Studiums Multiprofessionalität kennenzulernen und einzuüben – dies gilt natürlich für alle Lehramtsstudiengänge“ [3].

Auf die Aufgabe nach der Entwicklung der fächerverbindenden Kooperation während des Lehramtsstudium wurde bereits in den „Empfehlungen zur Lehrerbildung“ der HRK vom 02.11.1998 hingewiesen und als „den latenten Widerspruch“ im Grundkonzept der Lehrerbildung, der zwischen der von den Fachdisziplinen und dem Konzept univer-

sitärer Lehre bestimmten inhaltlichen Seite und den für den Lehrerberuf zu erwerbenden erzieherischen und sozialen Kompetenzen“ diagnostiziert [4]. Die Anforderung an die Lehrerbildung wurde im normativen Dokument „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ konkretisiert, mit der Forderung im Curriculum des Lehramtsstudiums umzusetzen [5].

Die Analyse der Lehrerstandards und Kompetenzen in der Lehrerbildung hat sich ergeben, dass lehrerkooperationsbezogene Standards bei verschiedenen Kompetenzen benannt werden.

Tabelle 1

Kompetenzbereiche

Kompetenz	Standards
Unterrichten (Kompetenz 3)	„[...] kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens“ (ebd., 9)
Beurteilen (Kompetenz 7)	„[...] kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung/Empfehlung, kooperieren mit anderen Institutionen bei der Entwicklung von Beratungsangeboten“ (ebd., 11)
Innovieren (Kompetenz 9)	„[...] praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung“ (ebd., 12)

In normativen Empfehlungen der Schulentwicklung wurde ebenfalls auf Formen der Teamarbeit hingewiesen, wie: die gemeinsame Arbeit in Teams (u. a. Jahrgangsteam, Fachzirkel), Beratungen und Abstimmungen zum Umgang mit zunehmender Heterogenität und Multikulturalität in den Schulklassen, Gestaltung von inklusivem Unterricht [6]. Allerdings wurde in Studie zum Lehrerberuf und zur Lehrerprofessionalität bemängelt, dass die Kooperation der Lehrer: innen in der Praxis noch unzureichend ist [7, s. 55f]. Dies liegt wohl nicht nur an den schulischen Rahmenbedingungen, wie „Lehrer als Einzelkämpfer im Unterricht“, fehlendem gemeinsamen Zeitbudget, sondern auch an ungünstigen Einstellungen der Lehrkräfte [8, s. 191]. Gemeinsame Planung von Unterricht findet nur selten statt, Autonomie-Paritäts-Prinzip und festgefahrene Routinen, hoher Aufwand an Zeit und Energie und fehlende Kooperationsbereitschaft sind Hemmungsfaktoren laut Maier [9].

Die DESI – Studie (2008) zeigte das Schattendasein der kooperativen Planung in Deutschland [10]. Es wurde oft gar nicht oder nur gelegentlich, ein paar Mal im Monat, Unterricht gemeinsam vorbereitet oder durchgeführt, dabei wurde im Fach Deutsch häufiger als in Englisch kooperiert. Die Studie von Dirk Richter und Hans Pant (2016) ermittelte erneut, dass „über die

Hälfte der Lehrkräfte in Deutschland nie oder nur einmal pro Jahr im Team mit einer anderen Lehrkraft unterrichtet (56 %) oder in anderen Klassen hospitiert und kollegiales Feedback gibt (64 %). Mit anderen Worten: Ein Großteil der Lehrkräfte in Deutschland erhält keine oder nur sehr wenige Einblicke in den Unterricht anderer Kollegen“ [11; 14, s. 15].

Aus den bildungspolitischen und pädagogischen Debatten folgt der Konsens, dass nicht nur Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Lehrerkoope-ration notwendig sind, um der mangelnden Kooperation von Lehrkräften entgegen zu steuern [12]. Ob auch erste und zweite Phase der Lehrerbildung „Einfluss auf die Einstellung der angehenden Lehrkräfte zur kollegialen Kooperation“ haben, wurde bisher „wenn überhaupt, nur in Ansätzen thematisiert“ [8, s. 192].

Es stellt sich die Frage, ob und wie kooperatives Lehren und Lernen und kooperative Prüfungsformate in der Lehrerbildung umgesetzt werden sollten?

Lehrerbildung ist schon immer über Anforderungen zur Schule zu betrachten, dies betont auch Oelkers: „Die Lehrerbildung wird für die Defizite der Schule verantwortlich gemacht und gleichzeitig beauftrag, Abhilfe bereitzustellen“ [13, s. 151]. Über die Neuorientierung im Lehrberufsbild zugunsten der Kooperation betonte Rudolf Isler bereits vor mehr als 20 Jahren: „Das Berufsbild ändert sich zunehmend dahingehend, dass nur ein Team von unterschiedlich ausgebildeten und spezialisierten Lehrpersonen die immer komplexer werdenden Aufgaben einer Schule wahrnehmen kann“ [15, s. 69]. Die Bildungsdebatten betonen seit Jahren einerseits Anforderungen an die Lehrerkoope-ration „als Schlüsselvariable von Schulentwicklung“ [14, s. 10] und andererseits die Professionalität jedes einzelnen Lehrenden: „Auf den Lehrer kommt es an!“ [16; 19, s. 9].

Die Technischen Universität Dresden hat das Thema im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Lehrerbildung wie folgt umgesetzt [17; 18].

Tabelle 2

Modulbeschreibungen
für den Bildungswissenschaftlichen Bereich

Modul	Ziele und Inhalte
Modul: MA-GY-BW 3/1 Unterrichtsentwicklung	„[...] Die Studierenden besitzen Theoriewissen in den Bereichen Unterrichtsentwicklung, fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht, Projektlernen und alternative Formen der Leistungsermittlung und -beurteilung. Sie verfügen über die didaktische Kompetenz und die Verfahrenskompetenzen in kooperativen Prozessen, entsprechende Unterrichtsbeispiele zu konstruieren“ [18, s. 11]

Dass Kooperation in Lehre und Forschung als ein Bildungsziel auf dem Weg zur individuellen und gemeinsamen Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz der zukünftigen Lehrkräfte sein soll, bedeutet gleichzeitig, dass es hier um inhaltliche Entwicklung von mehreren persönlichen Kompetenzen geht, welche eigenverantwortlich in Situationen des Miteinanders zu erleben sind. Deshalb sind persönliche Kompetenzen der Studierenden nicht nur Voraussetzung für berufliche Handlung, sondern auch Ergebnis des Studiums. Kooperation wird demzufolge nicht nur als Interaktionsform der Lehr-Lernprozesse, sondern als Grundbefähigung einer Person zur Synthese eigener Aktivität mit Wirksamkeiten von Anderen im sozialen Handlungsprozess zugunsten des Erreichens eines gemeinsamen Ziels definiert. Doch gelingt Kooperation nur dann, wenn deren Merkmale berücksichtigt werden. Es besteht Einigkeit in der Forschung zum Kooperativen Lernen hinsichtlich der Merkmale der Kooperation:

- Positive Abhängigkeit: „Herz“ der Kooperation, Erlebnis positiver Emotion,
- Individuelle Verantwortlichkeit: das Gefühl des Sollens, Mitverantwortung,
- Gegenseitige Unterstützung: Bereitschaft zum fachlichen Austausch,
- Angemessener Einsatz sozialer Kompetenzen: face-to-face Kommunikation,
- Reflexion der Gruppenprozesse: individuell und gemeinsam [19, s. 17].

Wenn die Merkmale verinnerlicht werden, entsteht die Erkenntnis, dass Gruppenarbeit nicht dem kooperativen Lernen gleichzusetzen ist. Wird Gruppenarbeit der Kooperation gleichgestellt, entstehen häufig sowohl bei Lernenden als auch bei Lernenden negative Erfahrungen [20]. Demzufolge sollte das kooperative Lernen theoretisch und praktisch schon *in der Lehre an der Universität* thematisiert werden.

2. Theoretische Abhandlung der Forschung. Seit langem gehört Kooperatives Lehren und Lernen zum wissenschaftlichen Diskurs [21]. Es sind aber nur wenige Befunde zur Kooperation in der universitären Lehre zu finden [12]. Das Unwissen und die Abneigung gegenüber Kooperativem Lernen ist wohl eine der wichtigsten Erklärungen in der Diskrepanz zwischen beruflichen Anforderungen zur Kooperation und dem Fehlen der Kooperation im Studium und dem pädagogischen Alltag: *„Vor der Seminar-sitzung war mir das Thema „Kooperatives Lernen“ absolut unbekannt“* (Nr.16)¹.

Nicht selten wird das professionelle kooperative Handeln der Lehrer: innen in erziehungswissenschaftlichen Publikationen mit dem Attribut „gemeinsam“ bezeichnet, so formulieren Leonhard Horster und Hans-Günter Rolff (2001) in der Beschreibung von Basisprozessen der Unterrichtsentwicklung die fünf Bereiche der Kooperation:

- „die mentalen Modelle des Kollegiums erheben“,
- „ein gemeinsames Verständnis entwickeln“,
- „das gemeinsame Methoden- und Inhaltsrepertoire überprüfen und erweitern“,
- „gemeinsam Unterrichtsvorhaben planen und durchführen“,
- „den Unterrichtsprozess und seine Ergebnisse evaluieren“ [22, s. 67].

Gemeinsames Planen bedeutet einen erhöhten Anspruch, weil es sich nicht nur um „Was“ (Gemeinsames Planen), sondern auch „Wie“ (Umsetzung von was) handelt. Das bedeutet, Lehrer müssen sich nicht nur austauschen und Arbeitsbereiche und –Aufträge aufteilen, sie müssen in konstruktivistischer Weise kooperieren [23, s. 209]. Die Herausforderung nach Gemeinsamkeit ist die Kohärenz zwischen Autonomie und Heteronomie wahrzunehmen und den Stand der Entwicklung von sozialen Beziehungen auf unterschiedlichen Ebenen zu erfassen und zu reflektieren. Einer der Begründer der Gestalttherapie, Kurt Koffka (1935), stellte die These auf, dass Gruppen ein dynamisches Ganzes darstellen, in dem sich die gegenseitige Abhängigkeit der Teilnehmenden wandeln kann [19, s. 16].

Kurt Lewin (1936) beschrieb daraufhin das Wesentliche einer Gruppe als ein Abhängigkeitsverhältnis der jeweiligen Ziele ihrer Mitglieder: das für alle Beteiligten gleiche Ziel gestaltet die Gruppe zu einem „dynamischen Ganzen“ (ebd.). Eine Veränderung der Abhängigkeit schon bei einem beliebigen Gruppenmitglied oder in einer Teilgruppe würde den Zustand aller anderen Mitglieder oder Teilgruppen beeinflussen. Morton Deutsch (1949, 1962), erweiterte Lewins Ansatz zu einer Theorie der Kooperation und der Konkurrenz“ [19, s.17]. Aus dem Verständnis, dass Abhängigkeit unterschiedlich sein kann, ergeben sich verschiedene Abhängigkeitsformen der Beziehung: positive = Kooperation, negative = Konkurrenz und fehlende = Vermeidung. Die Studie bekam den Namen „Ko-Le³“, d.h.: **Kooperatives Lehren und Lernen in der Lehrerbildung.** Das kooperative Miteinander

zitiert. Die zur Analyse gezogenen Reflexionen wurden durch die Vergabe einer Nummer anonymisiert.

¹ Im Text werden Auszüge aus studentischen Kommentaren und Reflexionsarbeiten kursiv

der Studenten und dessen Beziehungen wurden zu einem Forschungsgegenstand.

3. Methodische Abhandlung der Forschung. Für die Studie „Ko-Le³“ wurde beschlossen die Qualität der Abhängigkeit zukünftiger Lehrer: innen innerhalb der Ausbildungsphase im Seminar während eines Semesters zu reflektieren. Die Grundannahme der vorgelegten Studie „Ko-Le³“ ist das Postulat, dass jeder Mensch in Beziehungen lebt, d.h. nach Zugehörigkeit strebt und, dass alle Personen auf andere angewiesen und voneinander abhängig sind. Nur wenn gemeinsame Ziele bestehen, ist positive Abhängigkeit möglich. Ausgehend von der Theorie sozialer Interdependenz wurde ein anspruchsvolles Ziel der bildungswissenschaftlichen Seminare „Förderung der Kooperationskultur“ formuliert und gefragt, ob Kooperation als positive Abhängigkeit lehrbar ist. In der Umsetzung der Studie wurde die Hypothese aufgestellt, dass sowohl theoretisches Wissen über Kooperation als auch praktisches Üben der Kooperation im Seminar die Entwicklung professioneller, persönlicher und sozialer Kompetenzen der zukünftigen Lehrkräfte bereits in der Phase der universitären Lehrerbildung unterstützen kann.

Für die Lehre war von großer Relevanz, dass die zum Studium aufgenommenen ehemaligen Schüler = zukünftige Lehrkräfte ihre sozialen Erfahrungen mit der Erwachsenenwelt und Ihresgleichen mitbringen und diese unbewusst, unreflektiert auch im Seminarraum umsetzen. Insofern ist soziales Lernen in hierarchischen und egalitären sozialen Ordnungen bei der Zusammenarbeit anzusehen [24]. In Anlehnung an David Johnson und Roger Johnson [19] wurden die drei Organisationsformen des kooperativen Lehrens und – Lernens umgesetzt:

- informelles kurzfristiges kooperatives Lernen,
- formales längerfristiges kooperatives Lernen und
- kooperative Stammgruppe in der Lehre.

Die Formen des kooperativen Lernens unterscheiden sich von einander nach Dauer, Intensität und Komplexität [25]. In der Lehrerbildung hatten sich die Studenten: innen drei Formen des Kooperativen Lehrens und Lernens zur Gestaltung der Seminarsitzung anzueignen: informelles kurzfristiges / formales längerfristiges / kooperative Stammgruppen [19, s. 18–20].

- Informelles kurzfristiges kooperatives Lehren und Lernen verlief über einen Zeitraum von wenigen Minuten bis zu einer Veranstaltung und wurde in Form einer

Methode angewendet, z.B. Gruppenpuzzle oder Placemat-Methode.

- Formales, längerfristiges kooperatives Lehren und Lernen wurde in Form eines Workshops, mit der Dauer von drei bis vier Seminarsitzungen im Modul BW2 für die gemeinsame Unterrichtsplanung umgesetzt.

- Die Form „Kooperative Stammgruppe“ war besonders zeitaufwendig, komplex und beziehungsintensiv. Es ging dabei um Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einer gemeinsamen Moderation innerhalb eines ganzen Semesters.

Diese drei Formen kooperativen Lernens könnten auch innerhalb einer Seminarsitzung praktiziert werden. Im Rahmen der Studie hatten die Studierenden Auftrag, in einer 3-er Gruppe die Moderation nach dem „Think-Pair-Share“ – Prinzip: (Think)Denken-individuelle Konstruktion; (Pair)Austausch mit anderen Studierenden der Moderationsgruppe; (Share)Vorstellung einer gemeinsamen Ko-konstruktion im Seminar, vorzubereiten und diese nach dem Seminar unter Leitung der Seminarleiterin mündlich zu reflektieren. Danach folgte eine schriftliche abschließende Reflexion als Teil des persönlichen Seminar-Portfolios als Teil der Prüfungsleistung. Dazu nutzen sie Lerntagebücher oder Arbeitsprozessberichte. Die Form der Berichte wurden nicht starr vorgeben, lediglich einige Leitfragen zur Reflexion der Kooperationskultur wurden angeregt. Die entstandenen Abschlussreflexionen der Studierenden wurden analysiert und ausgewertet. Bei der Analyse dieser Reflexionen wurden die Kategorie „Kooperationsbereitschaft“ und die Form der sozialen Beziehungen: Kooperation, Konkurrenz, Vermeidung nach qualitativer Inhaltsanalyse von Philipp Mayring (2010) untersucht wurde [26].

Die Forschungsfragen der Studie wurden wie folgt präzisiert:

- 1) Sind die Lehramtsstudierenden bereit, durch imperative Organisationsvorgaben der Seminarleiterin gemeinsame Unterrichtsplanung zu übernehmen und gemeinsam Moderation zu gestalten?

- 2) Welche Abhängigkeitsform bestimmt die gemeinsame Unterrichtsplanung und Durchführung der Moderation der Lehramtsstudierenden?

- 3) Ist Kooperation in der Ausbildungsphase I lehrbar?

Dazu wurden drei soziale Beziehungssysteme analysiert:

- zwischen der Dozentin und Moderationsgruppe: peer-to-coaching,
- innerhalb der Planungs- und Moderationsgruppe: peer-to-peer,

– zwischen der Moderations-/Planungsgruppe und der Seminargruppe als untergeordnete Gruppe von Studierenden: peer-to-peer-subordinate.

Im Diskurs zur Codierung wurden zu den Indikatoren Schlüsselwörter bestimmt. Nachfolgende Tabelle zeigt einen Ausschnitt zur Bestimmung von Schlüsselwörtern.

Tabelle 3

Einordnung zur positiven Abhängigkeit
(positive Beziehungen=Kooperation)

Elemente	Schlüsselbegriffe
Positive Beziehung	„zu einander lächeln“, „sagten, dass es ihnen gut gefallen habe“, „gute Atmosphäre in der Gruppe“, „gutes Miteinander“, „sich in der Gruppe wohlfühlen“, „rege Kommunikation innerhalb der Gruppe“, „von anderen akzeptiert gefühlt“
Psychische Ausgeglichenheit	„ich habe mich wohl gefühlt“, „kleine Streitigkeiten, Probleme in Ruhe ausdiskutiert“, „fühlte mich vollkommen akzeptiert“, „schöne Erfahrung“, „Sicherheitsgefühl“, „Spaß haben“
Bemühen um gemeinsame Leistung	„so wurde die Idee des einen intensiv mit den Ideen des anderen zu etwas verknüpft, das einer allein nicht kreieren konnte“, „Zufriedenheit mit dem Gesamtergebnis“, „konstruktive Gesprächsführung“, „Teamarbeit war sinnvoll und effizient“, „gemeinsam Entscheidungen getroffen“, „jeder erwies sich als sehr flexibel und zuverlässig“
Gegenseitige Unterstützung	„gerechte Verteilung der Arbeit“, „gegenseitiges Unterstützen“, „Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Gruppenmitgliedern“, „konnten bei schwierigen Situationen einander helfen“

Nach einer ersten Durchsicht von mehr als 100 eingegangenen studentischen Reflexionen wurde eine repräsentative Teilmenge von 61 Arbeiten der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zugeführt.

Bei der Auswahl wurden die Dokumente ausgesucht, die sich auch auf die zweite Forschungsfrage bezogen. Studentenreflexionen, welche nur in Form eines Ergebnisberichts geschrieben waren, konnten nicht analysiert werden. Aus den studentischen Belegen wurden die reflexiven Auswertungstexte als „Kodiereinheit“ nach qualitativer Analyse von Mayring ausgewählt, die anhand der gleichen Indikatoren von zwei Experten, unabhängig von einander, nach Schlüsselwörtern beurteilt und Kategorien zugeordnet worden sind.

Durch Strukturierung der Daten, Festlegung der Auswertungskategorien wurde die Triade: Denken, Handeln und Fühlen auf „Ich-bezogener“ Ebene die Form

sozialer Abhängigkeit bestimmt, die sich in den Kategorien: 1) Bemühungen um Leistung; 2) positive Beziehungen, 3) Psychische Ausgeglichenheit, 4) soziale Kompetenz äußern. Dass die Grenzen zwischen diesen Indikatoren fließend sind, zeigt folgende grafische Darstellung:

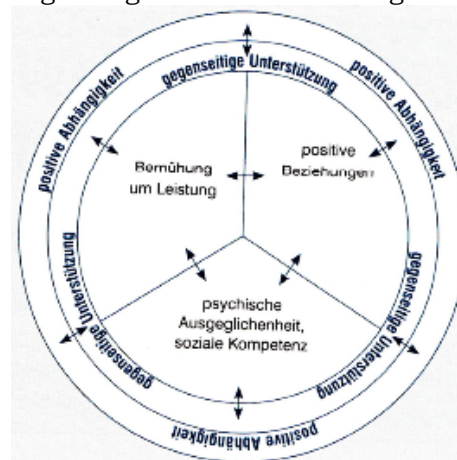


Abbildung 1: Folgen Kooperativen Lernens nach Johnson/Johnson (19, s. 18).

In manchen Fällen, wenn die Schlüsselwörter explizit nicht vorhanden waren, musste der Kontext zur Hilfe genommen werden.

Beispiele für positive Abhängigkeit = Kooperation in studentischen Arbeiten.

Peer-to-coaching:

„...viele Ideen sind im Dialog mit der Seminarleiterin entstanden ... tieferes Verständnis des Themas ermöglicht, sowie Verbesserungsvorschläge aufgezeigt“ (Nr. 19);

„... Austausch mit Dozentin war sehr hilfreich, gab uns Ideen und Denkschübe zur Gestaltung der Moderation und vermittelte uns das Gefühl, für uns da zu sein und uns zu helfen“ (Nr. 30).

Peer-to-peer:

„Unsere Arbeitsweise war stets partnerschaftlich und hat uns gut vorangebracht. Die Teamarbeit war zwar zeitlich äußerst aufwendig, stellte aber eine der effektivsten Rahmenbedingungen zur Unterrichtsentwicklung dar“ (Nr. 2/2);

„Die fachübergreifende Zusammenarbeit war eine Bereicherung für das Thema und ermöglichte eine differenzierte Betrachtung des Themas“ (Nr. 5).

Peer-to-peer-subordinate:

„Es entstand ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen den Ideen, die die Studenten einbrachten und Vorschlägen meinerseits, die das Vorankommen sicher stellten ... Insgesamt war es ein erfüllendes Gefühl, kooperativ zu arbeiten und die Leitung an das Plenum abgeben zu können“ (Nr. 21).

Negative Abhängigkeit, sich äußernd im gegenseitigen Hindern am Erreichen der

Ziele, destruktiven Handeln, Konkurrenz und Entmutigung, wurde in folgenden Beispielen beschrieben:

Peer-to-coaching:

„Im Hinblick auf die Kooperation zwischen den Moderationsgruppen und der Dozentin haben sich einige recht unkooperativ gegenüber der Dozentin gezeigt. Das finde ich sehr schade“ (Nr. 30);

„Die Diskussionsrunde wurde von der Dozentin unterbrochen. Das Eingreifen der Dozentin hat bei mir Empörung hervorgerufen“ (Nr. 6).

Peer-to-peer:

„Organisatorische Mängel offenbarten sich in puncto Absprache zwischen den Moderatoren. So zeigte sich, dass wir drei unterschiedliche Vorstellungen hatten. Dadurch ergaben sich schlussendlich Probleme in der Moderation. Auch zeigte sich diese Unklarheit darin, dass die Studierenden keine Aufgabe während der Präsentationsphase hatten“ (Nr. 15);

„Bei der inhaltlichen Vermittlung traten die Probleme auf. Einer der Moderatoren übernahm häufig die Gespräche ohne die anderen einzubeziehen. ... Das Arbeitsbündnis innerhalb des Moderationsteams funktioniert nicht vollständig“ (Nr. 20).

Peer-to-peer-subordinate:

„In diesem Seminar war teilweise ein Konkurrenzverhalten unter den Studenten zu beobachten, welches mir sich nicht erschließt. ... Es schien wichtiger, sich mit grammatikalischen Fehlern auf den Arbeitsblättern zu beschäftigen, anstatt sich dem neuen Inhalt zu öffnen“ (Nr. 13);

„Der Plan ging auf Grund mangelnder Teilnahme seitens Kommilitonen nicht auf“ (Nr. 1).

Beispiele für Vermeidungsform der Beziehungen, d.h. überwiegend formale Beteiligung an der gemeinsamen Aufgabe:

Peer-to-coaching: Beispiele wurden nicht identifiziert auf Grund fehlender Wertigkeit,

Peer-to-peer:

„Ich wollte den anderen möglichst nicht stören. Während der Moderation nahm ich mich zunehmend zurück und stellte mich stets möglichst weit in den Hintergrund. [...] ich hätte mich im Vorfeld mehr auf das gemeinsame Unterrichten im Verbund einstellen müssen, anstatt mich unabhängig von den anderen, für mich allein auf die Moderation vorzubereiten.“ (Nr. 25); „Ein Manko unserer Moderation bzw. Planung unserer Sitzung war für mich jedoch die Tatsache, dass ich mich aufgrund der Arbeitsteilung kaum mit anderen drei Konzepten beschäftigen konnte und diesbezüglich starken Nachholbedarf habe“ (Nr. 26).

Peer-to-peer-subordinate:

„... was mir letztlich nicht gut gefallen hat, war unsere Zusammenarbeit in der Seminarsitzung. Bei Fragen der Seminarteilnehmer verwies die Moderatorin ausnahmslos an mich und versteckte sich sogar hinter mir, ... statt sich selbstständig über die Arbeit der einzelnen Gruppen zu informieren. ... Die Vorbereitung der nächsten Schritte musste ich stets allein vornehmen“ (Nr. 6/1);

„... anscheinend wussten die Seminarteilnehmer auf Grund der fehlenden Vorbereitung nicht, wovon wir sprachen“ (Nr. 8).

Da die schriftlichen Daten nach gleichen Indikatoren ausgewertet wurden, gab es wenig Interpretationsfreiheit. Problematisch zu bewertende Reflexionen wurden nach der Absprache in fast allen Fällen als Mischform interpretiert. So entstand noch eine Spalte in der Matrix (s. Tab. 4), die am Anfang nicht vorgesehen war.

4. Ergebnisse der Studie „Ko-Le3“. Die Studie hat ergeben, dass die Kooperationskultur als ein multidimensionales Konstrukt vielfältige Wechselwirkungen aufweist und die unterschiedlich qualitativen Ausprägungen besonders auf der Gefühls-ebene anhaftet.

1) Bei der Forderung nach gemeinsamen Aufgaben: Planen der Moderation, Durchführen der Moderation im Seminar und mündliches gemeinsames Auswerten sowie individueller Ausarbeitung von Reflexionsdokumenten in Schrift zeigten einige Studenten(innen) keine Bereitschaft. Die Studierenden haben das Seminar gleich nach der ersten Sitzung verlassen. Es gab u.a. den Kommentar zur Frage: aus welchem Grund wurde das Seminar verlassen (16,4%): „... schnell und schmerzlos zur Leistung zu kommen ...“. Dennoch waren die meisten Studierenden (83,6%) bereit, im Seminar zu bleiben und den Anforderungen zu folgen. Die erste Forschungsfrage der Studie: „Sind die Lehramtsstudierenden bereit durch imperativen Organisationsvorgaben der Seminarleiterin gemeinsame Unterrichtsplanung zu übernehmen und gemeinsam Moderation zu gestalten?“ wurde damit positiv beantwortet. Demgemäß wurden die Reflexionen von den Studenten(innen) analysiert, welche bereit waren, die Anforderungen anzunehmen und die Aufgaben erfüllt hatten. Partiiell gab es „Verluste“ während des Semesters. Von ausgestiegenen Studierenden gab es kein reflexives Schreiben, es sei denn eine elektronische Abmeldung, wie z. B.:

„... es tut mir leid Ihnen das mitteilen zu müssen, aber ich werde (ab) morgen nicht (mehr) am Seminar teilnehmen. XX (anonym) wird die Moderation allein durchführen. Es ist mir nicht leicht gefallen, diese Entscheidung zutreffen, weil ich ungern Kommilitonen "im Stich lasse". Aber die Zusammenarbeit zwischen XX und mir gestaltete sich besonders für meine Seite sehr schwierig und es harmonierte nicht. Wir sind menschlich nicht auf einer Ebene, konnten uns nur schwer auf Methoden einigen oder die des anderen nicht nachvollziehen und ich komme nicht mit ihrer Art bzw. ihrem Ton mir gegenüber zurecht. Ich fühlte mich tlw. durch ihre Worte und Belehrungen angegriffen und eine gemeinsame Moderation würde für alle Seiten nicht zielführend sein. Hier endet vorerst die Zusammenarbeit.“

2) Die Ergebnisse der Forschungsfrage: „Welche Abhängigkeitsform bestimmt gemeinsame Unterrichtsplanung und Durchführung der Moderation?“ zeigen, dass überwiegend Kooperation auf den zwei Ebenen peer-to-peer sowie peer-to-peer-subordinate group stattfindet, s. Tabelle 4. Die Kooperationsbeziehungen bestimmen die Zusammenarbeit innerhalb der Moderationsgruppe von den Studierenden. Durch die gemeinsame Aufgabe und Intensität der Zusammenarbeit in Stammgruppen waren die meisten Reflexionen auf die Moderation bezogen und nur wenige haben die kooperative Erfahrung auf das komplexe Lernen und Lehren im Studium oder im Seminar insgesamt erweitert.

Tabelle 4

Ergebnisse der Abhängigkeitsform

Ebenen \ Formen der Abhängigkeit	positive	negative	fehlende	Mischform
Moderationsgruppe-Seminarleiterin (peer-to-coaching)	27	3	-	31*
Innerhalb der Moderationsgruppe (peer-to-peer)	44	4	3	10
Moderationsgruppe zur Seminargruppe (peer-to-peer-subordinate)	34	2	5	20

Die Zusammenarbeit mit der Seminarleitung wurde oft nicht reflektiert, sondern nur erwähnt. Hier lässt sich vermuten, dass der Bericht als Prüfungsleistung sowie die Seminarleiterin als Prüferin wahrgenommen (= hierarchische Ordnung) und deswegen von mehreren Studierenden eine „formalistische“ Betrachtung bei der Reflexion dieser Beziehungen gewählt wurde (s. Tab. 4: Mischform). Die studentischen Reflexionsdokumente bestätigten insgesamt positive

Auswirkungen des kooperativen Lernens: größere Bemühungen um Leistungen, intrinsische Motivation, anhaltende Lernbereitschaft, positive Einstellung dem Lernen, Kontaktfreude, zwischenmenschliche Aufmerksamkeit, Zuneigung, Teamgeist, soziale Unterstützung sowie Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Entwicklung der positiven Umgangsformen mit Stress (= psychische Gesundheit), hier einmal exemplarisch mit „Augen der Student(innen)“ dargestellt:

„Vor drei Tagen fand unsere letzte Seminarsitzung statt, doch überraschenderweise blicke ich nicht nur mit einem lachenden Auge auf diesen Umstand.“

Denn irgendwie ist es schade, dass sich der Verbund unserer Seminargruppe auflösen müsste und dass sich in nächstes Semester vielleicht gar nicht mehr sehen wird.

Niemals hätte ich zu Beginn des Semesters gedacht, dass ich in einer Reflexion derart über eine Veranstaltung schreiben würde. Normalerweise werden Hausarbeiten oder Essay verfasst, Klausuren geschrieben oder Referate verchristlicht.

Normalerweise geht man aus einer Veranstaltung auseinander, ohne sich wirklich kennen gelernt zu haben. Normalerweise hakt man ein Seminar mit der letzten Arbeit ab.

Doch diesmal ist irgendwie anders. Natürlich hat das Seminar während des Semesters –ähnlich wie andere Veranstaltungen – zwischenzeitlich viel Aufwand bedeutet und auch dieses abschließende Portfolio schrieb sich ganz und gar nicht von selbst.

Natürlich gab es Tage, an denen man sich vom Geschehen des Seminars nicht fast fesseln kann oder an denen man lieber zuhause geblieben wäre. Und natürlich gab es auch Situationen, in denen man bestimmte Vorgehensweise infrage gestellt hat.

Darüber hinaus gab es aber viele Ereignisse, die so gar nicht „natürlich“ oder „normal“ waren, verglichen mit dem typischen Unialltag, wie: Interesse für eigene Person, für individuelle Erfahrungen, Ansichten und Absichten für die Zukunft, die Unterrichtsmethoden im Seminar, die die Studenten einander näher brachten, dass Gruppendynamiken entstanden, die nun dafür sorgten, man sich über das Ende einer Veranstaltung so wenig freuen kann ...“ (Nr. 59);

„Hallo liebe Studentinnen und Studenten, ich wollte euch noch mal danken. Mir hat es viel Spaß gemacht, mit euch das Seminar zu durchleben. ... Ich werde bestimmt oft an unsere Seminargruppe zurück denken“ (Nr. 33).

Die meisten Studierenden, die sich auf kooperative Leistung eingelassen haben, reflektierten die Erfahrungen als gewinnbringend:

„Die Veranstaltung forderte eine turmhohe Selbstbeteiligung und einen vergleichsweisen höheren Arbeitsaufwand, was mich zunächst etwas abschreckte. Dadurch, dass die Seminare von Studenten gehalten wurden, konnte ich große Fortschritte bei mir beobachten. Zum einen, durch die praktische Erfahrung der eigenen Moderation, zum anderen aber auch durch das kritische Beobachten und aktive Mitarbeit während der Moderationen meiner Kommilitonen, entwickelte ich ein Bewusstsein dafür, was guter Unterricht ausmacht“ (Nr. 8).

Un erwartet war die Tatsache, dass die Auswertung der Qualität der Zusammenarbeit innerhalb einer Moderationsgruppe besonders schwierig war. Unter gleichen Bedingungen haben einzelne Studierende innerhalb einer Stammgruppe unterschiedliche Qualität der Zusammenarbeit: Konkurrenz, Vermeidung, Kooperation bewertet. Die Kenntnis der Kooperation als theoretisches Konstrukt sowie die interpersonelle und intrapersonelle Entwicklung der Kooperationskultur bei Lehramtsstudierenden sind, wie festgestellt wurde, heterogen und entscheidend bei der Lösung der gemeinsamen Aufgaben:

„In den Diskussionen habe ich mich immer wieder erappt, dass ich mir schon nächstes Argument zurechtgelegt habe, anstatt dem anderen zuzuhören. Auch in den Gruppenarbeitsphasen habe ich mich sehr anstrengen müssen, zuzuhören und MIT den anderen zu arbeiten anstatt sie anzuleiten. ... Vielleicht die wichtigste Erkenntnis aus dem Seminar ist die Erfahrung der eigenen Subjektivität. Bei den Gruppenarbeiten wurde mir immer wieder deutlich, dass meine Position, egal wie gut durchgedacht, nur EINE von vielen möglichen Standpunkten war“ (Nr. 15).

Die Ergebnisse der Studie „Ko-Le³“ bestätigten das Ergebnis, dass das Kooperieren von Lehramtsstudierenden zu verbesserter Seminarqualität führt, die psychische Belastung bei der Durchführung der Moderation reduziert und Leistungsbemühung verstärkt. Die dazu zählende intrinsische Motivation und positive Einstellung zum Lernen bewirken Vertrauen zu Dozentinnen und peer-to-peer Beziehungen: Kontaktfreude, zwischenmenschliche Aufmerksamkeit, Zuneigung, Teamgeist, soziale Unterstützung, Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit sowie Zuhören, Mitteilen, Diskutieren.

Die reflexiven Dokumente der Studierenden weisen darauf hin, dass in den

Seminaren besonders kurzfristiges kooperatives Lernen gern angenommen und zum methodischen Repertoire auf individueller Ebene angeeignet wird. Entscheidend dabei ist die *individuelle* Bereitschaft zum *gemeinsamen* Handeln.

Durch Diskussion, Austausch und Entwicklung von sozialen Beziehungen während der zweiten Phase (Austausch miteinander) kann Kooperation in der dritten Phase (Ko-Konstruktion) erreicht werden. Aus den Berichten geht hervor, dass die Kooperationskultur nicht statisch ist, sondern als ein ständig in Entwicklung befindlicher dynamischer Prozess begriffen wird, falls sich die Studierende darauf eingelassen haben. Die Dozentenerfahrung offenbart, dass

1) erlebte positive Zusammenarbeit=Kooperation ansteckend wirkt. Dies zeigt sich u.a. darin, dass sich die Studierenden wiederholt zugunsten einer Veranstaltung mit dem kooperativen Lernen entscheiden;

2) die Förderung der Kooperationskultur aber in der Lehre nicht von allein stattfindet. Es reicht nicht, nur die Anforderungen in Form von Prüfungsleistungen zu verbalisieren;

3) die Führung der kooperativen Seminare und Prüfungsformaten mit vielen Herausforderungen auf der Seminarleitung verbunden ist, u.a. eigene Antizipation gegenüber Kooperation, Toleranz, emotionale Intelligenz und Zeitinvestition für gemeinsame Planung und Reflexionen, welche für Erfolg, Misserfolg oder sogar das Scheitern bei gemeinsamen Aufträgen entscheiden sind.

5. Weiterführende Diskussion. Dass die Kooperation Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, aber auch Personalentwicklung unterstützt, wurde bereits mehrmals betont [8, 18]. Auch wenn man die Kooperation im Studium lernt und lehrt, findet Wissenstransfer in Praxis nicht selbstverständlich statt, wie sich bereits Fussangel und Gräser dazu äußerten: „die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Klassenzimmer fraglich ist“ [27, s. 59]. Auch in studentischen Reflexionen stieß man auf Skepsis: „*Offen bleibt für mich, wie gut ich in der Lage wäre, die im Seminar erworbenen Grundlagen tatsächlich in die Praxis umzusetzen*“ (Nr. 32).

Nichtdestotrotz werden Relevanz des kooperativen Lehrens und Lernens und ihre Notwendigkeit weiterer Entwicklung im beruflichen Alltag nachgewiesen. Im Rahmen der aktuellen Anforderungen zum kompetenzorientierten Lehren und Lernen sind die Lehrenden verpflichtet Unterricht zu entprivatisieren und Bildungsstandards zu

sichern. Dabei sind sie auf die Kooperation miteinander auf horizontaler und vertikaler Ebene angewiesen, um Bildungsqualität nachhaltig für alle Lernenden zu gewährleisten. So benennt auch Hericks in der beruflichen Entwicklungsaufgabe zur schulischen Institution, dass Lehrer: innen „... Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen erkennen und mitgestalten; ein Konzept der Kooperation mit Kollegen entwickeln“ [28, s. 120f]. Kooperation als Bildungskonzept ist schon in der ersten Phase der Lehrerbildung demzufolge wichtig.

Weil die Kooperation bedingt lehrbar ist, soll sie als eine individuelle und gemeinsame Entwicklungsaufgabe für jede Lehrkraft in der weiteren Berufslaufbahn sowie als wichtige berufliche Herausforderung wahrgenommen werden. Auf diesem Wege werden die Lehrkräfte professionelle Unterstützung benötigen. Es wäre sogar unannehmbar, wenn der in Gang gesetzte Prozess der Entwicklung der Kooperationskultur nach der ersten Phase stillgelegt wird. Deswegen entsteht weiterhin die Anforderung an alle Akteure der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften: Kooperation aller in allen Phasen der an der Lehrerbildung Beteiligten.

Literaturliste

- Kooperation (2018). Friedrich Jahresheft, Klett-Kallmeyer Verlag.
- Huber, G. (Hrsg.) (1985). Studienbrief 1 A. Lernen in Schülergruppen – Grundlagen. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Tübingen.
- Lehrkräfte im Wandel – Gestärkt in die Zukunft (2023). Verfügbar unter: https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2023/06/MLB_Lehrkraeftebildung-im-Wandel_Broschuere.pdf (21.08.2023)
- HRK (1998). Empfehlungen zur Lehrerbildung. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlungen-zur-lehrerbildung/> (08.09.2023).
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (08.09.2023).
- KMK/HRK 2015. Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (08.09.2023).
- Herzmann, P., König, J. (2016). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Rothland, M. (2012). Lehrerbildung und Lehrkooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf. In: Baum, E. u. a. (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule*.
- Maier, U. (2005). Formen und Probleme von fächerübergreifendem Unterricht an baden-württembergischen Hauptschulen. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 7(1), Art. 3. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060130> (08.09.2023).
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und in Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, Weinheim.
- Richter, D., Pant, H.-A. (2016). Lehrkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Verfügbar unter: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrkooperation_in_Deutschland_2016_final.pdf (08.09.2023).
- Koinova-Zöllner, J., Kranz, B. (2016). Ist Kooperation lehrbar? In: zdg, Heft 2, 54–76. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1115985#vollanzeige6> (08.09.2023)
- Oelkers, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In: Oelkers, J. (Hrsg.): *Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik*, 43: 151–164.
- Idel, T.-S. u. a. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesem Band. In: Baum, Elisabeth u. a. (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und Befunde* [Wiesbaden]. S. 9–25.
- Isler, R. (2000). Das Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(1): 68–69.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lehrer der Schüler.: Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*, Weinheim. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51: 47–71.
- Technische Universität Dresden, Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden 2009. Studienordnung für den konsekutiven Master-Studiengang Höheres Lehramt an Gymnasien. Dresden. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/studium/dokumente/abs/MA%20GY%20SO_erlassen_Juni%202010.pdf (08.09.2023).
- Technische Universität Dresden 2014: Studienordnung für den Studiengang Höheres Lehramt an Gymnasien. Dresden. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/studium/SESG/SEGYM/studoksgv/SO%20Lehramt%20GY_genehmigt.pdf (08.09.2023).
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2008). Wie kooperatives Lernen funktioniert. *Friedrich Jahresheft*, S. 16–20.
- Konrad, K., Traub, S. (2001). Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Hohengehren.
- Huber, G.-L., Bogatzki, W., Winter, M., (1982). Kooperation als Ziel schulischen Lernens. Des Arbeitsbereichs Pädagogische Psychologie, Universität Tübingen, Nr. 6.
- Horster, L., Rolff, H.-G. (2001). Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim.
- Gräsel, C. u.a. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2: 205–219.
- Aebli, H. (1998). Grundlagen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart.
- Rotering-Steinberg, S. (1992). Gruppenpuzzle und Gruppenrally. Beispiele für kooperative Arbeitsformen. *Pädagogik*, 44(5): 43–48.
- Mayring, Ph. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim.

27. Fussangel, K., Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, E. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 667–682.
28. Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und

Lehrern. In: Trautmann, M. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben in Bildung. Studien zur Bildungsforschung, Wiesbaden, S. 117–136.

КОЙНОВА-ЦЬОЛЬНЕР Юлія

кандидатка педагогічних наук, докторка філософії,
викладачка катедри загальної дидактики та емпіричних педагогічних досліджень педагогічного факультету,
Дрезденський технологічний університет

КООПЕРАЦІЯ ЯК ІНДИВІДУАЛЬНЕ ТА ЗАГАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

У статті проблематизується навченість кооперативним формам роботи, а також нові кооперативні формати навчання і кооперативні форми перевірки знань в університетській програмі підготовки вчителів.

Кооперативне навчання і кооперативне учіння визначається як позитивна взаємодія у малих студентських групах на прикладі спільної модерації, що є предметом розвідки та розглядається у контексті дослідження «Ko-Le3 – Кооперативне навчання і учіння у програмі підготовки учителів до викладання і навчання». Якісний аналіз студентської взаємодії у ситуаціях навчання і учіння на семінарах оцінюється в дослідженні на основі студентських рефлексійних звітів. На прикладі учасників семінару розкривають-

ся виклики кооперативного навчання та кооперативних форматів іспитів у процесі підготовки вчителів.

Ключові слова: підготовка вчителів; співробітництво; кооперативне викладання та навчання; принцип «think-pair-share» (обміркуй-обговори-поділися); помірність; командна робота; соціальні навички; спільне планування; позитивна залежність; стосунки «рівний-рівному»; взаємовідносини рівного підпорядкування; коучингові стосунки; спілкування віч-на-віч; режим очікування; культура співробітництва; кооперативне викладання та навчання; індивідуальне розвиваюче завдання; рефлексія.

Одержано редакцією 11.09.2023
Прийнято до публікації 18.10.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-38-45>

 <https://orcid.org/0000-0002-7005-2602>

ВЕЛИКДАН Юлія Віталіївна

старша викладачка катедри теорії і методики технологічної освіти та комп'ютерної графіки,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
e-mail: jucilenda@gmail.com

УДК 37.015.3:371.3(4-11) «1930/1939»(045)

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ТРУДОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МОЛОДІ НА ПОЧАТКУ 30-Х РОКІВ ХХ СТ.

Статтю присвячено компаративному аналізу використання методу проєктів у трудовій підготовці молоді на початку 30-х років ХХ століття. В контексті епохи індустріальної революції та глобальної економічної нестабільності багато країн ставили перед собою завдання підготовки молодого покоління до праці в умовах нових технологій та виробничих змін.

Стаття вказує на те, що метод проєктів може бути ефективним інструментом трудової підготовки молоді, але на той час існували обмеження та невизначеності щодо його ролі та впливу. Автор висуваять гіпотезу, що компаративний аналіз використання цього методу в різних країнах на початку 30-х років може розкрити, як соціокультурні та економічні умови впливали на його застосування та ефективність.

Стаття детально розглядає можливість використання методу проєктів у контексті трудової підготовки молоді, зокрема, розробку та реалізацію проєктів для розвитку практичних навичок та розуміння різних професій. Підкреслюється, що у 30-х роках ХХ століття багато країн активно розвивали промисловість і технології, тому метод проєктів міг би бути ключовим для підготовки молоді до роботи в цих сферах.

Обґрунтовано, що саме метод проєктів став важливим компонентом трудової підготовки, відзначаючись акцентом на розвиток самостійності та комунікативних здібностей молоді. Використання методу проєктів залучало молодь до практичної діяльності, де вони виконували конкретні проєкти, а не обмежувалися теоретичними знаннями. Стаття також вказує на позитивний вплив методу проєктів на розвиток комунікативних навичок, креативності та здатності приймати рішення молоді. Застосування цього методу в трудовій підготовці молоді підкреслюється як спосіб готування молоді до викликів реального робочого життя та підвищення їхньої практичної компетентності.

Автор підкреслюють важливість компаративного аналізу, охоплюючи навчальні програми, методи оцінювання та роль вчителів і інструкторів. Зазначається, що результати такого дослідження можуть надати важливі вказівки для розвитку сучасних освітніх систем та адаптації їх до вимог сучасного ринку праці.

Ключові слова: проєктна діяльність; метод; українізація освіти; виховання молодого покоління; навчальний процес; 20-30 роки ХХ століття.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На початку 30-х років XX століття, перебуваючи в епоху індустріальної революції та світової економічної нестабільності, багато країн ставили перед собою завдання підготовки молодого покоління до праці в умовах нових технологій та змін у виробництві. У цьому контексті метод проєктів міг стати ефективним інструментом трудової підготовки молоді. Однак дослідження щодо використання цього методу на той час досить обмежені, існують багато невизначеностей щодо його ролі та впливу.

Компаративний аналіз використання методу проєктів у трудовій підготовці молоді на початку 30-х років XX століття є цікавою темою для дослідження. Цей період був часом значних соціальних і економічних змін у багатьох країнах, і способи підготовки молоді до трудової діяльності були критично важливими для розвитку націй.

Метод проєктів, як освітній підхід, орієнтується на практичне застосування знань і навичок в реальних ситуаціях. У контексті трудової підготовки молоді, цей метод міг включати розробку і реалізацію конкретних проєктів, які допомагали б молодим людям зрозуміти основи різних професій і набути необхідних практичних навичок.

У 30-х роках XX століття багато країн, зокрема СРСР, активно розвивали промисловість і технології, тому потреба в кваліфікованих робітниках і фахівцях була великою. Метод проєктів міг бути використаний для підготовки молоді до роботи в цих сферах, забезпечуючи практичний досвід і розвиток важливих професійних навичок.

Компаративний аналіз цього підходу в різних країнах або регіонах може виявити, як різні соціокультурні та економічні умови впливали на застосування і ефективність методу проєктів у трудовій підготовці. Такий аналіз може також включати вивчення навчальних програм, підручників, методів оцінювання успішності, а також ролі вчителів і інструкторів у процесі навчання.

Отже, актуальність цієї теми полягає в розумінні того, як у минулому застосовувався метод проєктів у трудовій підготовці молоді, і чи можуть його досвід і висновки відзначені на той час бути корисними для сучасних освітніх систем. Вивчення того, які переваги і обмеження мали проєкти в розвитку професійних навичок молоді в економічно нестабільний період, може надати важливі вказівки для су-

часних освітніх реформ та підготовки молоді до вимог сучасного ринку праці. Також це дослідження може допомогти зрозуміти, наскільки соціокультурний контекст та історичні умови вплинули на вибір методів трудової підготовки у минулому та сучасності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Використання методу проєктів у трудовій підготовці, особливо на початку 1930-х років, є цікавою сферою дослідження. Сучасна наукова спільнота приділяє значну увагу цій проблематиці. Вивченням цього питання займалися такі науковці як: Т. Довбенко, О. Коберник, О. Гайдей, О. Міхно, С. Шевцова, І. Єрмаков, В. Жадько, А. Мартинець та ін.

Незважаючи на велику історичну значущість та розвиток методу проєктів у трудовій підготовці, існують численні відкриті питання та завдання, які потребують подальшого вивчення та аналізу. Дослідники продовжують працювати над розширенням розуміння процесів навчання, особливо у контексті методу проєктів. Важливість цих досліджень полягає у вдосконаленні підходів до трудової підготовки молоді. Таким чином, подальші дослідження та розвиток методу проєктів є важливими для забезпечення адекватної освітньої підготовки студентів, відповідно до сучасних викликів та вимог.

Метою статті є розгляд та аналіз використання методу проєктів у трудовій підготовці молоді на початку 30-х років XX століття.

Специфічні під цільові завдання цієї статті включають такі аспекти:

1. Історичний контекст: дослідити соціально-економічні умови і особливості епохи, що впливали на трудову підготовку молоді.
2. Розвиток освіти: вивчити, яким чином змінювалася система освіти та трудової підготовки в той час.
3. Використання методу проєктів: дослідити, чи використовувався метод проєктів у трудовій підготовці молоді, і яким чином це відрізнялося від інших методів навчання.
4. Результати і вплив: оцінити результати застосування методу проєктів у трудовій підготовці та його вплив на якість освіти та підготовку молоді.
5. Порівняльний аналіз: порівняти використання методу проєктів з іншими методами навчання, які можуть бути використані в цей період.

6. Висновки і важливість: зробити висновки щодо ефективності та важливості використання методу проєктів у трудовій підготовці молоді на початку 30-х років XX століття і можливого впливу цього періоду на сучасну освіту.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початку 30-х років XX століття світ переживав складний історичний період, пов'язаний з економічною депресією та глибокими змінами у суспільстві. Саме в цей час трудова підготовка молоді набувала особливого значення, оскільки молодь мусила адаптуватися до нових реалій та конкурентних умов на ринку праці.

Одним з методів, який відігравав важливу роль у цьому контексті, був метод проєктів. Цей педагогічний підхід передбачав активне залучення студентів до навчального процесу, спрямовуючи їх на вирішення конкретних завдань і проєктів. Використання методу проєктів в трудовій підготовці молоді на той час може бути розглянуте як інноваційний підхід, оскільки він відрізнявся від традиційних методів навчання, що існували в той період.

Для проведення компаративного аналізу використання методу проєктів у трудовій підготовці молоді на початку 30-х років XX століття потрібно спочатку розглянути історичний контекст того періоду, зокрема соціально-економічні умови і особливості епохи. Це допоможе зрозуміти, які фактори впливали на розвиток трудової підготовки молоді та чому метод проєктів може бути важливим аспектом в цьому процесі.

Найбільш визначною подією початку 30-х років XX століття була Велика Депресія, або Світова економічна криза, яка вразила світову економіку. Велика Депресія, яка почалася в кінці 1920-х і тривала протягом 1930-х років, дійсно мала великий вплив на світову економіку та суспільство, і вона може бути ключовим фактором, який підкреслює важливість трудової підготовки молоді для їхнього майбутнього забезпечення [1, с. 12].

Велика Депресія призвела до значного зростання безробіття. Мільйони людей втратили роботу і зіткнулися з економічними труднощами. Ця ситуація сильно вплинула на сімейний бюджет і спричинила багато соціальних проблем.

Умови Великої Депресії змусили багатьох людей переглянути свої професійні шляхи та перепідготуватися для роботи в інших галузях. Трудова підготовка та навчання стали ключовими інструментами для

зміни кар'єрного напрямку та конкурентоспроможності на ринку праці.

Під час Великої Депресії було виділено нові галузі та професії, які вимагали нових навичок та знань. Трудова підготовка допомагала людям адаптуватися до цих змін і знаходити нові можливості на ринку праці. Важливим аспектом трудової підготовки в цей період була забезпеченість людей соціальною безпекою через навчання та розвиток професійних навичок. Освічені та навчені люди були більш конкурентоспроможними на ринку праці та могли краще впоратися з економічними труднощами. Трудова підготовка також готувала молодь до післякризового відновлення економіки. Після Великої Депресії був період відновлення, і ті, хто мали потрібні навички та кваліфікацію, могли бути легше відновлені в робочому процесі [2, с. 165].

У підсумку, Велика Депресія підкреслила важливість навчання та розвитку навичок для забезпечення стабільності та соціальної безпеки в умовах економічних труднощів. Цей період також мав вплив на подальший розвиток системи освіти та підготовки до праці та вплинув на її важливість у сучасному світі.

У цей період відбувалися зміни в системі освіти. Важливим аспектом була загальна доступність освіти для більшої кількості молодих людей. Це мало вплив на те, яким чином методи навчання і підготовки були організовані. Впровадження загальної доступності освіти означало, що більше молодих людей отримували можливість отримати освіту. Це створювало попит на методи навчання, які були ефективними та доступними для широкого кола студентів.

Система освіти в цей період переживала зміни в структурі та організації. З'являлися нові типи навчальних закладів та програми, спрямовані на задоволення різних потреб студентів. Важливі зміни в системі освіти стимулювали пошук та впровадження нових методів навчання, які б дозволяли забезпечити ефективну та масову підготовку молоді [3, с. 28].

З огляду на збільшення кількості студентів і розширення освітньої системи, методи навчання ставали більш практичними та орієнтованими на реальні потреби робочого ринку. Це відображалося у використанні методу проєктів, який акцентувався на розвитку практичних навичок.

Зі збільшенням кількості студентів з'являлися і спеціалізовані програми та навчальні напрями, які відповідали різним сферам роботи і професіям. Це сприяло

розвитку різноманітних методів навчання та підготовки, включаючи метод проєктів.

Отже, впровадження загальної доступності освіти та зміни в системі освіти на початку 30-х років XX століття вплинули на розвиток методів навчання та підготовки молоді. Це сприяло появі нових підходів, включаючи активні та практичні методи навчання, які допомагали готувати молодь до реальних викликів робочого життя і сприяли їхньому успіху на робочому ринку.

Початок XX століття був часом індустріального розвитку, що призвело до зростання попиту на кваліфікованих робітників і технічний персонал. Це створювало потребу у підготовці молоді для вступу на робочий ринок. Цей період індустріалізації призвів до ряду змін у сфері праці та освіти, і це створювало потребу у підготовці молоді для вступу на робочий ринок.

Індустріалізація призводила до зростання потреби у кваліфікованих робітниках у різних сферах промисловості, таких як машинобудування, автомобільна промисловість, хімічна промисловість і багато інших. Це створювало можливості для молоді отримувати роботу в цих секторах.

Початок XX століття був періодом інтенсивних технологічних інновацій і наукових відкриттів. Це потребувало підготовки технічного персоналу з високими навичками та знаннями, які могли б впроваджувати нові технології. Зростаюча складність робочих процесів та потреба у висококваліфікованому персоналі підкреслювали важливість освіти. Університети, технічні та професійні школи стали центрами підготовки молоді для робочого ринку. Було розроблено нові освітні програми та курси, спрямовані на підготовку спеціалізованих фахівців, які відповідали потребам індустрії. Це включало в себе програми з машинобудування, інженерії, хімії тощо. Підготовка молоді стала більш практичною та орієнтованою на реальні професійні вимоги. Студенти набували практичний досвід та навички, які були необхідні для роботи в індустрії.

У підсумку, індустріальний розвиток на початку XX століття створював потребу у висококваліфікованих робітниках та технічному персоналі. Це призвело до перегляду системи освіти та навчання з метою підготовки молоді до вимог сучасного робочого ринку. Освіта стала важливим інструментом для забезпечення якості праці та конкурентоспроможності працівників в цей період індустріального зростання.

Розвиток технологій та інновацій міг впливати на те, яким чином проводилася

трудова підготовка молоді у 30-х роках XX ст. Звісно, у 30-х роках XX століття, технології та інновації в сфері трудової підготовки молоді були далеко не так розвинені, як у сучасний період. Та не дивлячись на це, деякі зміни та впливи технологій все ж відбувалися.

У 30-х роках, радіо та кінематограф були досить популярними технологіями. Вони могли бути використані для поширення освітніх програм та матеріалів. Радіопередачі та фільми можуть бути використані для розповсюдження інформації про професії, навчальні матеріали та навіть симуляції певних робочих процесів.

Друковані матеріали, такі як книги та брошури, були основними засобами навчання. Розробка та поширення навчальних посібників для робітників були популярними. Ці матеріали могли містити інструкції, схеми, креслення та іншу корисну інформацію для навчання практичних навичок.

У той час навчання більшою мірою базувалось на практичній роботі та навчальних майстернях. Студенти мали можливість набувати практичний досвід у спеціалізованих майстернях, де вони навчалися конкретним професійним навичкам.

Деякі навчальні заклади та компанії використовували роликові фільми та демонстрації для навчання. Ці матеріали можуть бути використані для показу процесів та методів роботи. Багато робочих навичок набувалися через навчання на робочому місці. Молодь навчалася під керівництвом досвідчених працівників у реальних умовах виробництва.

Незважаючи на відсутність сучасних технологій, методи навчання і підготовки молоді в той час були адаптовані до потреб і технологічних можливостей того часу. Умови і інфраструктура того періоду обмежували розгортання більш сучасних методів, проте практичний навчальний досвід та друковані матеріали відігравали важливу роль у підготовці молоді до робочого життя.

Отже, компаративний аналіз показує, що використання методу проєктів у трудовій підготовці молоді могло бути відповідним і важливим інструментом у тих умовах, які існували на початку 30-х років XX століття. Він дозволяв підготувати молодь до конкретних вимог робочого ринку, сприяти їхній конкурентоспроможності та сприяти соціально-економічному розвитку у цей період.

Уряди активно втручалися у систему освіти та трудової підготовки через

фінансування та регулювання. Деякі уряди сприяли впровадженню методу проєктів як засобу підготовки молоді, оскільки цей метод міг бути відповідним для надання практичних навичок та підготовки до робочих місць.

В системі освіти та трудової підготовки на початку 30-х років XX століття відбувалися суттєві зміни, які впливали на використання методу проєктів. Збільшення доступності освіти, фокус на практичних навичках та спеціалізовані професійні школи створювали сприятливий контекст для впровадження методу проєктів у підготовці молоді. Це сприяло підготовці кваліфікованих робітників та спеціалістів, які відповідали вимогам економічної епохи та розвитку технологій.

На початку 30-х років XX століття метод проєктів став важливим компонентом трудової підготовки молоді. Використання цього методу відрізнялося від інших традиційних методів навчання через його акцент на практичних навичках, розвитку самостійності і комунікативних здібностей.

Метод проєктів активно включав учнів у практичну діяльність, де вони мали здійснювати конкретні проєкти або завдання, які відповідали потребам робочого ринку. Це відрізнялося від традиційного підходу до навчання, де акцент робився на теоретичних знаннях. Метод проєктів сприяв розвитку самостійності учнів. Вони мали самі обирати теми проєктів, планувати та виконувати роботу. Це сприяло розвитку креативності та вміння самостійно приймати рішення.

Учні та студенти, які були задіяні в проєктах, навчалися спілкуватися, співпрацювати та обмінюватися ідеями з іншими учасниками. Це було важливо для розвитку комунікативних навичок, які є важливими на робочому ринку.

Метод проєктів дозволяв студентам застосовувати здобуті знання у реальних ситуаціях, що підвищувало їхню практичну компетентність і готовність до роботи. Використання методу проєктів сприяло активному навчанню, де студенти були активно залучені у процесі навчання, а не просто приймали інформацію з лекцій. Це сприяло кращому засвоєнню матеріалу та розвитку критичного мислення. Метод проєктів допомагав студентам готуватися до викликів реального життя та робочого середовища, оскільки вони здійснювали реальні завдання та проєкти, які були подібні до тих, що вони зустрінуть на роботі.

Використання методу проєктів у трудовій підготовці молоді відзначалося ак-

центом на практичних навичках, розвитку самостійності та комунікативних здібностей, що відрізняло його від більш традиційних методів навчання. Цей метод мав потенціал підготувати молодь до вимог робочого ринку і сприяти їхньому успіху у реальному житті.

Застосування методу проєктів у трудовій підготовці молоді мав значний вплив на якість освіти та підготовку студентів до робочого життя. Один з найважливіших результатів застосування методу проєктів – це розвиток практичних навичок та отримання практичного досвіду. Студенти, які брали участь у проєктах, набували навичок, які були безпосередньо корисні на робочому ринку.

Метод проєктів сприяв розвитку самостійності та критичного мислення студентів. Вони навчалися аналізувати інформацію, приймати рішення та вирішувати практичні завдання самостійно. Участь у проєктах вимагала від студентів спілкування та співпраці з іншими. Це сприяло розвитку комунікативних навичок, які є важливими на робочому місці. Студенти мали можливість застосовувати здобуті знання у реальних ситуаціях, що підвищувало їхню практичну компетентність та готовність до роботи. Метод проєктів був більш мотивуючим для студентів, оскільки він надавав їм можливість досліджувати та працювати над темами, які їх цікавлять. Це може підвищити їхню мотивацію до навчання. Метод проєктів допомагав студентам готуватися до викликів реального життя та робочого середовища, оскільки вони здійснювали реальні завдання та проєкти, які були подібні до тих, що вони зустрінуть на роботі.

Порівняємо використання методу проєктів з іншими методами навчання, які могли бути використані на початку 30-х років XX століття у трудовій підготовці молоді за допомогою таблиці. Це допоможе виділити переваги та недоліки різних підходів (табл. 1).

Ця таблиця демонструє, що кожен метод має свої переваги та обмеження. Метод проєктів надає студентам можливість навчатися активно, розвивати практичні навички та співпрацювати у команді, що особливо цінно в підготовці до робочого життя. Однак він може вимагати більше зусиль у плані організації та оцінки.

Різні методи навчання можуть бути використані в поєднанні для досягнення більшої ефективності у трудовій підготовці молоді, адаптуючись до конкретних потреб та можливостей освітньої системи та інфраструктури на той час.

Традиційні лекції та практичні заняття були поширеними методами навчання у 30-х роках. Лекції надавали теоретичні знання, а практичні заняття допомагали

студентам закріпити їх у практиці. Однак ці методи могли бути менше практичними та менше залучати студентів [4, с. 47].

Таблиця 1

Переваги та недоліки різних підходів

Метод навчання	Опис	Переваги	Недоліки
Метод проєктів	Студенти залучаються до реальних проєктів та завдань, співпрацюють у команді, розвивають практичні навички та роблять практичні застосування знань.	Активне навчання, практичні навички, розвиток комунікативних і соціальних навичок, застосування знань у реальних умовах.	Може вимагати більше ресурсів та підготовки, ніж інші методи, складніше оцінити.
Теоретичне навчання	Студенти отримують теоретичні знання через лекції та підручники.	Відомості надаються структуровано, добре оцінюються, ефективно для передачі теоретичних знань.	Може бути мало зв'язку з реальними ситуаціями, менше активності та взаємодії.
Практична робота	Студенти отримують навички практичної роботи через тренувальні завдання та вправи.	Зосередженість на розвитку конкретних навичок, можливість навчитися робити певні завдання.	Може бути відокремленим від контексту та бракувати цілісності.
Демонстрації та симуляції	Студенти спостерігають демонстрації або беруть участь у симуляціях реальних ситуацій.	Забезпечує можливість спостерігати та відчувати реальні ситуації, безпечно та контролювано.	Може бути менше активного залучення та власної діяльності, обмежений спектр ситуацій.

Використання підручників та навчальних посібників було стандартним підходом до навчання. Вони надавали структуровану інформацію, але не завжди сприяли розвитку практичних навичок та критичного мислення.

Індивідуальні заняття з викладачем були іншим методом навчання. Вони дозволяли студентам отримувати особисті настанови та допомогу, але можливість здійснювати практичні проєкти відсутня.

Використання рольових ігор та симуляцій може був ефективним методом навчання, але він не завжди надавав студентам можливість працювати над реальними проєктами, як це робить метод проєктів [5, с. 55].

Порівнюючи метод проєктів з іншими методами навчання, можна відзначити, що він мав певні переваги. Метод проєктів активно залучав студентів до практичної роботи, сприяв розвитку самостійності, комунікативних навичок та реальних навичок, які були корисні на робочому ринку. Він також підвищував мотивацію студентів до навчання через можливість вибору проєктів, що цікавили їх.

Таким чином, використання методу проєктів у трудовій підготовці молоді на початку 30-х років XX століття було ефективним та важливим компонентом освіти та підготовки молоді. Цей метод надавав студентам можливість розвивати практичні навички, самостійність, комунікативні здібності та готовність до робочого життя.

Він стимулював мотивацію до навчання та допомагав створити сприятливий контекст для підготовки молоді до вимог робочого ринку.

Важливість використання методу проєктів в трудовій підготовці молоді полягав в тому, що він сприяє розвитку практичних навичок та компетентностей, які є необхідними для успіху на робочому ринку. Він також сприяє розвитку самостійності, критичного мислення та здатності до співпраці [6], що є важливими навичками в сучасному світі.

Можливий вплив цього періоду на сучасну освіту полягає в тому, що він демонструє важливість активного та практичного навчання для підготовки молоді до вимог сучасного робочого ринку [7]. Сучасна освіта все ще використовує метод проєктів як один із засобів навчання [8; 9], і цей підхід допомагає студентам отримати практичний досвід та розвивати необхідні навички для успішної кар'єри.

Отже, використання методу проєктів у трудовій підготовці молоді на початку 30-х років XX століття було важливим та ефективним засобом навчання, який мав значущий вплив на розвиток студентів та підготовку їх до робочого життя.

Висновки. У ході дослідження було виявлено, що використання методу проєктів у трудовій підготовці молоді на початку 30-х років XX століття відзначалося акцентом на розвитку практичних навичок, само-

стійності, комунікативних здібностей та підготовці до робочого життя. Цей метод надавав студентам можливість застосувати здобуті знання у реальних ситуаціях, що підвищувало їхню практичну компетентність і готовність до роботи.

Порівнюючи використання методу проєктів з іншими методами навчання того часу, було виявлено, що цей метод мав певні переваги, такі як активне навчання, розвиток самостійності та мотивації до навчання, а також сприяння розвитку практичних навичок та підготовці до робочого життя. Однак інші методи, такі як лекції та практичні заняття, також мали свої застосування і можуть бути ефективними для навчання теоретичних знань.

Зазначені результати свідчать про важливість використання методу проєктів у трудовій підготовці молоді на той час, а також його потенційний вплив на сучасну освіту. Сучасні тенденції в освіті також визнають важливість активного та практичного навчання, розвитку комунікативних та практичних навичок, що підкреслює актуальність методу проєктів. Подальше дослідження може спрямовуватися на розвиток сучасних методів проєктної роботи в освіті та їхній вплив на підготовку молоді до вимог сучасного робочого ринку.

Список бібліографічних посилань

1. Коберник О. Проєктування на уроках трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*, 2001. № 4. С. 12–14.
2. Проєктна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: наук. метод. посібн. / за ред. С.М. Шевцової, І.Г. Єрмакова, О.В. Батечко, В.О. Жадька. Київ: Департамент, 2008. 520 с.
3. Метод проєктів в українській школі 1920–1930-х років. *Педагогічний музей України* [укладачі: В.О. Гайдей, О.П. Міхно; наук. консультант О.В. Сухомлинська]. Вінниця: Видавець Кушнір Ю.В., 2019. 192 с.
4. Довбенко Т. Метод проєктів в історії шкільництва. *Шлях освіти*, 2005. № 2. С. 47–51.
5. Коберник О., Япчук С. Методика організації проєктно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання: навчально-методичний посібник. Умань, 2001. 82 с.
6. Уйсімбаєва М. Проєктна діяльність: теоретичні аспекти. *Витоки педагогічної майстерності*, 2014. Вип. 13. С. 258–263.
7. Мартинець Л.А. Проєктна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2015. № 3(34). С. 10–13.
8. Шевцова С.М. Становлення методологічної культури вчителя на основі проєктної діяльності: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 – філософія освіти. Київ, 2010. 21 с.
9. Молчанюк О.В., Пальчик О.О. Проєктна діяльність – перспективна складова освітнього процесу. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 2021. Вип. 15(44). С. 206–219.
10. Рибалко Л.С., Черновол-Ткаченко Р.І., Кіриченко С.В. Професійна самореалізація вчителів старшої школи в освітній проєктній діяльності в контексті Нової української школи. Харків: Основа, 2018. 144 с. (Бібліотека журналу «Управління школою». Вип. 9(188)).

References

1. Kobernyk, O. (2001). Projecting in labor training lessons. *Labor training in educational institutions*, 4: 12–14. [in Ukr.].
2. Project activity in the lyceum: competence potential, theory and practice: scientific and methodical manual (2008). In S.M. Shevtsova, I.H. Ermakova, O.V. Batechko, V.O. Greedy (eds.). Kyiv: Department. 520 p. [in Ukr.].
3. Project method in the Ukrainian school of the 1920s–1930s. (2019). In *Pedagogical Museum of Ukraine* [compilers: V.O. Gaidei, O.P. Michno; of science consultant O.V. Sukhomlynska]. Vinnytsia: Publisher Yu.V. Kushnir. 192 p. [in Ukr.].
4. Dovbenko, T. (2005). Project method in the history of schooling. *Path of education*, 2: 47–51. [in Ukr.].
5. Kobernyk, O., Yashchuk, S. (2001). The method of organizing project-technological activity in labor training lessons: educational and methodological manual. Uman. 82 p. [in Ukr.].
6. Uysimbaeva, M. (2014). Project activity: theoretical aspects. *Origins of pedagogical skills*, 13: 258–263 [in Ukr.].
7. Martynets, L.A. (2015). Project activity in the educational process of a comprehensive educational institution. *Education and development of a gifted personality*, 3(34): 10–13 [in Ukr.].
8. Shevtsova, S.M. (2010). The formation of a teacher's methodological culture based on project activity: abstract of PhD dissertation in philosophy. Kyiv. 21 c. [in Ukr.].
9. Molchanyuk, O.V., Palchik O.O. (2021). Project activity is a promising component of the educational process. *Bulletin of Postgraduate education. Educational Sciences Series*, 15(44): 206–219 [in Ukr.].
10. Rybalko, L.S., Chernovol-Tkachenko, R.I., Kirichenko, S.V. (2018). Professional self-realization of high school teachers in educational project activities in the context of the New Ukrainian School. Kharkiv: Osнова. 144 p. (Library of the journal "School Management". Vol. 9(188)) [in Ukr.].

VELYKDAN Yuliya

senior lecturer at the Department of Theory and Methodology of Technological Education and Computer Graphics, Grigory Skovoroda University in Pereyaslav

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE USE OF THE PROJECT METHOD IN EMPLOYMENT TRAINING OF YOUTH AT THE BEGINNING OF THE 30S OF THE XX CENTURY

Summary. The article is devoted to a comparative analysis of the use of the project method in the labor training of young people in the early 1930s of the 20th century. In the context of the era of the industrial revolution and global economic instability, many countries set themselves the task of preparing the young generation for work in the conditions of new technologies and industrial changes.

The article indicates that the project method can be an effective tool for youth job training, but at the time there were limitations and uncertainties regarding its role and impact. The author hypothesizes that a comparative analysis of the use of this method in different countries in the early 1930s can reveal how sociocultural and economic conditions influenced its use and effectiveness.

The article examines in detail the possibility of using the project method in the context of youth labor training, in particular, the development and implementation of projects for the development of practical skills and understanding of various professions. It is emphasized that in the 1930s, many countries actively developed industry and technology, so the project method could be key to preparing young people to work in these areas.

It is substantiated that the project method has become an important component of labor training, with an emphasis on the development of independence and communication skills of young people. The use of the project method involved young people in practical activities, where they carried out specific projects, and were not limited to theoretical knowledge. The article also points to the positive impact of the project method on the development of communication skills, creativity and decision-making ability of young people. The application of this method in the labor training of young people is

emphasized as a way of preparing young people for the challenges of real working life and increasing their practical competence.

The authors emphasize the importance of comparative analysis, covering curricula, assessment methods, and the role of teachers and instructors. It is noted that the results of such research can provide important guidelines for the development of modern educational systems and their adaptation to the requirements of the modern labor market.

Keywords: project activity; method; Ukrainization of education; education of the younger generation; educational process; 20–30 years of the 20th century.

Одержано редакцією 28.11.2023
Прийнято до публікації 14.12.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-45-51>

 <https://orcid.org/0000-0002-6999-3333>

КАСЬЯН Тетяна

заслужена художниця України, кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка катедри дизайну та соціально-культурних дисциплін,
Черкаський державний бізнес-коледж
e-mail: tat.kasyan@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2036-1976>

ВАКУЛЕНКО Ольга

викладачка катедри дизайну та соціально-культурних дисциплін,
Черкаський державний бізнес-коледж
e-mail: vakulenkooya@gmail.com

УДК 378.018.8:76.012-051(045)

АКАДЕМІЧНИЙ РИСУНОК ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ

У статті розглядається місце рисунка у підготовці фахівців з графічного дизайну, орієнтований на будь-яку систему візуальних комунікацій, що застосовуються у різних галузях знань. Візуально-комунікативні напрями бурхливо розвиваються, базуючись на досягненнях сучасної поліграфії й цифрових технологій, тому попит на досвідчених графічних дизайнерів у інформаційну епоху зростає з кожним роком.

Проведене дослідження має практичне значення, що підтверджує значущу роль рисунка у формуванні художньо-образного мислення студентів. Це дає можливість стати конкурентоспроможними на вітчизняному та закордонному ринку праці, здатними розв'язувати творчі візуально-комунікативні задачі, що спонукає до безперервного саморозвитку та самовдосконалення протягом усієї професійної діяльності.

Ключові слова: академічний рисунок; начерки; стилізація; трансформація; графічний дизайн.

Постановка проблеми. Знання з основ академічного рисунка є базою всіх пластичних мистецтв. Прагнення художника опанувати необхідні знання, навчитися основам грамоти образотворчого мистецтва, а також працювати з натурою і вміти створювати справжнє реалістичне графіч-

не зображення веде до професійного вивчення рисунка, що надає великі можливості у реалізації творчих амбіцій майбутніх фахівців. Тому особлива роль у системі професійної освіти фахівців з графічного дизайну приділяється саме цим знанням та навичкам.

Мета статті. Визначити та конкретизувати специфіку методичних засад навчання академічному малюнку, який є необхідною складовою навчального процесу при підготовці майбутніх графічних дизайнерів. Саме тому метою статті є розкриття означеної проблеми.

Виклад основного матеріалу.

Проблемами художньої грамоти майбутнього дизайнера займалися дослідники як теоретики, так і практики, серед яких М. Криволапов, А. Чебикін та ін.

Існує ціла низка наукових досліджень, що збагатили теорію викладання образотворчого мистецтва. Академічний рисунок був предметом уваги багатьох вітчизняних мистецтвознавців і науковців. Свої дослідження даної темі присвячували Г. Іванченко [1], С. Мартинюк [2], Н. Прохорова [3], В. Сухенко [4] та ін.

Академізм – стиль і напрям у мистецтві XIX століття, який наголошував на необхідності дотримуватися принципів і правил, визначених визнаними офіційними авторитетами в галузі «високого мистецтва» – насамперед національними академіями мистецтв з використанням спадщини античності та Відродження [5].

В академізмі переосмислювалися та об'єднувалися досягнення класицизму (неокласицизму), до якого був близьким за духом, та романтизму, ближчого до нього за часом. Водночас, він співіснував з реалізмом, який сприймав академізм як свого найбільшого опонента. Попри це вплив реалізму на академізм безперечний. Іноді академічний спосіб інтерпретації людини та світу середини XIX століття визначають як «ідеалізований натуралізм». Початком оформлення академізму як окремого напрямку можна вважати 30-і роки XIX століття [6].

1. В Україні мистецька освіта зосереджувалась у приватних художніх школах. Особливу роль у становленні професійної художньої освіти відігравала Київська школа рисунка М. Мурашка, відкрита у 1875 р. Вона виховала знаних живописців, зокрема В. Замирайла, Ф. Красицького, К. Крижицького, С. Світлицького. 18 грудня 1917 р. було засновано Українську академію мистецтв, що стало значною культурною подією. За основу Київської школи рисунка було взято вивчення людини, її пластичних і анатомічних особливостей [3].

Поміж двадцяти претендентів на професорські посади в майбутній Академії, комісія затвердила вісьмох: Михайла Бойчука, Миколу Бурачека, Михайла Жука, Василя та Федора Кричевських, Абрама Маневича, Олександра Мурашка та Георгія Нарбута. Всі вони були професіоналами, популярними серед української громадськості, переважно молоді люди віком 30 з лишком років. Гіршою була ситуація з педагогічним досвідом, який мали тільки Федір Кричевський, Мурашко та Бойчук – єдиний, хто створив свою власну творчу школу. 18 грудня 1917 року Центральна Рада ухвалила закон, що регламентував діяльність УАМ. Відповідно до нього Українська Академія Мистецтв та підвідомчі їй структури мали право отримувати з-за кордону без мит всі необхідні для роботи матеріали, книги та картини. Друкарні УНР були зобов'язані надавати до бібліотеки академії по одному примірнику книг та часописів, які стосуються образотворчого мистецтва. Професори академії звільнялися від військового обов'язку, а академія отримувала державне фінансування [7].

У Харкові була відкрита приватна рисувальна школа Марії Раєвської-Іванової (1869). Це перша жінка в Російській імперії, яку Петербурзька Академія мистецтв удостоїла звання художника (1868). Пізніше, як і в Києві, на базі цієї школи в 1896 р. утворили Міську школу рисунка й живопису, а з 1912 р. вона перетворена у державний навчальний заклад – Харківське художнє училище, Школа М. Раєвської-Іванової поряд з навчанням ремісників готувала і майбутніх художників. Випускники отримували високий рівень знань і вмінь, що давало можливість продовжувати навчання в академіях мистецтв світу.

Як відомо, на півдні України, в Одесі, ще в 1865 р. була заснована рисувальна школа Одеського товариства красних мистецтв, яку в 1885 р. було перетворено в середній навчальний заклад. Тут здобували освіту відомі в майбутньому художники К. Костанді, П. Нілус, М. Греков, П. Волокидін, І. Бродський, скульптор Б. Едуардс [8]. Таким чином навчальні заклади художнього спрямування в Україні поступово набували свого становлення та розвитку у фаховій підготовці митців.

Дослідник Наталія Прохорова стверджує, що поняття «академізм» отримало додаткове значення і стало використовуватися для визначення рівня робіт художників, що мали систематичну освіту в галузі візуальних мистецтв і класичні навички створення творів високого технічного рівня. Цей термін часто належить до опису побудови композиції та техніки виконання, а не до сюжету художнього твору. Специфіка навчального академічного рисунка полягає в поєднанні з творчістю, але тут є великі відмінності. Творча робота проводилася на фундаменті всіх знань, умінь та навичок художника. А тому академічний рисунок і є тим підґрунтям законів, які необхідно вивчати і знати» [3]. При цьому методологія проведення навчання академічного рисунка потребує подальшого розвитку. Вона набуває нових граней внаслідок появи сучасних вимог, які формуються суспільством до підготовки фахівців та нових можливостей з урахуванням комп'ютеризації в графічному дизайні.

Академічний рисунок – це класичний підхід до навчання образотворчого мистецтва із застосуванням класичних методів зображення об'ємного простору на площині, а також поняттям об'ємної форми з використанням лінійно-конструктивного рисунка, світлотіньового залежно від поставленого завдання [3]. Академічний рисунок є основою всіх видів образотворчого мистецтва – це не тільки цілеспрямоване зображення на предметній площині чи інших

носіях за допомогою різних технік, таких як штрихування, перспектива та пропорції, об'єктів реального світу з метою вивчення правил побудови форми та зображення, але й оволодіння знаннями з теорії мистецтва.

Основи академічного рисунка:

– Рисування за спостереженням – це мистецька практика роботи з натури. Вона передбачає уважний погляд на предмет, запам'ятовування його пропорцій, конструкцій та перспективи для створення реалістичного зображення. Такий метод допомагає покращити зорову пам'ять та розвинути просторове, конструктивне мислення, побудувати розкадрування у моушн-дизайні.

– Пластична анатомія – знання та її розуміння має вирішальне значення для дизайнерів, які бажають рисувати лице або фігуру людини. Знання конструкції, анатомії, та функцій тіла допомагає дизайнерам створювати зображення людини в статичному положенні або динамічному руху, що завжди використовується у анімації та моушн-дизайні. За характером та манерою виконання рисунка можна відрізнити любителя від професіонала. Знання пластичної анатомії допомагає вирішенню багатьох художніх та творчих проблем, які встають як перед початківцем, так й перед професійним графічним дизайнером.

– Пропорція – це співвідношення між різними частинами об'єкта або фігури. В академічному рисунку художники прагнуть точно зобразити пропорції, щоб створити його характерні риси та відчуття реалістичності та балансу у своїй роботі [9].

– Перспектива – це техніка, яка використовується для створення тривимірної ілюзії глибини та простору, яке обумовлено ступенем віддаленості їх від точки спостереження у двовимірному творі мистецтва. Існує перспектива з однієї, двома та трьома точками сходу, щоб створити ілюзію глибини та відстані у рисунку. В анімації перспектива використовується для підсилення художнього враження від сцени, додає динаміки та емоційного забарвлення.

– Штрихування – це техніка, що використовується для створення тональної ілюзії світла і тіні. Існують різні види штрихування, такі як паралельне або перехресне штрихування під кутом в 45 градусів. «Тон, створений таким чином, дає загальне враження чистоти. Якщо придивитися до рисунків професіоналів, то можна побачити, що навіть в самому темному місці аркуш паперу просвічується» [10]. В рисуванні м'якими матеріалами, такими як соус, сангіна та вугілля, можна використовувати

розтушовування та змішування, щоб виявити об'єм та фактуру твору.

– Композиція – це система правил і методів взаємного розташування елементів у єдине гармонійне ціле. Композиція – це загальний художній задум, структура твору мистецтва, яка повною мірою відображає його ідею, а також розташування візуальних елементів на листі паперу для створення візуально приємної та збалансованої композиції. Неодмінною умовою в академічному рисунку є вміння точно та виразно розміщувати зображення в межах заданого формату. Композиція є базовою складовою у графічному дизайні при проектуванні художніх творів.

– Практика: як і будь-яка інша навичка, академічний рисунок вимагає постійної практики для вдосконалення. Дизайнери повинні регулярно виконувати рисування з натури, вивчати пластичну анатомію та експериментувати з різними техніками, щоб розвивати свої професійні навички [9].

Попре те, що основними інструментами графічних дизайнерів є цифрові інструменти, початківцю у сфері дизайну потрібно опановувати навички з таких видів робіт: рисунок від руки, технічний рисунок, нарисна геометрія тощо. Насправді є ще багато навичок, якими повинен володіти графічний дизайнер під час створення візуальних комунікацій за допомогою зображень, тексту та інших графічних елементів, але ми сфокусуємось саме на рисунку.

Практика навчального рисунка з натури базується на послідовності ускладнення завдань, на обґрунтовані законів побудови об'ємної форми на площині, виявленні об'єму за допомогою світлотінні і тону, знанні пластичної анатомії та конструктивно-анатомічного аналізу складної живої форми.

Рисунок з натури покращує вміння бачити об'єкти, що зображуються, вдосконалює графічні навички та здатність до зорового мислення, що корисно для майбутніх графічних дизайнерів при розробці творчих ідей.

У роботі над рисунком використовують різні матеріали: білий або кольоровий папір, кольорові та прості (графічні) олівці, туш, гелеві ручки, маркери, фломастери, м'які матеріали тощо [1].

Отже, академічний рисунок є важливою основою для навчання майбутніх графічних дизайнерів, щоб вони могли створювати реалістичні та візуально привабливі роботи. Набуті компетентності з рисунка повинні бути використані надалі при ви-

вченні та опануванні наступних дисциплін: декоративний живопис, станкова графіка, художнє моделювання, каліграфія, художнє проєктування, експериментальна анімація, мультимедійний дизайн, моушн-дизайн, 3D графіка тощо.

Академічний рисунок є корисним веб-дизайнерам і може знайти застосування в цій галузі таким чином:

- використаний для візуалізації концепцій та ідей перед їхнім втіленням у вебдизайні;
- слугувати комунікацією між дизайнером та клієнтом;
- практика академічного рисунка допомагає вебдизайнерові створити логічну та зрозумілу структуру вебсайту;
- рисунки та схеми можуть бути використані для планування розміщення контенту та навігації;
- рисунки можуть бути створені відповідно до потреб клієнта або тематики вебсайту, що допомагає зробити дизайн більш персоналізованим та виразним;
- підкреслити унікальну ідентичність для бренду або вебсайту;
- використаний для розробки концепцій та стилів вебсайту, для створення ілюстрацій, іконок та вебелементів, таких як кнопки, значки та фони;
- допомагає передати ідеї щодо кольорів, шрифтів, композицій та загального вигляду.

Також, навички академічного рисунка можуть бути використані для створення анімованих вебелементів та ілюстрацій, які роблять сайт більш цікавим і привабливим для користувачів. Це дозволяє дизайнерському продукту виділитися серед конкуренції та залишити незабутнє враження.

Використання академічного рисунка має свої переваги для моушн-дизайнера. Практика академічного рисунка сприяє розвитку координації руки та ока. Це допомагає моушн-дизайнерові в покращенні навичок рисунка на графічному планшеті або в інших програмах для створення анімацій. В академічному рисунку майстерно відтворюються деталі, анатомія та рух об'єктів. Це корисно для моушн-дизайнера, оскільки розуміння, як об'єкти виглядають і як вони рухаються, допомагає створити більш реалістичні та плавні анімації. Академічний рисунок може бути використаний для створення сценаріїв або історій, що мають бути анімованими. Опанування студентами прийомами академічного рисунка можливе за умови вивчення теоретичних основ та ключових принципів:

- усвідомленості, методичної послідовності в роботі;
- композиції зображення;
- лінійної та повітряно-просторової перспективи;
- цілісності зображення;
- малювання симетричних парних форм;
- конструктивного аналізу форми;
- тонального розв'язання рисунка;
- уявного малювання та осмисленого використання їх на практиці.

Методичні установки перебувають у постійній взаємодії один з одним і допомагають вирішувати завдання як на окремих етапах, так і протягом усього навчання.

Вони можуть слугувати основою для анімованих персонажів та об'єктів. Академічний рисунок може бути перетворений в інтерактивні анімації, які реагуватимуть на дії користувачів. Це відкриває широкі можливості для експериментів і створення нестандартних анімаційних рішень.

На відміну від класичних творів образотворчих мистецтв у вебдизайні не використовуються олівці, пензлі, мольберти, фарби. Тут потрібні інші інструментальні засоби (HTML-редактори, графічні, відео та звукові редактори, аніматори, редактори скриптів, спеціальні утиліти, програми для створення фотоальбомів, різноманітні мережеві технології, мови програмування, цифрові фотоапарати, сканери тощо).

На вебсторінках присутні не тільки текст й статичні зображення, але і анімація, відео, звуки. Зовнішній вигляд вебсторінок динамічне змінюється при виконанні користувачем деяких дій. Це робить вебсторінку складним твором мистецтва, який формувався на межі літератури, журналістики, образотворчого мистецтва, кіно, телебачення, радіо, фотомистецтва. При цьому досвідчений професійний розробник добре уявляє контингент людей, який частіше за інших відвідує його сайти, враховує психологію користувачів, підбирає теми, найбільш популярні в мережі на даний момент. Переважна більшість вебсторінок є продуктом мультимедіа [11]. Тобто майбутнім фахівцям з графічного дизайну треба мовне замовлення перетворити в графічний прояв.

Загалом, академічний рисунок може додати вебдизайну художньої цінності, індивідуальності та творчості. Він може підтримати процес створення графічних рішень для вебсайтів і зробити їх більш ефективними.

Особливостям розвитку сучасного рисунка приділяє увагу професор катедри рисунка НОМА Віктор Сухенко й наголошує: «У період незалежності України й відкритості до впливу європейських стандартів навчання, в чинному нині Законі України «Про освіту» одним з головних здобутків для потенційного розвитку педагогічної ініціативи став розділ, присвячений академічній свободі, на основі якого з'явилося безліч приватних методів здійснення навчання академічного рисунка» [4, с. 76].

А також ідею синтезу між академічним рисунням та комп'ютерними технологіями підтверджує його думка про те, що методологічне домінування одного з принципів, як засвідчує історія академічного рисунка, призводить до його односторонності і, врешті-решт, до кризи академічної дисципліни. В результаті безперервності розвитку технічного прогресу, – до якого об'єктивно залучена художня школа, – бачимо, що метод «натурного» рисунка в теоретичному й методологічному стані сьогоднішнього дня є педагогічною технологією вчорашнього дня. Його майбутнє неминує лежати у площині синтезу з комп'ютерними та інтернет-технологіями – це історична неминучість [4].

Святослав Мартинюк наголошує: «Сучасні дизайнери-графіки використовують переважно 2Д-програми векторної та растрової графіки. Анімаційні проекти здійснюються у програмах 3Д. Отже, площинний і об'ємно-просторовий рисунок для художника графічного дизайну – однаково необхідні. Тому вироблена у другій половині ХХ ст. методика навчання якнайповніше відповідає вимогам.

Сутністю підготовки дизайнерів за цією методикою є виокремлення проблем лінійно-конструктивного аналізу форми, об'ємно-тонального опрацювання пластики та площинного узагальнення об'ємних форм в окремі проблеми» [2].

В Україні останнім часом сформувалася потужна поліграфія, що спеціалізується на рекламних послугах, індустрія пакування, рекламний веб і теледизайн. Візуально-комунікативний дизайн стає засобом просування товарів і послуг на ринки інших країн, вступаючи в жорстоку конкуренцію за ринки збуту, шанси виграти змагання мають ті, хто контролює не тільки виробництво, але й рекламні потоки [2]. Важливою рисою візуально-комунікативного дизайну є збереження самоідентифікації та художніх традицій в творчих розробках графічних дизайнерів.

Образотворчими засобами дизайну є точка, лінія, фактура, текстура, колір, форма, пропорція та ін. Коротко розглянемо наступні терміни:

– текстура – характер поверхні будь-якого об'єкта, обумовлений його внутрішньою будовою, структурою, об'єктивними фізичними властивостями (дерево, метал, скло, тканина);

– фактура – зовнішні властивості поверхні об'єкта (гладка, шорстка, дзеркальна). Фактура характеризує якість обробки поверхні об'єкта;

– форма – зовнішній абрис, зовнішній вигляд, контур об'єкта. Колір – властивість тіл викликати певне зорове відчуття відповідно до спектрального складу й інтенсивного відбиваного або видимого випромінювання, що випускається;

– колір – властивість тіл викликати певне зорове відчуття відповідно до спектрального складу та інтенсивності відбиваного або видимого випромінювання, що їм випускається. Основні параметри кольору – колірний тон, насиченість і світлота. Тон визначається спектральним складом світла, насиченість – кількістю додавання сірого кольору, а світлота – яскравістю [11].

Основними формами організації навчального процесу є консультації педагога, а також самостійна робота з аналогами, літературою, репродукціями, відвідування музеїв, виставкових зал, фахових виставок тощо, що сприяє розвитку образного мислення та творчих здібностей майбутніх графічних дизайнерів.

Важливою та актуальною складовою навчання майбутніх дизайнерів в контексті сучасних процесів, які відбуваються в Україні, питання, пов'язані зі збереженням національної культури. «Всім відомі історичні факти, коли стиралися з лиця землі не тільки міста, а цілі цивілізації, але культура і її складова – мистецтво залишалися жити, стверджуючи в собі для нащадків генетичний код народу, зберігаючи його ідентичність.

Завдяки застосуванню історично-значимих основ мистецтва, в процесі професійної підготовки студентів на кафедрах художнього профілю відбувається синтезування різних видів і форм мистецтва. Це дозволяє цілеспрямовано вирішувати творчі завдання, які вимагають від людини образно-творчого мислення, а також трансформації історичного досвіду традиційного народного мистецтва у практичну діяльність та інтеграції його з основними тенденціями сучасності, якісної динаміки в об-

ласті розробок нових технологій, що відповідає вимогам сучасної художньої культури» [12]

Висновок. Отже, у навчальному процесі виконання завдань з академічного рисунка є важливою складовою в опануванні певними знаннями та навичками.

Опанування студентами академічного рисунка можливе за умови вивчення теоретичних основ та принципів: усвідомленості, методичної послідовності в роботі, композиції зображення, лінійної та повітряно-просторової перспективи, цілісності зображення, малювання симетричних парних форм, конструктивного аналізу форми, тонального розв'язання рисунка, уявного малювання та осмисленого використання їх на практиці. Методичні становища перебувають у постійній взаємодії один з одним і допомагають вирішувати завдання як на окремих етапах, так і протягом усього навчання.

На основі проведеного пошуку виявлено, що виконання студентами завдань з академічного рисунка впливає на їхнє подальше професійне зростання, творче та конструктивне мислення, вміння швидко візуалізувати різні форми з наступною обробкою їх на комп'ютері, з якісною динамікою в технологічній області, розширяє творчий потенціал, допомагає створювати продукти дизайну більш креативними та деталізованими, та переосмислювати власну художню мову, рухаючись до експериментаторства та інтеграції традиційного мистецтва з основними тенденціями сучасності, завдяки цьому відбувається підвищення фахових компетентностей майбутніх графічних дизайнерів.

Перспектива подальших досліджень.

Теоретичний матеріал, викладений у статті, буде корисним для студентів та викладачів за спеціальністю 022 Дизайн.

Список використаних джерел

1. Рисунок та основи композиції: Методичні вказівки до практичних занять для здобувачів початкового рівня (короткий цикл) вищої освіти освітньо-професійної програми «Технології легкої промисловості» галузь знань 18 Виробництво та технології спеціальності 182 Технології легкої промисловості денної форми навчання для групи 41 ТАП / уклад. Г.П. Іванченко. URL: https://e-tk.lntu.edu.ua/pluginfile.php/11230/mod_resource/content/1/Мет_вказ_до_практ_зан_%20Рисунок%20та%20основи%20композиції_41тап_Іванченко.pdf
2. Мартинюк С.А. Рисунок у підготовці фахівців графічного дизайну. *Катедра дизайну Косівського інституту прикладного та декоративного мистецтва Львівської національної академії мистецтв*: офіційний сайт. URL: <https://artkipdm.kosiv.org.ua/2014/12/19/1035/>
3. Прохорова Н.А. Академічний рисунок як фундамент творчої грамотності для формування творчої особистості. *Арт-простір*, 2016. Вип. 2. С. 99–102.
4. Сухенко В., Засипкін О. Академічний рисунок в умовах дистанційного навчання. *Українська академія мистецтва*, 2020. Вип. 29. С. 72–78.
5. Академізм. *Вікіпедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Академізм>.
6. Місце академізму в історії мистецтва. *Вікіпедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Академізм#Місце_академізму_в_історії_мистецтва.
7. Примаченко Я. Українська академія мистецтв. *Цей день в історії*. URL: <https://www.jnsm.com.ua/h/1218Q/>.
8. Авер'янова Н. Розвиток мистецтвознавства та художньої освіти в Україні (кінець XIX – початок XX ст. *Одеський історико-краєзнавчий музей*: офіційний сайт. URL: <http://www.history.odessa.ua/publication8/stat07.htm>.
9. Нечипаренко В. Що потрібно знати, освоюючи академічний рисунок. *Step to drawing*. URL: <https://www.steptodrawing.com/post/shcho-potribno-znaty-osvoyuyuchy-akademichnyy-rysunok>
10. Що таке штрих? Особливості штрихування олівцем. *Всі на урок*. URL: <https://urok.pp.ua/mistectvo-ta-rozvag/5254-scho-take-shtrihi-osoblivost-shtrihuvannya-olvcem.html>
11. Головатий Р. Основи графічного дизайну та проектно-графіки: конспект лекцій. *Львівський державний університет безпеки життєдіяльності*, 2019. 80 с. URL: <https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/5778/1/Основи%20графічного%20дизайну%20та%20проектної%20графіки.pdf>.
12. Касьян Т.К. Роль мистецтва у формуванні національної ідентичності. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 2018. Вип. 6. С. 57–61.

References

1. Ivanchenko H.P. (comp.). Pattern and basics of the composition: Methodical instructions for practical classes for students of the initial level (short cycle) of higher education of the educational and professional program "Technologies of light industry" branch of knowledge 18 Production and technologies of specialty 182 Technologies of light industry full-time study for group 41 TLP. Retrieved from https://e-tk.lntu.edu.ua/pluginfile.php/11230/mod_resource/content/1/Мет_вказ_до_практ_зан_%20Рисунок%20та%20основи%20композиції_41тап_Іванченко.pdf.
2. Martyniuk, S.L. (2014). Drawing in the training of graphic design specialists. *Department of Design of the Kosiv Institute of Applied and Decorative Arts of the Lviv National Academy of Arts*: official website. Retrieved from <https://artkipdm.kosiv.org.ua/2014/12/19/1035/>
3. Prokhorova, N.A. (2016). Academic drawing as a foundation of creative literacy for the formation of a creative personality. *Art space*, 2: 99–102.
4. Sukhenko, V., Zasyppkin, O. (2020). Academic drawing in the conditions of distance learning. *Ukrainian Academy of Arts*, 29: 72–78.
5. Academicism. *Wikipedia*. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/Академізм>.
6. The place of academicism in the history of art. *Wikipedia*. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/Академізм#Місце_академізму_в_історії_мистецтва.
7. Primachenko, Ya. (2023). Ukrainian Academy of Arts. *This day in history*. Retrieved from <https://www.jnsm.com.ua/h/1218Q/>.
8. Averyanova N. (2022). The development of art studies and art education in Ukraine (end of the 19th – beginning of the 20th century. *Odesa Museum of History and Local History*: official website. Retrieved from <http://www.history.odessa.ua/publication8/stat07.htm>.
9. Nechiparenko, V. (2021). What you need to know when learning academic drawing. *Step to drawing*. Retrieved from <https://www.steptodrawing.com/post/shcho-potribno-znaty-osvoyuyuchy-akademichnyy-rysunok>

10. What is a stroke? Features of pencil shading. *Everyone to class*. Retrieved from <https://yrok.pp.ua/mistectvo-ta-rozvagi/5254-scho-take-shtrih-osoblivost-shtrihuvannya-olvcem.html>
11. Golovaty, R. (2019). Basics of graphic design and project graphics: lecture notes. *Lviv State University of Life Safety*, 80 p. Retrieved from <https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/5778/1/Основи%20графічного%20дизайну%20та%20проектної%20графіки.pdf>
12. Kasyan, T.K. (2018). The role of art in the formation of national identity. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical sciences*, 6: 57–61.

KASIAN Tatiana

Honored Artist of Ukraine, PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of Design and Socio-cultural Disciplines,
Cherkasy State Business College

VAKULENKO Olha

Teacher of Design and Socio-cultural Disciplines Department,
Cherkasy State Business College

ACADEMIC DRAWING AS A BASIS OF TRAINING GRAPHIC DESIGN SPECIALISTS

Summary. Introduction. The article studies the place of drawing in training graphic design specialists aiming at any system of visual communications used in various fields of knowledge. Visual and communicative areas are rapidly developing based on the achievements of modern printing and digital technologies, therefore the demand for experienced designers in the information age is very high.

Purpose. Academic drawing is the basis of all plastic arts, which seeks to equip the artist with the necessary knowledge, teach the fundamentals of fine art literacy, as well as work with nature and be able to create a realistic graphic image. Professional mastery of drawing provides great opportunities in realizing creative ambitions of future designers. Therefore, a special role is given to academic drawing in the system of professional education of graphic design specialists.

Results. Mastery of students' academic drawing skills is possible on the condition of studying theoretical foundations, principles of awareness, methodological consistency in work, principles of image composition, principles of linear and air-spatial perspective, principles of image integrity, principles of drawing symmetrical paired forms, principle of constructive form analysis, principle of tonal drawing development, the principle of imaginary drawing and their meaningful use in practice. Methodological positions are in constant interaction with each other and help

to solve tasks both in individual stages and throughout the entire training.

Originality. Based on the theoretical source analysis, the problem of academic drawing as a basis for training specialists in graphic design is revealed. The conducted research has practical significance, which confirms the significant role of drawing in the formation of artistic thinking of students in order to be competitive in the domestic and foreign labor market, able to solve creative visual and communicative tasks and encourage continuous self-development and self-improvement throughout all professional activities.

Conclusion. It is found out that the students' performance of academic drawing tasks affects their further professional growth, creative and constructive thinking, the ability to visualize various forms quickly, with subsequent processing on a computer, the acquisition of professional competences that will become necessary for the future graphic designers in their professional activities.

Keywords: academic drawing; sketches; stylization; transformation; graphic design.

Одержано редакцією 08.12.2023
Прийнято до публікації 19.12.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-51-60>

 <https://orcid.org/0000-0003-0610-644X>

БОРИСОВА Світлана Володимирівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка катедри дизайну,

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

докторантка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

e-mail: svitlana.borysova@gmail.com

УДК 378.018.8:37.014.54:377.011.3:311.213(045)

**МОДИФІКАЦІЯ КОНТЕНТ-АНАЛІЗУ ОГОЛОШЕНЬ ПРАЦІ ЯК ЗАСОБУ
ВРАХУВАННЯ ВИМОГ СТЕЙКХОЛДЕРІВ-РОБОТОДАВЦІВ ПРИ ОНОВЛЕННІ
ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ**

У статті схарактеризовано чинники, що мають вплив на зміст підготовки майбутніх фахівців з графічного дизайну: тенденції у професійній сфері і на ринку праці, потреби ключових стейкхолдерів, розвиток технічних засобів і цифрових технологій.

Подано результати досліджень глобального ринку графічних дизайнерів з акцентом на його сегментацію за ключовими продуктами і послугами.

Зазначено, що одним із засобів отримання актуальної інформації щодо галузевого змісту професійної діяльності є застосування методу

контент-аналізу до оголошень праці, який означено як формалізований змішаний кількісно-якісний метод аналізу, категоризації, інтерпретації змісту усної, письмової, візуальної форм спілкування та формулювання висновків про явище на основі отриманих результатів.

Проаналізовано співвідношення кількісної і якісної складових контент-аналізу, залежність процедури застосування методу від сфери, що підлягає аналізу.

Підкреслено важливість планування процесу аналізу від конкретизації запиту на дослідження, розробки базового набору категорій, способів

ідентифікації, кодування і фіксації даних у масиві, подальшої їх обробки й інтерпретації.

Виявлено, що етапність проведення контент-аналізу на сьогодні не є сталою, а тому подано модифіковану процедуру контент-аналізу оголошень праці щодо вакансій графічних дизайнерів, засновану на методі контент-аналізу за частотою з урахуванням ітеративного, інтерпретаційного підходу методу тематичного аналізу до категоризації масиву даних за темами. В інтерпретації отриманих результатів зазначено врахування якісних і кількісних складових контент-аналізу і схарактеризовано у загальному вигляді отримані результати і висновки, що дають підстави для оновлення змісту освіти з урахуванням потреб ринку праці, соціальної спільноти і здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: графічний дизайнер; оновлення змісту освіти; вимоги стейкхолдерів; оголошення праці; контент-аналіз.

Постановка проблеми. Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців з графічного дизайну безпосередньо залежить від низки чинників, серед яких найбільшого значення набувають необхідність врахування:

тенденцій, притаманних глобальному ринку графічного дизайну і таких, що мають локальний характер на рівні держави, регіону, громади;

потреб ключових зацікавлених сторін, якими, перш за все, є здобувачі вищої освіти, які планують реалізувати свій потенціал в професійному середовищі, роботодавці, які потребують кваліфікованого фахівця для виконання виробничих завдань, соціальне оточення, яке зацікавлене у реалізації власних запитів;

розвитку технічних засобів і цифрових технологій. Невпинний розвиток технологій та перманентне збільшення кількості користувачів засобів комунікації потребує врахування у змісті професійної підготовки як змін, що відбуваються у програмному й апаратному забезпеченні професійної діяльності графічного дизайнера, так і розширення переліку об'єктів графічного дизайну, проєктування яких входить до професійних обов'язків графічних дизайнерів.

Виявлені тенденції, притаманні глобальному ринку праці у профільному сегменті, закладають базис для розуміння процесів наступного розвитку професійної сфери. Так, за результатами аналізу платформою галузевих досліджень IBISWorld глобального ринку графічних дизайнерів на жовтень 2023 року розмір зазначеного ринку у глобальному вимірі становив 49,7 млрд. доларів і сягнув за цим показником 9-го місця серед інших галузей глобальної бізнес-діяльності [1]. Значимість абсолютного по-

казника підтримується глобальною тенденцією невинного зростання ринку індустрії. Так, за п'ять останніх років (2018–2023 рр.) зростання глобального ринку графічного дизайну у середньому щорічно складало 2,9% з підвищенням показника до 3,3% у 2023 році, що вище, ніж показники темпу зростання сектору глобальної бізнес-діяльності в цілому [1].

Розуміння особливостей сегментації ключових продуктів і послуг глобального ринку графічного дизайну, подані у рапорті «Global Graphic Designers – Market Size, Industry Analysis, Trends and Forecasts (2023-2028)» [2], забезпечують аргументований відбір і структурування змісту професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів. Згідно даних рапорту на сьогодні ключовими секторами продуктів і послуг у сфері графічного дизайну визначені (за зменшенням обсягів): послуги з брендингу, айдентики, створення іміджу (43,2%); послуги з проєктування об'єктів друкованого дизайну (30,0%) і послуги зі створення інтерактивних, цифрових об'єктів дизайну (26,8%). Поступове збільшення долі сектору продуктів цифрового дизайну обумовлено зростанням обсягу носіїв інформації та засобів комунікації, якими користуються споживачі послуг, особливо у віртуальному просторі; соціальним замовленням на нові об'єкти дизайну та послуги, які відповідають умовам цифровізованого стилю життя у насиченому віддаленими комунікаціями середовищі [3].

Відповідно завдання оновлення професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів потребує регулярної рефлексії, що ґрунтується на систематизації даних аналітики щодо змін у секторі глобального і локального графічного дизайну, у вимогах до змісту і переліку компетентностей графічних дизайнерів, змістового навантаження й структури професійної діяльності.

Одним із засобів, що забезпечують отримання актуальної інформації з позиції стейкхолдерів (соціального оточення, працедавців) щодо поточного стану змісту професійної діяльності у галузі графічного дизайну, є застосування методу контент-аналізу до оголошень праці як реальних запитів роботодавців.

Мета статті. З'ясувати особливості, переваги і обмеження застосування методу контент-аналізу щодо оголошень про вакансії графічних дизайнерів як засобу визначення вимог стейкхолдерів до компетентностей і посадових обов'язків пошукувачів з метою їх врахування при оновленні зміс-

ту професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Контент-аналіз як формалізований змішаний кількісно-якісний метод застосовується в дослідженнях у комбінації з іншими дослідницькими методами для аналізу й інтерпретації змісту усної, письмової, візуальної форм спілкування (текстів, зображень, аудіо записів тощо) з метою виявлення закономірностей, групування виділених характеристик і надання висновків щодо розуміння певного явища на основі отриманих результатів [4].

В наукових розвідках і до сьогодні ведуться дебати щодо співвідношення кількісної і якісної складових методу. В залежності від сфери застосування методу, природи аналізованих даних, передбачуваних типів підсумкових результатів, надаються описи процедур проведення контент-аналізу:

кількісного, де пильна увага приділяється контролю вибірки, об'єктивності кодування, збору та аналізу даних, їх достовірності, застосуванню статистичних методів обробки результатів великих масивів одноплавної й неунікальної інформації [5], власне кількісний контент-аналіз дає підстави для формування висновків щодо тенденцій розвитку в обраній сфері;

якісного (скерованого, мультимодального), що з урахуванням кількісних і якісних показників зорієнтований не стільки на числові значення, скільки на описові, результуючі дані із заздалегідь невизначеним результатом аналізу як низки однотипних документів, так і одиничних, унікальних матеріалів, де важливим є врахування, окрім змісту документу, його оформлення, структура, акценти тощо [6; 7];

і змішаного, в якому, крім відносної свободи дослідники при плануванні проведення аналізу і встановленні характеру його результатів, присутня можливість кількісного опису змісту комунікацій з незначною їх категоризацією, а процес обробки первинних результатів не є механічним [8].

Контент-аналіз застосовується переважно з метою глибокого аналізу певної проблеми з максимальним охопленням всіх її аспектів і взаємозв'язків із іншими проблемами, формування прогнозу потенційного розвитку проблеми і розробки шляхів її розв'язання. В залежності від сфери застосування метод контент-аналізу набуває суттєвих відмінностей. В політології контент-аналіз застосовується для первинного аналізу письмової, текстової інформації з подальшим опрацюванням проблеми, тому розглядається не як метод, а як технологія

у проведенні більшого за обсягом дослідження політичного процесу [9]. Контент-аналіз у сфері політології і соціології припам'ятовує більш широке використання якісного контент-аналізу, наприклад, в дослідженнях письмової форми спілкування (написів на плакатах учасників Помаранчевої революції) Т. Марценюк [10], маніпулятивної шифрованої інформації з порушенням мовних норми у ЗМІ Р.-Ю. Перхач і А. Смирновою [11], візуальної форми спілкування (політичної візуальної комунікації у жанрах карикатура і меми на президента В. Зеленського) О. Семотюка [12], реклами як поєднання письмової та візуальної форм спілкування А. Согоріним [13].

В психолого-педагогічному середовищі контент-аналіз знайшов застосування як процедура, що обіймає якісні індикатори (у роботах Н. Галяс зі з'ясування дефініції «управління знаннями» в системі місцевого самоврядування [14], М. Дудки щодо морфологічного аналізу сутності поняття «стійкий розвиток» [15]), як психолого-педагогічна діагностична процедура, допоміжний або контрольний метод класифікації даних прожективних методик або відповідей на відкриті питання анкет [16], як додатковий метод у діагностиці психологічних особливостей індивідуума і групи [17], як самостійний концептуальний метод дослідження [18], що підлягає автоматизованому кодуванню текстів за допомогою ключових токенів [19].

В історичних дослідженнях, на думку Р. Ріжняк, більшої ваги при вивченні змісту контенту набуває кількісний контент-аналіз з урахуванням обсягу вибірки, одиниць контексту та одиниць обрахунку [20], хоча одночасний формально-кількісний і змістовно-якісний аналіз історичних матеріалів дозволяє компенсувати недоліки в отриманні надійних результатів [21], а в історико-педагогічних, згідно дослідження Л. Зеленської і А. Балацінової, контент-аналіз у поєднанні з кліометрією дозволяє уникнути ефекту подвійного викривлення й отримати більш об'єктивні дані [22].

Контент-аналіз у дослідженнях медійної, медійно-освітньої як суміжних сфер розглядається в якості інструменту фахівця, методики проведення дослідження (Г. Квіта і К. Шіковець наводять дані щодо застосування контент-аналізу фахівцями з економічної кібернетики як інструменту покращення конкурентних переваг веб-сайту підприємства [23]; Т. Сашук – впливу медіа-контенту на емоційно-дійову здатність комунікантів з поширенням н соціум в цілому [24]), переважно для отримання масиву систематизованих кількісних даних [25]. Науковці, які досліджують розвиток текс-

тових масивів даних електронних видань, підкреслюють необхідність модифікації класичної етапності проведення контент-аналізу у відповідності до конкретних завдань [26] і типу продукту, що має бути в результаті отриманий: описовий (цифровий або текстовий [5, с. 14]), підсумковий чи класифікований.

Отже, контент-аналіз передбачає класифікацію і переведення отриманих якісних даних з достатньої кількості однотипних документів, релевантних меті дослідження, у числовий вимір. Подальший змістовий аналіз залежить від обраних для обробки типів кількісних значень.

За К. Krippendorff, до типів кількісних даних зараховано: описові величини, що пов'язані з одиницями вибірки; описові величини, що вимірюють одиницю певної категорії, або перераховують складові частини категорії; неописові величини, отримані в результаті підрахунку частоти появи одиниць аналізу в межах відповідних категорій [27, с. 102–103], які виконують різні аналітичні функції і відрізняються фізично, синтаксично, категоріально, пропозиційно і тематично.

Важливим при проведенні контент-аналізу є чітке планування процесу, що в узагальненій практиці розпочинається з конкретизації запиту, що підлягає опрацюванню, оскільки це є визначальним моментом у відборі типу контенту для дослідження та визначенні репрезентативної цільової або випадкової вибірки. Розроблений на цій основі базовий набір категорій, їх кодування з метою фіксування даних забезпечує можливість початку ідентифікації даних, можливість наступної корекції складових груп даних під час ітеративного процесу контент-аналізу на стадії накопичення інформації. Наступний аналіз даних на основі якісних та/або статистичних методів та їх інтерпретація забезпечує формування висновків на основі отриманих результатів [28].

Підкреслимо, що планування, етапність проведення контент-аналізу на сьогодні не є сталою і може суттєво відрізнятися від класичної техніки кількісно-якісного аналізу підрахунку частот, реферування текстів або визначення емоційного забарвлення реферованих джерел визначеної сфери дослідження, з використанням або відмовою від застосування спеціального програмного забезпечення, що узгоджується з основним, визначеним дослідником, завданням контент-аналізу.

Застосування аналізу оголошень праці з позиції вимог ринку праці подано у низці досліджень, що мали на меті отримання різномірних даних і проводилися відповід-

но до модифікованих процедур. Досліджувалися вплив оголошень праці на намір у робітників претендувати на роботу [29], співвідношення в оголошеннях про роботу технічних навичок і навичок спілкування загалом [30], і в графічному дизайні зокрема [31]; проводився якісний контент-аналіз попиту ринку праці на позицію секретаря [32]; вивчення вимог ринку праці івент-менеджерів [33], інженерів-будівельників [34], журналістів [35]; фахівців у галузі бібліотечної та інформаційної науки [36], графічних дизайнерів у Великій Британії і Фінляндії [37].

Отже, контент-аналіз оголошень праці щодо вакансій графічних дизайнерів в Україні передбачав уточнення і конкретизацію етапності його проведення у відповідності до завдання дослідження: визначення вимог стейкхолдерів-роботодавців, як суб'єктів ринку праці, до компетентностей і посадових обов'язків пошукачів праці з метою відбору й структурування змісту професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів. Серед окремих методів контент-аналізу було застосовано метод контент-аналізу за частотою, що передбачало підрахунок і категоризацію частоти релевантні ключових слів і словосполучень, що знаходилися в аналізованому контенті. Ітеративний характер запланованого контент-аналізу передбачав попереднє формування розподілу інформації, первинне її накопичення, уточнення сегментації на основі віднайдених закономірностей; подальше накопичення інформації на основі визначених одиниць контент-аналізу.

На попередньому етапі визначення типів даних, якими оперують у дослідженні, було визначено, що одиницею відбору (вибірки) як основою для аналізу суджень є незалежні один від одного оголошення про вакансію графічного дизайнера з досвідом роботи, що знаходиться в межах 0–2 роки, що відповідає досвіду випускників ЗВО. Оскільки оголошення праці є невеликими за розмірами текстами з формалізованою платформами пошуку праці структурою подання інформації, то членування тексту оголошень логічно відбувалося відповідно до цієї структури. Найбільшого значення надавалося блокам вимог до посади графічного дизайнера і посадових обов'язків, що містять перелік об'єктів дизайну, з проектуванням яких має бути обізнаний пошукач праці. Для встановлення зв'язку між зазначеними блоками і форматом роботи підлягали фіксації характеристики підприємств, що потребували послуг графічного дизайнера (місце розташування, вид діяльності підприємства). Збережені до масиву одиниці відбору мають відповідати вимо-

гам: достатності обсягу інформації в оголошенні (виключаються з масиву оголошення, що не мають ключових описів вимог чи посадових обов'язків); конкретності опису; відсутності дублювання (одна вакансія має зберігатися один раз у масиві оголошень, повтори оголошень мають бути вилучені з масиву).

Оптимальним для контент-аналізу є масив зі значною кількістю одиниць відбору, що пояснюється тим, що закономірності виявляються тим виразніше, чим більшим є розмір вибірки горизонтального співставлення впродовж відносно тривалого проміжку часу. З метою забезпечення отримання статистично репрезентативних даних обсяг вибірки визначено у розмірі 300 вакансій, що опубліковані на платформах пошуку праці в Україні (200 вакансій), і доповнено вибіркою вакансій, що опубліковані на платформах пошуку праці в Польщі (100 вакансій), як суміжного потенційного ринку праці, що демонструє важливі тенденції для наступного врахування при оновленні змісту професійної підготовки графічних дизайнерів.

Пошуку вакансій здійснювався на визначених платформах пошуку роботи в Україні (work.ua, robota.ua, djinni.co, jobs.dou.ua, happymonday.ua) і Польщі (pracuj.pl, pl.jobble.org, gowork.pl, praca.pl, aplikuj.pl) з охопленням пропозицій праці практично з усіх регіонів країн (виключенням стали регіони, де ведуться активні бойові дії, в яких практично відсутні пропозиції праці за профілем дослідження). Оголошенням праці було надано унікальні номери наскрізної нумерації в часових межах проведення контент-аналізу, що склало три місяці.

Достатньою, однозначною, придатною для ідентифікації за якісними і кількісними ознаками одиницею запису (опису), що містить виявлену інформацію і забезпечує основу для статистичної обробки записів визначено компоненти (слово, словосполучення як сегмент інформації), складові з ознаками (індикаторами), що належать до завдання дослідження, а саме складові посадових обов'язків і вимог, що висуваються до позиції графічного дизайнера з досвідом роботи до двох років.

Контекстною одиницею, яка окреслює спосіб фіксації інформації і характеризує одиницю запису, в переважній більшості є зазначення присутності або відсутності в оголошенні праці згадування певного компонента. Виключенням у способі фіксації став компонент «Володіння англійською мовою», присутність якого в оголошенні зазначалася відповідно до бажаного рівня володіння іноземною мовою за CEFR

(Common European Framework of Reference). Отже, основу контент-аналізу оголошень праці складає підрахунок частоти згадування змістових одиниць (окремих компонентів) в масиві оголошень праці. Визнано як несуттєве визначення в числовому вимірі насиченості оголошень праці одиницями опису (показнику простору, який містить виділені компоненти), оскільки важливим для аналізу є хоча б єдине згадування компоненту у тексті оголошення, не залежно від розміру тексту.

У виборі способу кодування отриманих даних перевагу було надано ручному, а не автоматизованому (із застосуванням програмного забезпечення), оскільки процес кодування передбачав визначення інтенсивності проявів окремих компонентів і переведення описових характеристик в градації (визначення ступеня обов'язковості вимог з позиції роботодавця від несуттєвих, бажаних до виключно необхідних, пріоритетності навичок володіння графічним редакторами, фіксації володіння англійською мовою за шкалою CEFR тощо) і врахування контексту, що визначає значення для контекстозалежних характеристик (наприклад, не зазначення досвіду роботи, проте вимога надати якісне портфоліо з певними типами виконаних проєктів, зазначена вимога вчасного виконання проєктів передбачає сформовані навички самоорганізації тощо).

Зведення інформації до таблиць було виконане на основі якісного аналізу категоризації й групування компонентів із застосуванням концепції тематичного аналізу, що передбачає гнучкий, ітеративний, інтерпретаційний підхід до категоризації масиву даних за темами.

Наступна інтерпретація отриманих результатів передбачала виявлення, систематизацію, оцінювання характеристик, порівняльний аналіз інформації відповідно до завдання дослідження, що дозволило зробити висновки щодо тенденцій, які простежуються у формуванні переліку вимог і посадових обов'язків, які висуваються роботодавцями до позиції графічного дизайнера з відсутністю або обмеженим досвідом роботи у професійному середовищі, взаємозв'язків між виділеними компонентами, виконати опис кількісних і якісних характеристик, виявлених у процесі обрахунку, якісної і статистичної обробки масиву інформації.

В інтерпретації отриманих результатів передбачено врахування якісних і кількісних складових контент-аналізу. Якісний контент-аналіз, що пов'язаний з інтерпретацією контексту контенту, закономірностей і наслідків цих функцій для розуміння

ситуації застосування контенту, було використано: при виділенні базових категорій, груп компонентів та окремих компонентів у змісті професійної діяльності графічного дизайнера; при з'ясуванні контексту вимог володіння визначеним рівнем англійської мови, співвідношення вимог до навичок роботи в команді, самокерування, стресостійкості і форм організації роботи (офісної, змішаної, віддаленої), при визначенні вірогідної зміни типів виконуваних проєктів з традиційної сфери на цифрові продукти для віртуального простору.

Кількісний контент-аналіз, що передбачає систематичний підрахунок, категоризацію змісту, виявлення закономірностей і взаємозв'язків між елементами, унаочнений у діаграмах, застосовувався: при визначенні частоти згадування визначених компонентів у загальній вибірці, при розрахунку співвідношення частоти згадування кожного компоненту групи до середньої частоти компонентів в тій самій підкатегорії з метою виявлення частіше згадуваних компонентів; при визначенні тенденцій у кількісних відмінностях і подібностях компонентів категорій вимог і обов'язків, що висувуються до позиції графічного дизайнера в Україні і Польщі; у визначенні обов'язкових і бажаних, базових і спеціалізованих навичок, що в подальшому дають підстави для формулювання висновків щодо модернізації змісту освітніх програм та їх освітніх компонентів з урахуванням потреб ринку праці, соціальної спільноти і здобувачів вищої освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Наразі існує значна кількість методик контент-аналізу і, безумовно, з розвитком цього методу буде ще більше. Усім цим методикам притаманні спільні риси: об'єктом дослідження у будь-якому разі є документ, і процедура дослідження обіймає як якісні, так і кількісні індикатори. На основі аналізу процедур досліджень із використанням контент-аналізу, залежних від мети і сфери застосування методу, було розроблено його модифікацію для контекст-аналізу оголошень праці, основними етапами якого визначено:

усталення *масиву інформації*, що складається з одного типу повідомлень – оголошень праці як одиниць відбору (вибірки) з урахуванням вимог до відбору для кожної одиниці вибірки, отриманих за єдиний, відносно тривалий (впродовж трьох місяців) проміжок часу з одного типу джерел – визнаних онлайн платформах пошуку роботи;

усталення *одиноць запису* (сегментів інформації), складових з індикаторами, що належать до завдання дослідження (ком-

понентів вимог і посадових обов'язків, що висувуються до посади графічного дизайнера);

усталення *контекстних одиниць* (одиноць обрахунку) і залежних способів фіксації інформації;

усталення *категорій*, групування компонентів даних за поняттями, вираженими в окремих термінах, темами, вираженим у словосполученнях, на основі ітеративного інтерпретаційного підходу до категоризації масиву даних;

зведення даних, формуванні *масиву інформації* зі статистично репрезентативної вибірки оголошень праці у вигляді таблиць без використання програмних засобів;

обробка та інтерпретація даних у кількісному і якісному вимірах;

формулювання *висновків* щодо шляхів оновлення змісту професійної освіти (освітніх програм та їх освітніх компонентів) з урахуванням потреб ринку праці графічних дизайнерів.

Не зважаючи на обмеження у використанні контент-аналізу через трудомісткість обробки великого обсягу даних, вірогідну недостатність контекстної інформації, суб'єктивізм у процесі інтерпретації контекстної інформації і категоризації, використання методу контент-аналізу при відборі змісту професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів є доцільним і обумовлюється забезпеченням об'єктивності (дослідник використовує реальні, незалежні від нього, дані), системності (метод передбачає системний підхід до аналізу контенту), контекстуальності (метод дозволяє врахувати контекст контенту), циклічності (передбачено можливість вдосконалення схем групування під час аналізу даних), доступності й рентабельності при великому обсязі вибірки.

Взаємозв'язки і тенденції, виявлені в оголошеннях про вакансії графічних дизайнерів, є корисними при проведенні аналізу поточної освітньої практики щодо її відповідності потребам роботодавців, уточненні вимог і критеріїв оцінювання студентських проєктів, формуванні пропозицій оновлення змісту освіти в галузі графічного дизайну для закладів вищої освіти, що наближає професійну підготовку майбутніх графічних дизайнерів до реальних потреб роботодавців, підтримує формування і розвиток професійної кар'єри студентів. Вважаємо доцільним проведення порівняльного аналізу оголошень про вакансії графічних дизайнерів в інших країнах Європейської спільноти і США для вчасного виявлення глобальних змін глобального ринку праці графічного дизайну.

Зазначимо, що запропонована модифі-

кація методу контент-аналізу містить риси методу тематичного аналізу, який передбачає більш гнучкий та ітеративний підхід в організації, категоризації та кодуванні даних з метою виявлення повторюваних значень якісних даних (тем, концепцій, ідей, спільних рис, закономірностей) в масивах інформації на основі глибокого інтерпретаційного та переважно якісного аналізу, що може мати прояви суб'єктивності у виявленні контексту отриманих даних. Можливості застосування, переваги, недоліки, ризики і застереження в інтеграції контент-аналізу, тематичного кодування і тематичного аналізу потребують додаткового дослідження.

Список бібліографічних посилань

- Global Graphic Designers – Market Size 2004–2029. *IBISWorld*. URL: <https://www.ibisworld.com/global/market-size/global-graphic-designers/> (Last accessed: 11.10.2023).
- Global Graphic Designers – Market Size, Industry Analysis, Trends and Forecasts (2023–2028). *IBISWorld*. URL: <https://www.ibisworld.com/global/market-research-reports/global-graphic-designers-industry/> (Last accessed: 11.10.2023).
- Гардабхадзе І. Тенденції розвитку дизайну доби постіндустріального суспільства. *Вісник КНУКІМ. Серія «Мистецтвознавство»*, 2019. № 41. С. 176–184. DOI: 10.31866/2410-1176.41.2019.188689.
- Bengtsson M. How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2016. № 2. P. 8–14. DOI: 10.1016/j.npls.2016.01.001.
- Gavora P. The State-of-the-Art of Content Analysis. *Journal of Education Sciences*, 2015. № 1. P. 6–18. URL: <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2015/04/the-state-of-the-art-of-content-analysis/?lang=en> (Last accessed: 11.10.2023).
- Assarroudi A., Heshmati Nabavi F., Armat M., Ebadi A., Vaismoradi M. Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing*, 2018. №3 (1). P. 42–55. DOI: 10.1177/1744987117741667.
- Serafini F., Reid S. F. Multimodal content analysis: expanding analytical approaches to content analysis. *Visual Communication*, 2019. No 22(4). P. 623–649. DOI: 10.1177/1470357219864133.
- Бондар В. С., Допіра М. А. Розгляд методу контент-аналізу з погляду кількісно-якісних технік проведення. *Наукові записки НаУКМА*, 2007. Т. 70: Соціологічні науки. С. 17–26. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/6877> (дата звернення 11.10.2023).
- Неліпа Д. Контент аналіз як технологія збору первинних даних при здійсненні системного аналізу політичних явищ і процесів. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*, 2011. № 4. URL: <http://social-science.uu.edu.ua/article/668> (дата звернення 11.10.2023).
- Марценюк Т. О. Про що говорить Майдан: якісний контент-аналіз надписів на плакатах учасників «помаранчевої революції». *Наукові записки НаУКМА: Соціологічні науки*, 2005. № 46. С. 60–66. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/7839> (дата звернення 11.10.2023).
- Перхач Р.-Ю. Т., Смирнова А. О. Мовні засоби маніпуляції в пресі: контент-аналіз. *Молодий вчений*, 2019. № 10 (74). С. 186–189. DOI: 10.32839/2304-5809/2019-10-74-43.
- Семотюк О. Хто я: стратегія чи випадковість?: Комп'ютерний контент-аналіз карикатур і мемів на В. Зеленського. *Докса*, 2020. № 2 (34). С. 180–195. DOI: 10.18524/2410-2601.2020.2(34).218121.
- Согорін А. Особливості використання методу контент-аналізу для дослідження реклами в друкованих засобах масової інформації. *Актуальні проблеми філософії та соціології*, 2016. Вип. 10. С. 135–137. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/aprfc_2016_10_39 (дата звернення 11.10.2023).
- Галас Н. М. Контент-аналіз як науковий метод дослідження поняття «управління знаннями» в системі місцевого самоврядування. *Право та державне управління*, 2017. № 2 (27). С. 187–193. URL: http://www.pdu-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2017/32.pdf (дата звернення 11.10.2023).
- Дудка М. О. Морфологічний аналіз сутності поняття «стійкий розвиток». *Глобальні та національні проблеми економіки*, 2018. Вип. 22. С. 357–362. URL: <http://global-national.in.ua/archive/22-2018/70.pdf> (дата звернення 11.10.2023).
- Лук'янова Л. Контент-аналіз як психолого-педагогічна процедура. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ПП Жовтий, 2010. Ч. 4. С. 149–157. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/7538/1/Контент-аналіз.pdf> (дата звернення 11.10.2023).
- Чуйко Г., Люк М. Актуальність застосування контент-аналізу як методу психологічного дослідження цифрового світу. *Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки: збірник тез I Міжнародної наукової конференції присвяченої 35 роковинам аварії на ЧАЕС*, 22–23 квітня 2021 р. Тернопіль: ФОП Паляниця В. А., 2021. С. 135–137. URL: https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/35110/2/MCTD_2021_Chuiko_H-Actuality_of_application_135-137.pdf (дата звернення 11.10.2023).
- Agrawal B. Content Analysis for Pedagogy of English. *Literary Endeavour*, 2018. Vol. 9 (1). P. 213–218. URL: <https://www.literaryendeavour.org/archives/2018/21> (Last accessed: 11.10.2023).
- Zelenska L., Bondar T., Bondar O. Historical and Pedagogical Aspects as a Subject of Content Analysis of Popular Science Publications. *Pedagogy and Education Management Review*, 2020. № 2. P. 17–26. DOI: 10.36690/2733-2039-2020-2-17
- Ріжняк Р. Я. Контент-аналіз нумізматичних досліджень українських історичних періодичних видань (1990–2016 роки). *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, 2016, № 45 (2). С. 103–107. URL: http://old.istznu.org/dc/file.php?host_id=1&path=/page/issues/45/76.pdf (дата звернення 11.10.2023).
- Гребцова І. Контент-аналіз як метод вивчення матеріалів регіональної преси середини XIX ст. *Записки історичного факультету*. 2020. № 31. С. 145–157. DOI: 10.18524/2312-6825.2020.31.220045.
- Зеленська Л., Балацінова А. Теоретичні основи застосування контент-аналізу в історико-педагогічних дослідженнях. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 1. С. 29–42. DOI: 10.31494/2412-9208-2020-1-1-29-42.
- Квіта Г. М., Шіковець К. О. Контент-аналіз веб-сайтів як інструмент фахівця з економічної кібернетики. *Економіка та управління підприємствами*. 2017. Вип. 10. С. 19–23. URL: http://www.market-infr.od.ua/journals/2017/10_2017_ukr/6.pdf (дата звернення 11.10.2023).
- Сащук Т. І. Контент аналітичного видання: тенденції впливу на соціум (на прикладі журналу «Український тиждень»). *Діалог: Медіа-студії: зб. наук. праць*. Одеса: Астропринт, 2012. Вип. 14. С. 226–234. URL:

- https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/8626/1/Saschuk_T.PDF (дата звернення 11.10.2023).
25. Katerynych P. Educational journalism in Ukraine (results of content analysis). *Synopsis: Text, Context, Media*, 2021. № 27 (2). P. 86–95. DOI: 10.28925/2311-259x.2021.2.7.
 26. Фольтович В., Коробчинський М., Чирун Л., Висоцька В. Метод контент-аналізу текстової інформації інтернет-газети. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Комп'ютерні науки та інформаційні технології*, 2017. № 864. С. 7–19. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPKNIT_2017_864_4 (дата звернення 11.10.2023).
 27. Krippendorff K. Content analysis: an introduction to its methodology. 2nd ed. Sage Publications Inc., 2004. 412 c.
 28. Hsieh H-F., Shannon S.E. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 2005. № 15 (9). P. 1277–1288. DOI: 10.1177/1049732305276687.
 29. Ganesan M., Antony S.P., George E.P. Dimensions of job advertisement as signals for achieving job seeker's application intention. *Journal of Management Development*, 2018. № 37 (5). P. 425–438. DOI: 10.1108/JMD-02-2017-0055.
 30. Ooi K. B., Ting S. H. Employers' Emphasis on Technical Skills and Soft Skills in Job Advertisements. *The English Teacher*, 2015. № 44 (1). P. 1–12. URL: <https://meltajournals.com/index.php/TET/article/view/87/84> (Last accessed: 11.10.2023).
 31. Nugroho S. A., Hadi A. P., Rudjiono R. Design Exploration as a Research Discovery Phase through Graphic Design Job Advertising. *International Journal of Graphic Design*, 2023. № 1 (1). P. 55–76. URL: <https://journal.stekom.ac.id/index.php/ijgd/article/view/1101/895> (Last accessed: 11.10.2023).
 32. Purwanto P., Wahyu R., Yudit A. R. Analysis of Secretary Job Advertisement Content for Secretarial Skills Needs. *Jurnal Economia*, 2020. № 16 (1). P. 44–55. DOI: 10.21831/economia.v16i1.29872.
 33. Arcodia C., Novais M. A., Le T. H. Using Job Advertisements to Advance Event Management Research. *Event Management*, 2020. № 24 (5). P. 661–664. DOI: 10.3727/152599520X15894679115529.
 34. Efeoglu I. E., Gerek I. H. What Qualifications and Skills are Important for Civil Engineers? A Job Advertisement Analysis: Paper presented at the International Conference Make Learn & TIIM-2015, Bari, Italy, 2015. URL: <http://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-13-0/papers/ML15-132.pdf> (Last accessed: 11.10.2023).
 35. Бутиріна М. В., Анікеєнко М. П. Професійні вимоги до журналістського фаху: компетентнісний підхід. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*, 2021. № 3 (47). С. 80–88. DOI: 10.32840/cpu2219-8741/2021.3(47).11.
 36. Kim J., Angnakoon P. Research Using Job Advertisements: A Methodological Assessment. *Library and Information Science Research*, 2016. № 38 (4). P. 327–335. DOI: 10.1016/j.lisr.2016.11.006.
 37. Dziobczanski P. R. N., Meriläinen S., Person O. Designing Career Paths in Graphic Design: A Document Analysis of Job Advertisements for Graphic Design Positions in Finland. *The Design Journal*, 2018. № 21(3). P. 349–370. DOI: 10.1080/14606925.2018.1444874.
- References**
1. Global Graphic Designers – Market Size 2004–2029. *IBISWorld*. Retrieved 11/10/2023, from <https://www.ibisworld.com/global/market-size/global-graphic-designers/>.
 2. Global Graphic Designers – Market Size, Industry Analysis, Trends and Forecasts (2023–2028). *IBISWorld*. Retrieved 11/10/2023, from <https://www.ibisworld.com/global/market-research-reports/global-graphic-designers-industry/>.
 3. Gardabkhadze, I. (2019). Design development trends of post-industrial society. *Bulletin of KNUKIM. Series in Arts*, 41: 176–184. doi: 10.31866/2410-1176.41.2019.188689. [in Ukr.].
 4. Bengtsson, M. (2016). How to Plan and Perform a Qualitative Study Using Content Analysis. *Nursing Plus Open*, 2: 8–14. doi: 10.1016/j.npls.2016.01.001.
 5. Gavora, P. (2015). The State-of-the-Art of Content Analysis. *Journal of Education Sciences*, 1: 6–18. Retrieved 11/10/2023, from <http://nevestudomany.elte.hu/index.php/2015/04/the-state-of-the-art-of-content-analysis/?lang=en>.
 6. Assarroudi, A., Heshmati Nabavi, F., Armat, M. R., Ebadi, A., & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing*, 23(1): 42–55. doi: 10.1177/1744987117741667.
 7. Serafini, F., & Reid, S. F. (2019). Multimodal content analysis: expanding analytical approaches to content analysis. *Visual Communication*, 22(4): 623–649. doi: 10.1177/1470357219864133.
 8. Bondar, V. S., & Dopira, M. A. (2007). Reviewing of method of content-analysis in the context of quantitative and qualitative methods of realization. *NaUKMA Research Papers. Sociology*, 70: 17–26. Retrieved 11/10/2023, from <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/6877>. [in Ukr.].
 9. Nelipa, D. (2011). Content analysis as a technology for collecting primary data in the implementation of a systematic analysis of political phenomena and processes. *Regional Education. Political Science, Psychology, Communications*, 4. Retrieved 11/10/2023, from <http://social-science.uu.edu.ua/article/668>. [in Ukr.].
 10. Martseniuk, T. O. (2005). What Maidan is talking about: qualitative content-analysis of the slogans from the placards of “orange revolution” participants. *NaUKMA Research Papers. Sociology*, 46: 60–66. Retrieved 11/10/2023, from <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/7839>. [in Ukr.].
 11. Perkhach, R.-Y., & Smyrnova, A. (2019). Linguistic methods of manipulation in press: content analysis. *Young Scientist*, 10 (74): 186–189. doi: 10.32839/2304-5809/2019-10-74-43. [in Ukr.].
 12. Semotiuk, O. (2020). Who am I: Strategy or accident? Computer based contents analysis of cartoons and memes of V. Zelensky. *Doksa*, 2 (34): 180–195. doi: 10.18524/2410-2601.2020.2(34).218121. [in Ukr.].
 13. Sohorin, A. (2016). Peculiarities of using the method of content analysis for the study of advertising in printed mass media. *Current Problems of Philosophy and Sociology*, 10: 135–137. Retrieved 11/10/2023, from http://nbuv.gov.ua/UJRN/aprfc_2016_10_39. [in Ukr.].
 14. Halias, N. (2017). Content analysis as a scientific method for studying the concept of knowledge management in the system of local self-government. *Law and Public Administration*, 2 (27): 187–193. Retrieved 11/10/2023, from http://www.pdu-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2017/32.pdf. [in Ukr.].
 15. Dudka, M.O. (2018). Morphological analysis of the concept's essence of “sustainable development”. *Global and National Problems of Economy*, 22: 357–362. Retrieved 11/10/2023, from <http://global-national.in.ua/archive/22-2018/70.pdf>. [in Ukr.].
 16. Lukyanova, L. (2010). Content Analysis as a Psychopedagogical Procedure. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, 4: 149–157. Retrieved 11/10/2023, from <https://lib.iitta.gov.ua/7538/1/Контент-аналіз.pdf>. [in Ukr.].
 17. Chuiko, H., & Iliuk, M. (2021). Actuality of application of content-analysis as a method of psychological research of the digital world. *Military conflicts and technogenic disasters: historical and psychological consequences*: Collection of the I International scientific conference (to the 35th Anniversary of the Chernobyl Disaster). PP. 135–137. Retrieved 11/10/2023,

- from https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/35110/2/MCTD_2021_Chuiiko_H-Actuality_of_application_135-137.pdf. [in Ukr.].
18. Agrawal, B. (2018). Content Analysis for Pedagogy of English. *Literary Endeavour*, 9(1): 213–218. Retrieved 11/10/2023, from <https://www.literaryendeavour.org/archives/2018/21>.
 19. Zelenska, L., Bondar, T., & Bondar O. (2020). Historical and Pedagogical Aspects as a Subject of Content Analysis of Popular Science Publications. *Pedagogy and Education Management Review*, 2: 17–26. doi:10.36690/2733-2039-2020-2-17.
 20. Rizhniak, R. Ya. (2016). The content analysis of Ukrainian historical numismatic research of periodical publications. *Scholarly Works of the Faculty of History, Zaporizhzhia National University*, 45 (2): 103–107. Retrieved 11/10/2023, from http://old.istznu.org/dc/file.php?host_id=1&path=/page/issues/45/76.pdf. [in Ukr.].
 21. Hrebtsova, I. S. (2020). Content analysis as the method of studying of the regional press of the middle of the 19th century. *Paper of Faculty of History*, 31: 145–157. doi: 10.18524/2312-6825.2020.31.220045. [in Ukr.].
 22. Zelenska, L., & Balatsynova, A. Theoretical foundation of the content analysis application in the historical pedagogical research. *Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, 1: 29–42. doi: 10.31494/2412-9208-2020-1-1-29-42. [in Ukr.].
 23. Kvita, H. M., & Shikovets, K. O. (2017). A content-analysis of web sites as instrument specialist on economic cybernetics. *Economics and enterprise management*, 10: 19–23. Retrieved 11/10/2023, from http://www.market-infr.od.ua/journals/2017/10_2017_ukr/6.pdf. [in Ukr.].
 24. Saschuk, T. I. (2012). Content of Analytical Edition: Tendencies of Influence on Socium (on the Example of Magazine “The Ukrainian Week”). *Dialog: Media Studios*, 14: 226–234. Retrieved 11/10/2023, from https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/8626/1/Saschuk_T.PDF. [in Ukr.].
 25. Katerynych, P. (2021). Educational journalism in Ukraine (results of content analysis). *Synopsis: Text, Context, Media*, 27 (2): 86–95. doi: 10.28925/2311-259x.2021.2.7.
 26. Foltovych, V., Korobchynskiy, M., Chyrun, L., & Vysotska, V. (2017). The method of content analysis of textual information of an online newspaper. *The Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Computer sciences and information technologies*, 864: 7–19. Retrieved 11/10/2023, from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPKNIT_2017_864_4. [in Ukr.].
 27. Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. 2nd ed., Sage Publications Inc.
 28. Hsieh, H-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9): 1277–1288. doi: 10.1177/1049732305276687.
 29. Ganesan, M., Antony, S. P., & George, E. P. (2018). Dimensions of job advertisement as signals for achieving job seeker's application intention. *Journal of Management Development*, 37 (5): 425–438. doi: 10.1108/JMD-02-2017-0055.
 30. Ooi, K. B., & Ting, S. H. (2015). Employers' Emphasis on Technical Skills and Soft Skills in Job Advertisements. *The English Teacher*, 44 (1): 1–12. Retrieved 11/10/2023, from <https://meltajournals.com/index.php/TET/article/view/87/84>.
 31. Nugroho, S. A., Hadi, A. P., & Rudjiono, R. (2023). Design Exploration as a Research Discovery Phase through Graphic Design Job Advertising. *International Journal of Graphic Design*, 1(1): 55–76. Retrieved 11/10/2023, from <https://journal.stekom.ac.id/index.php/ijgd/article/view/1101/895>.
 32. Purwanto, P., Wahyu, R., & Yudit, A. R. (2020). Analysis of Secretary Job Advertisement Content for Secretarial Skills Needs. *Jurnal Economia*, 16(1): 44–55. doi: 10.21831/economia.v16i1.29872.
 33. Arcodia, C., Novais, M. A., & Le, T. H. (2020). Using Job Advertisements to Advance Event Management Research. *Event Management*, 24(5): 661–664. doi: 10.3727/152599520X15894679115529.
 34. Efeoglu, I. E., & Gerek, I. H. (2015). What Qualifications and Skills are Important for Civil Engineers? A Job Advertisement Analysis: Paper presented at the International Conference Make Learn & TIIM 2015, Bari, Italy. 2015. Retrieved 11/10/2023, from <http://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-13-0/papers/ML15-132.pdf>.
 35. Butyrina, M., & Anikeienko, M. (2021). Professional Requirements for Journalistic Profession: Competency Approach. *State and Regions. Series: Social Communications*, 47: 80–88. doi: 10.32840/cpu2219-8741/2021.3(47).11. [in Ukr.].
 36. Kim, J., & Angnakoon, P. (2016). Research Using Job Advertisements: A Methodological Assessment. *Library and Information Science Research*, 38 (4): 327–335. doi: 10.1016/j.lisr.2016.11.006.
 37. Dziobczenski, P. R. N., Meriläinen, S., & Person, O. (2018). Designing Career Paths in Graphic Design: A Document Analysis of Job Advertisements for Graphic Design Positions in Finland. *The Design Journal*, 21(3): 349–370. doi: 10.1080/14606925.2018.1444874.

BORYSOVA Svitlana

PhD in Pedagogy, associate Professor at the Department of Design,
State Institution “Luhansk Taras Shevchenko National University”,
Doctoral Candidate of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

MODIFICATION OF CONTENT ANALYSIS FOR JOB ADVERTISEMENTS AS A MEANS OF TAKING INTO ACCOUNT THE STAKEHOLDERS-EMPLOYERS' REQUIREMENTS DURING UPDATING THE CONTENT OF FUTURE GRAPHIC DESIGNERS' PROFESSIONAL TRAINING

Summary. Introduction. The content of the training of future specialists in graphic design is influenced by: trends in the professional field and the labor market, the needs of critical stakeholders, and the development of technical means and digital technologies. Research results of the graphic designers' global market demonstrate its segmentation by key products and services. The source of requirements for the content of professional training of future specialists is the job advertisement.

The purpose of the article is to disclose and analyze features, advantages, and limitations of using the content analysis method for graphic designers job advertisements as a means of determining stakeholder requirements for the competencies and job responsibilities of searchers to take them into account when modernization the content of future graphic designers' professional training.

The methods of analysis, quantitative and qualitative content analysis, content analysis by frequency, and thematic analysis are used in the article.

Results. The content analysis method for job advertisements is defined as a formalized mixed quantitative-qualitative method of analysis, categorization, interpretation of the content of oral, written, and visual forms of communication, and formulation of conclusions about the phenomenon based on the results obtained. Depending on the field of application (political science, sociology, psychological-pedagogical environment, historical, historical-pedagogical research, media, media-educational spheres, etc.), the nature of the analyzed data (oral, written, visual, mixed forms of communication), expected types of final results, distinguish quantitative, qualitative and mixed content analysis. Planning the analysis process from

specifying the research request, developing a basic set of categories (selection units, recording units, contextual units), methods of identification, coding, and data fixation in the array to their processing and interpretation is important.

Originality. Since the phasing of content analysis is currently not stable, a modified procedure for the content analysis of graphic designer's job advertisements is presented, based on the method of content analysis by frequency, taking into account the iterative, interpretive approach of the thematic analysis method to categorize the array of data by topic. In the interpretation of the obtained results, the consideration of the qualitative and quantitative components of the content analysis is indicated and the obtained results and conclusions are characterized in a general way, which provides grounds for updating the content of education taking into account the needs of the labor market, social community and students.

Conclusion. There are a significant number of content analysis procedures, which are united by common fea-

tures: the object of research is a document in any case, and the research procedure includes both qualitative and quantitative indicators. Despite the limitations in the use of content analysis, the use of this method when selecting the content for future graphic designers' professional training is appropriate and is conditioned by ensuring objectivity, systematicity, contextuality, cyclicity, accessibility, and profitability with a large sample size. Interrelationships and trends revealed in job advertisements are useful for analyzing current educational practice, clarifying requirements and criteria for evaluating student projects and formulating proposals for updating the content of education in the field of graphic design for institutions of higher education.

Keywords: graphic designer; updating the education content; stakeholder requirements; job advertisement; content analysis.

Одержано редакцією 17.10.2023
Прийнято до публікації 30.10.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-60-66>

 <https://orcid.org/0000-0001-7683-9804>

БАБЕНКО Світлана Анатоліївна

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля (м. Київ),
директорка загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 2 Вугледарської міської ради Донецької області
e-mail: yasiba2016@gmail.com

УДК 373.5.091.12:005.954(045)

РОЗРОБКА ПРОГРАМИ «КАДРИ» В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті представлено програму «Кадри» в закладі загальної середньої освіти.

Наголошено, що адміністрація кожного конкретного закладу освіти може визначити, що саме треба удосконалювати в кадровій політиці, щоб створити такого вчителя, якого потребує час.

Визначено, що для сформування кадрової політики, керівник має дотримуватися ряду позицій, які допоможуть у визначенні кадрових потреб організації, зокрема здійснити стратегічний аналіз зовнішнього середовища та та прогнозування розвитку закладу освіти.

Розкрито концепції ролі кадрів у кадровому менеджменті: використання трудових ресурсів, керування персоналом, керування людськими ресурсами, керування людиною.

Доведено, що кадрова інноватика зумовлює два взаємопов'язаних блоки: введення в кадрову систему нових елементів, форм та методів; виведення із кадрової системи застарілих елементів, форм, методів.

Ключові слова: кадри; кадровий менеджмент; заклад загальної середньої освіти; керування персоналом; стратегічний менеджмент.

Актуальність проблеми. Сьогодні в освітньому просторі на всіх рівнях відбулося становлення парадигми особистісно орієнтованої освіти. Реалізація нових підходів до освітнього процесу та визначення в ньому місця особистості має починатися з внесення необхідних змін до управлінської діяльності закладу освіти, зокрема кадрової

політики закладу загальної середньої освіти [1]. Кадрова політика має забезпечувати професійне та особистісне зростання всіх учасників освітнього процесу, стабільність і комфорт у всіх видах діяльності, забезпечення адаптації закладу освіти до умов, що змінюються, визначення в них місця даного закладу загальної середньої освіти, стратегії його розвитку.

Це вимагає впровадження нової етики управління – партнерського, рівноправного стилю відносин, відмови від декларативного спілкування та дріб'язкової опіки. Потребують змін і методи контролю, який сьогодні розглядається як випереджувальний, допоміжний, супровідний.

Сучасна школа передбачає зміну ролі керівника – голови адміністрації на роль лідера, здатного створити команду для досягнення мети, що визначена стратегією закладу освіти. Такий лідер має використовуючи закони синергії (так звану «колективну мудрість»), яка дасть можливість перевищити суму індивідуальних здібностей членів педагогічного колективу, робити акцент на партнерстві та співробітництві.

Проблему управління кадрами, їх підготовку в сучасній вітчизняній педагогічній науці досліджують такі науковці, як Л. Даниленко, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Ю. Конаржевський, В. Крижко, Н. Кузьміна, О. Мармаза, О. Моїсєєв, Н. Островер-

хова, Є. Павлютенков, В. Пікельна, М. Поташник, Р. Шакуров, Т. Шамова.

Мета статті – представити розроблену програму «Кадри» для закладу загальної середньої освіти.

Досягнення поставленої мети зумовлює вирішення таких завдань.

1. Розкрити концепції ролі кадрів у кадровому менеджменті.

2. **Представити** програму «Кадри» в закладі загальної середньої освіти.

3. Визначити дії алгоритму кадрового планування.

Викладення основного матеріалу дослідження. Науковець у галузі менеджменту А. Івенко вважає [2, с. 103], що за останні двісті років відбулася зміна чотирьох концепцій ролі кадрів у кадровому менеджменті:

1. Використання трудових ресурсів (labourresourceuse) з кінця XIX в. до 60-рр. XX в. Замість людини у виробництві розглядалася лише його функція – праця, вимірювана витратами робочого часу і зарплатою. На Заході ця концепція знайшла відображення в марксизмі і тейлоризмі, а в СРСР – в експлуатації праці державою.

2. Керування персоналом (personnelmanagement). Науковою основою цієї концепції, що розвивалася з 30-х рр., була теорія бюрократичних організацій, коли людина розглядалася через формальну роль – посада, а керування здійснювалося через адміністративні механізми (принципи, методи, повноваження, функції).

3. Керування людськими ресурсами (humanresourcemanagement). Людина стала розглядатися не як посада (елемент структури), а непоновлюваний ресурс – елемент соціальної організації в єдності трьох основних компонентів (трудова функція, соціальних відносин, стану працівника). У практиці ця концепція використовувалася фрагментарно більш 30 років і в роки перебування одержала поширення в «активізації людського фактору».

4. Керування людиною (humanbeingmanagement). Відповідно до цієї концепції людина – головний суб'єкт організації і особливий суб'єкт керування, що не може розглядатися як «ресурс». Виходячи з бажань і здібностей людини, мають будуватися стратегія і структура організації. Засновниками даної концепції вважаються лідери японського менеджменту Коносуке Мацусита, Акіо Моріта.

Програма інноваційних нововведень зумовлює ряд дій адміністрації по застосуванню інноваційно-кадрового менеджменту в закладі освіти. Кадрова інноватика зумовлює два взаємопов'язаних блоки:

1) введення в кадрову систему нових елементів, форм та методів;

2) виведення із кадрової системи застарілих елементів, форм, методів [3, с. 131].

Але, насамперед, щоб знати, що нам потрібно змінити у підходах до роботи з персоналом, ми маємо знати, яким ми бажаємо бачити кінцевий результат. Щоб діяти в соціальній сфері цілеспрямовано, потрібні прогнози, проекти, цільові програми, плани – на короткий термін (до 1 року), на середній термін (від 1 до 5 років), на довгий строк (від 5 до 10 років). Такими планами, що розробляються та приймаються у загальноосвітніх школах є Концепції розвитку школи [4]. Прогнозування та планування – важливий інструмент управління соціальним розвитком організації.

Доцільним вважається створення у кожному закладі загальної середньої освіти програми розвитку «Кадри», тому що адміністрація кожного конкретного закладу освіти може визначити, що саме треба удосконалювати в кадровій політиці, щоб створити такого вчителя, якого потребує час. Щоб виховати випускника нового типу, про який вже говорилося вище, потрібно щоб вчитель надаючи знання учням і сам був менеджером освіти. У змісті діяльності менеджера та вчителя багато спільного, та головне – вчитель та менеджер є організаторами діяльності людей. Це дає підстави зробити висновок, що концепція наукового менеджменту може бути з успіхом використана для посилення професійної підготовки учителя, керівника закладу освіти.

У статті 49 Законі України «Про освіту» [5] зазначено про необхідність отримання самоосвіти громадянами протягом життя і ця форма освіти визначається провідною.

Лілія Мартинець у своїй праці вказую, щоб довести, що вчитель виконує функції менеджера освіти у процесі навчання школярів, ми порівнюємо завдання, цілі та функції менеджера та вчителя [6, с. 96] (див. табл. 1).

Щоб сформулювати свою кадрову політику, керівник має виконати ряд дій алгоритму, що допоможе у визначенні кадрових потреб організації. Насамперед, необхідно проаналізувати два чинники: зробити стратегічний аналіз зовнішнього середовища та стратегічний аналіз та прогнозування розвитку навчального закладу. У відповідності з отриманими результатами, далі виконуються такі дії алгоритму кадрового планування [7, с. 127]:

1. формування кадрової політики навчального закладу;

2. кадрове планування;
3. розробка професійно-кваліфікаційних моделей, вимоги до персоналу по посаді та професії;
4. набір персоналу;
5. визначення стимулів праці;
6. профорієнтація та адаптація персоналу, робота із звільненими;
7. підбір, розстановка та просування кадрів;
8. професійне навчання, перепідготовка та підвищення кваліфікації;
9. оцінка персоналу та результатів його діяльності (атестація);
10. аналіз та дослідження ринку праці;
11. удосконалення роботи із персоналом.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика функцій менеджера та педагога

Учитель	Менеджер
Цілі діяльності	
Керівник і організатор життя та діяльності колективу учнів	Керівник і організатор діяльності трудового колективу
Виховання, навчання, розвиток дітей, підготовка до самостійного життя та праці	Задоволення потреб суспільства, отримання прибутку.
Основні завдання	
1. Розвиток особистості учнів	1. Розвиток творчого потенціалу працівників
2. Виховання учнів.	2. Формування трудового колективу
3. Формування системи знань, умінь та навичок учнів	3. Отримання максимального прибутку
Об'єкт діяльності	
Учніський колектив	Трудовий колектив
Основні функції	
1. Конструктивна	1. Управлінська
2. Організаторська	2. Організаторська
3. Комунікативна	3. Комунікативна
4. Виховна	4. Дидактична
5. Інформаційна	5. Виховна
6. Дидактична	6. Контролююча
7. Розвиваюча	7. Економічна
8. Орієнтаційна	8. Дослідницька
9. Мобілізаційна	9. Орієнтаційна
10. Дослідницька	10. Конструктивно-технологічна

Як варіант формування або реформування кадрової системи закладу може бути запропонована програма «Кадри», яка розроблена нами для загальноосвітніх шкіл Донецької, Полтавської, Волинської областей.

Інноваційний проект «Кадри»

Мета проекту: підвищення рівня науково-методичної культури педагогів, організація їхньої дослідницької та інноваційно-освітньої діяльності, спрямованої на підготовку фахівців, що відповідають пот-

ребам суспільства і освіти, рівневі світових кваліфікаційних вимог.

Основні завдання проекту:

- організація цілеспрямованого розвитку професійної майстерності педагогів;
- розробка та впровадження нових ефективних форм і методів науково-методичної роботи;
- моніторинг інноваційних процесів у закладі освіти;
- планування й організація системи дослідницької роботи педагогів;
- вивчення, узагальнення й упровадження інновацій;
- забезпечення розвитку учнівської наукової діяльності;
- оптимізація науково-методичної та науково-дослідної діяльності школи через спільну роботу з закладами вищої освіти;
- вирішення проблем оновлення матеріально-технічної бази наукових досліджень та розробок;
- удосконалення інформаційного забезпечення освітнього процесу та науково-дослідної діяльності.

Критерії оцінки ефективності проекту:

- ефективне впровадження проектної системи управління; інтеграція освітньої діяльності та науково-дослідної роботи; покращення якісного складу педагогічних працівників; ефективне впровадження сучасних інноваційних технологій в освітній процес;
- розширення співробітництва з науковцями закладів вищої освіти; своєчасне розповсюдження передового педагогічного досвіду; якісна організація системи підвищення кваліфікації педагогів; покращення системи стимулювання науково-педагогічної діяльності; підвищення рівня якості семінарів, конференцій, Днів науки, науково-методичних тижнів, конкурсів, олімпіад;
- висока зацікавленість педагогів у науковій діяльності, творчості та інноваціях;
- збільшення кількості педагогів і школярів, що беруть участь у конференціях і семінарах різного рівня;
- активізація роботи педагогів з написання методичних посібників, рекомендацій та розробки електронних підручників, посібників, пакетів прикладних комп'ютерних програм;
- збільшення кількості публікацій педагогів і школярів у наукових виданнях;
- зріст задоволеності педагогів власною діяльністю; активне впровадження нетрадиційних форм науково-методичної роботи;

– високий рівень зацікавленості педагогів у науково-дослідній роботі зі школярами;
 – позитивна динаміка якості наукової та навчальної діяльності учнів; максимальна комп'ютеризація освітнього процесу; під-

вищення якісного рівня науково-дослідної та науково-методичної роботи завдяки покращенню матеріально-технічного та інформаційного забезпечення.

Таблиця 2

План реалізації проекту

№ п/п	Заходи	Виконавці	Термін виконання
1. Управлінська діяльність			
1.	Упровадження матричної системи управління замість лінійно-функціональної на основі проектів	Директор, заступники директора	2020 – 2024
2.	Створення робочої групи з проектування інноваційної системи управління закладом освіти	Директор, заступники директора	2020
3.	Розробка моніторингу якості всіх видів діяльності закладу освіти	Заступники директора	2020 – 2021
4.	Удосконалення системи підвищення кваліфікації управлінських кадрів	Директор, заступники директора	2020 – 2022
5.	Затвердження спецкурсу «Управління професійним розвитком педагога»	Директор, заступники директора	2020
2. Науково-дослідна діяльність			
1.	Установлення оптимального балансу між освітньою діяльністю та науково-дослідною роботою, визначення основних видів наукової діяльності	Заступники директора з науково-методичної та з навчальної роботи	2020 – 2021
2.	Розвиток спільної науково-дослідної діяльності педагогів і школярів (розробка цільових науково-дослідних програм)	Заступник директора з науково-методичної роботи, голови структурних підрозділів	2020 – 2022
3.	Проведення науково-практичних конференцій та семінарів	Заступник директора з науково-методичної роботи	2020 – 2024
4.	Розробка електронних посібників, пакетів прикладних комп'ютерних програм, тестів, навчальних програм	Заступники директора з науково-методичної та з навчальної роботи, голови структурних підрозділів, програміст	2020 – 2024
5.	Написання педагогами методичних посібників, рекомендацій, методичних збірок	Заступник директора з науково-методичної роботи, голови структурних підрозділів	2020 – 2024
6.	Упровадження моніторингу науково-дослідної діяльності педагогів	Заступник директора з науково-методичної роботи, голови структурних підрозділів, голова методоб'єднання, психолог	2020 – 2021
7.	Підвищення ефективності науково-дослідної діяльності структурних підрозділів школи; розробка системи планування, організації та контролю за їх роботою	Заступник директора з науково-методичної роботи, голови структурних підрозділів	2020 – 2021
8.	Розробка та впровадження системи залучення талановитої учнівської молоді до науково-дослідної діяльності з метою подальшого використання їх потенціалу для роботи школі	Заступник директора з науково-методичної роботи, голова методоб'єднання	2020 – 2021
9.	Проведення Днів науки, олімпіад та учнівських конференцій на базі школи. Участь у Всеукраїнських учнівських конференціях, семінарах, обласних олімпіадах	Заступник директора з науково-методичної роботи, голови структурних підрозділів, голова методоб'єднання	2020 – 2024

№ п/п	Заходи	Виконавці	Термін виконання
10.	Участь у наукових конференціях різного рівня з найбільш актуальної науково-методичної проблематики	Заступник директора з науково-методичної роботи, голови структурних підрозділів, голова методоб'єднання	2020 – 2024
11.	Упровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій (Intel, комп'ютерні системи тестування, створення електронного каталогу бібліотеки, використання ресурсів Internet), що забезпечують подальше вдосконалення науково-дослідної роботи педагогів та учнів	Заступник директора з науково-методичної роботи, голови структурних підрозділів	2020 – 2024
12.	Розробка й упровадження заходів з морального та матеріального стимулювання педагогів школи, які друкуються у наукових виданнях	Заступник директора з науково-методичної роботи	2020 – 2021
3. Науково-методична діяльність			
1.	Створення навчально-наукового центру «Перспектива» спільно з закладом вищої освіти	Заступники директора, голови структурних підрозділів	2022
2.	Розробка системи впровадження нетрадиційних форм науково-методичної роботи	Заступник директора з науково-методичної роботи, голови структурних підрозділів	2020 – 2021
3.	Удосконалення системи інформування педагогів і впровадження ними перспективного досвіду, сучасних педагогічних інноваційних технологій в освітній процес	Заступники директора з науково-методичної та з навчальної роботи, голови структурних підрозділів	2020 – 2022
4.	Розробка й упровадження моніторингу навчально-методичної діяльності педагогів	Заступники директора з науково-методичної та з навчальної роботи, голови структурних підрозділів, психолог	2020 – 2022
6.	Упровадження діагностики труднощів, яких зазнають педагоги в процесі науково-методичної роботи	Заступник директора з науково-методичної роботи, психолог	2020 – 2024
4. Підготовка педагогічних кадрів			
1.	Розробка індивідуальних програм наукового зростання педагогів та сприяння підготовці наукових кадрів, які навчатимуться в магістратурі й аспірантурі	Заступник директора з науково-методичної роботи	2020 – 2021
3.	Удосконалення системи морального та матеріального стимулювання й підтримки педагогів, які виконують дисертаційні дослідження	Заступник директора з науково-методичної роботи	2020 – 2021
4.	Удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників через оволодіння ними сучасними інформаційними технологіями	Заступник директора з науково-методичної роботи, голови структурних підрозділів	2020 – 2024
5.	Розробка спільно з закладом вищої освіти системи оновлення й взаємоузгодження змісту перепідготовки та підвищення кваліфікації керівників, педагогічних працівників школи	Заступник директора з науково-методичної роботи	2020 – 2021
6.	Розробка системи вивчення якісного стану педагогічних кадрів та впровадження рейтингу науково-методичної діяльності педагогів	Заступники директора з науково-методичної та з на-	2020 – 2021

№ п/п	Заходи	Виконавці	Термін виконання
		вчальної роботи, голови структурних підрозділів, психолог	
5. Розвиток матеріально-технічної бази та інформаційного забезпечення			
1.	Забезпечення бібліотеки навчального комплексу сучасною науковою й методичною літературою	Директор, зав. бібліотекою	2020 – 2024
2.	Створення бібліотечного електронного каталогу та електронного читального залу	Зав. бібліотекою	2020 – 2021
4.	Створення Інтернет-центру	Директор	2020 – 2024
5.	Під'єднання до локальної мережі закладу вищої освіти та інших організацій	Директор, заступник директора з адміністративно-господарчої частини	2020 – 2021

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи вищезазначене, можна констатувати, що проведене дослідження дозволило нам розробити та представити програму «Кадри», спрямовану на професійний розвиток педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Коростельов О.О., Лодатко Є.О. Підготовка управлінських кадрів системи освіти до аналітичної діяльності. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 2010. Вип. 183. Ч. 1. С. 125–129.
2. Івенко А.І. Як стимулювати творчу працю вчителя? *Філософія освіти і педагогіка*, 2004. № 2. С. 100–104.
3. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти. Київ: Ніка-Центр, 2000. 331 с.
4. Маслов В.І., Драгун В.П., Шаркунова В.В. Теоретичні основи педагогічного менеджменту: навч. посібник для працівників освіти. Київ, 1996. 86 с.
5. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 20.10.2023).

6. Мартинець Л.А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу: навч. посібн. Вінниця, 2018. 196 с.
7. Рабченко Т.С. Внутрішкільне управління: практичний посібник. Київ: Рута, 2000. 176 с.

References

1. Korostelov, O.O., Lodatko, Ye.O. (2010). Preparation of management personnel of the education system for analytical activities. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical sciences*, 183(1): 125–129 [in Ukr.].
2. Ivenko, L.I. (2004). How to stimulate the teacher's creative work? *Philosophy of education and pedagogy*, 2: 100–104 [in Ukr.].
3. Karamushka, L.M. (2000). Psychology of management of secondary education institutions. Kyiv: Nika Center. 331 p. [in Ukr.].
4. Maslov, V.I., Dragun, V.P., Sharkunova, V.V. (1996). Theoretical foundations of pedagogical management: a study guide for education workers. Kyiv. 86 p. [in Ukr.].
5. On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved 2023/10/20, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukr.].
6. Martynets, L.A. (2018). Management activity of the head of the educational institution: a study guide. Vinnytsa. 196 p. [in Ukr.].
7. Rabchenyuk, T.S. (2000). Internal school management: a practical guide. Kyiv: Ruta. 176 p. [in Ukr.].

BABENKO Svitlana

searcher of the third (educational-scientific) level of higher education,
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Kyiv),
Director of comprehensive school of grades I–III No 2,
Ugledarsk city council of Donetsk region

DEVELOPMENT OF THE «PERSONNEL» PROGRAM IN AN INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Summary. The article presents the «Personnel» program in the institution of general secondary education. It was emphasized that the administration of each specific educational institution can determine what exactly needs to be improved in the personnel policy in order to create such a teacher that the time needs.

It is emphasized that today in the educational space at all levels the paradigm of personally oriented education has taken place. The implementation of new approaches to the educational process and the determination of the individual's place in it should begin with making the necessary changes to the management of the educational institution, in particular, the personnel policy of the gen-

eral secondary education institution. It has been proven that the personnel policy should ensure the professional and personal growth of all participants in the educational process, stability and comfort in all types of activities, ensuring the adaptation of the educational institution to changing conditions, determining the place of this general secondary education institution in them, and its development strategy.

It is noted that the modern school involves changing the role of the head of the administration to the role of a leader capable of creating a team to achieve the goal defined by the strategy of the educational institution. Such a leader should use the laws of synergy (the so-

called «collective wisdom», which will make it possible to exceed the sum of the individual abilities of the members of the teaching staff, to emphasize partnership and cooperation.

It was determined that, in order to form his personnel policy, the manager must perform a number of actions that will help in determining the personnel needs of the organization, in particular, analyze two factors: strategic analysis of the external environment and strategic analysis and forecasting of the development of the educational institution. Concepts of the role of personnel in personnel management are revealed: use of labor resources, personnel management, human resources management,

human management. It has been proven that personnel innovation results in two interrelated blocks: the introduction of new elements, forms and methods into the personnel system; removing outdated elements, forms, and methods from the personnel system.

Keywords: personnel; personnel management; institution of general secondary education; personnel management; strategic management.

Одержано редакцією 22.10.2023
Прийнято до публікації 18.11.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-66-74>

 <https://orcid.org/0000-0002-4506-8020>

МЕДВІДЬ Михайло Михайлович

доктор економічних наук, професор, заступник начальника з навчально-методичної роботи,
Київський інститут Національної гвардії України,
e-mail: medvidmm@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-0705-1551>

КРИВОРУЧКО Віталій Олександрович

начальник курсу № 2 факультету забезпечення державної безпеки,
Київський інститут Національної гвардії України,
e-mail: kvo_vv@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-1674-9588>

КУРБАТОВ Артем Андрійович

викладач кафедри тактики та тактико-спеціальної підготовки,
Київський інститут Національної гвардії України,
e-mail: kurbatov57@iclod.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0751-3397>

ГАВРИЩУК Михайло Михайлович

начальник відділення внутрішнього забезпечення якості освітнього процесу,
Київський інститут Національної гвардії України,
e-mail: mishanya1822@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-2261-7906>

НІКОНЕНКО Андрій Миколайович

інструктор з вогневої підготовки – начальник тиму кафедри вогневої та спеціальної підготовки,
Київський інститут Національної гвардії України,
e-mail: ukraine.kiev1@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-0543-204X>

СЕМЕНОВ Микола Володимирович

т.в.о. викладача кафедри бойового та логістичного забезпечення,
Київський інститут Національної гвардії України,
e-mail: 1potroh1@gmail.com

УДК 378.091.33-027.22:005.63(045)

ВИВЧЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ БОЙОВОГО ДОСВІДУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

За результатами проведеного дослідження обґрунтовано передумову формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності відповідно до складників забезпечення освітнього процесу:

нормативно-правового – визначення процедури вивчення та впровадження бойового досвіду у нормативно-правових актах ВВНЗ;

кадрового – комплектування вакантних посад науково-педагогічних та педагогічних працівників військовослужбовцями, які брали участь у виконанні бойових (спеціальних) завдань; планування проходження стажування

науково-педагогічними та педагогічними працівниками у районах виконання бойових (спеціальних) завдань з метою набуття бойового досвіду; проведення планових бінарних та додаткових занять до яких залучаються учасники бойових дій;

навчально-методичного – оновлення змісту діючих освітніх програм за результатами опитування стейкхолдерів, зокрема учасників бойових дій (за необхідності створення нових освітніх програм за більш актуальними спеціальностями); оновлення змісту навчально-методичного забезпечення за пропозиціями сформованими учасниками бойових дій;

інформаційного – використання навчальної та методичної літератури, сформованої учасниками бойових дій;

матеріально-технічного – отримання нових зразків озброєння, техніки, яке використовується в районах виконання бойових (спеціальних) завдань; розвиток тренажерної бази.

Умотивовано вивчення та впровадження в освітній процес Київського інституту Національної гвардії України бойового досвіду як передумови формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності.

Ключові слова: освітній процес; готовність; майбутні офіцери; курсанти; бойовий досвід; вищий військовий навчальний заклад; Київський інститут Національної гвардії України.

Постановка проблеми. Втручання в Україну в 2022 р. російської федерації (що є частиною російсько-української війни, розв'язаною російською федерацією в 2014 р.) суттєво впливає на зміни в організації освітнього процесу вищого військового навчального закладу (ВВНЗ) [1]. Сьогодні військові частини Національної гвардії України (в/ч НГУ) реалізують нетипові для мирного часу функції, зокрема: участь у здійсненні заходів правового режиму воєнного стану, участь у виконанні завдань територіальної оборони [2]. Новими умовами такого середовища стали: збільшення середнього віку підлеглого особового складу, який часто перевищує вік випускника ВВНЗ; виникла необхідність приймати швидкі рішення в умовах невизначеності; підвищилась відповідальність за підлеглий особовий склад, їхнє життя та здоров'я [3] тощо. Також за результатами аналізу досвіду ведення бойових дій, виявлені постійні зміни в забезпеченні озброєнням підрозділів як противника так і військових формувань України, що впливає у цілому на формування у майбутніх офіцерів таких компетентностей як «здатність застосовувати штатне озброєння та військову техніку підрозділу» та «здатність визначати (ідентифікувати) та описувати зразки озброєння та військової техніки армій держав-членів НАТО і противника на основі знань їх основних технічних характеристик і розуміння способів їх дій», на їх готовність до ведення бойових дій [4]. В даний час ворог все частіше використовує різноманітні безпілотні літальні апарати (БпЛА), які є керованими засобами, а їх точність влучення набагато більша ніж в артилерії. Це вимагає від військово-службовців дообладнувати вже існуючі фортифікаційні споруди; тактика дій противника змушує більш ретельно звернути увагу на фортифікаційну організацію оборонного бою в траншеї та ходах сполучення, улаштування різноманітних загород-

жень, які б ускладнювали або унеможливлювали рух ворога в них [5].

Зазначені зміни звертають увагу організаторів освітнього процесу ВВНЗ на перегляд досягнення програмних результатів навчання майбутніх офіцерів. Вище зазначене є практичною проблемою, яка полягає в необхідності створення передумов формування готовності майбутнього офіцера до службово-бойової діяльності і основна з них – вивчення та запровадження бойового досвіду в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що більшість із них присвячені вивченню саме зарубіжного досвіду і подальшому його впровадженню в освітній процес. Проте тут доцільно згадати слова Т. Шевченка «і чужому навчайтесь, й свого не цурайтесь» [6]. Більш того сьогодені досвід України у війні з російською федерацією вивчають не лише країни НАТО [7].

Процес впровадження досвіду практичної діяльності в освітній процес закладу вищої освіти досліджували такі вчені як С. Белай, І. Волков [8], А. Карпенко [9] та Є. Яковенко [8]. В Збройних Силах України та НГУ визначено порядок збору інформації для узагальнення досвіду виконання бойових (спеціальних) завдань НГУ під час відсічі збройної агресії, формування відповідних звітів (донесень) [10; 11], проте як його впроваджувати в освітній процес ВВНЗ – не визначено. Саме тому учні Київського інституту НГУ запропонували методику вивчення та впровадження досвіду практичної діяльності в освітній процес [12].

Освітній процес – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості [13, ст. 47]. Відповідно до нормативно-правових актів [13; 14] складниками забезпечення освітнього процесу є нормативно-правове, кадрове, навчально-методичне, інформаційне, матеріально-технічне.

Мета дослідження полягає у виокремленні й обґрунтованні змісту структурантів передумови формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності за складниками забезпечення освітнього процесу на основі вивчення та впровадження бойового досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науково-методичні і педа-

гогічні заходи, спрямовані на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у здобувачів освіти це і є тими обов'язковими передумовами забезпечення якості професійної підготовки. За результатами проведеного аналізу джерел, досвіду ВВНЗ, особистого досвіду діяльності авторів статті, передумова формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової визначається структурантами, схарактеризованими у табл. 1

Розглянемо впровадження означеної передумови з вивчення та впровадження бойового досвіду в освітній процес на прикладі Київського інституту НГУ (КІ НГУ).

Нормативно-правове забезпечення освітнього процесу. Оскільки існує залежність розвитку системи внутрішньої забезпечення якості від впровадження досвіду практичної діяльності в освітній процес закладу вищої освіти [12], то, відповідно до пункту один частини другої статті 16 Закону України «Про вищу освіту» [13, ст. 16], є доцільним у закладах вищої освіти визначити процедуру забезпечення якості вищої освіти впровадження досвіду практичної діяльності а у ВВНЗ – впровадження бойового досвіду. У КІ НГУ внесені відповідні зміни до Положення про системи внутрішньої забезпечення якості у КІ НГУ [15].

Таблиця 1

**Формування готовності майбутніх офіцерів
до службово-бойової діяльності в освітньому процесі ВВНЗ**

Складники забезпечення освітнього процесу	Змістова складова вивчення та впровадження бойового досвіду
нормативно-правове	визначення процедури вивчення та впровадження бойового досвіду у нормативно-правових актах ВВНЗ;
кадрове	1) комплектування вакантних посад науково-педагогічних та педагогічних працівників військовослужбовцями, які брали участь у виконанні бойових (спеціальних) завдань; 2) планування проходження стажування науково-педагогічними та педагогічними працівниками у районах виконання бойових (спеціальних) завдань з метою набуття бойового досвіду; 3) проведення планових бінарних та додаткових занять до яких залучаються учасники бойових дій;
навчально-методичне	1) оновлення змісту діючих освітніх програм за результатами опитування стейкхолдерів, зокрема учасників бойових дій; за необхідності створення нових освітніх програм за більш актуальними спеціальностями; 2) оновлення змісту навчально-методичного забезпечення за пропозиціями сформованими учасниками бойових дій;
інформаційне	використання навчальної та методичної літератури, сформованої учасниками бойових дій;
матеріально-технічне	1) отримання нових зразків озброєння, техніки, яке використовується в районах виконання бойових (спеціальних) завдань; 2) розвиток тренажерної бази.

Кадрове забезпечення освітнього процесу. В КІ НГУ створюються умови професійного розвитку науково-педагогічних (НПП) та педагогічних працівників. Відпрацьоване відповідне положення, підписані договори про співпрацю з іншими закладами вищої освіти (в тому числі і закордонним), у розрізі яких викладачі проходять стажування. На сьогодні 100% НПП пройшли підвищення кваліфікації відповідно до вимог нормативно-правових актів, 21 % НПП проходить навчання за освітніми програмами оперативного та стратегічного рівнів військової освіти та підготовки докторів філософії.

У 2023 році чотири НПП пройшли стажування у районах виконання бойових (спеціальних) завдань для набуття бойового досвіду та подальшого його впровадження

в освітній процес. Відповідно до нормативно-правових актів [16] НПП, які є керівниками військових практик, стажувань здобувачів, проходять також особисте стажування на посадах офіцерів в/ч.

КІ НГУ підписані меморандуми про співробітництво та взаємодію з ГО «Академія Дронаріум» та ГО Центр «Крук» щодо підготовки зовнішніх пілотів (операторів) БпЛА. У 2023 році три НПП та один педагогічний працівник пройшли навчання за програмою «Оператор БПЛА» на базі навчального центру «Академія Дронаріум», два з яких додатково пройшли навчання за програмою «Інструктор підготовки екіпажів БПЛА мультиторного типу».

Зі збільшенням державного замовлення на підготовку майбутніх офіцерів НГУ збільшились чисельність посад НПП. Ва-

кантні посади НПП комплектуються військовослужбовцями, які брали участь у виконанні бойових (спеціальних) завдань.

Організація та проведення практичних занять. До усіх освітніх програм КІ НГУ, за результатами опитування стейкхолдерів, внесені зміни, зокрема збільшено час на практичну підготовку. Практичні заняття проводяться у в/ч Київського гарнізону, більшість яких у Міжнародному міжвідомчому багатопрофільному центрі підготовки підрозділів НГУ.

Останнім часом набуває популярності така форма заняття як бінарне і не лише у ВВНЗ [17; 18]. Бінарне заняття – це одна з форм проведення в основному практичних занять, які реалізуються двома або декількома НПП, або викладачем та практиком у спеціальності (галузі) за якою здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Цілями такого заняття є створення умов мотивованої практичної реалізації сформованих компетентностей здобувачами вищої освіти, урізноманітнити освітній процес, розвинути пізнавальний інтерес у здобувачів вищої освіти, сприяти розвитку їх особистості. Вимогами до бінарного заняття є наявність методики заняття, що передбачає роль кожного з учасників освітнього процесу цього заняття.

До планових та додаткових занять КІ НГУ залучаються учасники бойових дій. У 2023 році проведено близько 50-ти бінарних занять, зокрема:

з навчальної дисципліни «Загальна тактика» за темою «Механізоване відділення в наступальному бою» (до проведення заняття залучався старший інструктор відділу підготовки підрозділів Міжнародного міжвідомчого багатопрофільного центру підготовки підрозділів НГУ);

з навчальної дисципліни «Спеціальна розвідка» за темою «Застосування БпЛА, що є на озброєнні в/ч НГУ» (до проведення заняття залучався начальник секції підготовки зовнішніх екіпажів БАК Міжнародного міжвідомчого багатопрофільного центру підготовки підрозділів НГУ);

з навчальної дисципліни «Тактико-спеціальна підготовка» за темою «Бій в урбанізованій місцевості» (до проведення заняття залучався т. в. о. заступника командира в/ч 3027);

з навчальної дисципліни «Службово-бойова діяльність підрозділів НГУ» за темою «Використання службових собак при виконанні службових (бойових) завдань підрозділами НГУ» (до проведення заняття залучався начальник кінологічної служби в/ч 3027);

з навчальної дисципліни «Управління повсякденною діяльністю підрозділів» за

темою «Порядок обліку та видачі стрілецької зброї і боеприпасів» (до проведення заняття залучався начальник відділення озброєння секції озброєння та техніки (технічної частини) Північного Київського ТУ);

з навчальної дисципліни «Інженерна підготовка» за темою «Вибухові речовини. детонуючого шнура» (до проведення заняття залучалися начальник навчального відділу підготовки фахівців інженерної служби навчально-бойового центру підготовки до спеціальних дій та старший інструктор навчального відділу підготовки фахівців інженерної служби навчально-бойового центру підготовки до спеціальних дій Міжнародного міжвідомчого багатопрофільного центру підготовки підрозділів НГУ);

з навчальної дисципліни «Стрілецька зброя та вогнева підготовка» за темою «Основи дисципліни «Стрілецька зброя та вогнева підготовка»» (до проведення заняття залучався Герой України молодший лейтенант Д. Фінашин);

з навчальної дисципліни «Стрілецька зброя та вогнева підготовка» за темою «Озброєння бойового модуля БТР-3Е (БТР-4) та система управління вогнем» (до проведення заняття залучався начальник служби озброєння технічної частини в/ч 3066);

з навчальної дисципліни «Бойове застосування озброєння», тема «Призначення, загальна будова, робота частин та механізмів, порядок неповного розбирання та складання після неповного розбирання, порядок обслуговування новітніх зразків зброї AR-15 (США), кулемет FN Minimi (Бельгія), пістолет SigSauer (Німеччина)» (до проведення заняття залучався інструктор з вогневої підготовки управління державної служби охорони України);

з навчальної дисципліни «Бойове застосування озброєння» за темою «Призначення, загальна будова, робота частин та механізмів, порядок неповного розбирання та складання після неповного розбирання, порядок обслуговування новітніх зразків зброї AR-15 (США), UAR-15 (Україна), UAR-008 (Україна)» (до проведення заняття залучався інструктор з вогневої підготовки в/ч 3057);

з навчальної дисципліни «Основи військового управління (у тому числі штабні процедури НАТО)» за темою «Процедура управління військами (TLP)» (до проведення заняття залучався начальник секції імітаційного моделювання Міжнародного міжвідомчого багатопрофільного центру підготовки підрозділів НГУ);

з навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовки» за темою «Спеціальна фізична підготовка в умовах ведення бойових дій» (до проведення заняття залучався президент всеукраїнської федерації «ВН ЧУН» М. Бойко).

26 та 27 вересня 2023 року у КІ НГУ було проведені інструкторсько-методичні заняття офіцером в/ч 3029 з курсантами 4-го року навчання і НПП. Метою заняття було передати досвід ведення бойових дій для впровадження його у підготовку майбутніх офіцерів та відповісти на актуальні питання. Під час занять було обговорено наступні теми за напрямками:

тактика, тактико-спеціальна підготовка – «Характеристика ведення штурмових дій противником. Сильні та слабкі сторони, способи ефективної протидії»;

вогнева підготовка – «Необхідні теоретичні знання та практичні вміння з вогневої підготовки, які повинен володіти командир підрозділу»;

інженерна підготовка – «Фортифікаційне обладнання позицій з урахуванням бойового досвіду підрозділів, що ведуть бойові дії (влаштування нестандартних укриттів для о/с, лисячі нори, лежаки, протиосколкові накриття)»;

розвідка – «Порядок організації та ведення розвідки, доступні способи розвідки в підрозділах, що не мають власних розвідувальних органів (взвод, рота)»;

застосування БПЛА – «Використання БПЛА підрозділами НГУ під час ведення наступальних (штурмових) дій»;

медична підготовка – «Надання домедичної допомоги в бойових (секторах обстрілу та укриття) і небойових умовах».

Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу. У 2023 році після успішного проходження ліцензування сформовано нові освітні програми, у зміст яких запроваджено курси професійної військової освіти тактичного рівнів. Усі освітньо-професійні програми погоджені з Міністерством оборони України. Значна увага приділялась формуванню освітньої програми «Управління підрозділами оперативного призначення НГУ» спеціальності 253 Військове управління (за видами збройних сил), яка на відмінну від інших передбачає реалізацію таких освітніх компонентів як «Застосування БПЛА та БАК підрозділами оперативного призначення», «Артилерійське озброєння підрозділів оперативного призначення» тощо. На програму отримано рецензії командирів в/ч оперативного призначення.

Серед процедур і заходів системи внутрішнього забезпечення якості відповідно до пункту два частини другої

статті 16 Закону України «Про вищу освіту» [13, ст. 16] важливе значення має здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм. Пропонувати зміни до освітніх програм та освітніх компонентів можуть чотири групи стейкхолдерів: здобувачі вищої освіти за освітніми програмами, випускники за освітніми програмами, представники роботодавців (замовників), представники академічної спільноти (науково-педагогічні працівники) [12]. Серед стейкхолдерів освітніх програм КІ НГУ є учасники бойових дій. Враховуючи зазначене, у червні 2023 року гарантіями діючих освітніх програм на засіданні вченої ради були запропоновані проекти освітніх програм у новій редакції з урахуванням наданих пропозицій стейкхолдерами.

За результатами вивчення бойового досвіду у 2022-2023 навчальному році в освітній процес шляхом оновлення навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів впроваджено:

у дисципліну «Тактико-спеціальна підготовка» питання щодо застосування програмного забезпечення «Кропива», її переваги, призначення та можливості; види спорядження (універсальні, різних видів бою та інших конкретних ситуацій), їх підбір для різних умов службово-бойової діяльності; розкриття змісту протоколу «March» – особливості дій військовослужбовців у різних умовах надання домедичної допомоги; кейси реалізації комплексу знань, умінь навичок групою військовослужбовців в умовах наближених до бойових (поєднання тактики, фізичної підготовки та медицини; забезпечення мінної безпеки та надання домедичної допомоги при мінно-вибухових травмах; використання програмного забезпечення «Кропива» та даних аеророзвідки для орієнтування на місцевості та визначення маршруту руху); порядок дій малих бойових груп при веденні бойових дій в місті, під час штурму будівлі, автомобіля, автобуса, особливості застосування бойових порядків під час виконання завдань; рекомендації щодо ефективної протидії тактиці дій підрозділів приватної військової компанії «вагнер» (широкого застосування штурмових загонів); інструкцію з організації та несення служби на блокпостах під час правового режиму воєнного стану;

у дисципліну «Спеціальна розвідка» питання щодо застосування сучасних технічних засобів спорядження у реалізації відомих способів розвідки; застосування різноманітного програмного забезпечення в управлінні БПЛА: їх переваги та недоліки;

використання збройними силами російської федерації імітаторів повітряних цілей: яку небезпеку вони представляють силам та засобам ППО України та як їм протидіяти; використання збройними силами російської федерації під час широкомасштабної агресії розвідувально-ударних БпЛА тактичного рівня; методичні рекомендації підрозділам щодо боротьби з БпЛА іранського виробництва «SHANED-136» («ГЕРАНЬ-2»);

у дисципліну «Бойове забезпечення» «Методичні рекомендації з інженерного захисту будівель, споруд та дахів об'єктів критичної інфраструктури та Методичні рекомендації інженерного захисту елементів об'єктів критичної структури України від ураження засобами повітряного нападу противника (критичні елементи газотранспортної системи України);

у дисципліну «Загальна тактика» використання книги Крістофера Ларсена «Тактика бойової піхоти для малих підрозділів»; «Довідник резервіста»; «Методичні рекомендації «Організація, управління та вдосконалення системи вогню в сучасних умовах»»;

у дисципліну «Основи військового управління (у тому числі штабні процедури НАТО)» «Методичні рекомендації роботи штабного офіцера тактичної ланки»; «Методичні рекомендації з планування та організації бою за стандартами НАТО (штаб бригади (батальйону) та їх рівнів);

у дисципліну «Службово-бойова діяльність підрозділів» «Інструкцію з організації та несення служби на блокпостах під час правового режиму воєнного стану»;

тощо.

Інформаційне забезпечення освітнього процесу. Інформаційне забезпечення освітнього процесу полягає в створенні інфраструктури та забезпеченні доступу до різноманітних джерел інформації. Актуальним стає використання навчальної та методичної літератури, сформованої учасниками бойових дій.

У КІ НГУ було впроваджено в освітній процес систему управління навчанням «MOODLE», що забезпечує доступ до всіх складових комплексів методичного забезпечення навчальних дисциплін. Також на базі «MOODLE» було створено дві електронні бібліотеки. Їх фонд налічує більше ніж 750 електронних джерел, зокрема, які відображають досвід ведення бойових дій.

За 2022-2023 навчальний рік отримано літературу також у друкованому вигляді від Головного управління НГУ та Іміджево-видавничого центру НГУ. Також у рамках співпраці з різними організаціями отрима-

но в дарунок навчальну літературу, з яких 190 екземплярів від громадської організації «Реформація» у рамках проєкту «Військо читає» [19].

Матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу. КІ НГУ замовлено для виготовлення «Тренажер вогневої та тактичної підготовки відділення оперативного призначення» для навчання та тренування в закритому приміщенні стрільців (одночасно на десяти напрямках), що дає можливість формувати навички стрільби без значних витрат боєприпасів.

В 2023 році для забезпечення освітнього процесу КІ НГУ сформовані заявки та додатково отримано пістолети Форт, штурмові та снайперські гвинтівки Форт і UAR, кулемети та гранатомети та інше озброєння.

Висновки і перспективи подальших досліджень. За результатами проведеного дослідження обґрунтовано змістові складові вивчення та впровадження бойового досвіду як передумови формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності в освітньому процесі:

нормативно-правового – визначення процедури вивчення та впровадження бойового досвіду у нормативно-правових актах ВВНЗ;

кадрового – комплектування вакантних посад науково-педагогічних та педагогічних працівників військовослужбовцями, які брали участь у виконанні бойових (спеціальних) завдань; планування проходження стажування науково-педагогічними та педагогічними працівниками у районах виконання бойових (спеціальних) завдань з метою набуття бойового досвіду; проведення планових бінарних та додаткових занять до яких залучаються учасники бойових дій;

навчально-методичного – оновлення змісту діючих освітніх програм за результатами опитування стейкхолдерів, зокрема учасників бойових дій (за необхідності створення нових освітніх програм за більш актуальними спеціальностями); оновлення змісту навчально-методичного забезпечення за пропозиціями сформованими учасниками бойових дій;

інформаційного – використання навчальної та методичної літератури, сформованої учасниками бойових дій;

матеріально-технічного – отримання нових зразків озброєння, техніки, яке використовується в районах виконання бойових (спеціальних) завдань; розвиток тренажерної бази.

Подальші дослідження будуть присвячені експериментальній перевірці ефективності впровадження у процес підготовки майбутніх офіцерів вивчення та впровадження бойового досвіду як передумови формування у них готовності до службово-бойової діяльності.

Список бібліографічних посилань

1. Медвідь М.М., Ктіторов М.О., Медвідь Ю.І., Курбатов А.А., Пашинський А.В., Криворучко В.О. Врахування тенденцій воєнної політики України в організації освітнього процесу вищого військового навчального закладу. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2022. Вип. 4. С. 29–37.
2. Про Національну гвардію України: Закон України від 13.03.2014 р. № 876-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18#Text>.
3. Медвідь М.М., Гавришук М.М. Обґрунтування необхідності здійснення досліджень щодо формування загальних компетентностей майбутніх офіцерів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*, 2023. Вип. 2(54). С. 5–8.
4. Медвідь М.М., Бірюков О.І., Ніконенко А.М., Задорожний К.А., Повар О.В., Магмет Т.М. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів здатності до застосування штатного озброєння підрозділу. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2023. Вип. 2. С. 39–48.
5. Семенов М.В., Турський О.Ю. Обґрунтування необхідності здійснення досліджень щодо формування здатності майбутніх офіцерів здійснювати інженерне забезпечення підрозділу НГУ у процесі професійної підготовки. *Вісник науки та освіти*, 2023. № 6(12). С. 600–609.
6. Шевченко Т. І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм в Україні і не в Україні моє дружнє послання. Зібрання творів: У 6 т. Київ, 2003. Т. 1: Поезія 1837–1847. С. 348–354.
7. Американські військові використовують уроки війни в Україні. *Голос Америки*, 16.04.2022. URL: <http://surl.li/lxnjrj> (дата звернення: 12.10.2023).
8. Яковенко Є.С., Белай С.В., Волков І.М. Запровадження бойового досвіду в освітній процес Національної академії Національної гвардії України під час вивчення загальновійськових дисциплін. *Честь і закон*, 2022. № 4(83). С. 144–148.
9. Карпенко, А. Інноваційний досвід та його впровадження в освітній процес. *Дидаскал. Упровадження інновацій як чинник єдності педагогічної теорії та освітньої практики*, 2013. № 13. С. 404–408.
10. Доктрина з вивчення та впровадження досвіду у Збройних Силах України: затв. Генеральним штабом ЗСУ від 03.07.2020 р. № 1928/НВГШ. 28 с.
11. Про затвердження Інструкції з вивчення та впровадження досвіду виконання бойових (спеціальних) завдань НГУ під час відсічі збройної агресії: наказ Командувача НГУ від 10.11.2022 № 390. 19 с.
12. Медвідь М.М., Ктіторов М.О., Медвідь Ю.І., Поляков В.Ю., Гавришук М.М., Вишневецька Я.А. Залужність розвитку системи внутрішньої забезпечення якості від впровадження досвіду практичної діяльності в освітній процес закладу вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2023. Вип. 1. С. 13–19.
13. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://surl.li/jhtp> (дата звернення: 12.10.2023).
14. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності: постанова Кабінету Міністрів України від 30.12.2015 р. № 1187. URL: <http://surl.li/ruki> (дата звернення: 12.10.2023).
15. Положення про систему внутрішнього забезпечення якості у Київському інституті Національної гвардії України від 06.10.2023 р. URL: <http://surl.li/mcajx> (дата звернення: 12.10.2023).
16. Про затвердження Інструкції про порядок організації і проведення військового стажування (практики) слухачів та курсантів Національної академії Національної гвардії України: наказ командувача Національної гвардії України від 17.09.2018 № 563.
17. Зуб О.В., Таймасов Ю.С., Турчинов А.В., Алфімова Л.Д., Пальчик О.О. Бінарні заняття з дисциплін природничого циклу як інтеграційна форма підготовки майбутніх офіцерів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2021. № 1(1). С. 134–145.
18. Ананченко Ю.М., Вороніна Н.К., Скороходова А.І. Бінарне заняття як форма реалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі підготовки студентів в умовах закладу фахової передвищої освіти: з досвіду машинобудівного коледжу сумського державного університету. *Фізико-математична освіта*, 2020. Вип. 3 (1). С. 19–24.
19. Програма «Військо читає». URL: <https://format.ua/catalog/vijsko-chitae> (дата звернення: 12.10.2023).

References

1. Medvid, M., Ktitorov, M., Medvid, Yu., Kurbatov, A., Pashynskiy, A., & Kryvoruchko, V. (2022). Taking into account the trends of the military policy of Ukraine in the organization of the educational process of the higher military educational institution. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences*, 4: 29–37 [in Ukr.].
2. On the National Guard of Ukraine: Law of Ukraine dated March 13, 2014, No. 876-VI. Retrieved 12.10.2023, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18#Text> [in Ukr.].
3. Medvid M., & Havryshchuk M. (2023). Justification for the need to conduct research on the formation of general competencies of future officers in the process of professional training in the national guard of Ukraine. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Military-Special Sciences*, 2 (54): 5–8 [in Ukr.].
4. Medvid, M., Biriukov, O., Nikonenko, A., Zadorozhnyi, K., Povar, O., & Magmet, T. (2023). Experimental verification the effectiveness of pedagogical conditions of formation in future officers the ability to use of standard weapons of the unit. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences*, 2: 39–48 [in Ukr.].
5. Semenov, M., & Turskyi, O. (2023). Substantiation of the need for research on the formation of the ability of future officers to provide engineering support to the NGU unit in the process of professional training. *Bulletin of Science and Education*, 6(12): 600–609 [in Ukr.].
6. Shevchenko T. (2003). To the dead, the living, and the unborn compatriot in Ukraine and not in Ukraine my friendly message. Collected works: In 6 vol. Volume 1: Poetry 1837–1847 (PP. 348–354) [in Ukr.].
7. The US military uses the lessons of the war in Ukraine. *Voice of America*, 16.04.2022. Retrieved 12.10.2023, from <http://surl.li/lxnjrj> [in Ukr.].

8. Yakovenko, Ye.S., Bielai, S.V., Volkov, I.M. (2022). Implementation of combat experience in the educational process of the National Academy of the National Guard of Ukraine during the study of combined military disciplines. *Honor and law*, 4: 144–148 [in Ukr.].
9. Karpenko, A. (2013). Innovative experience and its implementation in the educational process. *Didaskal*, 13: 404–408 [in Ukr.].
10. Doctrine for the study and implementation of experience in the Armed Forces of Ukraine. General Staff of the Armed Forces dated July 3, 2020 No. 1928/NVGSH. 28 p. [in Ukr.].
11. On the approval of the Instructions for the study and implementation of the experience of performing combat (special) tasks of the NGU during the repulsion of armed aggression: order of the Commander of the NGU dated November 10, 2022 No. 390. 19 p. [in Ukr.].
12. Medvid, M., Kitorov, M., Medvid, Yu., Poliakov, V., Havryshchuk, M., & Vyshnevskaya, Y. (2023). Dependence of the development of the internal quality assurance system on the implementation of the experience of practical activities in the educational process of the institution of higher education. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences*, 1: 13–19 [in Ukr.].
13. On higher education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII. Retrieved 12.10.2023, from <http://surl.li/jhtp> [in Ukr.].
14. On the approval of the Licensing conditions for conducting educational activities: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 30, 2015 No. 1187. Retrieved 12.10.2023, from <http://surl.li/ruki> [in Ukr.].
15. Regulations on the internal quality assurance system at the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine of 06.10.2023. Retrieved 12.10.2023, from <http://surl.li/mcajx> [in Ukr.].
16. On Approval of the Instruction on the Procedure for Organizing and Conducting Military Internships (Practical Training) for Students and Cadets of the National Academy of the National Guard of Ukraine: Order of the Commander of the National Guard of Ukraine of 17.09.2018 No. 563 [in Ukr.].
17. Zub O., Taimasov Y., Turchynov A., Alfimova L., & Palchuk O. (2021). Binary classes in natural science disciplines as an integrative form of training future officers. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences*, 1(1):134–145 [in Ukr.].
18. Ananchenko Y., Voronina N., & Skorokhodova L. (2020). Binary class as a form of implementation of interdisciplinary relations in the process of training students in the conditions of a professional higher education institution: from the experience of the College of Mechanical Engineering of Sumy State University. *Physical and mathematical education*, 3(1): 19–24 [in Ukr.].
19. Program "The Army Reads". Retrieved 12.10.2023, from <https://format.ua/catalog/vijsko-chitae> [in Ukr.].

MEDVID Mykhailo

Doctor of Sciences in Economic, Professor, Deputy Head of Educational and Methodological Work,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

KRYVORUCHKO Vitalii

Chief of Course 2 of Faculty Providing of State Security,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

KURBATOV Artem

Teacher of the Department of Tactics and Tactical Special Training,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

HAVRYSHCHUK Mykhailo

Head of the Internal Quality Assurance Department of the Educational Process,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

NIKONENKO Andrii

Fire Training Instructor – Head of the Shooting Range,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

SEMENOV Mykola

Acting Teacher of the Department of Combat and Logistics Support,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

THE STUDY AND IMPLEMENTATION OF COMBAT EXPERIENCE AS A PREREQUISITE FOR THE FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE OFFICERS FOR SERVICE AND COMBAT ACTIVITIES

Summary. The invasion of Ukraine in 2022 by the Russian Federation (which is part of the Russian-Ukrainian war unleashed by the Russian Federation in 2014) significantly affects changes in the organization of the educational process of a higher military educational institution. Today, the military units of the National Guard of Ukraine perform functions that are atypical for peacetime, in particular: participation in the implementation of martial law measures, participation in the implementation of territorial defense tasks. The changes draw the attention of the organizers of the educational process of a higher military educational institution to review the achievement of programmatic learning outcomes for future officers. The above is a practical problem, which is the need to create new pedagogical conditions for the formation of the future officer's readiness for service and combat activities and the main one is the study and implementation of combat experience in the educational process.

Methods: analysis and synthesis.

Results. Based on the results of the study, the structure of the pedagogical condition for the formation of future officers' readiness for service and combat activities "study and implementation of combat experience" is substantiated.

Originality. The structure of the pedagogical condition for the formation of future officers' readiness for service-combat activity "study and implementation of combat experience" is described by the components of the educational process:

regulatory and legal – determination of the procedure for studying and implementing combat experience in the normative legal acts of the military educational institution;
personnel – filling vacant positions of scientific and pedagogical and teaching staff with servicemen who participated in combat (special) missions; planning internships for scientific and pedagogical and teaching staff in

areas of combat (special) missions to gain combat experience; conducting planned binary and additional classes involving combatants;

educational and methodological – updating the content of existing educational programs based on the results of a survey of stakeholders, including combatants (if necessary, creating new educational programs in more relevant specialties); updating the content of educational and methodological support based on proposals made by combatants;

informational – use of educational and methodological literature created by combatants;

material and technical – obtaining new models of weapons and equipment used in the areas of combat (special) missions; development of the training base.

The article considers the implementation of a certain pedagogical condition by its structure in the educational process on the example of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine.

Keywords: educational process; pedagogical conditions; readiness; future officers; cadets; combat experience; higher military educational institution; Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine.

Одержано редакцією 15.10.2023
Прийнято до публікації 28.10.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-74-80>

 <https://orcid.org/0000-0002-8891-8662>

ВОРОНА Валентин Володимирович

доктор філософії, старший викладач – начальник фізичної підготовки і спорту

кафедри загальновійськових дисциплін,

Інститут Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія»

e-mail: Crowvalentin@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-007-2720-1821>

БОБЧИНЕЦЬ Олексій Олексійович

начальник навчального курсу,

Інститут Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія»

e-mail: aleksejbobcinec@gmail.com

УДК 378.018.8.011.3-051:796(045)

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто перспективи реалізації системних змін у підготовці майбутніх учителів фізичної культури в умовах динамічного інформаційно-освітнього середовища.

Наголошено на важливому значенні формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури в умовах європейського освітнього простору, що відкриває нові можливості не тільки для здобуття освіти, а й для розвитку європейського ринку праці. Здійснено наукове обґрунтування поняття «професійна мобільність».

Висвітлено основні аспекти формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури, акцентовано на впровадженні в освітній процес нових інноваційних стратегій, підходів та технологій, що сприяють формуванню професійної мобільності майбутніх фахівців.

Акцентовано увагу на необхідності розроблення теоретичного, методичного та практичного забезпечення, щодо формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури.

Зазначено, що вплив професійної мобільності на сучасну підготовку майбутніх учителів фізичної культури є визначальним вектором в удосконаленні педагогічних програм та методів навчання.

Встановлено, що забезпечення мобільності майбутніх учителів фізичної культури допомагає їм розвивати гнучкість та адаптованість до змін в освітньому середовищі, сприяє покращенню якості освіти та підвищенню їх професійного рівня.

Ключові слова: професійна мобільність; професійна підготовка; майбутні учителі фізичної культури; інноваційні стратегії.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний світ переживає шалений розвиток та постійні зміни у різних сферах життя, включаючи технологічні та соціокультурні трансформації. Цей стрімкий прогрес створює нові виклики і можливості для розвитку професійних кар'єр та освітніх траєкторій. Модернізація вищої освіти в сучасних соціально-економічних умовах спрямована на розвиток інноваційної діяльності освітніх установ. Це зумовлює необхідність набуття освітнього та кваліфікаційного рівня, відповідного до індивідуальних здібностей та прагнень кожного студента. Важливим аспектом цього переходу є забезпечення мобільності молодих фахівців на ринку праці.

Сучасна реальність вимагає від освітніх інституцій більшої гнучкості та адаптивності для гарантування студентам освіти, що відповідає вимогам сьогодення. Забезпечення мобільності майбутніх фахівців стає важливою метою для освітніх інститутів, оскільки це сприяє розвитку кар'єрних можливостей студентів та їхньому успішному впровадженню у різноманітні галузі та професії. Компромісним рішенням може

статі розробка нових підходів до підготовки кадрів, що забезпечують випускникам вищів високий рівень розвитку професійної мобільності, конкурентоспроможності, самоактуалізації та самореалізації.

І. Герасимова і О. Лученко акцентують, що настав час суттєвих соціальних трансформацій, час нестабільності, відсутності впевненого прогнозування майбутнього. Авторки переконані, що успіх буде супроводжувати тих, хто швидко реагує на зміни, пристосовується до нових реалій, здатний адекватно реагувати на ситуацію, оновлювати свої знання та при потребі – перенавчатися, тобто проявляти мобільність [1, с. 57].

Відтак, сучасна освітня система стикається з безпрецедентними змінами і викликами, з розвитком технологій, глобалізацією і ростом інтернаціональних зв'язків, що стає важливим завданням підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної мобільності. Саме для якісної підготовки майбутніх фахівців необхідна розробка концептуальних підходів до впровадження нової освітньої парадигми в сучасних соціокультурних умовах, визначення та використання психологічних можливостей професійної освіти, що забезпечує ціннісне та особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів фізичної культури.

У цьому контексті забезпечення мобільності на ринку праці передбачає створення ефективних систем навчання, які дозволяють студентам розвивати навички, знання та компетенції, необхідні для успішного виконання різних завдань та подолання викликів у сучасному світі. Як зазначає Т. Ритова зі співавторами, чим більша мобільна концепція професійної підготовки, тим конкурентоздатніша та освітня структура вищої школи, яка цю концепцію здійснює [2, с. 127].

Незважаючи на певний рівень вивченості теми нашого дослідження, проблема лишається дискусійною і науково значимою, оскільки професійна мобільність як головний аспект формування якості освіти майбутніх учителів фізичної культури, має потенціал значно покращити підготовку фахівців у цій галузі, а також допоможе виявити нові стратегії та підходи до підготовки майбутніх вчителів фізичної культури, які відповідають вимогам сучасного освітнього середовища та сприяють підвищенню їхньої компетентності та професійної мобільності.

Аналіз досліджень і публікацій. Професійну мобільність як проблему вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Так, різні аспекти змісту поняття «професійна

мобільність» розглядали Л. Амирова, Н. Денисенко, Ю. Калиновський, Є. Іванченко, А. Сушенцева, Б. Ігошев та ін.; проблему підготовки майбутніх учителів фізичної культури за кордоном вивчали О. Берест, Н. Борисенко, М. Василенко, Н. Волкова, І. Гасюк та ін.; педагогічні підходи до формування готовності майбутніх педагогів до професійної мобільності у закладах вищої освіти вивчали І. Богданова, А. Ващенко, А. Домінеллі, Д. Гласс, Р. Пріма, І. Хом'юк та ін.; проблему професійної мобільності у міжнародному контексті аналізували В. Бобрицька, Н. Василенко, Ю. Войнар, Д. Наварецький та ін.

На переконання Є. Захаріної, у сучасний період існує суспільний запит на виховання майбутнього вчителя фізичної культури як творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі нестандартні рішення [3, с. 194].

Мета дослідження – розкриття сутнісних характеристик та головних чинників професійної мобільності як основи формування якості освіти майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Як вже було зазначено, сучасна педагогічна концепція «професійна мобільність» потребує завершеного та обґрунтованого наукового аналізу. Аналізуючи професійну мобільність, Н. Дячок наголошує, що в умовах, коли суспільство переживає трансформацію, більша частина населення якого обтяжена матеріальними проблемами, мобільність особистості виступає як виживання й досягнення успіху в конкурентному середовищі [4, с. 133]. Однією з причин актуальності цього питання, на переконання Н. Латуши є те, що нині віддається перевага фахівцям, які володіють декількома суміжними професіями, тобто, мобільність можна розглядати як індивідуальну професіоналізацію [5, с. 7].

У словникових виданнях поняття «мобільність» (лат. *mobilis* – рухливий) визначають як: – здатний до швидкого пересування і дій (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2005); – здатність людини до переміщення та адаптації до нового професійного оточення (С. Ожегов, 1987).

У світі досліджуваної проблеми цікавою є наукова позиція А. Сушенцевої, яка вказує, що вивчення цього явища з погляду філософії, соціології, економіки, демографії дало змогу диференціювати уявлення про мобільність, з'ясувавши, що вона може бути вертикальною і горизонтальною, індивідуальною і груповою, внутрішньогенера-

ційною і міжгенераційною; соціальною, трудовою, культурною, міжпрофесійною, професійною тощо [6].

Р. Пріма тлумачить поняття «мобільність» – як взаємодію, педагогічну гнучкість, потребу у професійній самореалізації через необхідний і достатній рівень професійної компетентності, схильність до педагогічної творчості та готовність до інноваційних змін [7]. Н. Денисенко вбачає у цьому понятті – гнучкість мотивації, рухливість, свідоме ламання стереотипів [8].

Розрізняють такі види мобільності: академічна, культурна, професійна, соціальна, територіальна, трудова. З цих видів нас цікавить професійна мобільність, тому більш детально зупинимось на її характеристиці.

Тлумачення терміну «професійна мобільність» має інші акценти та інтерпретації, залежно від контексту і наукової позиції дослідників.

Професійну мобільність визначають:

- як інтегровану якість особистості, що необхідна для її успішної життєдіяльності в умовах сучасного ринку праці [6];

- як готовність особистості досить швидко й успішно оволодівати новою технікою й технологією, набувати знань та умінь, які забезпечують ефективність нової професійно орієнтованої діяльності [9];

- як процес переходу індивіда або професійної групи з однієї професійної позиції в іншу [10];

- як вміння ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в держав [11].

- як інтегрована якість особистості, що виявляється в здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності із залученням правової сфери [12];

Професійна мобільність, на думку Н. Брижак, виступає кар'єрним ліфтом, який рухається як з низу до верху, так і зверху до низу, та представляє різні варіації для самореалізації [12, с. 68].

У цьому контексті вмотивованим і важливим є визначення Н. Денисенко, що маркує професійну мобільність як інтегровану якість здобувачів вищої освіти, що складається із сукупності їхньої особистісної мобільності і характеризується здатністю адаптуватися до трансформаційних процесів, можливість навчатися у закладах вищої освіти не за постійним місцем навчання та умінням виходити за межі основного змісту майбутньої професійної діяльності [13, с. 315].

Тобто, дослідники розглядають поняття «професійна мобільність» в двох аспектах: як комплексну характеристику особистості та як сукупність індивідуальних якостей. Така багатосторонність у визначенні цієї категорії характеризується тим, що фахівець може бути мобільним, якщо він має певні особистісні та професійні якості, але його мобільність може виявлятися тільки в його діяльності, і говорити про рівень мобільності можливо лише за умови її реалізації в професійній діяльності.

Особливий інтерес у нас викликали дослідження, що акцентують увагу на формуванні та розвитку професійної мобільності учителів фізичної культури. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури повинна організовуватись на принципах інноваційності та мобільності. Модернізація вищої фізкультурної освіти є складним і неоднозначним процесом за своєю формою та різноманітністю проявів.

Особливу увагу у межах вивчення даного питання привертають погляди І. Шаповалової, яка вважає, що підґрунтям професійної мобільності майбутнього вчителя фізичної культури повинні слугувати спеціальна, а також соціальна та особистісна підготовка. Авторка визначає, що вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури знаходиться в прямій залежності не лише від правильної орієнтації студента в процесі навчання на спеціальних заняттях, але й від загальної методичної забезпеченості та практичної озброєності, одержаної у всьому різноманітті дисциплін, що вивчаються [14, с. 204].

Конструктивним для нас є наукова позиція Р. Пріми про те, що у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури також потрібно враховувати, що на внутрішньому ринку праці педагогічна мобільність заявляє про себе як «сходінка» вертикального просування, а «формуванню мобільності сприяє фахова діяльність вчителя за умови його самоосвіти і саморозвитку (розгорнута мережа бібліотек, спортивних комплексів, засоби масової інформації, теле-відео-комунікації, Інтернет тощо), як важливі щаблі вертикальної освітньої циркуляції» [7, с. 38].

Слід зауважити, що мобільність у педагогічній сфері, зокрема у фізичному вихованні, як слушно підтверджує Н. Денисенко – це особлива якість особистості, що формується в процесі навчання, тренування і виховання та має найважливіший вплив на професіоналізм майбутнього вчителя фізичної культури. Професійна мобільність вчителя фізичної культури, на переконання авторки, проявляється в інте-

ресі до процесів індивідуалізації в спорті й соціалізації людей з особливими потребами із урахуванням нових цілей і цінностей освітньо-оздоровчо-рекреаційного процесу, як зміна положення людини на ринку праці [15, с. 34].

А. Сущенко вважає, що педагогічна практика є одним зі складників професійної мобільності майбутніх вчителів фізичної культури. На переконання авторки, саме педагогічна практика передбачає оволодіння студентами формами організації позакласної та позашкільної оздоровчовиховної роботи, формування у них на базі одержаних знань професійних вмінь і навичок [16, с. 103].

На нашу думку, всі означені позиції свідчать про важливу роль професійної мобільності для професійного становлення фахівця.

Ми впевнені, що професійна мобільність майбутнього вчителя фізичної культури ґрунтується на педагогічній культурі і професійній компетентності. Це спрямовує майбутнього фахівця на різноплановість вибору статусних позицій, професійного розвитку, швидкої адаптованості, прагнення активно змінити несприятливі ситуації. Важливо, щоб випускник закладу вищої освіти був готовий удосконалювати та поглиблювати свої інтелектуальні здібності у своїй фаховій діяльності та мав змогу виходити за межі власних можливостей, виходячи за рамки звичного.

Не випадково Є. Приступа та С. Криштанович обстоюють думку, що професійна компетентність майбутніх учителів фізичної культури, яка формується у закладах вищої освіти, – це кваліфікаційна характеристика індивіда, що сформована в закладі вищої освіти та охоплює теоретичний багаж знань, практичних навичок, світогляд і громадську позицію, що в майбутньому гарантуватиме успішне виконання професійних обов'язків у навчальній та виховній діяльності в освітніх закладах. На переконання науковців, «саме професійна компетентність лежить в основі формування професійної мобільності особистості в майбутніх учителів фізичної культури, зокрема, потрібно акцентувати увагу на їхній самоосвіті, саморозвитку та самореалізації» [17, с. 106].

Досліджуючи методологію формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури А. Голуб, Є. Шаповал стверджують, що закладам вищої освіти потрібно відмовитися від вузькофахового підходу в спортивно-педагогічній підготовці студентів на користь міждисциплінарного й інтегративного підходів, що відповідає науковій парадигмі фізкультурної освіти;

створювати необхідні умови для заохочення викладачів до розроблення елективних спецкурсів і спецпрактикумів для студентів, які забезпечуватимуть особистісну мотивацію та прагнення до опанування майбутньою професією; уникати застосування антипедагогічних методів залучення студентів до творчої діяльності, шукати ефективні способи їхньої мотивації до творчої самореалізації [18, с. 43].

Змістовним, з нашої точки зору, є висновки О. Квасниці, яка з групою науковців відзначає, що формування професійної мобільності у майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту обумовлено широким спектром видів діяльності, до яких має бути підготовлений фахівець, зокрема: педагогічної, організаційно-управлінської та рекреаційної.

Авторами наголошено, що для успішної адаптації до трудової діяльності та можливості оптимальної перебудови при зміні виду діяльності у фахівця має бути сформована професійна мобільність за рахунок формування професійних компетенцій з широкого спектру видів майбутньої професійної діяльності [19, с. 56].

Підвищення функціональності та ефективності освітнього процесу у закладах вищої освіти, що сприяє розвитку особистості студента через розвиток професійної мобільності, може забезпечуватись певним способом організації навчального процесу – профілізацією процесу навчання, що забезпечує спеціалізовану підготовку при одночасному збереженні цілісної системи універсальної підготовки. Отже, доцільним способом розвитку професійної мобільності випускника є профілізація професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти, що розглядається нами як процес спеціалізованої підготовки за одночасного забезпечення універсальності підготовки, в якому за рахунок зміни у змісті та організації освітнього процесу створюються умови для професійного розвитку студентів. Профілізація професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури забезпечує розширення вузькоспеціалізованих компетенцій у студентів у процесі навчання у виші, що створює широкі можливості для ефективної адаптації випускника у майбутній професійній діяльності.

Процес формування професійної мобільності залежить від низки чинників, серед яких першочергове значення має модернізація системи вищої освіти, а також впровадження в освітній процес сучасних інформаційних технологій, наявність запасу фахових знань та чітке усвідомлення своїх професійних обов'язків.

Професійна мобільність майбутніх учителів фізичної культури викликана прагненням до набуття більш якісних освітніх і професійних компетенцій. Сучасний процес професійної підготовки спрямований на оволодіння професійними компетенціями, що забезпечують продуктивне виконання певних видів професійної діяльності та розглядаються як інтегративні характеристики якості підготовки випускника. Ми погоджуємося з тим, що розвиток професійних компетенцій та адаптивно важливих якостей у структурі професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури стає можливим за дотримання таких умов, як:

- засвоєння різноманітних компетенцій, які включають не лише професійні навички в області фізичної культури, але й такі навички, як комунікація, лідерство та толерантність;
- розвиток навичок адаптації до динамічного освітнього та соціального середовища, що дозволяє ефективно функціонувати в різних умовах;
- постійне оновлення та розширення професійних знань та вмінь, включаючи участь у семінарах, тренінгах та професійних спілнотах;
- розуміння інших областей знань та їх впливу на фізичну культуру для покращення якості навчання та розвитку;
- здобуття досвіду та знань у міжнародному контексті через участь у міжнародних програмах обміну або стажуванні;
- використання соціальних мереж та професійних платформ для обміну досвідом та співпраці з колегами у галузі фізичної культури;
- забезпечення вищим навчальним закладом структури та ресурсів для підтримки професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури, включаючи можливість стажування та участі у проектах.

Ці умови створюють базу для успішного розвитку професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури.

Сучасне розуміння поняття «мобільність» не обмежується лише переміщеннями в структурі зайнятості. Проблема мобільності має, на сьогодні, міждисциплінарний характер. Тому цілком правомірним є те, що найближчим часом поява єдиного, загальноприйнятого визначення концепту «професійна мобільність» є мало ймовірним.

Професійна мобільність майбутніх учителів фізичної культури в розумінні нашого дослідження визначається як їхнє вміння швидко та якісно освоювати суміжні види професійної діяльності, а також готовність до ефективної адаптації на сучасному ринку праці. Це забезпечує можливість оптимальної перебудови в нових умовах та підвищує конкурентоспроможність майбутнього професіонала.

Для формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури використовувалися такі форми, методи та засоби, як:

- інформаційно-комунікаційні, наочні, словесні, кейс метод, аналіз практичної діяльності, спостереження, вправа, заохочення, приклад, створення ситуації успіху, змагання у колективі;
- лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота, тренінги, ділові ігри, конкурси, конференції, індивідуальні та колективні бесіди, тематичні вечори;
- професійно-орієнтовані ситуації, мультимедійні засоби, методичні розробки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Професійна мобільність є основою формування якості освіти майбутніх учителів фізичної культури, оскільки сучасні економічні умови, що вимагають швидкої адаптації фахівця до умов професійної діяльності та при необхідності її оперативного перепрофілювання, ставлять перед сферою освіти завдання розвитку людини, яка вільно володіє своєю професією, є конкурентоспроможною, компетентною та володіє професійною мобільністю.

Професійна мобільність передбачає активну адаптацію майбутніх учителів фізичної культури до професії, яка вже сама по собі є хорошим освітнім результатом. З іншого боку, професійна мобільність проявляється в баченні майбутнім фахівцем завдання найбільш повної особистісної самореалізації як стратегічної цілі життя. У цьому випадку професійна сфера майбутніх учителів фізичної культури стає одним із просторів їх досягнень.

Важливо відзначити, що майбутнім фахівцям не обов'язково досягати найвищого рівня професійного успіху, але важливо прагнути до такої професійної діяльності, яка забезпечить максимальну особистісну успішність. Успішність адаптації майбутніх учителів фізичної культури залежить від рівня виразності професійної мобільності.

Процес формування професійної мобільності майбутніх фахівців необхідно проектувати та реалізовувати з урахуванням етапів становлення суб'єктного досвіду навчально-професійної діяльності, а при організації освітнього процесу враховувати рівень його сформованості.

Професійна мобільність як якість формується у професійній діяльності, але певні її аспекти можуть і повинні бути розвинуті та сформовані в процесі професійної підготовки. Отже, якість професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури забезпечується коректним вибором педагогічного інструментарію. Водночас маємо врахувати, що на момент завершення вишу у майбутніх учителів фізичної культури може бути сформована професійна мобільність випускника, яку можна розглядати

одним із етапів становлення професійної мобільності фахівця.

Подальші дослідження необхідно здійснити в напрямі виявлення взаємозв'язків та взаємовпливів різних компонентів професійної мобільності випускника на успішність професійної діяльності фахівця.

Список бібліографічних посилань

1. Герасимова І.Г. і Лученко О.В. До проблеми формування професійної мобільності майбутніх вчителів мистецьких дисциплін, *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 2023. №29. С. 57–62.
2. Ритова Т.В., Корольова Т.В., Крижановський В.М., Скрипнікова Л.В., Жуков І.О. Профільна освіта в школі – сучасні вимоги до дизайн-освіти. *Вісник Харківської держ. академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура*, 2008. № 12. С. 121–128.
3. Захаріна Є.А. Професійна мобільність як сучасний підхід до формування якості освіти майбутніх вчителів фізичної культури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2021. Вип. 74, Т. 2. С. 190–194.
4. Дячок Н. Мобільність педагога як шлях реалізації положень нової концепції педагогічної освіти. *Освітнологічний дискурс: наукове фахове видання*, 2019. №1–2. С. 128–140.
5. Латуша Н.В. Поняття «Професійна мобільність» у педагогічному аспекті. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 2014. Вип. 42. Ч. 2. С. 6–9.
6. Сушенцева Л., Шевчук Г., Дольнікова Л. Професійна мобільність педагога як умова його конкурентоздатності на сучасному ринку освітніх послуг. *Молодь і ринок*, 2016. № 5. С. 6–12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_5_3.
7. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика [монографія]. Дніпропетровськ: ІМА-ПРЕС, 2009. 367 с.
8. Денисенко Н.Г. Теоретичні і методичні засади формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2021. 610 с.
9. Пріма Р.М. Професійна мобільність майбутнього фахівця початкової освіти: навч.-метод. посіб. Луцьк: ФОП Мажула Ю. М., 2022. 164 с.
10. Павленко М.С. До проблеми сутності поняття «розвиток професійної мобільності». *Молодий вчений*, 2017. №1(41), січень. С. 494–498.
11. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2005. 181 с.
12. Брижак Н. Професійна мобільність як фахова якість майбутнього вчителя. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2016. Вип. 1. С. 67–70.
13. Денисенко Н.Г. Теоретичні і методичні засади формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2021. 610 с.
14. Шаповалова І. Формування фахової компетентності майбутніх учителів фізичної культури в контексті підготовки до професійного самовдосконалення. *Педагогічний дискурс*, 2014. Вип. 17. С. 204–208.
15. Денисенко Н.Г. Професійна мобільність як фахова якість сучасного вчителя фізичної культури. *Молодий вчений*, 2018. № 12.1 (64.1). С. 30–35.
16. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту: інформаційний аспект. *Наукові праці. Серія: Педагогіка [Київ]*, 2000. № 7. С. 100–103.
17. Приступа Є., Криштанович С. Професійна мобільність майбутніх учителів фізичної культури як умова конкурентності щодо надання освітніх послуг. *Освітні обрії*, 2000. № 2(51). С. 105–109.
18. Голуб Л., Шаповал Є. Методологія формування професійної динамічності та її значення в процесі становлення компетентності вчителя фізичної культури. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2019. Вип. 26(1). Ч.1. С. 42–46.
19. Квасниця О.М., Квасниця І.М., Флерчук В.В. Формування професійної мобільності майбутнього фахівця сфери фізичної культури і спорту під час проходження практики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 2022. №3(148). С. 56–61. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.3\(148\).13](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.3(148).13).

References

1. Gerasimova, I.G. and Luchenko, O.V. (2023). To the problem of the formation of professional mobility of future teachers of art disciplines. *Scientific Journal of the NPU named after M.P. Dragomanova. Series 14. Theory and methods of art education*, 29: 57–62 [in Ukr.].
2. Rytova, T.V., Koroleva, T.V., Kryzhanovskiy, V.M., Skrypnikova, L.V., Zhukov, I.O. (2008). Professional education at school – modern requirements for design education. *Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts. Art history. Architecture*, 12: 121–128 [in Ukr.].
3. Zakharina, E.A. (2021). Professional mobility as a modern approach to the formation of the quality of education of future physical education teachers. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 74(2): 190–194 [in Ukr.].
4. Dvachok, N. (2019). Teacher mobility as a way to implement the provisions of the new concept of pedagogical education. *Educational discourse: scientific specialist edition*, 1–2: 128–140 [in Ukr.].
5. Latusha, N.V. (2014). The concept of "Professional mobility" in the pedagogical aspect. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after M. Kotsyubynskyi. Series: Pedagogy and psychology*, 42(2): 6–9 [in Ukr.].
6. Sushentseva, L., Shevchuk, G., Dolnikova, L. (2016). Professional mobility of the teacher as a condition of his competitiveness in the modern market of educational services. *Youth and the market*, 5: 6–12. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_5_3.
7. Prima, R.M. (2018). Formation of professional mobility of the future primary school teacher: theory and practice [monograph]. Dnipropetrovsk: IMA-PRESS. 367 p. [in Ukr.].
8. Denysenko, N.G. (2021). Theoretical and methodical principles of formation of professional mobility of future teachers of physical education: Theses of Dissertation Doctor Science in Pedagogy. Kyiv. 610 p. [in Ukr.].
9. Prima, R.M. (2022). Professional mobility of the future primary education specialist: educational and methodological guide. Lutsk: Publisher Mazhul Yu.M. 164 p. [in Ukr.].
10. Pavlenko, M.S. (2017). To the problem of the essence of the concept "development of professional mobility". *Young scientist*, 1(41): 494–498 [in Ukr.].
11. Ivanchenko, E.A. (2005). Formation of professional mobility of future economists in the process of training in higher educational institutions: Theses of PhD in Pedagogy. Odesa. 181 p. [in Ukr.].
12. Bryzhak, N. (2016). Professional mobility as a professional quality of the future teacher. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social work*, 1: 67–70 [in Ukr.].
13. Denysenko, N.G. (2021). Theoretical and methodical principles of formation of professional mobility of future teachers of physical education: Theses of Doctor Science Dissertation. Kyiv. 610 p. [in Ukr.].
14. Shapovalova, I. (2014). Formation of professional competence of future physical education teachers in the context of preparation for professional self-improvement. *Pedagogical discourse*, 17: 204–208 [in Ukr.].

15. Denysenko, N.G. (2018). Professional mobility as a professional quality of a modern physical education teacher. *Young scientist*, 12.1(64.1): 30–35 [in Ukr.].
16. Sushchenko, L.P. (2000). Professional training of future physical education and sports specialists: informational aspect. *Scientific works. Series: Pedagogy* [Kyiv], 7: 100–103 [in Ukr.].
17. Pristupa, E., Kryshchanovich, S. (2000). Professional mobility of future physical culture teachers as a condition for competitiveness in the provision of educational services. *Educational horizons*, 2(51): 105–109 [in Ukr.].
18. Golub, L., Shapoval, E. (2019). The methodology of the formation of professional dynamism and its importance in the process of developing the competence of a physical culture teacher. *Pedagogical education: theory and practice: collection of scientific papers*, 26(1). Vol. 1: 42–46 [in Ukr.].
19. Kvasnytsia, O.M., Kvasnytsia, I.M., Flerchuk, V.V. (2022). Formation of professional mobility of the future specialist in the field of physical culture and sports during practice. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drachmanov. Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)*, (3(148): 56–61. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.3\(148\).13](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.3(148).13). [in Ukr.]

VORONA Valentyn

PhD, Senior lector – Head of Physical Training and Sports, Chair of the Combined Arms Disciplines Naval Forces
Institute of the National University «Odesa Maritime Academy»

BOBCHYNETS Oleksii

Head of training course,
Institute of the National University «Odesa Maritime Academy»

PROFESSIONAL MOBILITY AS THE BASIS OF FORMING THE QUALITY OF EDUCATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Summary. The article examines the prospects of implementing systemic changes in the training of future physical education teachers in the conditions of a dynamic informational and educational environment. The important importance of forming the professional mobility of future physical culture teachers in the conditions of the European educational space is emphasized, which opens up new opportunities not only for obtaining an education, but also for the development of the European labor market. Scientific substantiation of the concept of «professional mobility» has been carried out. The main aspects of the formation of the professional mobility of future physical culture teachers are highlighted, the emphasis is on the introduction of new innovative strategies, approaches and technologies that contribute to the formation of the professional mobility of future specialists into the educational process. Emphasis is placed on the need to develop theo-

retical, methodical and practical support for the formation of professional mobility of future physical education teachers. It is noted that the influence of professional mobility on the modern training of future physical culture teachers is a determining factor in the improvement of pedagogical programs and teaching methods. It has been established that ensuring the mobility of future physical culture teachers helps them develop flexibility and adaptability to changes in the educational environment, contributes to improving the quality of education and raising their professional level.

Keywords: professional mobility; professional training; future physical culture teachers; innovative strategies.

Одержано редакцією 30.10.2023
Прийнято до публікації 20.11.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-80-86>

 <https://orcid.org/0000-0002-0002-2803>

ШАФОРСТ Юлія Анатоліївна

кандидатка хімічних наук, доцентка, завідувачка катедри хімії та наноматеріалознавства,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: zdoryulia@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-0288-4255>

ЛУТ Олена Артурівна

кандидатка хімічних наук, доцентка, доцентка катедри хімії та наноматеріалознавства,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: lutlen@ukr.net

 <https://orcid.org/0009-0000-5841-1708>

СМАЛИУС Віктор Васильович

кандидат хімічних наук, доцент, доцент катедри хімії та наноматеріалознавства,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: smalyusvv@vu.cdu.edu.ua

 <https://orcid.org/0009-0007-5769-1884>

ШЕВЧЕНКО Олександр Петрович

кандидат хімічних наук, доцент, доцент катедри хімії та наноматеріалознавства,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: pogrebniak_oleg@vu.cdu.edu.ua

УДК 37.091.315.7-059.2:54(045)

ХАКАТОН ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ

Розглядаються теоретичні та практичні питання підготовки, організації та проведення освітніх хакатонів у закладах загальної середньої та вищої освіти. Зроблено припущення, що

хакатон може стати інноваційним форматом при вивченні хімії. Розглянуто можливі функції хакатону в освітньому процесі та зосереджена увага на доцільності використання хакатону.

Окреслено етапи проведення хакатону, його цілі та завдання. Описано метод проведення хакатону як нового виду навчальної діяльності; доведено його актуальність у сучасному освітньому процесі; проаналізовано важливість цього методу у формуванні компетентної особистості; перераховані правила та поради, які сприяють успішному проведенню заходу, описані можливі ризики, з якими можуть зіткнутися організатори та учасники під час хакатону, зазначені їх причини та способи уникнення для хакатонів різних типів; проаналізовано етапи хакатону та описано правила успішного проведення кожного з них.

Освітній хакатон, проведений авторками статті з метою покращення методів взаємодії викладача та учнів у межах викладання хімії, дозволив вирішити низку нагальних питань, отримати вагомі результати. Проведення хакатону в системі хімічної освіти може створювати та зміцнювати активне навчання, креативне мислення, мультидисциплінарну командну роботу, інновації та генерацію нових ідей. Він також включає численні процеси обміну знаннями, інтеграції та створення, а також навчальне середовище, яке дозволяє здобувачам освіти використовувати свої фактичні та процедурні знання у кумедний, мотивуючий та спільний спосіб.

Впровадження хакатонів в освітній процес активізує ключові компетентності учасників, зокрема розвиток соціальної, громадянської, інформаційної та комунікативної компетентностей.

Ключові слова: хакатон; STEM-освіта; вивчення хімії; інноваційні технології; командна робота; навички 21 століття.

Постановка проблеми. Система освіти в Україні під час війни характеризується новими підходами до навчання, інноваційними формами організації навчального процесу та інтенсивним пошуком ефективних педагогічних та інформаційних технологій. Цифрові технології вже певний час використовуються у викладанні та навчанні, але вони ще не повністю інтегровані у сферу освітнього планування та управління. Саме хакатон націлений на просування цифрових технологій в освітній процес XXI століття.

Термін хакатон походить від «хак» і «марафон»; він бере свій початок трохи більше ніж 50 років тому, коли в Массачусетському технологічному інституті було організовано змагання з програмування [1]. Хакатон – це подія, коли учасники спільно працюють над певною темою протягом відносно короткого часу з метою спільного створення нових ідей і практичних рішень до кінця події. Протягом останніх десятиліть ці змагання почалися в ІТ-спільноті у формі 1–2-денних заходів спільної творчості, включаючи менеджерів проектів, інтерфейс дизайнери та графічні дизайнери.

Сьогодні хакатони вийшли далеко за межі світу технологій і були розширені в освітньому, творчому, корпоративному та державному секторах через їх поширений характер, так званий етос «приходь, один, приходь, усі» [2].

Слово «хакатон» (hackathon) походить від англійського слова «hack» (хакер), що вживається у значенні фахівця з експериментального та дослідницького програмування (не в сенсі вчинення кіберзлочинів) і «marathon» (марафон) у переносному значенні слова про дії чи події, що є тривалими й напруженими [3].

Хакатон – це можливість побудувати спільноту та працювати як група для вирішення проблем. Хоча технічно це змагання між командами, люди справді виграють, коли кидають собі виклик мислити нестандартно та вивчати нове. Невдачі є частиною процесу навчання і роблять нас усіх сильнішими. Хакатон може бути цікавим способом заохотити учнів та студентів спробувати щось нове, де (майже) все підходить!

Ключовою частиною завдання є часові обмеження, які гарантують, що учасники можуть на 100% зосередитися на поставленому завданні, не втрачаючи сили. Це змушує учнів працювати швидко й ефективно, одночасно розширюючи межі своєї творчості.

Серед багатьох хакатонів, проведених в Україні у 2016–2017 роках, ми хотіли б відзначити «Energy Hack» – перший в Україні енергетичний хакатон для учнів 9 класів та учнів старших школи загальноосвітніх шкіл та позашкільних навчальних закладів. Метою заходу було дослідження та розробка нових енергозберігаючих рішень для населення України, які б перевершували існуючі енергоефективні рішення. Незважаючи на це, хакатон відносно новий івент, якому присвячено досить мало наукових робіт, проте, увага до нього постійно росте [4].

Наприклад, Г. Річард і Д. Кафал, представники Університету Пенсильванії, вважають хакатони «платформою для розширення сфери участі користувачів комп'ютерних технологій». Група американських та європейських вчених (наприклад, А. Штольцфус, М. Розенберг та Г. Лапп) у своєму дослідженні «Спільнота та код: дев'ять уроків з дев'яти хакатонів NASCent» виявили, що участь у хакатонах допомагає учасникам отримати цінний досвід, самоосвіту та саморозвиток мотивації. На їхню думку, хакатони об'єднують соціальні спільноти, сприяючи підвищенню соціальної відповідальності, обізнаності про проблеми, кращі практики їх вирішення та створюю-

чи можливості для ознайомлення з корисними інформаційними ресурсами.

У нинішньому стані онлайн-освіти автори [5–7] наголошують, що настав час встановлювати стандарти, а також розробляти більш ефективні моделі та освітні інструменти, удосконалювати та знаходити кращі способи отримання інформації здобувачами освіти.

Постійні зміни в освітньому процесі свідчать про те, що суспільство, яке розвивається, висуває нові вимоги до процесу навчання.

Перевагами хакатону в навчальному процесі є вдосконалення технічних і програмних навичок, навчання новому та успішне спілкування. Хакатон – це можливість розвивати нове покоління творців та інноваторів. Учасники вчать долати труднощі та освоювати нові навички. Науковці давно вважають, що організація педагогічно доцільного освітнього середовища є сприятливою для здійснення виховних впливів на особистість, зокрема розвитку якостей і навичок, необхідних для соціального успіху, та набуття особистого досвіду соціального успіху.

Щоб розвинути наступне покоління інноваторів на всіх рівнях освіти слід навчати та заохочувати до застосування інноваційних та підприємницьких підходів для вирішення складних проблем. Застосування навчання інноваціям і підприємництву для вирішення складних проблем і зосередження на розробці рішень нещодавно стало поширеним явищем на всіх рівнях освіти в усьому світі.

З огляду на це, організація виховних впливів має ґрунтуватися на самовдосконаленні підростаючої особистості та надавати пріоритет методам і технологіям, які допомагають створювати ситуації успіху, спільно шукати шляхи розв'язання проблемних ситуацій, сприяти самореалізації в різних видах творчої діяльності. Такі можливості надають інноваційні освітні технології, зокрема технології хакатону [8].

Скарбниця інструментів для гейміфікації освітніх процесів сьогодні досить широка. Це і традиційні навчальні завдання, і ігрові [9], і онлайн платформи, такі як Nearpod, Kahoot, Quizizz та інші, створені з використанням різних онлайн-ресурсів, а також технології доповненої та віртуальної реальності [10].

Також активно впроваджуються в освітній процес різноманітні онлайн-технології та різні форми онлайн-заходів. Очевидною є потреба в аналізі ефективності та можливостей ефективної мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Все це диктує необхідність осмислення нових підходів та форматів професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя хімії у вищому навчальному закладі освіти, корекції існуючих форм і методів, розробки нових ефективних технологій і засобів у професійній підготовці студентів.

Мета статті. Розглянути та обґрунтувати потенціал хакатону як платформи для вирішення актуальних завдань сучасної системи освіти та можливості використання хакатону як ефективного формату вивчення хімії у закладах середньої та вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Викладачі кафедри хімії та наноматеріалознавства Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького приділяють значну увагу питанню підвищення пізнавального інтересу учнів загальноосвітніх шкіл міста та області, а також студентів свого університету. Пандемія та карантин, що пов'язані з поширенням COVID-19, а також військові дії в нашій країні унеможливили організацію регулярних очних заходів та зустрічей з учнями та студентами. Це стало викликом для кафедри і вимагало нетрадиційних підходів, а також застосування ефективних педагогічних та інформаційних технологій.

Учасники Всесвітнього економічного форуму в Давосі опублікували список десяти професійних навичок, які будуть необхідні майбутнім фахівцям у 2025 році. Згідно з цим списком, більшість навичок – це знання програмування, математики та ІТ-технологій, а також здатність бути соціально активним, стресостійким та мобільним [11].

Тому на форумі особливу увагу приділили використанню STEM технологіям в освіті. Відомо, що STEM означає поєднання science – науки, technology – цифрових технологій, engineering – інженерії, mathematic – математики і передбачає використання на заняттях інформації з усіх зазначених напрямків. Використання STEM-технологій в освітньому процесі формує навички конкурентноспроможної молоді. Одним із найкращих способів впровадження елементів STEM-освіти є хакатон.

Швидкість розвитку сучасного суспільства та його робочих місць вимагає інноваційних, креативних мислителів. Хакатон може стати ідеальною можливістю навчання фахівців 21-го століття, це швидка, обмежена в часі подія, спрямована на вирішення проблем. Це навчання на основі проектів, навчання на основі запитів і STEM [12], об'єднані в одну діяльність! Учні, студенти працюють разом у групах з різними здібностями, щоб досліджувати проблеми та знаходити рішення. Це педа-

гогічний підхід, який все частіше використовується в освіті для розвитку наскрізних навичок. Хакатон може мати різні форми, включаючи проекти, командні заходи чи конкурси [13], спрямовані на вирішення складних проблем; площадки зустрічей людей для обміну знаннями і досвідом [14]; можливість прояву власної креативності [15].

На сьогодні, більшість із нас у вищих навчальних чи загальноосвітніх закладах зовсім не знайомі з поняттям хакатонів, і ще менше є тих, які справді організовували такі заходи. Дослідники хакатонів в освіті виділяють два основних типи. Основними типами хакатонів є внутрішні хакатони, які відбуваються в одному навчальному закладі, та зовнішні хакатони, в яких беруть участь представники різних навчальних закладів. Формат проведення хакатону: online, offline або змішаний формат.

Через воєнний стан в країні заходи проводилися як аудиторно, так і дистанційно. Такі освітні хакатони можна навіть проводитися в змішаному форматі, коли одна із команд створюється в онлайн-форматі, а інша в цей час знаходиться в приміщенні.

Нами були проведені внутрішні хакатони з учнями Черкаських загальноосвітніх навчальних закладів I–III ступенів та зовнішні освітні хакатони для викладачів Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького та вчителів м. Черкаси.

На таких заходах ознайомлювалися із новою технологією навчання, презентували інноваційні програми та освітні ідеї. Зрештою, вчителі почали використовувати хакатони для вирішення відносно невеликих завдань.

Якщо мета полягає в тому, щоб залучити своїх учнів, сприяти спільному робочому середовищу або створити щось інноваційне, що буде сприяти засвоєнню вивченого матеріалу, внутрішній хакатон – найкращий вибір. Внутрішні хакатони, які ми організовували для учнів Черкаських шкіл дають їм можливість забути про стандартні уроки та створити щось інноваційне. Команди співпрацюють, щоб досягнути спільного результату.

Внутрішні хакатони – це чудовий спосіб мотивувати учнів до вивчення хімії. Якщо все зробити правильно, то періодичні хакатони можуть допомогти не лише у засвоєнні матеріалу, але й в підготовці та проведенні якісного самооцінювання, активізувати активну комунікацію між учнями. Робота у групі вчить дітей насамперед шукати компроміси та прислухатися до думки інших. Крім того, колективна робота – це ефективний спосіб соціалізації.

Внутрішні хакатони можна проводити на уроках, як частина заняття, та в позаурочний час. Ми не будемо описувати всі етапи проведення заходу, лише зазначимо основні етапів підготовки, організації, проведення у навчальних закладах.

В рамках першого підготовчого етапу було визначено коло учасників. Ними стали не лише учні загальноосвітніх закладів, а також студенти 3–4 курсів освітнього ступеня бакалавр спеціальності 014.06 Середня освіта (Хімія), які мають невеликий досвід роботи з учнями та вчителі-хіміки м. Черкаси, які успішно працюють в загальноосвітніх закладах міста.

Відомо, що хакатон, як інноваційна форма організації навчально-виховного процесу сприяє пошуку нових методів роботи, активізує ефективну комунікацію між учасниками заходу, дозволяє розширювати коло партнерських зв'язків у реалізації соціально значущих програм та проєктів.

Вивчення хімії може бути складним завданням, оскільки воно включає багато абстрактних і складних понять. Щоб підвищити ефективність навчання та мотивацію учнів, у цьому дослідженні розроблено навчальну діяльність з хакатону за допомогою платформи Classtime. Учнім класу для закріплення пройденого матеріалу пропонувалась тестова робота. На екрані інтерактивної дошки під час командної гри демонструвалось зображення. Учні спостерігали як від їхніх правильних відповідей на тестові завдання з хімії додавалися бали і з'являлося зашифроване зображення (рис.1). На мобільних телефонах у верхній панелі і на екрані інтерактивної дошки видно скільки балів добавляється і відсоток правильних відповідей, а в кінці командної гри на екранах їхніх гаджетів з'являвся результат їхньої спільної діяльності.

Кожна частина головоломки Puzzle Challenges викликала в учнів захоплення та інтерес. Кожну наступну частину вони намагалися обговорити і висловити свої припущення, що, на їхню думку висвітлено на екрані та що це за зображення.

Вивчаючи ту чи іншу тему з хімії, підбираються відповідні зображення, учні розгадують головоломку набагато швидше, оскільки вони знають, що зображення якимось чином пов'язане з темою, і тому використовують менше візуальних доказів для припущень на малюнку. Але, зображення може і не відображати тематику заходу, а містити зашифровану мотивуючу цитату або побажання учням тощо.

Хороша картинка – це та, що зображена дуже крупним планом і не має великого фону. Найкраще в Puzzle Challenge те, що

вчителі можуть обирати власні зображення та завантажувати їх у форматі пазлів, що дає їм повний контроль над контентом.

Учні середніх шкіл: (13–17 років) є технологічно підкованими: 95% з них мають смартфони, а 83% – ноутбуки, тому вони легко сприймають такі завдання, які не лише їм подобаються, а ще допомагають розвивати їх творчі здібності, критичне мислення. Classtime може допомогти кож-

ному вчителю почати роботу з хакатоном в класі вже сьогодні.

Другим етапом підготовки є визначення тематики заходу. Впровадження елементів хакатону можна використовувати і в позакласній роботі, хімічних гуртках, різних хімічних заходах тощо.

У рамках проекту з підготовки вчителів хімії "Хімія – це наше життя" відбувся онлайн-хакатон для учнів 7 класу "Як козаки хімію вивчали".

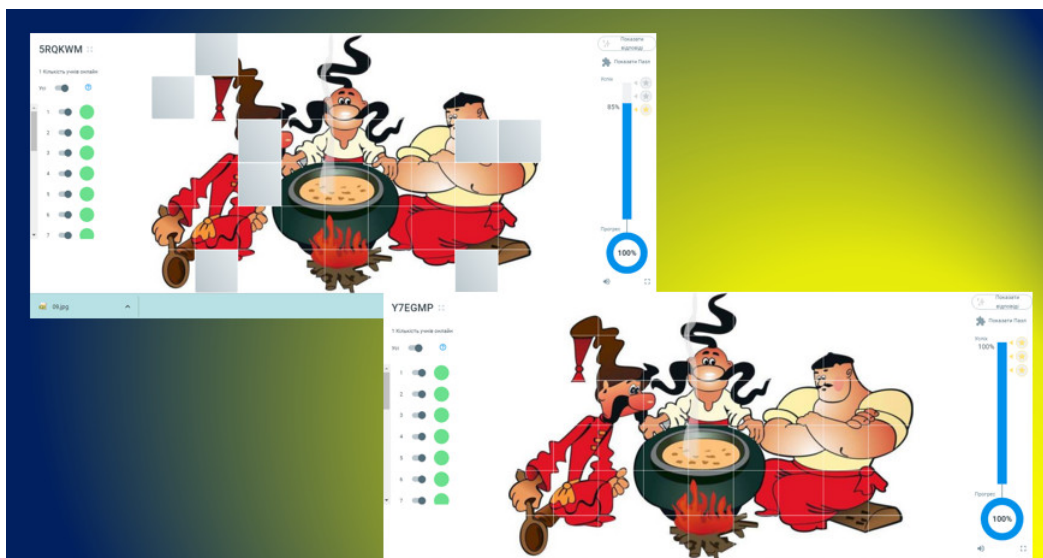


Рис. 1. Зашифроване зображення при виконанні учнями тестових завдань з хімії на платформі Classtime

Оскільки це було командне змагання, учасники повинні були розгадати зашифрований пазл. По завершенню хакатону були визначені переможці.

Крім того, командні ігри формують навички спільної роботи, такі як взаємодопомога, спільна радість від результату, захоплення від можливості досягти успіху, спільної роботи над помилками. За допомогою такого хакатону учасники закріплюють знання з хімії, які отримали на заняттях.

Командна співпраця реалізує такі завдання:

1. Змагання мотивує до гри завдяки простим, зрозумілим правилам та онлайн відображення прогресу кожної команди у вигляді оціночної діаграми на екрані інтерактивної дошки.

2. Ігри без переможців є природним і приємним навчальним процесом для учнів, учні відчувають себе більш сильними та впевненими в собі;

3. Мета візуалізується, а досягнення кожної команди стають видимими.

Додавання компонентів хакатону робить навчання цікавим для учнів і може бути цікавим для вчителів також, особливо, якщо це полегшує їм роботу.

На основі проведених досліджень можемо виокремити наступні кроки, які сприятимуть успішному проведенню хакатонів:

1. Визначитися із форматом проведення хакатону та мати чітко окреслене завдання, яке потребує вирішення.

2. Визначитися із тематикою заходу та колом учасників. На нашу думку, учасники хакатону повинні бути однієї вікової групи та мати спільні інтереси.

3. Продумати хід заходу та знайти відповідне приміщення з необхідним технічним обладнанням, де достатньо вільного простору, особливо, якщо ви плануєте проведення зовнішнього хакатону із залученням гостей.

4. Захід повинен тривати не більше доби. Водночас, учасники повинні мати можливість пити воду, каву, чай у будь який час під час заходу.

5. Визначитися із заохоченнями і призами. Важливо, що нагороду мають отримати всі учасники, незалежно від висновків журі.

Успішному проведенню хакатонів сприяє дружня атмосфера, тому треба уникати надмірної офіційності. Хакатон – це перш за все захід, де учасники можуть проявити

свою творчість та здобути нові знання у цікавій формі, тому не варто зводити його до звичних змагань.

Цілі заходу, зазвичай оголошуються заздалегідь, тоді учасники зможуть краще підготуватися і не будуть розгублені. Дуже важливим етапом проведення заходу є чітко обговорені правила учасників. В команді всі рівні, мають однакові права, рішення приймаються колективом. Кожен має право висловлювати свою точку зору, поважайте один одного.

На третьому етапі, учасники презентують свої проекти, представляють свої ідеї, захищають їх та ознайомлюються із досягненнями інших учасників заходу.

Наступний і завершальний етап – церемонія нагородження. Важливо, що нагороду мають отримати всі учасники, незалежно від висновків журі.

Впровадження хакатонів в освітній процес активізує ключові компетенції учасників та сприяє розвитку сильних складових соціально успішної особистості, таких як аналітичне, критичне та креативне мислення, навички соціального партнерства, соціальна активність та соціальна мобільність, які забезпечують власну якість життя та уможливають розвиток особистості, що зростає.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, хакатони – це відносно новий метод освітньої діяльності, який варто використовувати при вивченні хімії. Це пов'язано з тим, що учасники вчаться працювати разом в команді, використовувати свої знання в практичній діяльності, аналізувати надану інформацію та відбрати найважливіше, знаходити креативні рішення та реалізовувати ідеї у вигляді повноцінного проекту. На сьогодні, це конкурентоспроможні навички на ринку праці, які допоможуть у формуванні майбутніх конкурентоспроможних фахівців.

Список бібліографічних посилань

1. Zukin S., Papadantonakis M. Hackathons as Co-optation ritual: Socializing workers and institutionalizing innovation in the “new” economy. *Emerald Publishing Limited*, 2017. С. 157–181. <https://doi.org/10.1108/S0277-283320170000031005>.
2. Briscoe G., Mulligan C. Digital innovation: The hackathon phenomenon. *Queen Mary University London*, 2014. P. 1–13. <https://core.ac.uk/download/pdf/30697508.pdf>.
3. Романюк І. Упровадження інноваційної освітньої діяльності у навчальному закладі. *Практика управління закладом освіти*, 2016. № 2. С. 23–33.
4. Долгова О. В. Хакатон як інноваційна форма STEM-освіти: досвід практичної діяльності лідерів учнівського самоврядування. *Теоретико-*

методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць, 2017. Вип. 21. Кн. 1. С. 180–190. https://zbirnyk.ipv.org.ua/ua/arkhiv-vipuskiv/product/view/19/371_

5. Степаненко О.К., Шафорост Ю.А., Москалюк О.П. Дистанційні платформи для навчання і саморозвитку учнів та студентів під час воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*, 2022. №7(12). С. 417–428. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7\(12\)-417-428](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7(12)-417-428).
6. Шафорост Ю. А., Лут О. А., Таран В. Р. Інтегрований підхід до розвитку дослідницьких умінь учнів середніх класів у процесі вивчення хімії. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць*, 2022. Вип. 11. С. 146–154. <https://doi.org/10.33251/2522-1477-2022-11-146-154>.
7. Пожарицький О., Шафорост Ю. Особливості дистанційного викладання хімічних дисциплін в аграрних закладах вищої освіти. *Вісник науки та освіти*, 2022. №6(6). С. 185–193. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-6\(6\)-185-193](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-6(6)-185-193).
8. Калініна Л.В., Папіжук В.О. Хакатон як інноваційний формат професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в світі нової української школи. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Вип. 55. Т. 2. С. 37–41. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.2.7>.
9. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2015. Вип. 11. С. 303–309. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_45.
10. Макаревич О. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання. *Молодий вчений*, 2015. №2 (17), 275–278.
11. Кириченко В., Нечерда В. Хакатон як технологія формування соціально успішної особистості учня. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 2002. №25. С. 156–168. <https://lib.iitta.gov.ua/735103/1/257-Article%20Text-467-1-10-20221228.pdf>.
12. Долгова О. В. Хакатон як інноваційна форма STEM-освіти: досвід практичної діяльності лідерів учнівського самоврядування. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 2017, Вип. 21(1). С. 180–190.
13. Linnell N., Figueira S., Chintala N., Falzarano L., Ciancio V. Hack for the homeless: A humanitarian technology hackathon. *Global Humanitarian Technology Conference (IEEE)*, 2014. P. 1–8. <https://doi.org/10.1109/GHTC.2014.6970341>.
14. Коляденко С.В. Вплив цифрової економіки на глобалізацію. *Економіка, фінанси, менеджмент: актуальні питання науки і практики*, 2020. № 2. С. 104–118.
15. Петрович С.Д., Тичук Р.Б. Використання технології розвитку критичного мислення в процесі проведення освітнього хакатону. *Комп'ютер у школі та сім'ї: науково-методичний журнал*, 2016. № 5. С. 16–20.

References

1. Zukin, S., Papadantonakis, M. (2017). Hackathons as Co-optation ritual: Socializing workers and institutionalizing innovation in the “new” economy. *Emerald Publishing Limited*: 157–181. https://doi.org/10.1108/S0277-283320170000031005_2
2. Briscoe, G., Mulligan, C. (2014). Digital innovation: The hackathon phenomenon. *Queen Mary University London*: 1–13. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/30697508.pdf>.

3. Romaniuk, I. (2016). Implementation of innovative educational activities in an educational institution. *Practice of managing an educational institution*, 2: 23–33 [in Ukr.].
4. Dolhova, O. (2017). Hackathon as an Innovative Form of STEM-Education: Experience of Practical Activity of Leaders of Student Self-Government. *Theoretical and Methodological Problems of Upbringing of Children and Pupils: Collection of Scientific Papers*, 21(1): 180–190. Retrieved from <https://zbirnyk.ipv.org.ua/ua/arkhiv-vipuskiv/product/view/19/371> [in Ukr.].
5. Stepanenko, O., Shaforost, Y., Moskaliuk, O. (2022). Distance platforms for learning and self-development of pupils and students during martial law. *Perspectives and Innovations of Science*, 7(12): 417–428. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7\(12\)-417-428](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7(12)-417-428) [in Ukr.].
6. Shaforost, Y., Lut, O., Taran, V. (2022). Integrated approach to the development of research skills of middle school students in the process of studying chemistry. *Scientific Bulletin of the Flight Academy. Series: Pedagogical Sciences: Collection of Scientific Papers*, 11: 146–154. <https://doi.org/10.33251/2522-1477-2022-11-146-154> [in Ukr.].
7. Pozharytskyi, O., and Shaforost, Y. (2022). Peculiarities of Distance Teaching of Chemical Disciplines in Agrarian Institutions of Higher Education. *Bulletin of Science and Education*, 6 (6): 185–193. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-6\(6\)-185-193](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-6(6)-185-193) [in Ukr.].
8. Kalinina L., Papizhuk V. (2023). Hackathon as an innovative format of professional and methodological training of a future foreign language teacher in the light of the new Ukrainian school. *Innovative Pedagogy*, 55(2): 37–41. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.2.7> [in Ukr.].
9. Tkachenko, O. (2015). Gamification of Education: Formal and Informal Space. *Topical Issues of the Humanities*, 11: 303–309. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_45 [in Ukr.].
10. Makarevich, O. (2015). Gamification as an integral factor in improving the effectiveness of distance learning elements. *Young Scientist*, 2 (17): 275–278 [in Ukr.].
11. Kyrychenko, V., Necherda, V. (2002). Hackathon as a technology for the formation of a student's socially successful personality. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, 25: 156–168. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/735103/1/257-Article%20Text-467-1-10-20221228.pdf> [in Ukr.].
12. Dolhova, O. (2017). Hackathon as an Innovative Form of STEM-Education: Experience of practical activities of leaders of student self-government. *Theoretical and Methodological Problems of Upbringing of Children and Pupils*, 21(1): 180–190 [in Ukr.].
13. Linnell, N., Figueira, S., Chintala, N., Falzarano, L., Ciancio, V. (2014). Hack for the homeless: A humanitarian technology hackathon. *Global Humanitarian Technology Conference (IEEE)*, 1–8. <https://doi.org/10.1109/GHTC.2014.6970341>.
14. Kolyadenko, S. (2020). Influence of digital economy on globalization. *Economics, Finance, Management: Current Issues of Science and Practice*, 2: 104–118 [in Ukr.].
15. Petrovych, S., and Tychuk, R. (2016). Use of critical thinking development technology in the process of conducting an educational hackathon. *Computer at School and Family: Scientific and Methodological Journal*, 5: 16–20 [in Ukr.].

SHAFOROST Yulia

PhD in Chemistry, Associate Professor, Head of Chair of Chemistry and Nanomaterials,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

LUT Olena

PhD in Chemistry, Associate Professor, Associate Professor of Chair of Chemistry and Nanomaterials,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

SMALYUS Victor

PhD in Chemistry, Associate Professor,
Associate Professor of Chair of Chemistry and Nanomaterials,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

SHEVCHENKO Oleksandr

PhD in Chemistry, Associate Professor, Associate Professor of Chair of Chemistry and Nanomaterials,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

HACKATHON AS AN INNOVATIVE METHOD OF STUDYING CHEMISTRY

Summary. Theoretical and practical issues of preparation, organization and conduct of educational hackathons in general secondary and higher education institutions are considered. It is suggested that the hackathon can become an innovative format in the study of chemistry. The possible functions of the hackathon in the educational process are considered and attention is focused on the feasibility of using the hackathon. The stages of the hackathon, its goals and objectives are outlined. The method of conducting a hackathon as a new type of educational activity is described; its relevance in the modern educational process is proved; the importance of this method in the formation of a competent personality is analyzed; its relevance in the modern educational process is proved; the importance of this method in the formation of a competent personality is analyzed; the rules and tips that contribute to the success of the event are listed, the possible risks that organizers and participants may face during the hackathon are described, their reasons and ways to avoid them for hackathons of various types are indicated; The stages of the hackathon are analyzed and the rules for the successful conduct of each of them are described.

The educational hackathon, conducted by the authors of the article in order to improve the methods of interaction between teachers and students within the framework of teaching chemistry, made it possible to solve a number of pressing issues and obtain significant results. Conducting a hackathon in the chemistry education system can create and strengthen active learning, creative thinking, multidisciplinary teamwork, innovation, and the generation of new ideas. It also includes numerous knowledge-sharing, integration, and creation processes, as well as a learning environment that allows students to use their factual and procedural knowledge in a fun, motivating, and collaborative way.

The introduction of hackathons into the educational process activates the key competencies of the participants, in particular the development of social, civic, informational and communicative competencies.

Keywords: hackathon; STEM education; study of chemistry; innovative technologies; teamwork; 21st century skills.

Одержано редакцією 04.11.2023
Прийнято до публікації 25.11.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-87-94>

 <https://orcid.org/0000-0001-5077-5865>

ТКАЧУК Станіслав Іванович

доктор педагогічних наук, професор, декан факультету інженерно-педагогічної освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
e-mail: stanislav660@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-8502-6458>

ЧИЧУК Вадим Миколайович

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
e-mail: vadyan.chyuchuk@udpu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0003-3220-4676>

МЕЛЬНИК Олексій Сергійович

кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри професійної освіти та технологій за профілями,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
e-mail: olexsiy.melnyk@udpu.edu.ua

УДК 377.36.018.43:004]:001.82(045)

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ
У ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖАХ**

Статтю присвячено актуальній проблемі конструювання гібридних освітніх ресурсів на основі різних форм наукових результатів, представлених у хмарній обчислювальній платформі, а також розроблено технологію автоматизації побудови освітніх траєкторій із застосуванням віртуальних моделюючих об'єктів та евристичних алгоритмів оптимізації.

Проведений теоретичний аналіз використання технологій електронного навчання у освітньому процесі коледж показав, що при використанні психолого-педагогічних технологій електронного навчання спостерігається посилення пізнавальної мотивації студентів, що пов'язано з ефектом новизни, можливістю використання ІКТ для самостійного здобування знань.

Аргументовано, що використання ІКТ надає можливість подолати деякі проблеми традиційного навчання; сприяє розширенню аудиторії слухачів дистанційних курсів, надає можливість задовольнити індивідуальні освітні потреби студентів та реалізувати їх творчий потенціал.

Теоретично обґрунтовано й розроблено методик використання технологій електронного навчання в підготовці молодших бакалаврів комп'ютерних наук та визначено засоби системи електронного навчання, за допомогою яких вона реалізується.

Зазначено, що специфіка використання ІКТ і технологій електронного навчання у підготовці молодших бакалаврів комп'ютерних наук полягає у тому, що ці технології є, з одного боку, об'єктом вивчення і основним інструментом майбутньої професійної діяльності та самоосвіти студентів, а з іншого – засобами навчання.

Вмотивовано, що використання технологій електронного навчання у процесі навчання майбутніх молодших бакалаврів комп'ютерних наук повинно ґрунтуватися на принципах систематичності, науковій обґрунтованості та педагогічній виваженості.

Ключові слова: електронне навчання; професійна освіта; комп'ютерні науки; заклади професійної освіти; технології навчання.

Постановка проблеми. Для підготовки кваліфікованих спеціалістів у різних галузях освіти вимагають залучення значних ресурсів, використання потужної матеріально-технічної бази та інструкторів. У той же час, враховуючи обставини у галузі освіти і науки України, підвищити якість підготовки фахівців можна шляхом впровадження інтерактивних курсів на базі програмних засобів електронного навчання. При цьому важливим є вибір оптимальної платформи для створення матеріалів курсів, проведення моніторингу і тестування рівня знань студентів коледжів комп'ютерного профілю. Тому актуальними завданнями галузі інформаційних технологій є розробка методів і засобів забезпечення якості систем електронного навчання як при їх проектуванні, так і при експлуатації. Гарантованим шляхом якості таких інформаційних систем (ІС) є інтеграція процесів оцінювання якості на початкових етапах проектування та впродовж усього існування ІС.

ІС вимірюється не лише кількістю компонентів архітектури, але й множиною варіантів функціональної поведінки системи в залежності від стану зовнішнього середовища та рядом нефункціональних вимог. До нефункціональних вимог належать вимоги щодо зручності використання, надійності, безпечності, продуктивності та інших. Причому об'єктивна недосагнність повного обсягу випробувань пов'язана з безліччю можливих сценаріїв експлуатації систем, семантичним навантаженням вихідної формалізованої інформації, що підлягає оперативній обробці в реальному часі, і безліччю функцій програмного забезпечення, що реалізує цю обробку.

Дослідженню якості, програмних систем присвячено ряд наукових та науково-прикладних публікацій, як українських науковців, так і закордонних. У цих роботах досліджується якість програмних систем, пропонується ряд методів та моделей, що дають змогу підвищити адекватність відображення потреб замовника на реалізацію властивостей ПС, врахувати та забезпечити ряд додаткових характеристик якості [1; 2].

Однак комплексного підходу щодо оцінювання якості систем електронного навчання, який би давав змогу уніфікувати та кількісно виражати показники якості, а також формально описував процедуру оцінювання якості, у цих роботах не запропоновано.

На сучасному етапі розвитку систем дистанційного навчання оцінити їх якість досить складно, оскільки формальні методи оцінювання якості є недосконалими, не уніфікованими та корпоративними. А це породжує неоднозначність трактувань результатів відповідності реалізованих вимог потребам замовників. Тому актуальною науково-технічною задачею є дослідження якості систем електронного навчання, що вимагає розробки теоретично обґрунтованих методів та моделей оцінювання їх якості, які б дали змогу більш повно, в порівнянні з відомими моделями, адекватно та однозначно оцінити властивості дистанційної освіти. Окрім цього, актуальним є також розробка засобу автоматизації підтримки процесу оцінювання якості систем електронного навчання [3].

Це й зумовило вибір теми цієї статті, **мета** якої полягає у дослідженні методів і засобів оцінювання якості систем електронного навчання і розробці нових методів та алгоритмів представлення якості таких систем.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі життя інформаційні технології розвиваються дуже стрімко. Програмні середовища та платформи стають потужнішими і зручнішими, а також значно доступнішими для користувачів завдяки активному розвитку хмарних технологій. Сьогодні хмарні технології мають дуже велику популярність серед користувачів по всьому світу, починаючи від малого школяра до великого підприємця і власника бізнесу. Все це зумовлено тим, що величезна кількість он-лайн сервісів здатні замінити сотні програм, які потрібно додатково встановлювати на комп'ютер і витрачати на них системні ресурси.

Використання в одному навчальному закладі різних платформ для навчання та використання різних методів викладки

матеріалу, а саме: надсилання лекцій через соціальні мережі, на електронну пошту, звітування через не офіційно зареєстровані Google Classroom – спричиняє велике навантаження на психологічно – емоційний стан студентів, студентів, учасників.

Для уникнення цього, потрібно використовувати стандартизоване інформаційне середовище, яке має зручний і зрозумілий інтерфейс, забезпечує збереження особистої безпеки користувачів, а також запобігає витокам інформації за його межі. Потрібно звертати увагу на те, що при використанні електронних ресурсів для навчання студентів, адміністрація та викладачі несуть відповідальність за його інформаційну безпеку. Особливо це стосується неповнолітніх користувачів. У зв'язку з цим, потрібно використовувати закриті платформи, у налаштуваннях до яких, можна прописати правила, які забороняють спамові та вірусні повідомлення [4].

Перехід на дистанційну освітню роботу через особисті акаунти студентів та викладачів не розглядається, адже корпорація Google забороняє використовувати свої освітні платформи та додатки для навчання зі звичайних акаунтів. Це відбувається через те, що корпорація не може нести відповідальність за збереження інформаційної безпеки, а також запобігання викрадення особистих наукових робіт викладачів та студентів за межами офіційного інформаційного середовища. Таким чином необхідно підібрати доцільне рішення для вирішення даного питання.

В даний час відомий ряд «платформних» програмних продуктів, пропонує розробниками ПЗ освітнім установ. Серед них найбільш відомі iSpring Learn, Mirapolis LMS, ShareKnowledge, Teachbase, WebTutor, Docebo, Unicraft, e.Queo, eTutoriumLMS. Основними критеріями вибору освітньої «платформи» у випадку є: доступність інформації; простота використання; гнучкість налаштувань; наявність та спектр можливостей управління освітнім контентом (додавання, редагування, демонстрації освітніх матеріалів, можливість створення педагогічних ситуацій, наявність локальних освітніх бібліотек тощо); управління користувачами організація взаємозв'язку «Студент-тьютор» або «Студент-експерт»; наявність планувальника навчального процесу; можливість ведення статистики та створення звітів; вартість та ліцензійна політика компанії-розробника [5].

Головна проблема у сучасному освіті надлишок інформації, а її відборі, узагальненні і найважливіше – в осмисленні. Маючи загальний напрямок формування та

розвитку в студента базових якостей когнітивної, діяльнісної, мотиваційної, етичної, соціальної та поведінкової компетенцій його компетентності, необхідно у віртуальному освітньому середовищі мати базу даних електронного контенту. У роботах відображено питання відбору навчального матеріалу для електронних освітніх курсів, визначення моделі побудови освітнього курсу та його центральної фігури, вибору інструментарію для створення контенту та платформи для розміщення курсу, врахування специфіки взаємодії суб'єктів освітнього процесу, технологічні аспекти та етапи створення електронних освітніх ресурсів.

Відомі наступні вимоги до електронному контенту і його компонентам:

- відповідати ліцензійним вимогам використовуваних інструментальних засобів і інформаційних ресурсів;

- відповідати сучасному науковому та методичному рівню, забезпечувати формування у значущих компетенцій, що навчаються, передбачених цілями та завданнями освітнього процесу;

- відрізнятися якісним рівнем технічного виконання та оформлення, повнотою інформації, ефективністю методичних прийомів, наочністю;

- включати в себе повний набір засобів методичного забезпечення, необхідний і достатній для застосування електронного освітнього контенту в освітньому процесі.

Використання освітнього контенту змінює характер освітнього процесу, надаючи можливість універсального виведення необхідної інформації, постійного розвитку та вдосконалення наявних освітніх матеріалів, роблячи їх максимально доступними для студентів. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології не лише дозволяють скоротити час створення освітнього контенту в порівнянні з традиційними формами освітніх матеріалів, а й дають можливість оперативного внесення змін та доповнень як процесі розробки електронного освітнього контенту, і під час використання їх у освітньому процесі [4].

Основою розробки контенту освіти є модульна структура. Модульна структура освітнього контенту – це таке структурування інформації, коли навчальна інформація поділяється на модулі, щодо закінчені і самостійні одиниці, частини інформації [6]. Модулі можуть бути представлені веб-сторінками, каталогами, книгами, посиланнями на файли та іншими видами та формами подання інформації, мати довільну кількість інтерактивних елементів, тобто відрізнятися змістом, використовуваними методиками та технологією реалі-

зації. Застосування модульної структури, об'єднаної загальним інтерфейсом, дозволяє залежно від потреб освітнього процесу розширювати чи видозмінювати його функціонал. Априорі вважається, що у освітньої системи може бути необмежене число користувачів з різними правами (наприклад, адміністратор, автор курсу, який вивчається).

Мета розробки модулів – структурування змісту освітнього контенту на компоненти відповідно за професійними, педагогічними (дидактичними), виховними та розвиваючими завданнями, визначення доцільних видів та форм навчання, узгодження їх у часі та інтеграція в єдиному комплексі [5].

Перебуваючи в еталонній освітній ситуації студент виконує навчальне завдання S1. За результатами виконання цього завдання тестується рівень розвитку базових якостей когнітивної, діяльнісної, мотиваційної, етичної, соціальної та поведінкової компетенцій, і студент переходить в освітню ситуацію наступного рівня відповідно до оптимальної траєкторії досягнення ним поставленої освітньої мети, де отримує наступне навчальне завдання, і т.д. Модульна технологія організації освітнього контенту забезпечує індивідуалізацію навчання за змістом, темпом засвоєння, рівнем самостійності, методами і способами навчання, способами контролю та самоконтролю [7].

Така технологія побудови освітнього контенту має низку принципових відмінностей з інших технологій: зміст навчання представляється у закінчених самостійних комплексах (модулях); ступінь форсованості компетенцій контролюється на початку та наприкінці виконання студентам всіх навчальних завдань модуля; форма контролю знань та визначення рівня досягнення студентам поставленої освітньої мети здійснюються через індивідуальний рейтинг студента; що навчається повністю самостійно працює з модулем, відповідно до принципів самоорганізації, самоконтролю та критичної самооцінки, при цьому він максимум часу опрацьовує навчальний матеріал самостійно; тьютор здійснює індивідуальне консультування студентів [5].

Основною ідеєю контекстного навчання є моделювання у формах освітньої діяльності студентів реальних зв'язків та відносин між компонентами однієї освітньої ситуації, що дозволяє подолати розрив між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю у процесі «програвання» освітньої ситуації.

Висока ефективність семінарських занять забезпечується організацією їх проведення у малих групах з локальної мережі. У

найпростішому випадку віртуальний семінар є блогом викладача або тьютора, в якому передбачена можливість обговорювати різні навчальні завдання за допомогою форуму. Така форма роботи з рівним успіхом може бути використана під час і ділової чи рольової гри, і проведення позиційного семінару тощо. Високий освітній ефект роботи студентів в малих групах досягається за рахунок високої активності всіх учасників освітнього процесу, обумовленої наявністю єдиної мети та загальною мотивацією, поділом процесу діяльності між його учасниками адекватно індивідуальним можливостям, досвіду та здібностям членів групи, прийняттям на себе відповідальності за загальний результат. У малій групі знімаються психологічно бар'єри у навчанні, думки кожного приймаються і цінуються групою, встановлюється тісний психологічний контакт, що робить навчання комфортнішим. Розвиток особистісних якостей, підвищення самооцінки досягаються в малих групах, оскільки всі мають можливість навчитися як лідируючу роль, і ролі рядового учасника ситуації групового рішення, розвивати здатність до відкритої взаємодії з іншими за збереження своєї індивідуальності, навчитися підпорядковувати особисті інтереси інтересам спільної справи, будувати конструктивну комунікацію.

Більш глибоке опрацювання матеріалу семінарського заняття досягається учасниками за рахунок повторення та застосування отриманих знань, розгляду питання з різних точок зору. Потрапляючи в умови колективного навчання, студент бере участь у процесі організованого саморозвитку своїх колег, допомагає в аналізі їх особистих труднощів та потреб (студенти стають імпульсом для взаєморозвитку).

Однією з найефективніших форм організації семінару є семінар-дискусія. Семінар-дискусія застосовується у тих ситуаціях, коли обмін знаннями, думками та переконаннями може призвести до нового погляду на ту чи іншу професійну діяльність, якесь явище, оточуючих людей, а також для зміни моделей поведінки, організації інтенсивної розумової та ціннісно орієнтованої діяльності студентів, для розвитку навичок міжособистісної взаємодії та забезпечення зворотної зв'язку, що сприяє розвитку його професійних та особистісних якостей. У порівнянні з традиційною формою проведення семінару семінар-дискусія має низку переваг: дискусія забезпечує активне, глибоке, особистісне засвоєння знань; під час дискусії здійснюється активна взаємодія студентів; організується зворотний зв'язок з «програмами»

еталонними освітніми ситуаціями, низький рівень.

Незважаючи на те, що лекція є більш економічним способом отримання студентами знань, дискусія має набагато більше довгостроковий ефект, особливо у випадках, коли обговорюваний матеріал (випадково або навмисно) йде врозріз з поглядами інших членів групи або включає в себе спірні питання. Активне зацікавлене, емоційне обговорення веде до осмисленого засвоєння нових знань, змушує студента задуматися, змінити чи переглянути свої погляди на розглянуту проблему.

У час дискусії здійснюється активна взаємодія студентів як з тьютором, спеціалістами-експертами, так і між собою. Таке становище справ розвиває комунікативні навички студентів, формує у них впевненість в собі. Як правило, дискусії натякають на високий рівень залучення всією групою студентів, що забезпечує бачення того, наскільки добре студенти розуміють питання, що обговорюються. Це поряд з застосуванням більше формальних методів оцінки досягнення поставлених освітніх цілей дозволяє більш точно налаштувати освітній процес на індивідуальну освітню мету студента.

Дискусійний метод в організації всіх видів освітнього контенту істотно підвищує ефективність «програвання» освітніх ситуацій та забезпечує: освоєння студентами методів аналізу реальних ситуацій, формування у нього навичок виділення головної проблеми; освоєння методів моделювання ситуацій, їх декомпозиції на локальні ситуації, організацію колективного пошуку шляхів та способів вирішення поставленого завдання в умовах невизначеності, коли студент не в змозі одноосібно охопити всі аспекти проблеми; розуміння студентами багатозначності можливих рішень, характерною для більшості проблем. Відома велика кількість форм та методів організації дискусії: панельна дискусія, рольова дискусія, «розумні стратегії», «позиції».

Особлива роль у досягненні індивідуальної освітньої мети, студент, відводиться семінару – грі, що реалізується в освітній платформі eLearning Server 4G як педагогічна ситуація з елементами гейміфікації. Розрізняють такі види семінару-ігри: ділова гра, рольова гра, організаційно-діяльнісна гра. Ділову гру в найбільш загальному вигляді визначають як метод імітації різних ситуацій, що насамперед виникають у різних галузях професійної діяльності, шляхом їх розігрування за певними правилами. Ділова гра дає можливість учасникам програти соціальні, фінансові, виробничі ситуації. Як правило, ділова гра

має певну ціль, завдання, опис ролей, сюжет. Ділова гра здійснюється за певними етапами і включає етапи підготовки, проведення та аналізу. У рольових іграх студентам пропонується розіграти певну проблемну ситуацію. Це ефективно відпрацювання варіантів поведінки в тих ситуаціях, в яких можуть виявитися студенти в майбутній соціальній або професійній діяльності (наприклад, конфлікт з колегами, співбесіда прийому працювати і т.д.). Прийняття ролі складає когнітивному, емоційному і поведінковому рівнях і проявляється через присвоєння зовнішніх характеристик і норм поведінки. Ознакою, що відрізняє рольові ігри від ділових, є система оцінювання по ходу гри, вона переривається для обговорення. Все це забезпечує певну приrodnість та максимальну зануреність учасників в ігровий процес. Емоційний ефект рольової гри будується на «проживанні» учасниками нового досвіду в ігровій обстановці, на «відкриттях», які робить людина, беручи участь у грі. Особливий інтерес становлять організаційно-діяльні ігри.

В даний час організаційно-діяльні ігри набули вже поширення як засіб та метод вирішення складних міждисциплінарних, міжпрофесійних і навіть міжкультурних комплексних проблем, що мають важливе народногосподарське значення, і, більше того, як зручна і достатньо ефективна форма організації і розвитку колективної діяльності, і тому їх можна обговорювати як нове соціокультурне явище сучасного життя [8]. Гра виникає як спосіб пізнання методології, тому що «методологія – це не просто вчення про засоби і методи нашого мислення та нашої діяльності, а особлива форма організації всієї діяльності і життєдіяльності людей. Методологію не можна передавати як знання чи набір інструментів від однієї людини до іншої, а можна лише вирощувати, включаючи людей у нову для них сферу методологічної діяльності та забезпечуючи їм там повну та цілісну життєдіяльність [3].

Найбільш цікавою є відносно нова форма освітнього контенту – позиційні семінари. Метою позиційного семінару є «програвання» освітньої ситуації з різних позицій. Студентам заздалегідь пропонуються позиції, виходячи з яких, вони виконують завдання. Під позицією розуміються певна думка, ставлення, що передбачає певний метод її прояву. Основним структурним елементом позиційного семінару є заздалегідь задана протилежність позицій, що виступають по відношенню до одного й того змісту.

Віртуальні лабораторні роботи та практичні заняття – прикладне програмне за-

безпечення, що моделюють різні технологічні процеси та забезпечує їх візуалізацію. Відповідно в базі знань освітньої платформи eLearning Server 4G розміщується практикум з лабораторних робіт з методичними вказівками щодо їх виконання.

Практикум – електронний освітній контент, що містить завдання виконання лабораторних робіт, створені задля практичне освоєння освітньої дисципліни у вибраній сфері професійної діяльності. Методична вказівка – електронний освітній контент, в якому основний акцент робиться на методику виконання будь-якої діяльності, порядок операцій, процесів, дій, етапи виконання тощо.

Згідно з проведеними дослідженнями найбільший ефект досягається при використанні на особистому рівні студента модульно-рейтингової технології, відповідно до якої рольові та ділові ігри об'єднуються в окремі тематичні модулі з формування базових якостей компетенцій, що навчаються на основі їх інтересів та потреб.

Перевірка рівня сформованості та розвитку у студентів когнітивної, діяльнісної, мотиваційної, етичної, соціальної та поведінкової компетенцій можлива різними формами та методами проміжного та підсумкового контролю. Найбільш простою формою контролю є тест. Тести – електронний освітній контент, що є наборами дидактичного матеріалу для контролю рівня розвитку базових якостей когнітивної, діяльнісної, мотиваційної, етичної, соціальної та поведінкової компетенцій. Результат тестування є підставою для переходу студента в іншу освітню ситуацію.

Шкала рейтингових оцінок відома та розробляється фахівцями – експертами у процесі проведення педагогічної експертизи одночасно з побудовою формалізованих моделей освітнього простору та віртуального освітнього середовища. Рейтинг є інтегрованою оцінкою, при досягненні якої ухвалюється управлінське рішення про перехід у наступну освітню ситуацію. Рейтингова система контролю та оцінки знань спирається на загальні функції контролю: навчальну, виховну, діагностичну, розвиваючу, мотиваційну [9]. Навчальна функція дозволяє сформулювати та забезпечити розвиток у студента базових якостей когнітивної, діяльнісної, мотиваційної, етичної, соціальної та поведінкової компетенцій. Виховна функція забезпечує виховання відповідальності, дисциплінованості, самостійності.

Діагностична функція визначає рівень сформованості та розвитку у студента базових якостей когнітивної, діяльнісної, мотиваційної, етичної, соціальної та поведін-

кової компетенції і дозволяє внести корективи в освітній процес при відхиленні досягнутих навчальних результатів від очікуваних значень, встановити причини допущених помилок.

При виконанні функції, що розвиває, тьютор має можливість відстежувати в реальному часі участь студента в освітньому процесі, його досягнення поставленої індивідуальної освітньої мети та внесення коректив до освітнього процесу залежно від впливових, але не враховуються у формалізованій педагогічній моделі особливостей студента: особливості сприйняття навколишньої дійсності, розвитку пам'яті, розумової діяльності, мови, уяви. Це дозволяє краще враховувати індивідуальні особливості розвитку пізнавальної діяльності у студента і домагатися гарантованого досягнення ним поставленої індивідуальної освітньої мети [10].

Мотиваційна функція спрямована на стимулювання студентів до подальшої освіти. Оцінюючи рівень розвитку базових якостей компетенцій, тьютор не просто констатує їхній поточний стан, а й коригує індивідуальну освітню траєкторію студента, що дає додаткову мотивацію до пізнавальної діяльності.

Використання рейтингової системи контролю та оцінки знань дозволяє: розвивати самостійність, ініціативність, дисциплінованість та прагнення досягти поставленої освітньої мети; враховувати індивідуальні якості студентів і відповідно оптимізувати індивідуальну освітню траєкторію; отримувати, накопичувати і видавати достовірну інформацію про стан справ студента за будь-який проміжок часу та на поточний момент з метою проведення необхідних коригувань в освітньому процесі; регулювати освітній процес у відповідно до цілей та врахування його результатів на контрольованому етапі; використовувати у процесі навчання комп'ютерні системи, обчислювальну та організаційну техніку [10].

Якщо в традиційних формах навчання перевірка поточного рівня знань студента спрямована на виявлення прогалин у його освіті та оцінювання рівня його знань, то при організації електронного навчання на перше місце виходить перевірка рівня сформованості та розвитку його компетенцій, рівня досягнення ним поставленої індивідуальної освітньої мети.

Перевагами системи контролю знань в E-learning є:

- об'єктивність, коли унеможлиблюється фактор суб'єктивного підходу з боку викладача;

- демократичність, коли всі студенти знаходяться в рівних умовах;

- масовість і короткочасність, що дають можливість за певний проміжок часу перевірити рівень розвитку компетенцій у більшій кількості студентів.

Такий підхід до організації контролю якості освітнього процесу вимагає застосування інших, складніших, але й більш інформативних способів контролю рівня розвитку компетенцій студентів, якими на освітній платформі eLearning Server 4G є завдання, які відрізняються від тестів тим, що передбачають розгорнуту відповідь на питання. Проводячи аналогію із «традиційними» формами контролю рівня розвитку компетенцій студентів, можна, можливо порівняти завдання з виконанням курсовий роботи або проекту, в яких передбачено текстова, таблична та графічна форма подання інформації.

Форма опитування містить назву опитування, його опис та ключові слова, за якими визначається тематика проведення педагогічної експертизи та, відповідно, формується широке коло фахівців, здатних надати експертні знання з заявленої теми.

Створення списку питань, що включаються до складу опитування, покладається на тьютора – організатора навчального процесу електронного навчання. Кількість питань, що включаються до опитування, в освітній платформі eLearning Server 4G не обмежена. Після створення опитування, його проведення серед фахівців-експертів, проведення процедур добування експертних знань, перевірки їх у достовірність і несуперечність отримані результати педагогічної експертизи входять у навчальний курс, викладачем чи розробником ресурсів – конструктором освітніх ситуацій – створюється заняття з використанням отриманих результатів. За підсумками виконання заняттями автоматично збирається, обробляється та надається членам експертної групи, викладачам, розробникам ресурсів – конструкторам освітніх ситуацій, тьюторам – організаторам освітнього процесу статистична інформація, що використовується ними для організації зворотнього зв'язку, корекції освітнього процесу, уточнення основних положень опитування.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, методика використання технологій електронного навчання буде ефективною, якщо міститиме: мету та очікуваний результат використання технологій електронного навчання; принципи використання технологій електронного навчання; способи, прийоми, форми, методи і засоби використання технологій електронного навчання, друковані та електронні матеріали, де описується відповідна методика, та основні принципи її побудови:

обґрунтованість, зрозумілість, доступність, відтворюваність, реалізованість.

Отримані результати надають можливість вказати напрями подальших досліджень: розробка теоретико-методологічних засад електронного навчання у коледжі; розробка комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання на основі технологій електронного навчання дисциплін циклу природничо-наукової та професійної і практичної підготовки студентів комп'ютерних спеціальностей; розробка науково-обґрунтованої методики використання технологій електронного навчання на базі системи електронного навчання для підготовки і перепідготовки фахівців коледжу некомп'ютерних спеціальностей як за денною, так і заочною (дистанційною) формами навчання.

Список бібліографічних посилань

1. Рамський Ю.С. Логічні основи інформатики: навч. посіб. для студ. фіз.мат. спец. вищих пед. навч. закл. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 286 с.
2. Шаран Р. Провідні тенденції розвитку дистанційно освіти в Україні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 2012. № 5. С. 220–224.
3. Биков В.Ю., Богачков Ю.М., Жук Ю.О. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет-технологій: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2008. 127 с.
4. Онопрієнко О.В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*, 2007. № 4. С. 32–37.
5. Головань М.С. Інформатична компетентність як об'єкт педагогічного дослідження. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наукових праць* [Харків: УІПА], 2007. № 16. С. 314–324.
6. Громяк М., Василенко Я., Галан В., Чорний В. Проблеми впровадження та використання електронного навчання у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія Педагогіка*, 2011. № 1, с. 191–199.
7. Горошко Ю.В. Система інформаційного моделювання у підготовці майбутніх учителів математики та інформатики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 теорія та методика навчання (інформатика). Чернівці, 2013. 470 с.
8. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів. *Школа першого ступеня: теорія і практика* [Переяслав-Хмельницький], 2004. Вип. 10. С. 18–26.
9. Триус Ю.В., Богатирьов О.О., Гришко Л.В. Особливості створення методичної системи навчання основам програмування для підготовки майбутніх інженерів-програмістів. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 2002. Вип. 35. С. 133–141.
10. Андрущенко В., Бондар В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. *Вища школа*, 2009. № 4. С. 17–23.

References

1. Ramskyi, Y.S. (2003). Logical foundations of informatics: a textbook for students of physical and mathematical specialties of higher pedagogical educational institutions. Kyiv: Drahomanov National Pedagogical University. 286 p. [in Ukr.].
2. Sharan, R. (2012). Leading trends in the development of distance education in Ukraine. *Collection of scientific works of Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University «Ukraine»*, 5: 220–224 [in Ukr.].
3. Bykov, V.Y., Bogachkov, Y.M., Zhuk, Y.O. (2008). Monitoring the level of educational achievements using Internet technologies: monograph. Kyiv: Pedagogical thought. 127 p. [in Ukr.].
4. Onoprienko, O.V. (2007). Conceptual foundations of the competence approach in modern education. *The path of education*, 4: 32–37 [in Ukr.].
5. Golovan, M.S. (2007). Informational competence as an object of pedagogical research. *Problems of engineering and pedagogical education: a collection of scientific papers* [Kharkiv: UIPA], 16: 314–324 [in Ukr.].
6. Hromiak, M., Vasylenko, Y., Halan, V., Chorny, V. (2011). Problems of implementation and use of e-learning in higher education institutions. *Scientific Notes of Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatiuk. Series Pedagogy*, 1: 191–199 [in Ukr.].
7. Horoshko, Y.V. (2013). Information modelling system in the training of future teachers of mathematics and computer science: thesis of Doctor Science Dissertation. Chernihiv. 470 p. [in Ukr.].
8. Bibik, N.M. (2004). Competence-based approach to the presentation of educational results. *School of the first degree: theory and practice* [Pereiaslav-Khmelnytskyi], 10: 18–26 [in Ukr.].
9. Trius, Y.V., Bogatyrev, O.O., Hryshko, L.V. (2002). Features of the creation of a methodological system of teaching the basics of programming for the training of future software engineers *Bulletin of Cherkasy University. Series of pedagogical sciences*, 35: 133–141 [in Ukr.].
10. Andrushchenko, V., Bondar, V. (2009). Modernisation of pedagogical education in accordance with the challenges of the XXI century. *Higher school*, 4: 17–23 [in Ukr.].

TKACHUK Stanislav

Doctor Science of Pedagogy, professor, Dean of department of engineer and pedagogical education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

CHYCHUK Vadym

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Professional Education and Technologies by Profile, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

MELNYK Oleksii

PhD in Technic, Assistant of Professor, Chief of department of professional education and technology by profile, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR IMPLEMENTING E-LEARNING IN TECHNICAL COLLEGES

Summary. Introduction. The article is devoted to the topical issue of designing hybrid educational resources based on various forms of scientific results presented in a cloud rededucational trajectories using virtual modelling objects and heuristic optimisation algorithms. The theoretical analysis of the use of e-learning technologies in the educational process of the college has shown that the use

of psychological and pedagogical e-learning technologies enhances students' cognitive motivation, which is associated with the effect of novelty, the possibility of using ICT for independent knowledge acquisition. The use of ICTs makes it possible to overcome some of the problems of traditional learning; it helps to expand the audience of distance learning students, provides an opportunity to

meet the individual educational needs of students and realise their creative potential. The methodology of using e-learning technologies in the training of junior bachelors of computer science is theoretically substantiated and developed, and the means of the e-learning system by which it is implemented are determined. The specificity of the use of ICT and e-learning technologies in the training of junior bachelors of computer science is that these technologies are, on the one hand, the object of study and the main tool for future professional activity and self-education of students, and on the other hand, the means

of learning. Therefore, the use of e-learning technologies in the process of teaching future junior bachelors of computer science should be based on the principles of systematicity, scientific validity and pedagogical prudence.

Keywords: e-learning; vocational education; computer science; vocational education institutions; learning technologies.

Одержано редакцією 30.11.2023
Прийнято до публікації 18.12.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-94-100>

 <https://orcid.org/0000-0001-9002-1435>

СТЕПАНИШЕНА Олена Іванівна

аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

e-mail: elenakabzuk@gmail.com

УДК 37.016:811:377.8(045)

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

Досліджується індивідуалізація змішаного навчання іноземної мови здобувачів освіти у педагогічних коледжах.

Проаналізовано питання переходу здобувачів освіти на дистанційне навчання, що зумовлено пандемією та воєнним часом, і це стало серйозним випробуванням для всіх учасників освітнього процесу. Процес навчання та викладання нерозривно пов'язаний із вимогами й замовленням суспільства, яке по суті й регулює та корегує процес розвитку і навчання підростаючого покоління.

Представлено стислу класифікацію електронних застосунків та інтерактивних дидактичних посібників, досліджується вплив Інтернету та мобільних засобів на покращення мовних навичок студентів. Використання сучасних педагогічних технологій (навчання у співпраці, проектна методика, інтернет-ресурси допомагають реалізувати особистісно орієнтований підхід, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію змішаного навчання іноземної мови з урахуванням вікових особливостей, здібностей студентів, рівня навченості, їхніх схильностей та можливостей.

Ключові слова: індивідуалізація навчання; дистанційне навчання; змішане навчання; мультимедійні технології; інтернет-ресурси; диференційований підхід; іноземна мова у вищій школі.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сьогодні питання дистанційного навчання є надзвичайно актуальним у будь-якій сфері освіти незалежно від рівня акредитації чи підпорядкування. Одна із нагальних проблем, яка стоїть на часі перед вищою освітою, це вдосконалення вже набутих компетенцій викладачів і освоєння ними нових методів дистанційної та змішаної форм навчання.

Щодо сутності дистанційного навчання, то його розглядають як індивідуалізований процес набуття людиною теоретичних

знань, практичних умінь, навичок і способів її пізнавальної діяльності, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціальному середовищі, що забезпечується функціонуванням сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Дистанційне навчання неможливо реалізувати без відповідного технічного забезпечення як студентів, так і викладачів, а також за відсутності в них навичок роботи з комп'ютером та в мережі Інтернет [1, с. 4].

Термін «змішане навчання» (в англійській літературі – blended або hybrid learning) має різні визначення. Загалом – це поєднання офлайн- («особисто», «на місці») та онлайн-навчання в різних пропорціях. Концепція змішаного навчання з'явилася ще в 1990-х роках як протиположна онлайн-навчанню, проте впроваджувати її почали лише з 2000-х рр. [1, с. 4].

Зазначимо, що в останні роки у світі та в Україні стали популярними багато платформ, зокрема Google Classroom, Moodle, Atutor тощо, вони відповідають сучасним цифровим запитам освітньої сфери. У контексті дистанційної та змішаної форм навчання застосування цих та інших платформ сприяє оновленню змісту освіти, набуттю педагогічними працівниками та здобувачами освіти нових інформаційних компетентностей, і виводить освіту на якісно новий рівень.

За останні роки потреба суспільства стосовно знань та вмінь людини виросла. З розвитком нових технологій суспільство висуває все нові та нові вимоги до людини, потребує від неї адекватної орієнтації у світі інформації, швидкого темпу розвитку, умінь швидко і якісно пристосовуватися до

змін у світі нових технологій та в житті в цілому. Перехід на дистанційне навчання, зумовлений пандемією та воєнним часом, став серйозним випробуванням. Процес навчання та викладання нерозривно пов'язаний із вимогами й замовленням суспільства, яке по суті й регулює та корегує процес розвитку і навчання підростаючого покоління. Викладання потребує від викладача постійного розвитку та вміння завжди відчувати сучасних студентів, які живуть у світі великої кількості інформації. Педагогу потрібно бути цікавим, мобільним, творчим, уміти використовувати сучасні технології [2, с. 38].

Важливим напрямом у вивченні іноземної мови є використання мережі Інтернет, що на сьогодні є актуальним і своєчасним. У цьому контексті актуальною проблемою є ефективне опанування методами і практичними навичками роботи з інтернет-ресурсами. Це дає змогу викладачу покращити освітній процес, урізноманітнити, осучаснити методи й прийоми викладання, що позитивно впливає на підвищення мотивації студентів до вивчення предмета [3, с. 4].

На сьогодні здійснюється партнерство з іноземними закладами, що забезпечує реалізацію програми для викладачів та студентів – Homes for Ukraine. Наразі за підтримки іноземних закладів є можливість оновити сервіси для онлайн навчання – єдиної можливої форми освіти в Україні на сьогодні, покращити цифровізацію освіти в цілому.

Модернізацію змісту вищої освіти в Україні обумовили процеси міжкультурної інтеграції. Із розвитком сучасних технологій і можливостей людини здійснювати міжнародне спілкування постала проблема вивчення іноземних мов, але не на рівні пасивного сприйняття, а на комунікативному, максимально наближеному до носіїв мови. Із розвитком іншомовної комунікативної технології, розробкою електронних додатків, створення до підручників мультимедійних додатків, адаптованих до роботи з інтерактивною дошкою, з'явилися нові унікальні можливості не тільки у сфері формування позитивної мотивації до оволодіння іноземними мовами, але й у царині підвищення ефективності навчання в цілому [4, с. 2].

Здобувачі освіти мають змогу брати участь в онлайн-олімпіадах, інтернет-тестуванні, заводити друзів по листуванню з різних країн, відвідувати чати, відеоконференції, мати доступ до друкованої інформації, аудіо- та відеоматеріалів. Усе це полегшує процес навчання, робить його більш цікавим та продуктивним.

Завданням сучасного викладача є розкриття можливостей щодо використання глобальної мережі для розв'язання освітніх завдань, полегшення процесу змішаного навчання та засвоєння знань. Використання Інтернету значно розширить спектр реальних комунікативних ситуацій, підвищить мотивацію, дасть можливість застосувати набуті знання, уміння та навички [3, с. 4].

Однак для багатьох педагогів недостатньо вивченим залишається питання ефективного використання подібних ресурсів відповідно до індивідуальних особливостей студентів, а також вимог програми й освітнього стандарту. Адже ще Василь Сухомлинський зазначав, що учитель, який хоче мати високі результати навчання, повинен знати стилі пізнання своїх учнів, покладати це в основу організації спільної діяльності педагога і школярів на уроці [5].

Для формування позитивних мотивів студентів до засвоєння іноземної мови необхідно здійснювати диференційований підхід до визначення змісту лінгвістичних знань та формування вмінь і навичок з мови. Це потребує докладання багато зусиль, щоби працювати творчо, по-новому розв'язувати актуальні завдання сучасної освіти, спрямовані на гуманізацію та демократизацію освітнього процесу у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації змішаного навчання здобувачів освіти у процесі навчання іноземної мови знайшли відображення у працях вітчизняних учених, педагогів: Л. Андрейко, В. Баркасі, О. Безверха, О. Безлюдний, Н. Бурмакіна, Н. Годованець, І. Денисенко, О. Зубенко, Б. Лабінська, О. Палькевич, Ю. Скарлупіна, Т. Собченко, Т. Філіпп'єва та ін.

Мета статті. Провідною концептуальною ідеєю досягнення мети статті є індивідуалізація змішаного навчання іноземної мови здобувачів освіти у педагогічних коледжах. Завдання полягає у висвітленні найдоцільніших в сучасних умовах способів реалізації цього підходу на заняттях іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Сучасні навчальні посібники з педагогічної психології (Guy R. Lefrancois «Psychology for Teaching», 1991; Earnst T. Goetz, Patricia A. Alexander, Michael J. Ash «Educational Psychology. A classroom Perspective», 1992) відносять до гуманістичного напрямку в навчанні три дидактичні системи: відкритий (open education or open classrooms), індивідуальний стиль навчання (The Learning-Styles Approach) і навчання в співпраці (cooperative learning). У Великій

Британії, Австралії, США є досвід навчання студентів за індивідуальними планами, відповідно до індивідуального стилю навчання. У США і зараз можна знайти чимало відкритих навчальних закладів. Студенти в таких освітніх установах навчаються за індивідуальними планами (worksheets), які вони складають спочатку під керівництвом педагога, а потім поступово, абсолютно самостійно, на день, тиждень, місяць і так далі. Індивідуальний стиль навчання враховує навіть біологічні ритми студента («жайворонки» навчаються зранку, «сови» – з другої половини дня) [6, с. 2–3].

Перш ніж розглянути найефективніші технології засвоєння матеріалу, з'ясуємо причини зниження ефективності засвоєння навчального матеріалу:

- різний темп роботи студентів на занятті;
- різний рівень розумового розвитку студентів;
- різний темп розумової працездатності;
- пасивна позиція частини студентів у навчальному процесі;
- перевантаженість змісту навчального матеріалу [7, с. 11].

Існує безліч методів і прийомів у вивченні іноземної мови, в одній групі потрібно йти одним шляхом, у другій – іншим. Викладання – це своєрідне мистецтво, яке не має теорем, аксіом і сталих величин, це постійний шлях розвитку та вдосконалення знань і вмінь як студентів, так і викладача. Робота педагога не буває сталою – це постійний процес розвитку та самовдосконалення, у якому відбувається динамічна зміна та прийняття все нових і нових професійних якостей та умінь. Інноваційна діяльність – це добре організована, раціональна і систематична робота.

Сучасний викладач іноземної мови – це режисер, який максимально точно повинен реалізувати сценарій заняття: створити цілісний, результативний та привабливий для студентів процес навчання. Тому в арсеналі викладача має бути сукупність методів, прийомів, які б дали змогу підвищити ефективність та якість заняття. Сучасні педагогічні технології, зокрема навчання у співпраці, проектна методика, новітні інформаційні технології, інтернет-ресурси, допомагають реалізувати особистісно орієнтований підхід, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням вікових особливостей, здібностей студентів, рівня навченості, їхніх схильностей та можливостей [7, с. 11].

Варто зауважити, що застосування інноваційних педагогічних технологій значно

підвищує ефективність та якість заняття. Зокрема, використання інтерактивної дошки (презентації, електронні підручники, відеофільми) значно підвищує мотивацію студентів, впливає на успішне засвоєння мовних знань та підвищує рівень навченості.

Різноманітні форми реалізації індивідуального підходу до студентів розроблені у методиці навчання іноземних мов:

- самостійна робота (self-directed) під керівництвом викладача;
- самостійне оволодіння (autonomous learning) іноземною мовою наодинці чи у групі шляхом широкого використання різноманітних підручників і посібників, але під керівництвом педагога;
- самостійне оволодіння (home learning) іноземною мовою шляхом опрацювання навчального посібника без допомоги викладача;
- індивідуальна робота (one-to-one teaching) з одним чи кількома педагогами;
- самостійне оволодіння іноземною мовою у спеціалізованих центрах (self-access centres).

Здійснення індивідуального підходу у навчанні студентів іншомовного мовлення за єдиною програмою неможливе без урахування їх індивідуально-психологічних особливостей. Індивідуалізація процесу навчання іноземного мовлення – це єдина система, яка має охоплювати всі етапи освітнього процесу з іноземної мови, а також передбачати комплексне врахування і цілеспрямований розвиток компонентів кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності студента, що здійснюють значний вплив на якість оволодіння ним іншомовним мовленням.

До складу цієї системи входять: цілі індивідуалізації процесу навчання; види індивідуалізації та їх зміст; прийоми та засоби індивідуалізації.

Цілі індивідуалізації процесу навчання іноземної мови поділяються на основні та допоміжні. До основних належать: заповнення прогалів у вихідному рівні володіння студентом іншомовним мовленням і своєчасне усунення нового відставання, що з'являється; розвиток інтелектуального кругозору, психічних процесів і якостей особистості студента, які відіграють провідну роль в оволодінні іншомовним мовленням; формування індивідуального стилю оволодіння іншомовним мовленням, який охоплює і вміння організувати самостійну роботу.

Допоміжні цілі індивідуалізації включають: активізацію освітнього процесу з іноземної мови; стимулювання навчальної діяльності студентів; створення позитивно-

го емоційного фону навчального процесу [8, с. 249–250].

Вказані цілі можуть бути досягнуті за умови реалізації різних видів індивідуалізації процесу навчання іншомовної мовленнєвої діяльності. У сучасній методиці навчання іноземних мов види індивідуалізації визначаються відповідно до характеру підструктур психологічної структури індивідуальності здобувача освіти, зважаючи на те, що кожна з них здійснює значний вплив на рівень володіння студентом іноземною мовою.

Інтеграція Інтернету в освітній простір, і, зокрема, застосування його у вивченні англійської мови розпочалося на початку 80-х рр. XX ст. За допомогою Інтернету на заняттях англійської мови можна розвивати навички читання, удосконалювати вміння письмового мовлення, тим самим формуючи мотивацію до вивчення іноземної мови. Спілкуючись в мовному інтернет-середовищі, студенти перебувають у реальних життєвих ситуаціях. Залучені до вирішення значної кількості важливих питань, студенти навчаються відповідно швидко на них реагувати. А це – хороший стимул думати, а не маніпулювати мовними формулами, розуміти, передавати зміст смислу, мотивація вивчення іноземної мови.

Комп'ютер коректний до всіх студентських відповідей. Він не супроводжує роботу коментарями, що сприяє розвитку в студентів самостійності й створює сприятливу психологічну атмосферу на занятті. І це – важливий чинник для розвитку індивідуальності.

Інтернет як інформаційна система містить велику кількість інформації та ресурсів. Основний перелік послуг може містити: електронну пошту (e-mail); телеконференції (usenet); відеоконференції; можливість публікації власної інформації, створення сайтів (Web-site), домашніх сторінок (homepage) і розміщення на Web-сервері; доступ до інформаційних ресурсів аудіо, відео й текстів; довідкові каталоги (Yahoo, InfoSeek/UltraSmart, Galaxy); пошукові системи (Alta Vista, HotBob, Google, Open Text, WebCrawler, Excite); розмови в мережі (Chat) [3, с. 4].

Перелічені інтернет-можливості активно використовуються під час вивчення іноземної мови. Формування комунікативної та міжкультурної компетенцій неможливе без практичного спілкування, тому використання інтернет-контенту в такій ситуації є необхідним.

Уявне середовище дає змогу вийти за реальні простору і часу, сприяє аутентичному спілкуванню зі співрозмовниками на

різноманітні теми. Для досягнення оптимальних результатів необхідно грамотно інтегрувати використання Інтернету в освітній процес.

Науковці та вчителі-практики зазначають, що Інтернет допоможе вирішити такі дидактичні завдання: активізувати розумові здібності студентів; залучати до роботи пасивних студентів; забезпечити навчальний процес новими, раніше недоступними матеріалами, автентичними текстами; підвищувати інтенсивність навчального процесу; забезпечити живе спілкування з представниками інших країн, носіями мови; розширити словниковий запас тощо [3, с. 4].

Роль педагога у процесі застосування інтернет-ресурсів в освітньому процесі є однією з актуальних проблем.

У роботі з інтернет-контентом можна використати такі форми організації навчального процесу.

1. Використання інтернет-ресурсів під час вивчення нової теми (добір наочності, аудіо- та відеофрагментів, додаткового матеріалу. Викладач пояснює студентам мету, роздає картки із завданнями та адресами сайтів. Студенти можуть ознайомитися з матеріалом, відібрати потрібне й запропонувати для використання під час вивчення теми).
2. Самостійна або групова робота студентів з інтернет-ресурсами для підготовки доповідей, повідомлень (активне використання пошукових систем).
3. Участь у міжнародних проєктах (добір тем проєктів відповідно до програми, які мають зв'язок із подіями навчального закладу).
4. Листування електронною поштою.
5. Створення власних сайтів.
6. Спілкування викладача з колегами, обмін досвідом, створення мережевої взаємодії між педагогами з інших країн.

Сучасне суспільство збагнуло, що володіння іноземними мовами є великою необхідністю. Щоб досягти успіху в професійній сфері, знання іноземної мови для будь-якого фахівця є надзвичайно важливим. Саме тому зросла потреба у вивченні іноземних мов. Проте залишаються певні труднощі на шляху оволодіння іноземною мовою. Як і раніше основними з них є недолік активної усної практики з розрахунку на кожного студента групи, відсутність необхідної індивідуалізації та диференціації навчання.

Серед цілей навчання іноземної мови в навчальному закладі є оволодіння комунікативною компетенцією студентів, тобто навчання не стільки системи мови (лінгвістичної компетенції), скільки практичне

оволодіння іноземною мовою. Однак, при цьому не слід забувати про ще одну закономірність методики: навчати слід так, щоб у процесі оволодіння іноземною діяльністю у свідомості студента формувалася система мови. На жаль, практично всі підручники іноземної мови не враховують ці особливості предмета й розробляються з розрахунку на якогось середнього студента. Компенсувати цей недолік можна і потрібно за рахунок використання інноваційних методів, прийомів, технологій навчання. Тому зі всього багатства розроблених у методиці підходів варто подумати про те, щоб відбирати, технологічно опрацьовувати такі, які могли б надати можливість усної практики кожному студенту на занятті не менше 15–20 хвилин. При цьому важливо забезпечити можливість індивідуалізації та диференціації навчання з урахуванням здібностей здобувачів освіти [6, с. 2].

Відомо, що здібності не можуть виникати поза діяльністю, але не всяка діяльність є джерелом розвитку особистості. Просте тренування у виконанні яких-небудь навчальних дій, призводить до засвоєння навчального матеріалу, але не є механізмом психічного розвитку.

Розробляючи завдання, варто пам'ятати, що вони не мають просто інтерпретувати те, що можна було б зробити і без Інтернету. Студенти значно успішніше вивчатимуть іноземну мову, якщо вправи тренуватимуть різні види вмінь, дадуть реальну можливість для комунікації й сприятимуть взаємодії та співпраці. Завдання мають надати студентам можливість оцінювати, рецензувати, публікувати, порівнювати, моделювати, створювати, досліджувати, висувати гіпотези, організовувати, сперечатися, брати інтерв'ю, слухати, дивитися, спостерігати, переказувати, експериментувати, робити доповіді. Ці завдання сприятимуть формуванню та розвитку інформаційної компетенції студентів.

Наслідком ігнорування особистісних особливостей студента є втрата інтересу й глибокий мотиваційний спад. Під час навчання іноземному спілкуванню важливо пам'ятати, що студент сприймає мовні завдання як свої власні й проявляє постійну активність упродовж усього заняття лише в тому випадку, якщо пропонувані йому завдання яким-небудь чином співвіднесені із особливостями здобувача освіти як особистості. Саме врахування особистісних особливостей студента призводить до виникнення ситуативної комунікативної мотивації, тобто забезпечується ініціативна його участь в навчальному або реальному спілкуванні [9, с. 34].

Перспективним процесом організації ефективного освітнього процесу є проектна діяльність. Систематизація самостійно здобутих знань, орієнтування в інформаційному просторі, бачення проблеми і прийняття рішення відбувається саме через метод проекту.

Проектна робота вимагає часу для її виконання. Вона передбачає опрацювання певної проблеми. Кожен проект потребує комплексних знань і вмінь. Проекти можуть бути різноплановими, а саме: пошукові, творчі, інформативні; реальні, надумані; індивідуальні, парні, групові. Цей метод повною мірою може носити проблемний характер, стимулює обмін думками, спонукає до роздумів, а також розвиває творчу особистість студента, створює умови для максимальної реалізації особистісних можливостей, підтримує розвиток пізнавальних інтересів та здібностей, потреби у творчій самореалізації [10, с. 7].

Створення презентацій є окремою складовою освітнього процесу. У процесі підготовки презентації студент усвідомлено вивчає тему та займається дослідною роботою, використовуючи творчий потенціал. Метод презентацій досить часто використовую у своїй педагогічній діяльності. Спершу пропоную студентам проблему, яку потрібно опрацювати. Потім готую свою презентацію, у якій ставлю проблемні питання та варіанти їх вирішення. Здобувачі освіти, у свою чергу, проводять дослідження, аналізують отримані дані та оформлюють висновки й кінцеві результати. Завершальний етап роботи – це захист своєї презентації на занятті. Захист презентацій можна проводити в різних формах: у вигляді прес-конференції, публікації, круглого столу, сценарію, мультимедійними засобами та ін.

Висновки та перспективи подальших наукових доробок. Навчання іноземної мови вимагає особистісно орієнтованого підходу більшою мірою, ніж будь-який інший навчальний предмет, оскільки індивідуальною є мова студента. І дійсно, студентська мова – це засіб виразу його індивідуальних відчуттів, емоцій, поглядів. Для досягнення цілей навчання, намічених сучасною програмою, для розвитку комунікативної компетенції студентів необхідне, перш за все, спілкування.

Сучасний студент прагне бути всебічно розвиненим. Він багато подорожує і спілкується, розширюючи свої знання про культурні цінності світу.

У сучасних умовах гуманістична філософія освіти реалізується з допомогою різноманітних технологій, метою яких є не

тільки трансляція знань, а й виявлення, розвиток, зростання творчих інтересів і здібностей кожного студента, стимулювання самостійної продуктивної навчальної діяльності.

У вивченні іноземної мови процеси вивчення та запам'ятовування відбуваються не так, як під час вивчення рідної. І для того, щоб ефективно навчити студента, викладачеві слід розуміти ці процеси, знаходити шляхи оволодіння мовою, враховувати індивідуальні особливості й здібності студента.

Дистанційне навчання є формою організації освіти, яка містить у собі нові методи та підходи для організації навчального процесу. Однозначною перевагою такої форми освіти є доступність, відкритість і можливість для студентів виконувати завдання та здобувати інформацію в зручний час і в будь-якому куточку світу. Позитивною стороною дистанційного навчання є можливість його застосування до викладання будь-якого предмета з урахуванням індивідуальних здібностей та нахилів студентів.

Перевагою змішаного навчання є можливість безпосередньої комунікації між студентами та викладачем. Суттєвим є те, що студент має можливість сам розподіляти свій робочий час, виконуючи самостійну частину завдання й отримуючи онлайн-консультації від викладача. Для педагогів є свої переваги: змішана форма навчання частково розвантажує викладача, оскільки зменшується час для підготовки до онлайн-уроків.

Підбиваючи підсумки, необхідно зауважити, що застосування нових форм навчання дає можливість розширити межі творчої співпраці викладача і студентів, усвідомити можливості ефективного застосування комп'ютерних технологій під час вивчення іноземної мови, привчити студентів до самостійної дослідної діяльності під час вирішення практично спрямованих завдань.

Список бібліографічних посилань:

1. Амеліна О.С. Дистанційне та змішане навчання. Досвід, поради, інструменти. Харків: Основа, 2022.
2. Гокіна Н.О. Яку стратегію обрати, щоб бути цікавим. *Англійська мова в початковій школі*, 2011. №7(80). С. 38–39.
3. Плуатарьова О. Використання інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. *English*, 2013. №20(620). С. 4–6.
4. Іванова Т.Г. Організація роботи з творчо обдарованими дітьми на уроках. *Англійська мова і література*, 2012. №10(344). С. 2–8.
5. Ткачук М.М. Вислови відомих людей про професію вчителя. *Бібліотека методичних матеріалів*. URL: <https://vseosvita.ua/library/dodatkovij-material-vislovi-vidomih-ludej-pro-profesiu-vcitela-358701.html>
6. Даниленко, І.В. Навчання в співпраці як різновид особистісно орієнтованого підходу у викладанні іноземної мови. *Англійська мова і література*, 2012. №4(338). С. 2–4.
7. Нягу О. Сучасні методи засвоєння навчального матеріалу. *English*, 2015. №23(671). С. 11–12.
8. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. С. 249–250.
9. Момот О.В. Прогресивні інноваційні методики і технології. *Англійська мова в початковій школі*, 2011. №8(81). С. 28–35.
10. Дьоміна О.М. Метод проектів як засіб розвитку творчої особистості та ефективної співпраці учнів і вчителя. *Англійська мова і література*, 2012. №3(337). С. 7.

References

1. Amelina, O.S. (2022). Distance and mixed learning. Experience, tips, tools. Kharkiv: Osнова [in Ukr.].
2. Hokin, N.O. (2011). What strategy to choose to be interesting. *English language in primary school*, 7(80): 38–39 [in Ukr.].
3. Plugataryova, O. (2013). Using Internet resources in English lessons. *English*, 20(620): 4–6 [in Ukr.].
4. Ivanova, T.G. (2012). Organization of work with creatively gifted children in lessons. *English language and literature*, 10(344): 2–8 [in Ukr.].
5. Tkachuk, M.M. (dateless). Sayings of famous people about the teaching profession. *Library of methodical materials*. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/dodatkovij-material-vislovi-vidomih-ludej-pro-profesiu-vcitela-358701.html> [in Ukr.].
6. Danylenko, I.V. (2012). Collaborative learning as a type of personally oriented approach in foreign language teaching. *English language and literature*, 4(338): 2–4 [in Ukr.].
7. Nyagu, O. (2015). Modern methods of assimilation of educational material. *English*, 23(671): 11–12 [in Ukr.].
8. Methods of teaching foreign languages in secondary schools (2002). 2nd edition, corrected and revised. In a team of authors under the leadership of S.Yu. Nikolayeva. Kyiv: Lenvit. (PP. 249–250) [in Ukr.].
9. Momot, O.V. (2011). Progressive innovative methods and technologies. *English language in primary school*, 8(81): 28–35 [in Ukr.].
10. Dyomina, O.M. (2012). The project method as a means of developing a creative personality and effective cooperation between students and the teacher. *English language and literature*, 3(337): 7 [in Ukr.].

STEPANYSHENNA Olena

Postgraduate student,
Khmelnitsky Humanitarian-Pedagogical Academy

INDIVIDUALIZATION OF BLENDED LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE FOR EDUCATION SEEKERS IN PEDAGOGICAL COLLEGES

Summary. The article examines the individualization of blended learning of a foreign language of students in pedagogical colleges. The transition to distance learning, due to the pandemic and wartime, has become a serious test for all participants in the educational process.

The process of learning and teaching is inextricably linked with the demands and orders of society, which essentially regulates and corrects the process of development and education of the younger generation.

The issue of the development of distance education has gained considerable importance. The use of new forms of education makes it possible to expand the boundaries of creative activity of both the teacher and students, to realize the possibilities of effective use of computer technologies during mixed foreign language learning, to accustom students to independent research activities while solving practically directed tasks.

Distance learning is an individualized process of acquiring knowledge, abilities, skills and ways of cognitive activity of a person, which takes place mainly through the mediated interaction of remote participants of the educational process in a special environment that functions on the basis of modern psychological and pedagogical and information and communication technologies. Distance learning cannot be implemented without appropriate technical support for both students and teachers, as well as in the absence of computer and Internet skills.

The article presents a concise classification of electronic applications and interactive didactic aids. However, for many teachers, the question of ways and means of using such resources, their search and processing in accordance with the level and interests of students, as well as the

requirements of the program and educational standard, remains open.

The article examines the impact of the Internet and mobile applications on improving students' language skills. New motives for learning English require a differentiated approach to determining the content of linguistic knowledge and the formation of language abilities and skills.

Thus, modern pedagogical technologies, in particular collaborative learning, project methodology, the latest information technologies, Internet resources, help to implement a personally oriented approach, provide individualization and differentiation of blended learning of a foreign language, taking into account the age characteristics, abilities of students, level of education, and their inclinations and opportunities.

Keywords: *individualization of learning; distance learning; mixed learning; multimedia technologies; Internet resources; differentiated approach; foreign language in higher education.*

Одержано редакцією 01.12.2023
Прийнято до публікації 19.12.2023

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА



 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-101-106>

 <https://orcid.org/0000-0001-6991-0588>

МИХАЛЬЧУК Олена Олександрівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка катедри дошкільної та спеціальної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: mikhalychuklena@gmail.com

УДК 378.018.8:373.2.011.3-051]:004.9(045)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано, що проблема формування цифрової компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти є актуальною, оскільки перед закладом вищої освіти стоїть завдання щодо підготовки професійно компетентного фахівця. Визначено, що майбутнього вихователя необхідно навчити самостійно вирішувати освітні та професійні завдання із застосуванням комп'ютерних технологій.

Проаналізовано, що формування цифрової компетентності нерозривно пов'язане з інформатизацією освіти, що розуміється як процес забезпечення сфери освіти методологією та практикою оптимального використання інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на реалізацію соціальних, психологічних та педагогічних цілей освітнього процесу. Констатуючи факт все більшого поширення в освіті інформаційно-комунікаційних засобів і методів навчання, зазначено, що у психолого-педагогічному аспекті спостерігається перехід до динамічно структурованих систем розумових дій та компетентнісних характеристик особистості.

Схарактеризовано, що розвиток та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню практику веде до оновлення інформаційного середовища будь-якої предметної діяльності, що потребує кардинального переосмислення цілей, змісту, форм та методів підготовки майбутніх вихователів на новому рівні, що відповідає вимогам часу.

Констатовано, що майбутній вихователь повинен не тільки мати необхідний для професійної діяльності обсяг знань, а й уміти ними творчо користуватися в освітній діяльності: визначати цілі пізнавальної діяльності; знаходити оптимальні способи реалізації поставленої мети; використовувати різноманітні інформаційно-комунікаційні технології; шукати та знаходити необхідну інформацію, оцінювати отримані результати; організовувати власну діяльність тощо.

На основі дослідження процесу становлення, розвитку, реалізації компетентнісного підходу в системі освіти, виявлено основні проблеми та протиріччя формування цифрової компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: цифрова компетентність; інформаційно-комунікаційні технології; майбутні вихователі; інформатизація освіти; психолого-педагогічний аспект формування цифрової компетентності.

Постановка проблеми. Досягнення цілей політики держави щодо інформатизації освіти вимагає розвитку та вдосконалення системи професійної підготовки фахівців, що забезпечує повноцінне життя та ефективну діяльність людини в інформаційному суспільстві. Інформатизація освіти це не просто використання цифрових засобів, а радикальні зміни організації та сутності освітнього процесу, розвитку людини, формування творчої особистості.

Упровадження у сферу дошкільної освіти нових інформаційно-комунікаційних технологій призводить до зміни ролі вихователя в освітньому процесі, його педагогічних поглядів та методологічних підходів, готовності передавати власні знання та досвід на новому теоретичному та практичному рівнях. Як зазначає Р. Гуревич, вихователь перестає бути єдиним джерелом інформації для дітей; він має організувати освітній процес таким чином, щоб перетворити традиційне освітнє середовище на високотехнологічне, сучасне, що відповідає вимогам інформаційного суспільства [1, с. 75].

Потреба країни у вихователях, здатних зайняти гуманну позицію по відношенню до дітей, актуалізує проблему підвищення їх професійної компетентності, що підвищує вимоги до закладів вищої освіти щодо впровадження інформаційно-комунікативних технологій в освітній процес студентів, такої організації пізнавальної діяльності, яка спонукає їх самостійно ставити питання та намагатися знайти на них відповіді за допомогою нових інформаційних ресурсів. Разом з тим, пізнавальна діяльність студентів має бути організована з

урахуванням специфіки розвитку психічних процесів, які виступають як первинні регулятори поведінки людини, на основі яких відбувається формування компетентностей та способів діяльності.

Теоретичні та практичні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі майбутніх вихователів, а також формування їх цифрової компетентності досліджували у своїх роботах вітчизняні науковці, а саме: І. Барановська, В. Биков, Р. Гуревич, М. Кадемія, С. Ляшенко, І. Мардарова, Н. Мозгалява, О. Чекан та багато інших.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні психолого-педагогічного аспекту формування цифрової компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організація освітнього процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій має ґрунтуватись на вікових та соціально-психологічних характеристиках студентів.

Майбутнього вихователя можна схарактеризувати як особливого суб'єкта освітньої діяльності з трьох позицій: психологічної, що є єдністю психічних процесів, станів і властивостей особистості; соціальної, що відображає відносини та якості особистості, зумовлені приналежністю студента до певної соціально-професійної групи; біологічної, пов'язаної з типом вищої нервової діяльності, розвитком рефлексів та інстинктів, фізичним розвитком тощо, що визначається спадковістю та вродженими задатками, а також змінюється під впливом умов життя [2].

Для сучасного етапу розвитку педагогічної науки характерною є різноманітність підходів до вивчення психолого-педагогічного аспекту формування цифрової компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. Звернення до історії питання показує, що проблеми зміни мислення, пам'яті, уяви, процесів переробки та сприйняття інформації, емоційної сфери під впливом обчислювальної техніки зазнали наукового вивчення ще у 80-ті роки ХХ століття.

І. Мардарова виділяє три групи психолого-педагогічних проблем, що підлягають вирішенню під час комп'ютеризації освітнього процесу. Це, по-перше, проблеми, пов'язані з теоретичним обґрунтуванням комп'ютеризації навчання; по-друге, розробка технології комп'ютеризації навчання, що пов'язує педагогічні науки із практикою навчання; по-третє, проектування програмних продуктів, які забезпечують реалізацію технології навчання [3, с. 89].

Н. Лазаренко розрізняє потенційний і реальний вплив комп'ютеризації на освітній процес. На думку науковця, комп'ютеризація впливає на розвиток пізнавальної, мотиваційної, емоційної сфери особистості та її самосвідомість [4, с. 135].

У середині 80-х років ХХ століття науковці вказували на необхідність наявності у людини практичних умінь у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Провідні психологи зазначали, що комп'ютеризація освітнього процесу формує мислення майбутніх вихователів, зокрема, такі розумові риси, як схильність до експериментування, гнучкість, здатність повному сприймати очевидні факти тощо.

Варто зазначити, що використання комп'ютерних технологій у навчанні сприяє збільшенню частки самостійної навчальної діяльності, розвитку особистісних якостей здобувачів освіти за рахунок розвитку їх здатності до освіти, самонавчання, самовиховання, самоактуалізації, самореалізації.

Головним завданням інформатизації освіти – є формування у кожного члена суспільства потреби у постійному підвищенні власного освітнього рівня. Завдання закладу вищої освіти – навчити здобувачів освіти вчитись самостійно, тому необхідно наголошувати на розвитку індивідуальних особливостей кожного, у тому числі й індивідуальних особливостей мотивації. В. Биков зазначає, що комп'ютерні технології впливають на формування творчого і теоретичного, модульно-рефлексивного мислення, а комп'ютерна візуалізація навчальної інформації істотно впливає на формування уявлень, які займають центральне місце в образному мисленні, де образність уявлень тих чи інших явищ у пам'яті збагачує сприйняття навчального матеріалу, сприяє його науковому розумінню [5].

На початку 2000-х років з'явилися наукові дослідження, присвячені впливу інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі на розвиток пізнавальної діяльності. Стосовно системи мережевого навчання, І. Барановська наголошує на наступних позитивних аспектах використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті: збільшення творчої складової освітнього процесу за рахунок застосування інтерактивних форм занять; створення більш комфортних, порівняно з традиційними, емоційно-психологічних умов для самовираження студента, можливість демонстрації студентами продуктів власної навчальної діяльності, зняття психологічних бар'єрів та проблем у спілкуванні [6].

Науковці розглядають питання комп'ютерного моделювання як засобу розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання загальноосвітнім дисциплінам. Досліджено, що активна пізнавальна діяльність студентів, що виникає при застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесу, може виникати та протікати при дотриманні педагогічних умов, пов'язаних із змістом, формами та методами навчання, зокрема реалізації діяльнісного та компетентнісного підходів, формуванні рефлексивної позиції студента з урахуванням психологічних особливостей їх сприйняття інформаційно-комунікаційних технологій [7, с. 22].

Дослідники зазначають, що основними психічними процесами людини, пов'язаними із сприйняттям та переробкою інформації є: відчуття, сприйняття, пам'ять, уява, мислення, мова, увага.

Завдяки відчуттям людина отримує найрізноманітнішу інформацію про зовнішній світ. Нині існує кілька класифікацій відчуттів, що дозволяють усвідомити весь обсяг інформації, що отримує людина. Найчастіше використовується класифікація, заснована на модальності відчуттів, що відображають характеристики основних органів чуття. Тому прийнято говорити про зорові, слухові, смакові, нюхові, тактильні відчуття.

Необхідно зазначити, що використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі дозволяє більш повно використовувати не лише можливості відчуття (візуальні, аудіальні, тактильні), а й сприйняття (дотик, зорове та слухове сприйняття) студентів, що є основою формування цифрової компетентності.

В освітньому процесі важливе місце приділяється сприйняттю та пам'яті. Сприйняття, чи перцепція, як безпосереднє чуттєве відображення предметів і явищ у цілісному вигляді внаслідок усвідомлення їх розпізнавальних ознак, в освітній діяльності пов'язується з розумінням, осмисленням предметів, що вивчаються, явищ, ситуацій, з віднесенням їх до певної категорії, типу, класу [8]. Це особливо важливо при роботі з інформаційно-комунікаційними технологіями, оскільки дозволяє формалізувати отримані знання та використовувати їх на практиці.

Вченими доведено, що зорові аналізатори мають значно більшу пропускну здатність, ніж слухові. Око здатне сприймати мільйони біт за секунду, вухо – лише десятки тисяч. Інформація, сприйнята візуально, усвідомлена і тому краще зберігається в пам'яті. Отже, викладачу необхідно роз-

ширювати арсенал зорових та зорово-слухових засобів подання інформації.

Нині в освітньому процесі основним джерелом інформації, як і раніше, залишається мова педагога, що впливає на слухові аналізатори. У той самий час, Н. Баловсяк зазначає, що під час роботи з комп'ютером розумова працездатність студентів знижується обернено пропорційно засвоєному обсягу навчальної інформації: сприйняття – на 6%, запам'ятовування – на 10%. Дослідниця встановила, що локальне стомлення зорового аналізатора студентів під час використання комп'ютерів відбувається у 2–3 рази інтенсивніше, ніж під час традиційного навчання [9, с. 23]. Це є наслідком різних причин, основними з яких є: збільшення навантаження на зоровий канал зв'язку; накопичення негативних емоцій через можливі невдачі; сприйняття великої кількості нового навчального матеріалу, який може бути добре обдуманий, але не асимільований первинною нервовою системою і тому активно не використовується при отриманні наступної інформації.

Сприйняття і пам'ять відіграють ключову значення для формування у студентів знань, що стосуються інформаційно-комунікаційних технологій. Роль різних видів діяльності у формуванні цих знань різна. Наприклад, предметна діяльність (маніпулювання та переміщення) потрібна, для того, щоб комп'ютер «продемонстрував» власні властивості; перцептивна (сприйняття та спостереження) – щоб ці властивості відбилися у сприйняттях та уявленнях студента; розумова (аналіз та синтез) – щоб зіставити ці властивості та виділити з них загальні; мовна (позначення та назва) – щоб закріпити ці загальні властивості, абстрагувавши їх від предметів та узагальнивши як ознаки класів [2].

Комп'ютерні технології відіграють важливу роль у формуванні знань. Головна їхня перевага полягає у тому, що вони можуть «долучати» студентів безпосередньо до процесу мислення, становлення думки, а також закріплення знань [10]. Але при їх використанні слід враховувати, що прагнення викладача збільшити кількість інформації в комп'ютерній навчальній програмі призводить до спрацювання захисних механізмів нервової системи студента, а бажання підвищити швидкість інформаційного потоку або тривалість занять призводить до зниження якості навчальної інформації, що засвоюється, до збільшення кількості помилок, погіршення настрою та самопочуття користувача.

В освітньому процесі студентів необхідно враховувати і уяву, як процес перетворення уявлень, що відображають реальну

дійсність та створення на цій основі нових уявлень, нерозривно пов'язаних із розвитком мислення та пам'яті.

Однією з основних цілей застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні студентів є привернення і збереження уваги в ході освітнього процесу, що досягається новизною, незвичайністю, динамічністю об'єктів, що демонструються на екрані, контрастністю зображення, тобто тими якостями інформації, які викликають мимовільну увагу студентів [11].

Використовуючи комп'ютерні технології, на думку багатьох науковців, необхідно враховувати такі психологічні особливості: зосередженість уваги – утримання уваги на одному об'єкті; стійкість уваги, яка навіть при активній роботі з об'єктом, що вивчається, може у студентів зберігатись 25-30 хв, а потім потрібне перемикання уваги, короткий відпочинок; обсяг уваги – кількість об'єктів, символів, що сприймаються одночасно з достатньою ясністю, що в нормі становить 5-9 об'єктів; розподіл уваги – одночасна увага на кількох об'єктах і водночас повне їхнє сприйняття; перемикання уваги – переміщення уваги з одного об'єкта на інший [7]. Технічні засоби дозволяють презентувати інформацію в потрібній послідовності та у потрібних пропорціях, акцентуючи увагу на тих частинах об'єкта, які на даний момент є предметом обговорення.

Варто також зазначити про великі можливості інформаційно-комунікаційних технологій у моделюванні навчального матеріалу та організації пізнавальної діяльності студентів, які сприяють розвитку їх теоретичного, практичного та інших типів мислення.

Як зазначають дослідники, застосування інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє педагогу зробити процес викладу нових знань, формування понять, узагальнення та практичної перевірки знань цікавим, а освітній процес – постійним пошуком істини.

Специфіка інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє цікаво, захоплююче розкривати студентам протиріччя між знанням і незнанням, ставити питання, вирішення яких потребує самостійних теоретичних та практичних дій, пошуку та подолання труднощів. Водночас проблемна ситуація, створена на навчальному занятті засобами інформаційно-комунікаційних технологій, буде ефективною лише у разі врахування їх особливостей.

Варто зазначити, що специфіка інформаційно-комунікаційних технологій унеможливає механічне перенесення тради-

ційних методичних прийомів на заняття із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. На думку О. Чекан, педагогу необхідно прагнути того, щоб при створенні екранного образу у свідомості студентів залишались найбільш живі та яскраві картини і водночас відбувався перехід від конкретних ознак поодиноких фактів до абстрагування, виділення суттєвих ознак [10, с. 45]. В освітньому процесі студентів мають поступово ускладнюватись вимоги до умінь працювати з різними джерелами інформації (розповідь викладача, навчальні наочні посібники, засоби масової інформації тощо). Вважається, що одним із найцікавіших та ефективніших джерел – є технічні засоби навчання, які презентують студентам значний обсяг інформації з дисципліни, що вивчається в образній формі.

Психологи наголошують на прямій залежності активності розумової діяльності від емоційних переживань. Почуття знаходяться в тісному взаємозв'язку з пізнавальною діяльністю, вони самі беруть початок у ній, виникаючи на основі відображення реальної дійсності [3]. Якщо викладачу важливо сконцентрувати увагу студентів на змісті пропонованого матеріалу, то сильний емоційний вплив інформаційно-комунікаційних технологій викликає інтерес та позитивний настрій на сприйняття. Наприклад, вплив на різні аналізатори породжує «ефект присутності», відчуття співучасті, іншими словами, створює ту необхідну емоційну основу, з якої від чуттєвого образу легше переходити до абстрагування, логічного мислення. Емоційна забарвленість навчального матеріалу (в естетичному розумінні) забезпечують глибину засвоєння, роблять пізнання матеріалу процесом винятково активним. Але слід уникати крайнощів, оскільки надлишок емоційності ускладнить засвоєння та осмислення нової інформації.

На основі вивчення та узагальнення результатів наукових досліджень можна зробити висновок про позитивний вплив інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток основних психічних процесів студентів, як специфічної вікової групи, при цілеспрямованому їх застосуванні в освітньому процесі, що, у свою чергу, дозволяє, з одного боку, забезпечити кращі пізнавальні результати, з іншого – формувати у студентів зацікавленість у підвищенні власної цифрової компетентності.

Якщо виходити з того, що концепція психічного розвитку як процесу обґрунто-

вує єдність свідомості та діяльності, а також підтверджує діяльнісний підхід до формування психічних явищ, і що психіка людини розвивається в постійній взаємодії з навколишньою дійсністю в процесі діяльності, спілкування, сприйняття тощо, то не випадково навчання, як важкий розумовий процес отримання нових знань, умінь, компетентностей, розглядається з точки зору педагогічної психології як чинник активності [8].

Науковці розробляючи теорію навчання, акцентували увагу на тому, що на засвоєння знань впливає як зовнішні фактори (наприклад, методи навчання), так і активність студентів [11]. У контексті цих підходів та теорій використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі у закладі вищої освіти можна розглядати як зовнішній фактор (освітнє середовище), так і внутрішній фактор (фактор активності суб'єктів освітнього процесу), ефективне у науково- та організаційно-методичному аспекті поєднання яких, позитивно впливає на психіку майбутніх вихователів, що розвивається у постійній взаємодії з навколишньою дійсністю.

Сучасне покоління студентів активно користується різними технічними засобами, ресурсами Інтернету, мультимедійними та іншими цифровими продуктами. Цей фактор важливо враховувати під час розвитку психічних процесів студентів, які викликають певні труднощі при засвоєнні ними навчального матеріалу. Наприклад, через домінуючу позицію логічної пам'яті уповільнюється розвиток механічної пам'яті, тоді як у закладі вищої освіти значно зростає обсяг інформації, яку необхідно механічно запам'ятовувати. У такому разі, використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяють організації освітньої діяльності в такий спосіб, щоб процес запам'ятовування інформації став ефективнішим.

Формування цифрової компетентності майбутніх вихователів у вигляді навчання інформаційно-комунікаційним технологіям включає низку труднощів на психологічному рівні [2, с. 78]: навчання за допомогою комп'ютера суттєво змінює сенс дієслова «знати»; поняття «накопичувати інформацію в пам'яті» еволюціонує в «процес отримання доступу до інформації»; структура мислення у «докомп'ютерної» людини обумовлена структурою друкованого тексту, якому властиві раціональність, аналітичність, лінійність, а в імітаційному середовищі, що створюється комп'ютером, стиму-

люється образність, гнучкість, структурність мислення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вивчене нами питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку пізнавальних процесів у студентів спонукає до висновку, що освітній процес з використанням інформаційно-комунікаційних технологій має здійснюватись з урахуванням соціально-психологічних і вікових особливостей розвитку психічних процесів майбутніх вихователів. Психічні процеси виступають як первинні регулятори поведінки людини і на їх основі відбувається формування цифрової компетентності.

У сучасному освітньому просторі застосування інформаційно-комунікаційних технологій становлять окрему проблему формування цифрової компетентності, успішне вирішення якої можливе лише у спільній взаємодії викладачів та студентів. Окрім цього, використання інформаційно-комунікаційних технологій буде ефективним лише тоді, коли вони будуть застосовуватись з урахуванням нормативних вимог, що висувуються до професійної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти. Вінниця: Планер, 2014. 366 с.
2. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
3. Мардарова І.К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2012. 239 с.
4. Демченко О.П., Лазаренко Н.І., Любчак А.В. Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. №6. С. 123–143. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4570/1947> (дата звернення: 21. 11. 2023).
5. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання*. 2010. № 1. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/1162/1/> (дата звернення: 19.11. 2023).
6. Барановська І.Г., Мозгальова Н.Г. Медіаграмотність – життєво необхідна компетентність майбутніх учителів XXI століття. *Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я: тези доповідей XXVIII міжнародної науково-практичної конференції MicroCAD-2020*, 2020. С. 28–30.
7. Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами, бать-

ками та громадськістю: тематичний збірник праць / упоряд. А.А. Волосюк; за заг. редакцією Л.А. Шишполік. Рівне: РОППО, 2015. 85 с.

8. Ляшенко С. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. №7. С. 16–30.
9. Баловсяк Н.В. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. №5. С. 21–28.
10. Чекан О.І. Застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу: навчальний посібник. Київ: Слово, 2015. 184 с.
11. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. Національна академія педагогічних наук України, 2021. 52 с.
1. Gurevich, R.S., & Kademiya, M.Yu. (2014). Information and communication technologies in the educational process and scientific research: a study guide for students of pedagogical universities and students of postgraduate pedagogical education institutes. Vinnytsia: Planer [in Ukr.].
2. Belenka, H.V. (2011). Formation of professional competence of a modern preschool teacher. Kyiv [in Ukr.].
3. Mardarova, I.K. (2012). *Training of future educators for the use of computer technologies in the organization of cognitive activity of older preschoolers* (Phd dissertation). Odesa [in Ukr.].
4. Demchenko, O.P., Lazarenko, N.I., & Lyubchak, L.V. (2021). Information and communication technologies in the preparation of future teachers to work with gifted children. *Information technologies and teaching aids*, 6: 123–143. Retrieved 21/11/2023, from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4570/1947> [in Ukr.].
5. Bykov, V.Yu. (2010). Modern tasks of informatization of education. *Information technologies and teaching aids*: electronic scientific publication, 1. Retrieved 19/11/2023, from <https://lib.iitta.gov.ua/1162/1/> [in Ukr.].
6. Baranovska, I.G., & Mozgalova, N.G. (2020). Media literacy is a vital competence of future teachers of the 21st century. *Information technologies: science, technology, education, health*: abstracts of reports of the XXVIII international scientific and practical conference MicroCAD-2020 [in Ukr.].
7. Implementation and dissemination of information and communication technologies in the work of a preschool educational institution with children, teachers, parents and the public: thematic collection of works (2015). In A. A. Volosyuk (Ed.). Rivne: RRIUPO [in Ukr.].
8. Lyashenko, S. (2013). Integration of information and communication technologies in the educational process. *Methodist preschool teacher*, 7: 16–30 [in Ukr.].
9. Balovsiak, N.V. (2014). Information competence of a specialist. *Pedagogy and psychology of professional education*, 5: 21–28 [in Ukr.].
10. Chekan, O.I. (2015). Application of computer technologies in the professional activity of a preschool teacher: study guide. Kyiv: Slovo [in Ukr.].
11. The concept of raising children and youth in the digital space. (2021). National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [in Ukr.].

References

MYKHALCHUK Olena

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Preschool and Special Education Department, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS' DIGITAL COMPETENCE FORMATION

Summary. Introduction. The transformation of education into a high-tech sphere actualizes pedagogical research and development of problems related to the formation of digital competence of future educators. A special role in the formation of future educators' digital competence is played by the education received at a higher educational institution, focused on practical skills and the ability to apply knowledge in new pedagogical conditions and situations. In particular, the use of computer technologies in the process of studying at the university increases the professional capabilities of students, especially since the pedagogical culture of future educators should include such professional knowledge, abilities, skills and experience, which in their entirety are called «digital competence».

The purpose of the article is the theoretical substantiation of the psychological and pedagogical aspect of future preschool educators' digital competence formation.

The research methods are theoretical in nature and were used to study scientific literature (analysis and synthesis), formulate reasonable conclusions (generalization), determine the key characteristics of the researched processes (induction, deduction).

Results. Based on the analysis of the characteristics available in the scientific and methodological literature, it is possible to define digital competence as specific knowledge, abilities, skills and methods of activity acquired as a result of training, aimed at effective decision-making in educational and professional activities, through the use of computer technologies.

The main components of the digital competence of future educators are analyzed: motivational and value-

based; professional activity; technical and technological, communicative, operational.

It has been studied that only the integrated use of the presented elements will allow not only to form, but also to develop the digital competence of future educators. The purposeful formation of all elements of digital competence contributes to the training of a competent professional in a pedagogical university.

Originality. Based on the study and generalization of the results of scientific research, the article presents the positive impact of computer technologies on the development of the main mental processes of students, as a specific age group, with their purposeful application in the educational process, which, in turn, allows, on the one hand, to achieve better cognitive results, on the other – to form students' interest in increasing their own digital competence.

Conclusion. It was stated that in the modern educational space, the use of computer technologies constitutes a separate problem of the formation of digital competence, the successful solution of which is possible only in the joint work of teachers and students. In addition, the use of computer technologies will be effective only when they are applied taking into account the regulatory requirements for the professional training of future preschool educators.

Keywords: digital competence; information and communication technologies; future educators; informatization of education; psychological and pedagogical aspect of digital competence formation.

Одержано редакцією 17.10.2023
Прийнято до публікації 26.11.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-107-112>

 <https://orcid.org/0000-0002-8439-446X>

ШИНКАРЬОВА Валерія Сергіївна

аспірантка катедри дошкільної та спеціальної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: shynkarova.vs@gmail.com

УДК 378:37.011.3-051:373.2:613(045)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті запропоновано теоретичне обґрунтування теоретико-методичної складової авторської технології підготовки майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності старших дошкільників.

Проаналізовано позицію науковців щодо потрактування технологізації освітньої діяльності й мети провадження означеного процесу. Зпоміж методологічних підходів, у контексті розроблення технології підготовки майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності дітей старшого дошкільного віку, технологічний підхід визначено як пріоритетний.

Виокремлено та узагальнено найбільш суттєві ознаки педагогічної технології. Процес підготовки майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності дітей старшого дошкільного віку досліджено у контексті системного підходу як підсистему загальної професійної підготовки студентів, компонентами якої слугують концептуальні ідеї, принципи, мета, зміст, методи, форми, засоби, педагогічні умови та результати освітньої взаємодії її суб'єктів.

Запропоновано авторське визначення технології підготовки майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності старших дошкільників, а також готовності майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності старших дошкільників, що розглядається як результат освітньої взаємодії суб'єктів досліджуваного процесу.

Визначено структуру авторської технології підготовки майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності старших дошкільників й охарактеризовано зміст кожного компонента. Окреслено особливості освітньої взаємодії суб'єктів підготовки до майбутньої професійної діяльності та визначено пріоритетні принципи, на яких базується технологія підготовки майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності старших дошкільників. Узагальнено ознаки готовності майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності дошкільників.

Ключові слова: технологізація освіти; структура педагогічної технології; освітня взаємодія; підготовка вихователів; принципи технології підготовки вихователів.

Постановка проблеми. Необхідність вибору оптимального варіанту вирішення проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності старших дошкільників, який забезпечить чітку керованість досліджуваного нами

процесу та передбачувані позитивні результати, зумовило наше звернення до наукових праць, у яких розглядаються особливості технологізації освітньої діяльності як процесу розроблення та впровадження технологій у сучасну педагогічну практику. Погоджуємось із позицією І. Зязюна, який розглядає технологізацію освіти як об'єктивний історично неперервний процес, завдяки якому забезпечується спадковість нових технологій, виникає готовність до їхньої адаптації через призму рефлексії у контексті науково-технічного прогресу та технологізації всіх сфер буття сучасного суспільства [1]. Нам є близькою думка С. Сисоевої про те, що головна ідея технологізації освітньої діяльності полягає у реалізації технологічного підходу, який передбачає розроблення та запровадження педагогічних технологій, що мають на меті налагодження цілеспрямованого процесу взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу задля досягнення запланованого результату [2]. Аналогічної позиції дотримуються вітчизняні дослідники В. Вишківська, Н. Грицик, Ю. Дзюбенко, О. Заблоцька, О. Зимовець, Г. Майборода, Л. Олійник та В. Сергеева, які розглядають технологізацію вищої освіти як процес теоретичного обґрунтування та реалізації технологій із метою ефективного формування у майбутніх фахівців тих чи інших компетентностей та гарантованого досягнення очікуваних результатів. Упродовж історичного поступу наукової думки уявлення вчених про технологізацію освіти та педагогічні технології доповнювались, конкретизувались та оновлювались.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні авторської технології підготовки майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності старших дошкільників, зокрема її теоретико-методологічної складової.

Виклад основного матеріалу дослідження. В межах нашого наукового пошуку визначаємо технологічний підхід як один із пріоритетних методологічних підходів, котрий має на меті розроблення технології підготовки майбутніх вихователів

до формування цифрової грамотності дітей старшого дошкільного віку. Зауважимо, що попри різні підходи до визначення змісту поняття «педагогічна технологія» переважна більшість дослідників намагається окреслити найважливіші сутнісні ознаки цього феномену: концептуальність, цілеспрямованість, цілісність, системність, структурованість, прогнозованість, проєктованість, алгоритмічність, оптимальність, ефективність, вимірюваність, відтворюваність, які вважаємо за необхідне дотримуватись і в нашому дослідженні. Базуючись на основних положеннях названих вище праць учених, а також на основі нашого розуміння сутності досліджуваного процесу, технологію підготовки майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності старших дошкільників визначаємо як науково обґрунтований освітній процес, який на основі системного поєднання концептуальних ідей, мети, змісту, методів, форм, засобів, алгоритмів та умов взаємодії його учасників забезпечує одночасно розвиток цифрової грамотності здобувача вищої освіти та його готовності до формування цифрової грамотності старших дошкільників у майбутній професійній діяльності.

Для визначення структури досліджуваного процесу ми послуговуємось системним підходом, який у педагогіці спрямовується на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину [3, с. 305]. Приймаємо також заувагу С. Гончаренка про те, що специфіка системи не вичерпується особливостями її елементів, а пов'язана передусім з характером взаємодії між ними, тому першочерговим завданням є пізнання характеру і механізму цих зв'язків і відношень [4, с. 76].

У контексті системного підходу процес підготовки майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності дітей старшого дошкільного віку досліджуємо як підсистему загальної професійної підготовки студентів, що водночас є цілісною системою, компонентами якої слугують концептуальні ідеї, принципи, мета, зміст, методи, форми, засоби, педагогічні умови та результати освітньої взаємодії її суб'єктів – здобувача вищої освіти та викладача закладу вищої освіти.

Так, розглядаючи структуру професійної підготовки майбутніх педагогів, сучасні дослідники, визначають її елементи: мотиви, мету і зміст, функції, форми, методи, результати педагогічної взаємодії [5] та об'єднують їх у підсистеми: цільовий, змістовий, процесуальний, результативний компоненти [6]; ціннісно-мотиваційний,

когнітивний, процесуальний та особистісний компоненти [7].

Нам близькою є позиція О. Янковича, який розглядає технологію як відкриту педагогічну систему, що складається з концептуально-цільового (мета, концептуальні ідеї), змістового (напрями взаємодії), процесуального (форми, методи, засоби), результативно-аналітичного (результат та його аналіз) компонентів [8, с. 8]

Приймаємо також настанову науковців Національної академії педагогічних наук України, які рекомендують дотримуватись наступної структури педагогічної технології:

- концептуальна основа (короткий опис концептуальних ідей, підходів, принципів, які сприяють розумінню певної педагогічної технології);

- змістова частина (цілі, зміст досліджуваного процесу);

- процесуальна частина (власне технологічний процес: методи, форми та засоби організації навчання, виховання та розвитку; діагностика педагогічного процесу) [9].

На підставі зазначеного вище, а також на основі нашого розуміння особливостей функціонування закладів вищої освіти, зокрема – сутності процесу підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, визначаємо структуру авторської технології підготовки майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності старших дошкільників, що містить такі складові:

- теоретико-методологічна (концептуальні ідеї, сутність базового поняття, методологічні підходи та принципи освітньої взаємодії);

- змістово-цільова (мета, завдання, напрями та зміст освітньої взаємодії);

- процесуально-діяльнісна (стадії, етапи, форми й методи роботи, педагогічні умови підвищення ефективності досліджуваного процесу);

- рефлексивно-результативна (критерії, показники та рівні готовності майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності дошкільників, прогнозований результат).

Отже, звернення до системного підходу, на нашу думку, сприяло чіткому розумінню структури технології досліджуваного процесу, яка спрямована на підготовку майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності старших дошкільників та яка містить теоретико-методологічну, змістово-цільову, процесуально-діялісню та рефлексивно-результативну складові.

Готовність майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності дошкільників, за нашими переконаннями, характеризується усвідомленням цінності циф-

рової грамотності особистості для ефективно та безпечної життєдіяльності у цифровому суспільстві, впевненим, ефективним та рефлексивним використанням цифрових технологій у підготовці до майбутньої професійної діяльності, здатністю критично добирати, модифіковувати та використовувати цифрові ресурси для організації дошкільної освіти, спроможністю здійснювати педагогічну комунікацію у цифровому середовищі, безперервним розвитком власної цифрової грамотності та здатністю здійснювати процес формування цифрової грамотності дітей старшого дошкільного віку. З огляду на зазначене, у структурі готовності майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності дошкільників виокремлюємо ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивно-безпековий компоненти.

На основі творчого використання основних положень розроблених в Україні «Рамки цифрових компетентностей для громадян» [10], «Опису цифрової компетентності педагогічного працівника» [11] та «Рамки цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників» [12] схарактеризуємо зміст кожного із названих компонентів.

Так, ціннісно-мотиваційний компонент готовності майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності дошкільників об'єднує цінності, потреби, мотиви та ставлення студентів, що стосуються цифровізації суспільного життя, та передбачає розуміння здобувачами вищої освіти ролі цифрових ресурсів у житті громадянина та суспільства, ціннісне ставлення до розвитку цифрових технологій та цифрової освіти громадян (зокрема – дітей дошкільного віку), потребу у використанні цифрових технологій і ресурсів для підвищення рівня власної цифрової компетентності, опанування майбутньої професії, комунікації та взаємодії з іншими. Сформованість цього компоненту проявляється у зацікавленому пошуку та накопиченні цифрових ресурсів для дошкільної освіти, бажанні створювати нові цифрові освітні ресурси для майбутньої професійної діяльності, використовувати цифрові технології та цифрові ресурси у дошкільній освіті, а також у вмотивованості здійснювати формування цифрової грамотності дітей старшого дошкільного віку [11, с. 17].

Когнітивний компонент досліджуваного нами феномену характеризується усвідомленими знаннями цифрових технологій для підтримки комунікації, взаємодії, творчої співпраці як складових успішної життєдіяльності у цифровому суспільстві; основ функціонування та використання у сфері

дошкільної освіти різних цифрових пристроїв, програм та мереж. Для сформованості цього компоненту важливе опанування майбутніми вихователями знань про способи розвитку власної цифрової компетентності, особливостей використання цифрових технологій, ресурсів, мереж для професійної комунікації та співпраці з іншими студентами та викладачами у цифровому середовищі. Для майбутньої професійної діяльності студенти мають також опанувати знання способів вибору, використання та створення цифрових ресурсів для дошкільної освіти; оцінювання їх ефективності та доцільності, відповідності віковим особливостям та потребам старших дошкільників. Надто важливим є знання особливостей інтеграції цифрових технологій у дошкільну освіту, зокрема – у процеси навчання та ігрову діяльність дошкільників, співпраці з майбутніми колегами та взаємодії з батьками дошкільників, а також знання методики формування цифрової грамотності дітей старшого дошкільного віку [12, с. 15; 11, с. 17].

Операційно-технологічний компонент готовності майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності дошкільників представлений вміннями, здатністю та спроможністю студентів здійснювати діяльність у цифровому середовищі, а також набутим досвідом цифрової комунікації та взаємодії. У підготовці до майбутньої професійної діяльності студенти мають опанувати вміння працювати з цифровими пристроями, технологіями, ресурсами, мобільними засобами комунікації, навчитись застосовувати цифрові технології, пристрої, відкриті ресурси та мережеві сервіси для власних потреб у професійній підготовці та педагогічній комунікації у цифровому середовищі. Надто важливим є вміння знаходити у цифровому просторі необхідну педагогічну інформацію та цифровий контент; добирати, накопичувати, оцінювати, створювати та поширювати цифрові ресурси для організації дошкільної освіти. Цей компонент готовності характеризується також спроможністю застосовувати цифрові технології, мережеві сервіси, програмне забезпечення, цифрові пристрої у процесі реалізації педагогічних методів дошкільної освіти та вирішення професійних проблем, а також здатністю використовувати засоби цифрових технологій (комп'ютерних, інформаційних, мережевих) для формування цифрової грамотності дітей старшого дошкільного віку [11, с. 8; 7, с. 13].

Рефлексивно-безпековий компонент досліджуваного феномену характеризується здатністю студентів орієнтуватись в інфо-

рмаційно-цифровому просторі, усвідомленням ними правових, етичних та безпечових аспектів використання засобів цифрових технологій. Майбутні вихователі мають здійснювати рефлексію результатів підготовки та самооцінювання рівня власної цифрової компетентності, знати правила безпечної поведінки у цифровому середовищі, бути здатними захистити себе та майбутніх вихованців від можливих небезпек у цифровому середовищі. Для організації якісної цифрової освіти дітей здобувачі вищої освіти повинні усвідомлювати обмеження, ризики та наслідки використання цифрових технологій, бути спроможними аналізувати та критично оцінювати достовірність і надійність цифрових ресурсів та джерел інформації. Сформованість цього компоненту готовності передбачає наявність здатності майбутніх вихователів забезпечувати благополуччя дошкільників при користуванні цифровими технологіями, захищати їх від небажаного цифрового контенту, ризиків і загроз для фізичного та психологічного здоров'я дітей. Крім цього, важливою також є здатність у майбутньому навчати дітей старшого дошкільного віку безпечному та відповідальному використанню цифрових пристроїв та технологій, захищати себе від різних інформаційних загроз [12, с. 21; 11, с. 7].

Наголосимо, що лише у своїй сукупності ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивно-безпековий компоненти забезпечують готовність майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності старших дошкільників.

Як зазначалось нами вище, ми розглядаємо готовність майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності старших дошкільників як результат освітньої взаємодії суб'єктів досліджуваного процесу – здобувача вищої освіти та викладача закладу вищої освіти. Для розгляду характеру взаємодії між ними у процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності звертаємось до основних положень суб'єктного підходу, згідно з яким суб'єктом є особистість, яка «володіє свідомістю, волею і здатна цілеспрямовано перетворювати дійсність і себе» [13, с. 348].

Наше звернення до ідей суб'єктного підходу дає змогу визначити такі особливості освітньої взаємодії суб'єктів досліджуваного процесу:

– у професійній підготовці студенти є активними суб'єктами освітнього процесу, які здатні самостійно формулювати власні інтереси та освітні потреби, визначати індивідуальну траєкторію свого професійно-

особистісного розвитку як майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти;

– процес фахової підготовки організовується у відповідності до принципів діалогічності та суб'єкт-суб'єктних (рівноправних, партнерських) відносин на засадах взаємоповаги, довіри, співробітництва, конструктивного діалогу;

– процес підготовки до формування цифрової грамотності дітей старшого дошкільного віку набуває конкретної спрямованості на формування професійно значущих компетентностей майбутніх вихователів на основі застосування студентами механізмів самопізнання, самовизначення, саморозвитку, самореалізації.

Підсумовуючи, наголосимо, що висвітлення концептуальних ідей розглянутих нами технологічного, системного, компетентнісного та суб'єктного методологічних підходів дало змогу конкретизувати різні аспекти досліджуваного процесу та визначити пріоритетні принципи, на яких базується технологія підготовки майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності старших дошкільників. Крім загальнопедагогічних принципів науковості, доступності, системності, наступності, зв'язку освіти з життям та інших, визначаємо специфічні для досліджуваного нами процесу:

– принцип цілісності та особистісної орієнтації освітнього процесу, який полягає у зумовленості його мети, завдань, змісту, форм і методів освітнім потребам студентів у їхній підготовці до формування цифрової грамотності старших дошкільників у майбутній професійній діяльності;

– принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників професійної підготовки, що базується на діалогічній формі стосунків, партнерській співпраці, конструктивному діалозі та відповідальності за результати спільної діяльності;

– принцип активізації суб'єктного потенціалу майбутніх вихователів, що передбачає застосування механізмів самодіагностики, самопізнання, самовизначення й саморозвитку у процесі підготовки студентів до формування цифрової грамотності дошкільників;

– принцип рефлексії, який полягає у постійному аналізі й оцінці індивідуальної діяльності студента як суб'єкта освітнього процесу, саморегуляції власної навчальної діяльності, довільному вибору форм самостійної роботи;

– принцип прогнозування студентом результатів своєї підготовки до майбутньої педагогічної діяльності, що сприяє розробленню певного плану (послідовності) своїх дій [14; 15; 16].

За нашими переконаннями, дотримання окреслених вище принципів як основних вимог значною мірою визначає загальне спрямування педагогічного процесу підготовки здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретико-методологічна складова авторської технології підготовки майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності старших дошкільників висвітлює концептуальні ідеї технологічного, системного, компетентнісного та суб'єктного методологічних підходів, сутність і структуру готовності майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності дошкільників (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивно-безпековий компоненти), специфічні принципи освітньої взаємодії суб'єктів досліджуваного процесу – здобувача вищої освіти та викладача закладу вищої освіти (принцип цілісності та особистісної орієнтації освітнього процесу, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників професійної підготовки, принцип активізації суб'єктного потенціалу майбутніх вихователів, принцип рефлексії, принцип прогнозування студентом результатів підготовки). Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо у обґрунтуванні змістово-цільової, процесуально-діяльнісної та рефлексивно-результативної складових означеної технології, визначенні їх структури та етапів реалізації.

Список бібліографічних посилань

1. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 73–85.
2. Сисоева С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2006. Вип. 2. С. 127–131.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ, Вінниця, 2008. 278 с.
5. Садова Т.А. Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз проблеми. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, 2009. №51(1). С. 326–332. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/download/2262/2061>.
6. Чайка В.М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 392 с.
7. Танько Т.П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Харків, 2004. 41 с.
8. Янкович О.І. Освітні технології вищої школи України: проблеми та перспективи: монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2010. 208 с.
9. Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
10. Опис Рамки цифрової компетентності для громадян України. Київ, 2021. 56 с. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/new_s_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/OP%20ЦК.pdf.
11. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника: проект. Розроблено на виконання Наказу МОН України № 38 від 15 січня 2019 року. *Open educational e-environment of modern University, special edition*, 2019. 53 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27905/1/digital%20comp%20teacher%20Morze.pdf>.
12. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників: проект. Київ, 2021. 70 с. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2629-frame_pedagogical.pdf.
13. Степанов О. Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
14. Бабак К.Ф. Суб'єктний вимір професійного розвитку особистості. *Освіта регіону*, 2010. №1. URL: <http://surl.li/nwpc1>
15. Теличко Т.В. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу. Мукачеве, 2021. 294 с.
16. Шехавцова С.О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика. Полтава: ПУЕТ, 2016. 414 с.

References

1. Zyzun, I.A. (2001). Technological education as a historical continuity. *Continuing professional education: theory and practice*, 1: 73–85 [in Ukr.].
2. Sysoeva, S.O. (2006). Pedagogical technologies: a brief description of essential features. *Pedagogical process: theory and practice*, 2: 127–131 [in Ukr.].
3. Honcharenko, S. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv: Lybid. 374 p. [in Ukr.].
4. Goncharenko, S.U. (2008). Pedagogical research: methodological advice to young scientists. Kyiv, Vinnytsia: Vinnytsia. 278 p. [in Ukr.].
5. Sadova, T.A. (2009). Professional and pedagogical training: a definitive analysis of the problem. *Pedagogical Sciences: Collection of Scientific Works*, 51(1): 326–332. Retrieved from <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/download/2262/2061> [in Ukr.].
6. Chaika, V.M. (2006). Theory and technology of training future teachers for self-regulation of pedagogical activity: Theses of Doctor Science Dissertation. Ternopil. 392 p. [in Ukr.].
7. Tanko, T.P. (2004). Theory and practice of music-pedagogical training of future teachers of preschool institutions in pedagogical universities: Abstract of Doctor Science Dissertation. Kharkiv. [in Ukr.].
8. Yankovych, O.I. (2010). Educational technologies of the higher school of Ukraine: problems and prospects: monograph. Ternopil: Textbooks and manuals. 208 p. [in Ukr.].
9. Encyclopedia of education (2008). In V.G. Kremen (Ed.). Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p. [in Ukr.].
10. Description of the Digital Competence Framework for Ukrainian Citizens (2021). Kyiv. 56 p. Retrieved from https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/new_s_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/OP%20ЦК.pdf [in Ukr.].
11. Description of the digital competence of the pedagogical worker: project (2019). Developed in compliance with the Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine No. 38 of January 15, 2019. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. 53 p. Retrieved from

- <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27905/1/digital%20comp%20teacher%20Morze.pdf> [in Ukr.].
12. Conceptual-referential Framework of digital competence of pedagogical and scientific-pedagogical workers: project (2021). Kyiv. 70 p. Retrieved from https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2629-frame_pedagogical.pdf [in Ukr.].
 13. Stepanov, O. (ed.) (2006). Psychological encyclopedia. Kyiv: Akademvydav. 424 p. [in Ukr.].
 14. Babak, K.F. (2010). The subjective dimension of professional personality development. *Education of the region*, 1. Retrieved from <http://surl.li/nwpcl> [in Ukr.].
 15. Telychko, T.V. (2021). Formation of professional competence of future educators of preschool education institutions on the basis of an interdisciplinary approach. Mukachevo. 294 p. [in Ukr.].
 16. Shehavsotova, S.O. (2016). Subjectivity in the pedagogical aspect: theory and practice. Poltava: PUET. 414 p. [in Ukr.].

SHYNKAROVA Valeriia

postgraduate student of the Department of Preschool and Special Education,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL COMPONENT OF THE TECHNOLOGY OF FUTURE EDUCATORS' TRAINING FOR THE FORMATION OF DIGITAL LITERACY OF OLDER PRESCHOOLERS

Summary. Introduction. The need to choose the optimal option for solving the problem of future educators' training for the formation of digital literacy of older preschoolers led us to turn to scientific works that consider the features of the technologization of educational activity as a process of developing and introducing technologies into modern pedagogical practice. Within the scope of scientific research, we define a technological approach as one of the priority methodological approaches, which aims to develop a technology for future educators' training for the formation of digital literacy of older preschool children.

The purpose of the article is the theoretical substantiation of the author's technology for future educators' training for the formation of digital literacy of older preschoolers, in particular its theoretical and methodological component.

The methods of the research have a theoretical nature and were used to study thematic scientific literature (analysis and synthesis), formulate author's definitions and logical conclusions (generalization, formalization), determine the characteristics of the researched processes (abstraction, induction, deduction), establish the structural elements of key phenomena (modeling, classification, comparison).

Results. We define the technology of future educators' training for the formation of digital literacy of older preschoolers as a scientifically substantiated educational process, which, based on a systematic combination of conceptual ideas, goals, content, methods, forms, means, algorithms and conditions of interaction of its participants, simultaneously ensures the development of digital literacy of higher education student and readiness for the formation of digital literacy of older preschoolers in future professional activity. The process of future educators' training for the formation of digital literacy of older preschoolers is studied as a subsystem of the general professional training of students, which at the same time is a complete system, the components of which are conceptual ideas, principles, purpose, content, methods, forms,

means, pedagogical conditions and results of educational interaction its subjects, the final result of which is the state of readiness for the specified type of activity. Value-motivational, cognitive, operational-technological and reflexive-safety components are distinguished among the readiness components.

Originality. The article proposes the structure of the author's technology for future educators' training for the formation of digital literacy of older preschoolers. The process of future educators' training for the formation of digital literacy of older preschoolers is interpreted, and the definition of the concept and content of each component of the readiness of future educators' for the formation of digital literacy of preschoolers is substantiated. The peculiarities of the educational interaction of the subjects of the technology of future educators' training for the formation of digital literacy of older preschoolers and the specific principles of the specified process have been established.

Conclusion. The theoretical-methodological component of the author's technology for future educators' training for the formation of digital literacy of older preschoolers highlights the conceptual ideas of technological, system, competence and subject methodological approaches, the essence and structure of the readiness of future educators' for the formation of digital literacy of preschoolers, specific principles of educational interaction of the subjects of the research process – of a higher education student and a teacher of a higher educational institution. We see the prospect of further scientific exploration in the substantiation of content-target, process-activity and reflexive-resultative components of the specified technology, determination of their structure and stages of implementation.

Keywords: technologization of education; structure of pedagogical technology; educational interaction; educators' training; principles of educators' training technology.

Одержано редакцією 27.11.2023
Прийнято до публікації 15.12.2023

ПОЧАТКОВА ОСВІТА



 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-113-121>

 <https://orcid.org/0000-0001-7680-9955>

ІВАНОВА Катерина Юріївна

кандидатка педагогічних наук,
учителька математики загальноосвітньої школи I-III ступенів № 9,
Покровська міська рада Донецької області
e-mail: ivanova.katrin.13@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6278-913X>

ЛІБА Оксана Миколаївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівський державний університет
e-mail: Liba_oksana@ukr.net

УДК 378.018.8.011.3-051:373.3]:51(045)

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті досліджено проблему професійного спрямування математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Проаналізовано стандарт нового покоління вчителя початкової школи та відповідні навчальні програми підготовки здобувачів спеціальності 013 «Початкова освіта».

З'ясовано, що у чинному стандарті надано перевагу методико-математичній підготовці на шкоду фундаментальній математичній підготовці; навчальні програми деяких закладів вищої освіти (ЗВО) також надали перевагу методико-математичній підготовці і поєднали курси «Математика» і «Методика викладання освітньої галузі «Математика» у загальний курс «Математика з методикою викладання» навіть не збільшуючи кількість годин на його вивчення.

Ключові слова: професійна спрямованість; методико-математична підготовка; вчитель початкової школи.

Постановка проблеми. Оновлення змісту освіти в напрямку задоволення сучасних потреб суспільства вимагає організаційно-змістового вдосконалення навчального процесу. Усе більше звертається увага на якість математичної освіти, проблему її адаптації до потреб суспільства. Проблема забезпечення належного рівня математичної освіти обумовлена найширшими можливостями розвитку логічного та просторового мислення, уяви, алгоритмічної культури, культури обґрунтувань тверджень, моделювання різноманітних процесів.

Протягом останніх десяти років дослідники математичної підготовки учнів середньої школи б'ють на сполох через низький рівень (а з кожним роком відбувається зниження!) результатів зовнішнього незалежного оцінювання з математики (ЗНО) та результатів міжнародного дослідження

якості освіти PISA [1–2]. Учнівські результати не радують, однак іще більш сумними є щорічні результати учителів, які наводить Державна служба якості освіти: «Лише 180 учителів математики з 447 зареєстрованих для проходження сертифікації подолали «поріг» [ЗНО] та отримали право взяти участь у другому етапі процедури» [3]. Навряд чи результати ЗНО учителів початкових класів були б кращими ...

Для подолання цієї негативної ситуації було оголошено 2020/2021 навчальний рік Роком математичної освіти [4]. Беручи до уваги результати ЗНО 2021 року маємо констатувати, що відсоток учасників, які не подолали поріг «склав / не склав» досягло 31,11%. Звичайно, що серед причин такої катастрофічної ситуації не останню роль відіграло запровадження дистанційної форми навчання внаслідок Covid-19. Але власний дослідницький досвід переважно свідчить про те, що серед причин не останню роль відіграє й недостатня сформованість в учнів умінь вчитися.

Продовження досліджень з «розвантаження» шкільного курсу математики у контексті переходу до 12-річної системи загальної освіти вимагало також унормування математичної підготовки учителів математики. Однак цільові орієнтири та фундаменталізація змісту математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів привернули увагу лише поодиноким дослідникам.

І це при тому, що начебто всі розуміють необхідність забезпечення початкової ланки школи математично розвиненими і методично грамотними учителями, які у період підготовки в закладах вищої освіти ма-

ють успішно опановувати й інші фахові дисципліни освітньо-професійних програм. Але на практиці виявляється, що різні суб'єкти, причетні до підготовки педагогічних кадрів, розуміють таку задачу по-різному. І замість підвищення вимог до математичних знань майбутніх учителів початкових класів, вдаються до примітивізації змісту або маніпулятивного поєднання математичної підготовки з методичною у вигляді інтегрованого курсу «Математика з методикою навчання». В результаті майбутні учителі початкових класів не набувають ані належних математичних знань, ані методичної підготовки.

Як відомо, метою методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів є підведення їх до розуміння значущості математичної діяльності в інтелектуальному розвитку особистості, опанування ними методичних підходів до викладання і засвоєння учнями тих чи інших математичних понять, формування здатності забезпечувати відповідні умови в процесі викладання математики в початкових класах. Адже успішне навчання математики молодших школярів вимагає від учителя не лише методичної майстерності, але й глибокого розуміння сутності математичних понять і фактів.

В умовах прийдешнього реформування системи вищої освіти в Україні для математичної і методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів з'являється можливість забезпечення ґрунтовного й глибокого засвоєння знань з формуванням практичних умінь та опанування методичних інструментів для застосування набутих знань у майбутній професійній діяльності.

Мета статті полягає у дослідженні професійного спрямування математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, обґрунтуванні доцільності викладання курсу «Математика» окремо від курсу «Методика викладання математики».

Виклад основного матеріалу дослідження. Учителю початкової школи надано право й можливість долучатися до формування інтелектуального, морального і культурного рівня молодших школярів. Проте, початкова школа сьогодні, як і раніше, сприймається більшістю педагогів лише як підготовчий етап до переходу в основну школу, незважаючи на декларування цінності та самостійної значущості кожного періоду в житті дитини.

Однак, як свідчить практика, майбутні вчителі початкової школи традиційно не вбачають у початковій школі серйозного етапу в підготовці учнів для подальшого навчання, а про забезпечення наступності

у навчанні математики взагалі не мають предметно-зумовленого розуміння [5]. Упродовж фахової підготовки у них послідовно формується уявлення, що початкова ланка має на меті лише навчити учнів писати, читати, рахувати і, як зараз модно казати, – «критично мислити».

В результаті багато учнів після закінчення початкової школи приходять у 5-й клас, маючи середній рівень обчислювальних навичок, а у більшості випадків демонструють вміння діяти лише за шаблоном. Про розвиток логічного, критичного, креативного мислення не йдеться, адже початковий курс математики цього не передбачає в силу фізіологічних можливостей учнів 6–10-річного віку [6–10].

Засновуючись на ґрунтовних напрацюваннях Світлани Скворцової, Оксани Онопрієнко та Яни Гаєвець щодо особливостей формування в учнів початкових класів умінь розв'язувати сюжетні задачі, учителя початкових класів мали б методично продумано організовувати опанування учнями відповідних умінь. Однак шкільна практика свідчить, що багато учнів демонструють нерозуміння математичної сутності даних в умові задачі або не можуть виокремлювати те, що потрібно знайти за умовою задачі.

Причина таких і низки інших прогалин у навчанні математики вбачається, перш за все, у неналежному рівні математичної підготовки учителів, що стає на заваді опануванню ними методики навчання математики як *системи педагогічних підходів* до введення й інтерпретації математичних понять і способів дій у навчанні дітей 6–10-річного віку. Не останню роль у цьому відіграє й те, що у закладах вищої освіти більшість викладачів, які читають курс математики майбутнім учителям початкових класів, не мають математичної освіти і для них світоглядний і розвивальний потенціал математичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи лишається поза межами розуміння.

Тому увага до забезпечення у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів фундаментальної ролі математики як інструмента опанування філософських основ застосування математики, розвитку методико-математичної культури і важливих для педагога світоглядних складових – світовідчуття, світосприйняття, світоспоглядання, світорозуміння та світобачення, – має стати не декларативною, а реальною сутністю. Це питання нагальне, оскільки в останнє десятиліття спостерігається тенденція до зниження математичної зацікавленості здобувачів педагогічної освіти взагалі та невинновдане обмеження фахового розвитку майбутніх учителів початкової шко-

ли внаслідок зменшення годин, що плануються на вивчення математики.

Тривалість зазначеної тенденції призвела до запровадження багатьма випусковими катедрами інтегрованого вивчення математики з методикою навчання математики під гаслом сприяння більш глибокому й практико-орієнтованому усвідомленню змісту. З такою позицією можна було б погодитися, якби гаранті освітньо-професійних програм та викладачі тих кафедр

– знали про *негативний досвід* запровадження інтегрованого курсу «Математика з методикою викладання» для майбутніх учителів початкових класів, запропонованого Людмилою Стойловою ще наприкінці 80-х років ХХ століття;

– ініціювали запровадження аналогічних інтегрованих курсів «Українська мова і література з методикою викладання», «Іноземна мова з методикою викладання», «Природознавство з методикою викладання», «Інформатика з методикою викладання» тощо.

Однак з незрозумілих причин увага викладачів освітньо-професійних програм, за якими ведеться підготовка майбутніх учителів початкових класів, зосереджується виключно на методико-математичній підготовці і підкріплюється їх стремлінням доведення загального обсягу годин на таку підготовку до мінімуму – трьох кредитів. Таке бачення місця методико-математичної підготовки пояснюється відсутністю єдиного розуміння ролі курсу математики у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Гаранті освітньо-професійних програм, які обстоюють інтеграцію дисциплін «Математика» і «Методика навчання/викладання математики», засвідчують власне незрозуміння *фундаментальності математичних знань в інтелектуальному розвитку* на відміну від *відносності й мінливості вузькопрофесійних методичних знань* вчителя початкової школи (хоча б унаслідок зміни підручників і їх методичного супроводу).

Крім того, прибічники інтеграції дисциплін «Математика» і «Методика навчання/викладання математики» нехтують тим, що математична підготовка майбутніх учителів початкових класів – складний, багатоаспектний і, взагалі кажучи, тривалий процес, який не може за один-два навчальних семестри (з двома годинами занять на тиждень) забезпечити *засвоєння основних понять, процедур і способів дій*, на яких ґрунтується предмет «Математика» у початковій школі. Чисельність таких понять і процедур вимагає від майбутніх учителів початкових класів *грунтовного зна-*

йомства з ними і розгорнутого засвоєння змісту курсу математики, що відрізняється структурно-змістовою складністю будови, бо охоплює різні розділи математики, які зазвичай не прийнято об'єднувати в межах однієї навчальної дисципліни: елементи теорії множин, елементи математичної логіки, числові системи, елементи теорії міри, елементи алгебри, теорії функцій і геометрії та ін. [11–12].

Зниження рівня математичних знань учнів загальноосвітньої школи, що спостерігається в останні десятиліття, спричинило специфічне реагування ЗВО на недостатність математичної підготовки студентів: вона стала ототожнюватися з відсутністю суттєвих прогалин у базових знаннях з математики. Змирившись із тенденцією зниження рівня математичної підготовки першокурсників, викладачі, що для майбутнього вчителя початкової школи необхідне, перш за все, узагальнення та «вирівнювання» знань, а не подальше здобуття нових і систематизація.

Євген Лодатко зазначає, що на сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної думки лишається актуальним одне з нагальних завдань – примноження інтелектуальних здобутків, збереження математичних традицій соціуму й усвідомлення педагогами «важливості культурно-математичних досягнень, активного протистояння тим негативним процесам у вітчизняному освітньому просторі, що призводять до руйнації шкільної математичної освіти та примітивізують математичну підготовку майбутніх учителів» [13, с. 69]. Однак математичну підготовку вчителя початкової школи невинно примітивізують, поступово знижуючи до рівня вимог, що майже не відрізняються від вимог загальноосвітньої школи [там само, с. 127].

Проектування траєкторії навчання з розрахунку на середній рівень підготовки студентів об'єктивно може оцінюватися оптимальним лише для незначної їх частки, оскільки обумовлює певні неузгодженості в організації навчального процесу та рівні засвоєння студентами навчального матеріалу. Водночас стає очевидним, що зниження мотивації та математичного розвитку студентів, які мають достатній рівень базової підготовки, на тлі встановлення практично нездоланної планки досягнень для менш підготовлених студентів призводить до вимушеного зниження навчальних вимог із боку викладачів.

Суцільні «благі наміри» спрощення викладання математичного матеріалу до рівня знань першокурсників не мають жодних обґрунтованих підстав, а завдають

руйнівної шкоди фаховій підготовці майбутнього вчителя початкової школи, обмежують його предметне світосприйняття, знищують мотиваційний позитив учительської діяльності. Студенти, намагаючись опрацювати «спрощений» навчальний матеріал, позбуваються можливості математичного розвитку, у них формуються примітивні, спотворені уявлення про математику та математичні методи. Внаслідок штучної примітивізації змісту курсу «Математика» втрачає можливість у повному обсязі виконувати власні фахові завдання, зорієнтовані на математичний розвиток майбутніх учителів початкових класів, опанування ними базових логічних процедур, формування міцного математичного фундаменту, достатнього для успішної майбутньої професійної діяльності [13, с. 132–133].

У Стандарті вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» [14], який відповідає новій освітній парадигмі та базується на компетентнісному підході в освіті, серед фахових компетентностей, яких має набувати майбутній учитель початкової школи, виокремлюється *предметна*. Вона розуміється як здатність до застосування знань, умінь і навичок із циклу професійно-наукових дисциплін, що є теоретичною основою побудови змісту освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти, задля усвідомлення їхньої реалізації в освітній галузі загалом та в окремих змістових лініях зокрема.

У професійному стандарті вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти [15] серед компетентностей майбутнього вчителя початкових класів зазначено *предметно-методичну* компетентність, яка передбачає:

- здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів (A2.1);
- здатність формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей (A2.2);
- здатність здійснювати інтегроване навчання учнів (A2.3);
- здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології, навчання, виховання і розвитку учнів (A2.4);
- здатність розвивати в учнів критичне мислення (A2.5);
- здатність здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу (A2.6);
- здатність формувати ціннісні ставлення в учнів (A2.7).

Здатність до моделювання змісту навчання відповідно до обов'язкових резуль-

татів навчання учнів передбачає опанування вчителем, зокрема, таких знань і умінь, як:

A2.1.31. Ґрунтовні знання освітньої галузі/навчального предмета (інтегрованого курсу) і можливостей її/його інтеграції з іншими освітніми галузями/навчальними предметами (інтегрованими курсами);

A2.1.У2. Формування в учнів уявлення про освітню галузь/навчальний предмет (інтегрований курс) на основі сучасних наукових досягнень [15, с. 11].

Здатність здійснювати інтегроване навчання учнів передбачає опанування вчителем умінь:

A2.3.У1. Уміння застосовувати міжпредметні зв'язки та інтеграцію змісту різних освітніх галузей, навчальних предметів (інтегрованих курсів) під час підготовки та проведення навчальних занять;

A2.3.У2. Формувати в учнів розуміння природних зв'язків різних процесів, уміння вирішувати практичні завдання, що вимагають синтезу знань з різних освітніх галузей; розвивати в учнів системне мислення [15, с. 12].

Що стосується компетентності, яка передбачає здатність розвивати в учнів критичне мислення, то увагу привертає формування в учнів уміння

A.2.5У1. ... аналізувати, обґрунтовувати, доводити власну думку, ставити питання, висувати власні припущення, розрізняти факти і здогади, узагальнювати інформацію;

A.2.5У2. Застосовувати *технології розвитку в учнів критичного мислення* для розуміння себе, своїх цінностей та потреб, здатності до осмислення власних рішень та їх наслідків, навичок рефлексії [15, с. 12–13], – курсів наш, К.І., О.Л.

Підсумовуючи вимоги до компетентностей, наведені у професійному стандарті за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», логічно спробувати з'ясувати питання:

– чи здатен учитель початкової школи, у якого не сформовано власне ціннісне ставлення до предмету «Математика», формувати його в учнів початкової школи?

– чи може учитель початкової школи виокремлювати ідейну, змістову і діяльнісну основу для інтеграції курсу математики з курсом методики навчання математики, якщо у нього немає розуміння сутності міжпредметних зв'язків?

– чи може вчитель формувати в учнів розуміння природних зв'язків різних процесів, уміння вирішувати практичні завдання, що вимагають синтезу різних знань, якщо у його професійній підготовці нічого подібного не було (тому певна час-

Таблиця 1

Тематика
курсу «Математика з методикою
формування компетентності
в математичній освітній галузі»

Тема	Назва теми
1	Предмет, завдання і цілі вивчення курсу «Математика з методикою формування компетентності в математичній освітній галузі» у ВНЗ. Початковий курс математики як навчальний предмет. Основні форми організації навчання математики в початкових класах. Урок математики в початкових класах та його складові частини.
2	Методика навчання розв'язування текстових задач.
3	Методика навчання нумерації чисел від 1 – 10 та числа 0. Додавання та віднімання в межах 10.
4	Методика навчання нумерації чисел у межах 100. Арифметичні дії в межах 100.
5	Додавання і віднімання. Табличні випадки додавання і віднімання. Обчислювальні прийоми додавання і віднімання для чисел в межах 100.
6	Множення і ділення. Табличні і позатабличні випадки множення і ділення.
7	Методика навчання нумерації у межах 1000. Арифметичні дії в межах 1000.
8	Методика навчання нумерації багатоцифрових чисел і арифметичні дії в межах мільйона.
9	Методика вивчення величин у початковій школі.
10	Формування початкових уявлень про дробі.
11	Пропедевтика алгебри в початкових класах. Методика вивчення алгебраїчного матеріалу в курсі математики початкової школи.
12	Пропедевтика вивчення геометричного матеріалу в початкових класах

тина вчителів, відчуваючи недоліки професійної підготовки вимушені шукати курси для самоосвіти);

– як може вчитель формувати в учнів уміння аналізувати, обґрунтовувати, доводити власну думку, ставити питання, висувати власні припущення, розрізняти факти і здогади, узагальнювати інформацію, якщо він сам діє лише за вивченою колись методикою?

– як може вчитель розвивати в учнів початкових класів критичне мислення, якщо за фізіологічними показниками їм ще недоступне опанування логічного мислення (без якого критичне мислення неможливе)?

Відмова від ДПА у 4-х класах спочатку через COVID-19, а потім через військову агресію у деякій мірі приховує проблеми з математичною підготовкою учнів початкової школи, на що впливає й дистанційне навчання.

В орієнтовному описі професійних компетентностей вчителя щодо предметно-методичної компетентності зазначено, що майбутній учитель початкової школи має володіти термінологічною базою освітньої галузі/ навчального предмета (інтегрованого курсу) відповідно до вимог державного стандарту і методикою моделювання змісту навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів. Отже, професійний стандарт учителя початкової школи спрямований на інтеграцію математичної та методичної підготовки, але це не означає поєднання змісту двох різних дисциплін, оскільки опановувати методику викладання без ґрунтового знання предмету ще нікому не вдавалося.

Окремі заклади вищої освіти задля забезпечення професійної спрямованості математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи вдаються до поєднання курсу «Математика» з новітнім курсом під назвою «Методика викладання освітньої галузі «Математика» (чи іншою). Як можна викладати не предмет, а освітню галузь – знають лише автори цієї дивної «ідеї».

Приміром, в освітньо-професійній програмі «Математика з методикою формування компетентності в математичній освітній галузі» (Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, 2020) обсяг навчальних годин доведено до 6 кредитів/180 годин [16]. Зміст програми викладено у дванадцяти темах (табл. 1), серед яких віддалене відношення до математики мають лише три теми (5, 6 та 10).

Серед очікуваних результатів навчання за цією програмою та програмних результатів навчання (ПРН1 – ПРН21) немає жодної позиції, яка передбачала б набуття якихось математичних знань чи опанування математичних умінь [16, с. 5–8] (крім усних і письмових обчислень та операцій над множинами).

Освітньо-професійна програма «Математика з методикою навчання» Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, (2020/21 н.р.) розрахована на 90 годин /3 кредити ECTS [17] і передбачає засвоєння 5 тем (табл. 2).

Однак ці теми (як і у попередній програмі [16]) теж не стосуються набуття ма-

тематичних знань і умінь, оскільки мета і завдання курсу цього не передбачають.

Таблиця 2

Тематика

курсу «Математика з методикою навчання»

Тема	Назва теми
Кредит I. Методика вивчення арифметичних дій та порядку виконання дій та найважливіших величин	
1	Методика вивчення арифметичних дій та порядку виконання дій (по класах)
2	Методика вивчення найважливіших величин у початковій школі.
Кредит II. Методика вивчення алгебраїчного та геометричного матеріалу у початковій школі	
3	Методика вивчення алгебраїчного матеріалу у початковій школі.
4	Методика вивчення геометричного матеріалу у початковій школі.
Кредит III. Методика вивчення дробів у початковій школі	
5	Методика вивчення дробів у початковій школі.

«Мета курсу»: розкрити зміст, структуру початкового курсу математики; принцип побудови та зміст математичної освітньої галузі; сформулювати знання, уміння, компетенції, які необхідні для професійного розв'язання навчальних завдань в умовах освітнього процесу Нової української школи.

Завдання курсу:

- обґрунтування мети початкового вивчення математики;
- ознайомити студентів зі змістом математичної освітньої галузі у початковій школі, методами, засобами та формами її вивчення учнями молодшого шкільного віку;
- організація навчання математики;
- формування у студентів умінь застосовувати теоретичні знання до реалізації практичних завдань;
- методикою опрацювання основних тем та оцінювання навчальних досягнень учнів за різними змістовими лініями відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти» [17, с. 5].

Подальший огляд освітньо-професійних програм підготовки учителів початкових класів в різних закладах вищої освіти дозволяє дійти висновку про переважне використання робочих програм, зорієнтованих на інтеграцію математичної та методичної підготовки здобувачів освіти. Однак, якщо вдаватися до аналізу змісту цих програм, мети, завдань, програмних результатів навчання і компетентнісних вимог, то можна зрозуміти, що такі програми

не передбачають здобуття ґрунтовних математичних знань, а обмежуються лише розглядом і опрацюванням частково-дидактичних (методичних) питань.

Відмова від вивчення в інтегрованих курсах математичних питань на користь методичних перешкоджає формуванню у майбутніх учителів початкових класів поняттєвого й знаннєвого фундаменту, на якому ґрунтується дидактика математики, а також ціннісного ставлення до логіко-математичної діяльності як незамінної основи інтелектуального розвитку особистості.

Зважаючи на викладене вище, можемо дійти висновку, що професійне спрямування курсу математики для майбутніх учителів початкової школи не передбачає примітивізації математичного матеріалу до рівня початкового курсу математики задля формального поєднання математичної та методичної складових майбутньої професійної діяльності. Математика, як навчальна дисципліна, має на меті ґрунтовну підготовку, спрямовану на розвиток логічного, критичного та креативного мислення майбутнього вчителя, опанування ним способів дій і умінь виконання предметно-обумовлених процедур, формування аксіологічних орієнтирів як майбутньої професійної, так і методико-математичної діяльності.

З психології відомо, що учень початкової школи навчається, дивлячись на те, як щось роблять дорослі (а не та, що вони говорять). Відповідно, якщо вчитель своїми діями демонструє зневажливе чи поверхнєве ставлення до математики, не розуміє її соціокультурної значущості, то цього не будуть розуміти і його учні. На наступних ступенях навчання проблема не зникне, вчителі математики будуть вимушені приділяти увагу формуванню ціннісних оцінок і уявлень щодо того чи іншого навчального матеріалу.

Окремо слід зауважити, що аналіз Стандарту вищої освіти для спеціальності 013 «Початкова освіта» [14] дає підстави стверджувати, що відбулись певні зрушення у нормативному забезпеченні геометричної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Однак, Світлана Скворцова з Мариною Гаран зазначають, що виходячи з оновленого нормативного забезпечення загальної початкової освіти, система вмінь, яка презентує кваліфікаційні вимоги до математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, неповною мірою відповідає

вимогам сучасного етапу розвитку початкової освіти й потребує перегляду та вдосконалення [18, с. 213].

На сучасному етапі методико-математична підготовка майбутнього вчителя початкової школи розуміється як цілеспрямований процес становлення особистості майбутнього вчителя як професіонала в області навчання математики молодших школярів, який *розуміє цінність математичної підготовки в розвитку учнів*, мотивований до безперервного вдосконалення своїх методико-математичних знань і вмінь, *володіє математичним матеріалом* і вміє ефективно використовувати його в методичній діяльності, здатний до проектування комфортного освітнього середовища в процесі засвоєння математичного змісту з урахуванням вікових індивідуальних і особистісних особливостей різних контингентів дітей.

Математична ж підготовка майбутнього вчителя початкової школи являє собою систему знань і переконань, які визначають його погляди на роль математики в сучасному світі та її вплив на інтелектуальний розвиток молодших школярів, на сутність математичних методів пізнання дійсності й рівень математичної компетентності, необхідний у майбутній професійній діяльності [19].

У цьому контексті слушною є позиція Галини Коберник, яка, узагальнюючи погляди науковців (Наталії Міської, Оксани Овчарук, Віктора Хом'юка, Сергія Ракова, Тетяни Запорожченко) щодо змістового наповнення поняття *математичної компетентності* майбутнього вчителя початкових класів, потрактовує його як «динамічну якість особистості, що поєднує математичні знання, уміння, досвід та його здібності, які забезпечують успішне навчання учнів молодшого шкільного віку математики та розв'язання різноманітних життєвих і професійних проблем, що потребують застосування математики».

При цьому ... [йдеться не про] конкретні математичні уміння, а більш загальні уміння, що включають математичне мислення, математичну аргументацію, постановку та розв'язання математичної проблеми, математичне моделювання, використання різних математичних мов, інформаційних технологій, комунікативні вміння» [20, с. 160].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Професійна підготовка передбачає цілеспрямовану діяльність із засвоєння знань студентами та опанування

ними навичок й умінь, які будуть використані для стимулювання розвитку особистості учня. Відповідно, професійна спрямованість курсу «Математика» для майбутніх учителів початкових класів має забезпечувати глибоке розуміння ними місця математичної підготовки у структурі їх фахової підготовки, взаємозв'язок математичного матеріалу з іншими дисциплінами як і дидактичну основу для викладання.

Інтегроване викладання курсу математики та методики її навчання/викладання спричиняє дисбаланс між математичною і методичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів та реалізацією набутих ними методичних знань на практиці. Це пояснюється, перш за все, відмінністю цілей навчання математики і цілей навчання методики математики як споріднених, але не однотипних складників професійної підготовки. По-друге, низький рівень шкільних знань з математики у переважній частині першокурсників спеціальності «Початкова освіта» створює проблему в досягненні ними рівня математичної підготовки, яка б відповідала сучасним вимогам суспільства до якості математичної підготовки молодших школярів.

Список бібліографічних посилань

1. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт.: М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакулєнко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. Київ: Український центр оцінювання якості освіти, 2019. 439 с.
2. Понад 40% українських школярів не знають математики на базовому рівні. *Сіль.Медіа*. URL: <https://sil.media/p/ponad-40-ukrayinskikh-shkoliariv-ne-znaiut-matematiki-na-bazovomu-rivni-843718>.
3. Меншість вчителів математики подолали поріг ЗНО. *Освіта.UA*. 2023-10-03. URL: <https://osvita.ua/school/teacher-certification/90155/>.
4. Про оголошення 2020/2021 навчального року Роком математичної освіти в Україні: Указ Президента України від 30 січня 2020 року № 31/2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/31/2020#Text>.
5. Лодатко Є.О., Гаєвець Я.С. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до реалізації наступності в навчанні математики. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 2023. Вип. 2. С. 153-160.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Под ред. В. Колбановского. М.-Л.: Гос. соц.-эконом. изд-во, 1934. 362 с.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал.А. Лукова, Вал.А. Лукова. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 526 с.
8. Пиаже Ж., Инхельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификации и сериации / пер. с фр. Э.М. Пчелкина; послесл. А.Н. Леонтьева и О.К. Тихомирова. М.: Изд-во иностранной ли-

- тератури, 1963. 448 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/piazhe_genezis-elementarnykh-struktur_1963/go.2;fs,1/.
9. Inhelder B., Piaget J. The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York: Basic Books, 1958. 356 p.
 10. Шиф Ж.И. Развитие научных понятий у школьников. Исследования к вопросу умственного развития школьника при обучении обществоведению. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. 80 с.
 11. Левшин М.М., Лодатко Є.О. Математика: Навчальний посібник для напряму підгот. 6.010102 «Початкова освіта» пед. навч. закладів: у 3-х ч. Ч. I. За заг. ред. Є.О. Лодатка. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2012. 264 с.
 12. Левшин М.М., Лодатко Є.О. Математика: Навчальний посібник для напряму підгот. 6.010102 «Початкова освіта» пед. навч. закладів: у 3-х ч. Ч. II. За заг. ред. Є. О. Лодатка. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2015. 224 с.
 13. Лодатко Є.О. Математична культура вчителя початкової школи: монографія / ред. проф. С.Т. Золотухіної. Рівне-Слов'янськ: Підприємство Маторін Б.І., 2011. 324 с.
 14. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>.
 15. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: затв. наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>; https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/266-nakaz_2736.pdf.
 16. Робоча програма навчальної дисципліни «Математика з методикою формування компетентності в математичній освітній галузі»: для здобувачів СВО бакалавра спеціальності 013 Початкова освіта. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, 2020 р. 19 с. URL: https://www.vspu.edu.ua/faculty/pochat/pochat_k_afmetod/doc/p8.pdf
 17. Робоча програма навчальної дисципліни «Математика з методикою навчання»: для студентів спеціальності 013 Початкова освіта. Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, 2021–2022 н.р. 13 с. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/ПП_Математика-з-методикою-навчання-2.pdf.
 18. Сковцова С., Гаран М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання учнів математики. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2015. № 12–13. С. 209–215.
 19. Васько О.О. Використання проблемних лекцій у математичній підготовці майбутніх вчителів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2014. Вип. 9. Ч. 1. С. 15–21.
 20. Коберник Г. Формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Věda a perspektivy*, 2023. № 11(30). С. 156–169. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vp/article/download/7404/7446>.
 21. Осинская В.Н. Формирование умственной культуры учащихся в процессе обучения математике: Книга для учителя. Київ: Радянська школа, 1989. 192 с.

References

1. National report on the results of the international study of the quality of education PISA-2018 / col. author: M. Mazorchuk (main author), T. Vakulenko, V. Tereshchenko, G. Bychko, K. Shumova, S. Rakov, V. Horoh, and others. Kyiv: Ukrainian Center for Evaluation of the Quality of Education, 2019. 439 p. [in Ukr.].
2. More than 40% of Ukrainian schoolchildren do not know mathematics at the basic level. *Salt.Media*. Retrieved from <https://sil.media/p/ponad-40-ukrayinskikh-shkoliariv-ne-znaiut-matematiki-na-bazovomu-rivni-843718> [in Ukr.].
3. The minority of mathematics teachers passed the threshold of the external examination. Education.UA 2023-10-03. Retrieved from <https://osvita.ua/school/teacher-certification/90155/> [in Ukr.].
4. About the announcement of the 2020/2021 academic year as the Year of Mathematics Education in Ukraine: Decree of the President of Ukraine dated January 30, 2020 No. 31/2020. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/31/2020#Text> [in Ukr.].
5. Lodatko, Ye.O., Hayevets, Y.S. (2023). Preparation of the future primary school teacher for the implementation of continuity in teaching mathematics. *Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: Pedagogical sciences*, 2: 153–160 [in Ukr.].
6. Vygotsky, L.S. (1934). Thinking and speaking. Psychological research. In V. Kolbanovsky (Ed.). Moscow-Leningrad: State Social and Economic Publishing House. 362 p. [in Rus.].
7. Piaget, J. (1994). Child's speech and thinking. In Val. Lukov, Vl. A. Lukov (Comp. & Ed.). Moscow: Pedagogika-Press. 526 p. [in Rus.].
8. Piaget, J., Inhelder, B. (1963). Genesis of elementary logical structures. Classification and serialization. Moscow: Foreign Literature Publishing House. 448 p. Retrieved from http://elib.gnpbu.ru/text/piazhe_genezis-elementarnykh-struktur_1963/go.2;fs,1/ [in Rus.].
9. Inhelder, B., Piaget, J. (1958). The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York: Basic Books. 356 p.
10. Schiff, J.I. (1935). The development of scientific concepts in schoolchildren. Research on the question of the mental development of schoolchildren in teaching social science. Moscow; Leningrad: Uchpedgiz. 80 p. [in Rus.].
11. Levshin, M.M., Lodatko, Ye.O. (2012). Mathematics: Study guide for the field of preparation. 6.010102 "Primary Education" ped. education institutions: in 3 parts. Part I. In Ye.O. Lodatko (Gen. ed.). Ternopil: Educational book "Bohdan". 264 p. [in Ukr.].
12. Levshin, M.M., Lodatko, Ye.O. (2015). Mathematics: Study guide for the field of preparation. 6.010102 "Primary Education" ped. education institutions: in 3 parts. Part II. In Ye.O. Lodatko (Gen. ed.). Ternopil: Educational book "Bohdan". 224 p. [in Ukr.].
13. Lodatko, Ye.O. (2011). Mathematical culture of the primary school teacher: monograph. In S.T. Zolotukhina (ed.). Rivne-Sloviansk: Publisher Matorin B.I. 324 p. [in Ukr.].
14. Higher education standard for specialty 013 "Primary education" for the first (bachelor's) level of higher education: approved. by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated March 23, 2021

- No. 357. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> [in Ukr.].
15. Professional standard for the professions "Teacher of primary classes of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Teacher of primary education (with junior specialist diploma)": certified. by order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated 12.23.2020 No. 2736-20. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>; https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/266-nakaz_2736.pdf [in Ukr.].
16. The work program of the educational discipline "Mathematics with the method of competence formation in the mathematical educational field": for applicants of the bachelor's degree program in the specialty 013 Primary education. Vinnytsia: Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, 2020. 19 p. Retrieved from https://www.vspu.edu.ua/faculty/pochat/pochat_k_afmetod/doc/p8.pdf [in Ukr.].
17. Work program of the educational discipline "Mathematics with teaching methods": for students of specialty 013 Primary education. Mykolaiv: V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, 2021-2022 13 p. Retrieved from http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/ПІ_Математика-3-методикою-навчання-2.pdf [in Ukr.].
18. Skvortsova, S., Garan, M. (2015) Training of future primary school teachers to teach students mathematics. Mountain School of the Ukrainian Carpathians, 12-13: 209-215.
19. Vasko, O.O. (2014) The use of problematic lectures in the mathematical training of future primary school teachers. *Problems of modern teacher training*, 9(1): 15-21 [in Ukr.].
20. Kobernyk, G. (2023). Formation of mathematical competence of future primary school teachers. *Science and perspective*, 11(30): 156-169. Retrieved from <http://perspectives.pp.ua/index.php/vp/article/download/7404/7446> [in Ukr.].
21. Osinskaya, V.N. (1989). Formation of students' mental culture in the process of teaching mathematics: book for teachers. Kiev: Radyanskaya school. 192 p. [in Rus.].

IVANOVA Katerina

PhD in Pedagogy, teacher of mathematics at the secondary school No. 9
Pokrovsk city council of Donetsk region

LIBA Oksana

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary Education,
Mukachevo State University

PROFESSIONAL ORIENTATION OF MATHEMATICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Summary. Introduction. The article deals with the problem of professional orientation of mathematical training of future primary school teachers. The standard of the new generation of primary school teachers and the relevant curricula for students majoring in 013 "Primary Education" are analyzed. It has been found that the current standard gives preference to methodological and mathematical training to the detriment of fundamental mathematical training; the curricula of some higher education institutions (HEIs) also gave preference to methodological and mathematical training and integrated the course "Mathematics" and "Methods of teaching the educational field of "Mathematics" into the general course "Mathematics with Teaching Methods", sometimes without even increasing the number of hours for its study.

It has been determined that the joint study of the course of mathematics and methods of its teaching in primary school does not solve the problem of imbalance between the mathematical training of future primary school teachers and the implementation of their knowledge in practice. This is explained, firstly, by the difference in the goals of these preparations and the specifics of general professional training, and secondly, given the low level of school mathematical training of the majority of freshmen majoring in Primary Education, it is difficult for future primary school teachers to establish a connection between the need to obtain adequate mathematical training for professional activities that would meet the requirements of society for the training of younger students in mathematics.

The purpose. Study of the professional orientation of mathematical training of future primary school teachers, substantiation of the role of a separate study of the course

"Mathematics" for the professional training of primary school teachers.

The methods analysis and synthesis of scientific, pedagogical, methodological sources in order to identify the state of development of the problem; generalization of pedagogical experience in methods of teaching mathematics; systematization and systematization and generalization to formulate conclusions.

Results. The professional orientation of the course "Mathematics" for future primary school teachers should provide them with a deep understanding of the place of mathematical training in the structure of their professional training, the relationship of mathematical material with other disciplines.

Originality. The relevance of the study of the professional orientation of mathematical training of future primary school teachers is due to the following factors: a decrease in the level of school mathematical training of students, a certain inconsistency in the organization of mathematical training of future primary school teachers in higher education institutions.

Conclusion. Improving the content of mathematical training of future primary school teachers by strengthening the professional orientation of the course "Mathematics", rather than combining mathematical and relevant methodological training into one, will significantly improve the level of mathematical culture and grammar of future primary school teachers.

Keywords: professional orientation; methodological and mathematical training; primary school teacher.

Одержано редакцію 30.11.2023
Прийнято до публікації 13.12.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-122-127>

 <https://orcid.org/0000-0001-8756-3727>

МОВЧАН Валентина Іванівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: valya_movchan_vu.cdu.edu.ua

 <https://orcid.org/0009-0009-1548-0135>

ПІДМОГИЛЬНА Лілія Валентинівна

викладачка кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: podmogilna.lilia@vu.cdu.edu.ua

УДК 378.018.8.011.3-051:373.3]:75.02-053.5(045)

**ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

У статті розглянуто особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до образотворчої діяльності учнів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Акцентовано, що образотворче мистецтво допомагає формувати уявлення про світ на основі чуттєвого досвіду, спостереження, уяви та практичної діяльності. Образотворча діяльність учнів у початковій школі – це спільна робота вчителя й учнів, спрямована на планування, організацію, проведення творчого процесу із урахуванням індивідуальних художніх здібностей молодших школярів.

Визначено, що в епоху діджиталізації крім традиційних методів і прийомів підготовки майбутніх учителів початкових класів до образотворчої діяльності учнів, варто звернути увагу на інтернет сервіси, що стають більш поширеними в умовах технологічного прогресу суспільства.

Проаналізовано низку інтернет сервісів, які можна застосовувати у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до образотворчої діяльності учнів: Google Arts and Culture, Daily Art, Bing, Animated Drawings, Stop Motion Studio, Touch Van Gogh, Quiz Art.

Зазначено, що такі інтернет сервіси допомагають поглиблювати знання студентів із мистецтвознавства та розширювати уявлення про новітні мистецькі практики.

Ключові слова: майбутні вчителі початкових класів; образотворча діяльність; інформаційно-комунікаційні технології; інтернет платформа; мистецтво; сервіси; мистецтвознавство; засоби навчання.

Постановка проблеми. Нині одним із пріоритетних завдань підготовки майбутніх учителів початкових класів є формування творчої мислячої особистості, яка спроможна реалізовувати освітній процес із урахуванням інтересів і запитів сучасних учнів. У даний час активізується пошук новітніх підходів до підготовки вчителя початкових класів, які базуються на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій. Вчитель початкових класів повинен не лише володіти предметними знаннями і вміннями, вміло оперувати іннова-

ційними технологіями, а й бути спроможним формувати у молодших школярів загальнолюдські та культурні цінності. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до образотворчої діяльності учнів має відбуватися в єдності педагогічно-психологічної й мистецької підготовки, суть якої полягає в опануванні навичок і вмінь художньої діяльності та освоєнні форм, методів, прийомів і засобів керівництва цією діяльністю учнів початкових класів. Потребує уваги той факт, що навчання дітей покоління Альфа неможливе без застосування комп'ютерних технологій.

Метою статті є ознайомлення з особливостями підготовки майбутніх учителів початкових класів до образотворчої діяльності учнів із застосуванням інформаційно-комунікаційних засобів навчання.

Виклад основного матеріалу. Для ефективної організації образотворчої діяльності учнів учитель початкових класів має володіти базовими знаннями з основ мистецтвознавства, композиції, кольорознавства, стилізації та мати навички роботи із сучасними технічними засобами і інтернет-платформами. Органічним структурним готівності майбутнього вчителя початкових класів до організації образотворчої діяльності учнів є його здатність до художньо-творчої діяльності, яка виявляється «у здатності продемонструвати навички роботи сучасними художніми матеріалами і техніками, відповідно до специфіки того чи іншого виду образотворчого мистецтва з урахуванням властивостей матеріалів, особливостей площинного чи об'ємного вирішення задуму, готовності використовувати у професійній діяльності новітні художні технології, самовдосконалювати професійну майстерність» [1].

Теоретичні основи образотворчого мистецтва є підґрунтям успішної образотворчої діяльності. Проте для підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів потрібна зміна

діяльності викладача: домінуючу роль відіграють не пояснення й демонстрація, а мотивація, підтримка, супровід, консультування.

На уроках образотворчого мистецтва у початковій школі вчителю потрібно поєднувати традиційні способи образотворчої діяльності учнів із сучасними комп'ютерними технологіями. Комп'ютерні технології є невіддільним компонентом візуальної інформації, що формує образне мислення і уяву. А. Бровченко, В. Тименко зазначають, що «у сучасному інформаційному суспільстві проєктно-творчі технології перетворюються на засоби пізнання довкілля і самопізнання дітьми, учнівською молоддю, дорослими особами власного ества як засобу творення інформаційно-енергетичних образів довкілля: сенсорно-енергетичних, вербально-енергетичних, матеріально-енергетичних» [2].

Професійний розвиток майбутнього учителя визначається як загальне утворення, яке дозволяє здійснювати педагогічну діяльність як професійну в усіх її аспектах (культуротворчому, соціальному, особистісно-розвивальному, освітньому тощо), так і індивідуальну: розуміння цінності освіти для суспільства та життя людини в цьому суспільстві, знання з предмета та володіння методиками й технологіями його викладання, застосування всієї сукупності професійних знань для вирішення фахових завдань.

Основою образотворчого мистецтва є «художньо-образне відображення дійсності, що допомагає пізнавати світ, формує духовний облік людини, їх почуття, думки, світогляд, пробуджує творчі здібності» [3]. Образотворча діяльність у початковій школі – це можливість для учнів неперервно й послідовно розвиватися, розкривати свої творчі та інтелектуальні здібності.

В епоху діджиталізації крім традиційних методів і прийомів підготовки майбутніх учителів початкових класів до образотворчої діяльності учнів, варто звернути увагу на інтернет сервіси, що стають більш по-

ширеними в умовах технологічного прогресу суспільства. Розглянемо кілька цікавих платформ, які можуть бути корисними у цьому контексті.

Google Arts and Culture (рис. 1) – сервіс, який надає можливість учителю підготувати цікаву інформацію на заняття [4], візуалізувати матеріал, підготувати урок-подорож, підібрати приклади робіт за передбаченою навчальною програмою, темою тощо. Детальніше щодо функціоналу: платформа представляє собою віртуальний архів музеїв та пам'яток, із якими користувач може ознайомитися через статті, відеоролики, 3D, VR, AR чи 360° екскурсії, а також включає цікаві інтерактивні ігри для дітей. Google Arts and Culture вміщує в собі інформацію про відомих митців (наприклад, Фріда Кало до Бенксі), експонати, історичні події, які мали вплив на мистецтво, його напрями та течії, експерименти щодо поєднання мистецтва і технологій, а також послідовність і способи виготовлення різноманітних виробів.

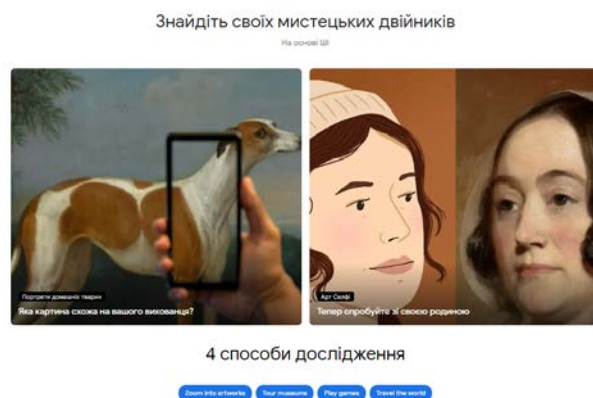


Рис. 1. Фрагмент інтерфейсу платформи Google Arts and Culture

Daily Art [5] – це додаток, який передбачає автоматичну щоденну розсилку інформації в короткій довідці про один із творів мистецтва, його автора та власне зображення витвору (рис. 2), що значно розширює загальнокультурний кругозір користувачів і поглиблює рівень мистецтвознавчих знань.



Рис. 2. Інтерфейс додатку Daily Art

Також передбачено збереження інформації для її повторного опрацювання. Це може бути корисно в накопиченні актуального матеріалу та його подальшого представлення на уроці.

Daily Art [5] виконує переважно функцію теоретичної підготовки вчителя до образотворчої діяльності учнів, тобто розширює його мистецький кругозір для подальшої передачі знань школярам, а також є простором для нових ідей, натхнення, мотивації тощо. Також корисно запропонувати учням встановити такий додаток, за рахунок чого вони будуть сприймати інформацію про мистецтво регулярно й опосередковано.

Bing [6] – сервіс, алгоритм роботи якого засновано на штучному інтелекті, а саме, відповідно до його функціоналу, користувачі мають можливість згенерувати будь-

яке зображення за власним запитом. Цікаво, що всі вказані користувачем деталі завжди зберігаються та поєднуються в кількох варіантах (сервіс пропонує по чотири зображення одночасно). За рахунок цього є можливість створювати як реалістичні ілюстрації, так і фантастичні. А також обирати техніку. Наприклад, акварель, піксельна графіка, цифрова ілюстрація тощо. Це цікаво за рахунок того, що ми можемо представляти одночасно обраний сюжет в різних художніх стилях виконання, на основі чого порівнювати особливості кожного з них. Наведемо кілька прикладів і порівняємо сюжети.

На першому згенерованому нами в сервісі Bing зображенні втілено сюжет на основі умови: «Українці в перші хвилини, коли дізнаються про перемогу» (рис. 3).



Рис. 3. Згенерований сюжет «Українці дізнаються про перемогу»

Цей сюжет є досить серйозним, одночасно з цим на ньому відображено доцільні емоції, настрої людей тощо. Ілюстрація виконана в мультиплікаційному стилі, але вона досить реалістична за своїм характером, дотриманням атрибутів національної ідентичності згенерованих персонажів (вишиванки, прапор на столі, газета з новинами про події в Україні, колористика) тощо.

Водночас фантастичні сюжети можуть бути створені за будь-яким алгоритмом, а відповідно користувач може отримати непередбачуваний результат, про що також вказано на головній сторінці платформи. Це має як свої переваги, так і недоліки. Серед переваг виділимо унікальність, новизну, ситуацію зацікавленості й збереження інтриги. Щодо недоліків, то можемо назвати труднощі у створенні конкретно задуманого користувачем сюжету. Перед початком роботи вчителю варто попередити учнів про можливість додавати лише опції та деталі, а не конкретний сюжет і наголо-



сити на вищезгаданих перевагах. Так, нами було згенеровано сюжет «Кит із рожевим намистом в океані пончиків» (акварель)» (рис. 4).



Рис. 4. Згенерований сюжет «Кит із рожевим намистом в океані пончиків»

Щодо проблеми підготовки вчителя до образотворчої діяльності учнів та місця сервісу Bing у ній, то він може бути корисним у таких векторах освітньої діяльності – візуалізація ідей (у тому числі фантастичних, що для учнів початкових класів особливо актуально, адже молодший шкільний вік є сензитивним періодом розвитку уяви дітей), мотивація, індивідуалізація тощо. Animated Drawings [7] – сервіс, алгоритми роботи якого аналогічно побудовані на штучному інтелекті, проте функціонал програми відрізняється від попередніх. Зокрема він включає можливість анімувати малюнки, створені на папері (рис. 5).



Рис. 5. Принцип роботи Animated Drawings

Для того, щоб створити анімацію, необхідно сфотографувати малюнок та завантажити його в запропоноване на платформі вікно. Після цього малюнок буде автоматично проскановано, виділено його ключові



Рис. 6. Принцип роботи в додатку Stop Motion Studio

Однією з ідей використання можливостей додатку на уроці в початковій школі може бути створення колективного мультиплікаційного сюжету з робіт учнів на задану тему за визначеним спільним сюжетом. Це не лише стимулюватиме любов дітей до мистецтва та розвиватиме зацікавленість у його вивченні, а також формуватиме відчуття колективної єдності в класі та власної значущості в спільному результаті.

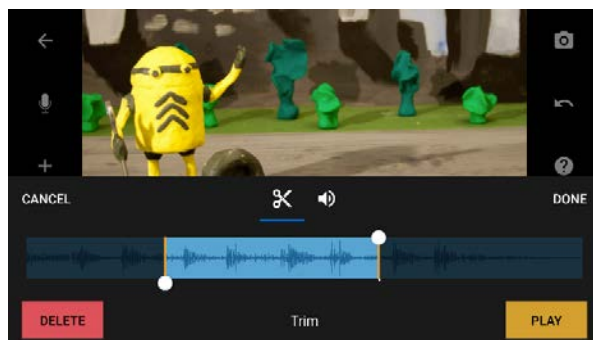
Touch Van Gogh [9] – вузько спрямований сервіс, зосереджений на вивченні картин Вінсента ван Гога, що знижує його імовірність систематичного застосування на уроках у початкових класах, але

компоненти (користувач може регулювати їх відповідно до власної ідеї й задуму). Також автоматично встановлюються основні й рухомі точки відповідно до частин ілюстрації, які будуть активними. У результаті платформа пропонує набір рухів, які можна додавати до персонажа, таким чином анімуючи його.

Можливість застосування платформи має практичний характер та може включати індивідуальну діяльність (учителя або учня/учениці) або інтегровану, тобто вчитель застосовує фронтальні завдання як елемент уроку.

Кілька ідей застосування Animated Drawings: анімація малюнків дітей, виконаних за передбаченим планом уроку, створення навчального мультфільму з власним персонажем, демонстрація принципу роботи анімації як одна з тем навчальної програми тощо.

Схожим за принципом роботи є сервіс Stop Motion Studio [8] (кадровий редактор), але його використання є більш доцільним на уроках з елементами дизайн освіти, що інтегрується з технологічною освітньою галуззю. Цей сервіс дозволяє створювати мультиплікаційні відео за рахунок поєднання низки кадрів певних об'єктів (наприклад, дитячих робіт, виконаних із пластиліну) (рис. 6).



він досить цікавий за принципом роботи, тому вважаємо доцільним додати його в наш перелік.

Платформа вміщає основні роботи художника («Спальня Ван Гога в Арлі», «Сад Добінь», «Вид на Париж із квартири Тео на вулиці Лепік») та набір інструментів до кожної з них.

Зокрема користувач має можливість додати збільшувальне скло, повернути картину іншою стороною рами та розглянути приховані там елементи, зняти верхній шар для аналізу полотна, на якому було створено картину (рис. 7), використати хронологічну стрічку для того, щоб порівняти вигляд зображеного на картині

місця з його виглядом у період власне роботи Вінсента ван Гога.



Рис. 7. Приклад роботи інструменту для зняття верхнього шару картини

Важливо, що всі деталі реальні, адже додаток створено співробітниками Музею Ван Гога в Амстердамі, які врахували

дотримання ідентичності запропонованих картин з оригіналами.

Ще одним цікавим сервісом у підготовці вчителя початкових класів до образотворчої діяльності учнів є Quiz Art [10] (додаток із серії Quiz, спрямований конкретно на вивчення мистецтва), який представляє собою віртуальне середовище з вікторинами про мистецтво, його течії, напрями, відомих художників і їхні твори мистецтва. Наявний архів готових вікторин та можливість створити власний тест (рис. 8).

Quiz Art може бути застосованим учителем або у співпраці з учнем/ученицею для самоперевірки знань з мистецтва під час уроку на як швидкий опитувальник моніторингу вчителем рівня засвоєння молодшими школярами опрацьованої теми.

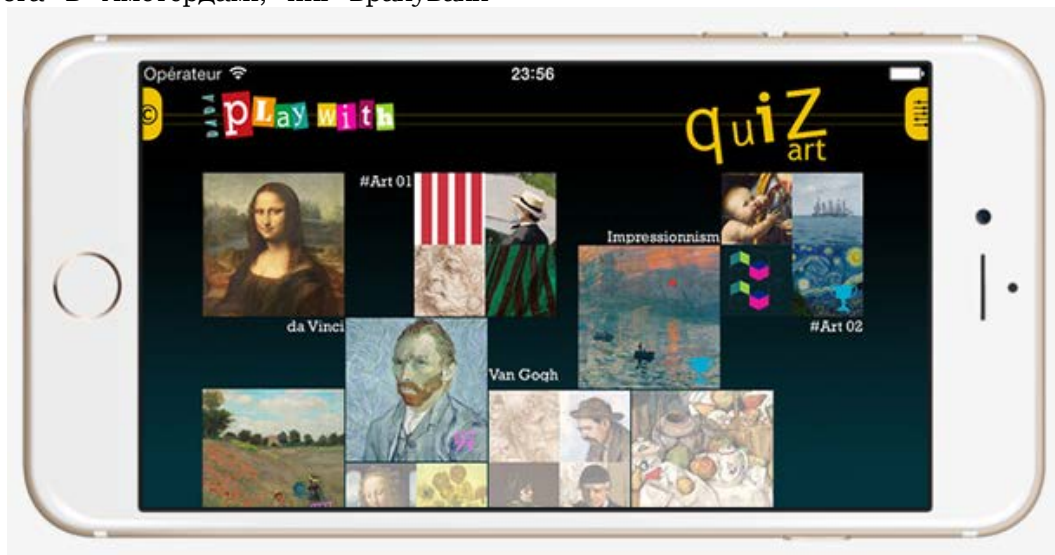


Рис. 8. Інтерфейс додатку Quiz Art

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до образотворчої діяльності учнів щільно пов'язана із стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Активне застосування технологій і комп'ютерних мереж дозволяє здійснювати освітній процес відповідно до вимог сучасного візуально-комунікаційного простору та допомагає організовувати самостійну навчально-пізнавальну активність студентів. Інтернет сервіси можна застосовувати для поглиблення знань із мистецтвознавства та організації творчої діяльності учнів початкових класів на основі цифрових мистецьких практик.

Подальшого дослідження потребують практичні підходи і методи застосування інтернет сервісів у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Список бібліографічних посилань

1. Сотська Г.І., Кузьменко Г.В. Методологічні аспекти підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2019. №2(29). URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27128/2/H_Sotska_H_Kyzmenko_SRPE.pdf (дата звернення: 15.11.2023).
2. Бровченко А., Тименко В. Розвиток проєктно-творчої обдарованості ества в системі української дизайн-освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2022. №2(85). С. 13–21. URL: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/20407> (дата звернення 19.11.2023).
3. Алтухова А., Азаркіна М., Лісунова А., Чен Н., Чаус Д. Теоретичні і методичні основи образотворчого мистецтва (для здобувачів другого освітнього рівня (магістр) спеціальності 014 – «Середня освіта. Образотворче мистецтво»): Навчально-педагогічний посібник / за заг. ред. Т.В. Паньок. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2022. 80 с.
4. Google Arts and Culture. URL: <https://artsandculture.google.com/> (дата звернення: 23.11.2023).
5. Daily Art. URL: <https://www.getdailyart.com/> (дата звернення: 23.11.2023).

6. Bing. URL: <https://www.bing.com/images/create/> (дата звернення: 23.11.2023).
 7. Animated Drawings. URL: <https://sketch.metademolab.com/> (дата звернення: 23.11.2023).
 8. Stop Motion Studio. URL: <https://www.cateater.com/> (дата звернення: 23.11.2023).
 9. Touch Van Gogh. URL: <https://cutt.ly/swFnmA4V> (дата звернення: 23.11.2023).
 10. Quiz Art. URL: <https://cutt.ly/vwFnE51b> (дата звернення: 23.11.2023).
- References**
1. Sotska, H.I., Kuzmenko, H.V. (2019). Methodological aspects of training future teachers of fine arts. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2(29). Retrieved 15.11.2023, from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27128/2/H_Sotska_H_Kyzmenko_SRPE.pdf [in Ukr.].
 2. Brovchenko, A., Tymenko, V. (2022). Development of project-creative talent in the system of Ukrainian design education. *Education and development of talented personality*, 2(85): 13–21. Retrieved 19.11.2023, from <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/20407> [in Ukr.].
 3. Altukhova, A., Azarkina, M., Lisunova, L., Chen, N., Chaus, D. (2022). Theoretical and methodological foundations of fine arts (for applicants for the second educational level (master's degree) in specialty 014 – “Secondary Education. Fine Arts”): Study guide. In T.V. Panok (ed.). Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. 80 p. [in Ukr.].
 4. Google Arts and Culture. Retrieved 23.11.2023, from <https://artsandculture.google.com/>.
 5. Daily Art. Retrieved 23.11.2023, from <https://www.getdailyart.com/>.
 6. Bing. Retrieved 23.11.2023, from <https://www.bing.com/images/create/> [in Ukr.].
 7. Animated Drawings. Retrieved 23.11.2023, from <https://sketch.metademolab.com/>.
 8. Stop Motion Studio. Retrieved 23.11.2023, from <https://www.cateater.com/>.
 9. Touch Van Gogh. Retrieved 23.11.2023, from <https://cutt.ly/swFnmA4V> [in Ukr.].
 10. Quiz Art. Retrieved from <https://cutt.ly/vwFnE51b>.

MOVCHAN Valentyna

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Primary Education,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

PIDMOHYLNA Liliya

Lecturer of the of the Chair of Primary Education,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

PECULIARITIES OF PREPARING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR PUPILS' ARTISTIC ACTIVITY

Summary. The article discusses the peculiarities of training future primary school teachers in the visual arts activities of students using information and communication technologies. It is emphasized that the visual arts help to form an idea of the world based on sensory experience, observation, imagination and practical activity. The visual activity of pupils in primary school is a joint work of the teacher and pupils aimed at planning, organizing, conducting the creative process, taking into account the individual artistic abilities of primary schoolchildren.

It has been determined that in the era of digitalization, in addition to traditional methods and techniques for preparing future primary school teachers for the visual arts activities of students, it is worth paying attention to Internet services that are becoming more common in the

context of technological progress in society. The article analyzes a number of Internet services that can be used in the process of preparing future primary school teachers for pupils' visual activities: Google Arts and Culture, Daily Art, Bing, Animated Drawings, Stop Motion Studio, Touch Van Gogh, Quiz Art. It is noted that such Internet services help to deepen students' knowledge of art history and expand their understanding of the latest artistic practices.

Keywords: future primary school teachers; visual arts; information and communication technologies; Internet platform; art, services; art history; learning tools.

Одержано редакцією 26.11.2023
Прийнято до публікації 17.12.2023

**СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(за предметними спеціальностями)**

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-128-133>

 <https://orcid.org/0009-0004-8367-7136>

ТРЕТ'ЯКОВА Анна Олександрівна

магістрантка спеціальності 014 «Середня освіта (Математика)»,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
e-mail: 22fmif.a.tretiakova@std.npu.edu.ua

УДК 373:51:004(045)

**МОТИВАЦІЯ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ**

З огляду на те, що формувальне оцінювання є ключовим елементом концепції Нової української школи, і на те, що вмотивованість учнів до навчання відзначається важливою складовою успішної реалізації цієї концепції, проведено аналіз вікових особливостей учнів 5–6 класів в контексті їх мотивації до навчання та, зокрема, до вивчення математики. Учні цього перехідного між молодшим шкільним та підлітковим віком періоду відрізняються посиленням соціальних мотивів діяльності.

На основі цього аналізу сформульовано рекомендації, щодо підбору інструментів формуального оцінювання.

Запропоновано стратегію застосування подібних інструментів впродовж навчального процесу так, щоб вони максимально ефективно стимулювали закріплення діяльній мотивації учнів саме навколо вивчення математики і підготовки до її уроків. Спочатку потрібно зробити акцент на зацікавленні учнів предметом, а потім плавно перейти до надання їм можливості соціалізуватися з застосуванням своїх математичних знань. Під кінець розглянутого періоду варто максимально простимулювати рефлексивну діяльність учнів, аби ті усвідомлювали свій математичний рівень і важливість цих знань у своєму подальшому житті. Серед запропонованих Міністерством освіти і науки України інструментів формуального оцінювання обраний перелік інструментів, які найкраще підходять для застосування на уроках математики і покривають вимоги викладені у описаній стратегії.

Ключові слова: мотивація учнів; інструменти формуального оцінювання; вікові особливості учнів.

Постановка проблеми. Формувальне оцінювання є невід'ємною складовою навчального процесу в умовах реалізації концепції «Нова українська школа» (НУШ) і є предметом широкого обговорення у сучасній педагогіці. Засади НУШ визнають формувальне оцінювання як основний елемент навчальної діяльності, а прихильники НУШ покладають великі надії на те, що це сприятиме значному покращенню якості освіти та навчального процесу [1; 2; 3].

Слід відмітити, що більшість вчителів, які мають багаторічний педагогічний досвід, «зустрічаються» з концепцією НУШ вперше, зокрема з формувальним оцінюванням, відчувають значні відмінності від традиційного поточного оцінювання, до якого вони звикли [3; 4; 5]. Також для нових учителів, які щойно закінчили заклади вищої освіти, але навчалися за іншою системою, формувальне оцінювання залишається лише теоретично здійсненою процедурою.

У концепції НУШ однією з основних переваг формуального оцінювання у порівнянні з формами оцінювання, які практикувались в українській середній освіті до реформи, визначається підвищення мотивації учнів до навчання. При цьому питання добору мотивуючих інструментів формуального оцінювання, які враховували б вікові особливості учнів, лишається відкритим.

Л.В. Роміцина в оглядовій статті, аналізуючи точки хору на проблему мотивації учнів на уроках математики в умовах реформи НУШ [6], приходить до висновку, що найближчі дослідження в цьому напрямку слід направити на формування майстерності вчителів. Покращення усвідомлення вчителем математики причин використання тих чи інших інструментів формуального оцінювання та конкретні поради, щодо підбору відповідних інструментів, неодмінно підвищать його майстерність та позитивно відобразиться на навчальному процесі.

На сьогодні перше покоління учнів Нової української школи вступило до базової школи і цей перехідний період у їх житті потребує посиленої педагогічної уваги. Учні 5–6 класів суттєво відрізняються від учнів початкової школи у психо-фізіологічному розвитку і, крім цього, тепер з ними співпрацює не один вчитель, а команда вчителів-предметників, які мають якнайкраще

адаптувати під них методи і форми навчальної діяльності, зокрема й методи формувального оцінювання. Вчителі математики у цьому сенсі не є винятком.

Мета статті полягає у визначенні таких інструментів формувального оцінювання на уроках математики у 5–6 класах, які найефективніше сприятимуть мотивації учнів до навчання загалом та, зокрема, до вивчення математики.

Виклад основного матеріалу дослідження. М.В. Артющина та О.М. Котикова у книзі «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» наводять наступну класифікацію мотивів:

- соціальні: широкі соціальні мотиви, вузькі соціальні (або позиційні) мотиви, мотиви соціальної співпраці;

- пізнавальні: широкі пізнавальні мотиви, навчально-пізнавальні мотиви;

- особистісні: мотиви самоосвіти, мотиви саморозвитку, самоствердження, ідентифікації з іншою людиною, влади, досягнення, матеріальні [7].

Зазначається, що найсильнішими з мотивів вважаються мотиви досягнення та пізнавальні мотиви.

Мотиви досягнення – це мотиви, що представлені прагненням до загальножиттєвого успіху та успіху у певних конкретних видах діяльності, а також прагненням підвищення рівня власних можливостей.

До пізнавальних мотивів належать широкі пізнавальні мотиви та навчально-пізнавальні мотиви. Широкі пізнавальні мотиви передбачають орієнтацію на ерудицію, задоволення від самого процесу навчання та його результатів, а навчально-пізнавальні мотиви – орієнтацію на способи добування знань та засвоєння конкретних навчальних предметів.

Здебільшого методичні матеріали, пов'язані з мотивацією учнів до навчання, роблять акцент на пізнавальних мотивах, зокрема на так званому пізнавальному інтересі. Його поняття походить з праць радянських психологів Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, А.О. Смірнова, Б.М. Теплова та інших. Більшість рекомендацій для вчителів, побудованих на цій теорії, пропонують різні варіанти психоемоційного стимулювання, як-то за допомогою здивування, зміни видів діяльності, відчуття початкового успіху тощо.

Такі методи дозволяють краще утримувати увагу учнів і допомагають їм краще засвоїти матеріал конкретного уроку. Також у застарілих методичках можна знайти тези про те, що лише пізнавальні мотиви в достатній мірі можуть стимулюватись вчителем на уроці, а всі інші мотиви надто великою мірою залежать від ситуації в ро-

дині та від інших соціокультурних явищ. Тому на фоні твердження про найбільшу силу пізнавальних мотивів за мотивацію інших видів діяльності навіть не йдеться. Проте, концептуальні ідеї НУШ передбачають більш глибокий підхід.

В ідеальній реалізації навчального процесу учень середньої школи НУШ є більш усвідомленим, ніж радянський учень, для якого придумувались вищезгадані методи. Сучасний учень здатен до самоаналізу та рефлексії, він спроможний зіставляти власні уміння та цілі на майбутнє, а також здатен обирати шлях, яким до цих цілей можна дійти.

Вивчення вікових особливостей учнів різних класів, наведене у психолого-педагогічній літературі, зокрема у книзі «Педагогічна психологія» О.І. Власової [8], свідчить, що дійсно, в мотивації до навчання учнів молодших класів переважає пізнавальна мотивація, а саме: навчально-пізнавальна, діяльнісна мотивація. Діти молодших класів не потребують додаткових навчальних стимулів, їх приваблює сам навчальний процес і достатньо його в міру урізноманітнити, аби учні із захопленням та ентузіазмом сприймали навчальний матеріал. Своєю чергою учні 5–6 класів, як представники перехідного періоду між молодшим шкільним віком та підлітковим, переходять від навчання з одним вчителем до моделі «класний керівник – вчителі предметники». Саме в цей час учні є найменш вразливими до подібних змін і більше того, вони потребують збільшення кола взаємодії з дорослими.

О.І. Власова зазначає, що в 5-му класі в учнів фізіологічно виникає потреба в збільшенні самостійності, а у класі починають формуватись зародки ієрархії і на цьому фоні в мотиваційному полі домінування діяльнісної мотивації поступово змінюється домінуванням соціальної, а саме вузькими соціальними (або позиційними) мотивами та мотивами соціальної взаємодії. Вузька соціальна (або позиційна) мотивація представлена прагненнями підвищення власного соціального статусу, отримання визнання з боку оточення чи гідної винагороди за свою працю, а мотивація соціальної співпраці – це орієнтація на різні способи взаємодії з навколишніми людьми, ствердження своєї ролі і позиції у групі. В учнів 5-го класу зазначені вище мотиви здебільшого проявляється у прагненні виділитись серед своїх однолітків, встановити свою першість у чомусь, а також у відчутній потребі в похвалі з боку вчителя чи інших дорослих.

У книзі «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» наводиться широкий

перелік функцій мотивів. Зпоміж інших слід підкреслити наступні:

- спонукальна – мотив ініціює початок дії;

- спрямовувальна – мотив визначає напрямок дії, що починається;

- стимулювальна – мотив забезпечує продовження спонукування при здійсненні наміру, ця функція відображає значимість мети і характеризує силу мотиву;

- керівна функція, яка включає в себе директивну або регулювальну функцію, що відповідає за визначення цілей і управління діяльністю, ця функція лежить в основі встановлення пріоритетів;

- організаційна (мислена організація, задум діяльності) – відповідає за детальний аналіз ситуації, елементів задачі, шляхів її розв'язання, критичну оцінку їх через усвідомлення важливості результату (мети) [7].

Певний мотив може виконувати, чи не виконувати ту чи іншу функцію. Крім того, у більшості випадків ці функції мотиву є ієрархічними, тобто являють собою нашарування одна над одну. Навчально-пізнавальні мотиви, якщо вони не переростають у широкі пізнавальні мотиви, не можуть виконувати функцію вищу від стимулювальної, а в багатьох випадках навіть не вищу, ніж спрямовувальну. Своєю чергою соціальні мотиви цілком успішно виконують керівну функцію, а по закінченню 6-го класу, коли соціальна ієрархія в групах підлітків вже добудовується і вони переходять у старший підлітковий вік, на базі сильних соціальних мотивів виростають особистісні мотиви досягнення, самоствердження та самоідентифікації, які, в свою чергу, цілком здатні виконувати організаційну функцію мотивів. На них може відбуватись дорослішання підлітка і визначення його майбутнього життєвого шляху.

Вищеописані вікові особливості мотиваційних процесів учнів стосуються загальної мотивації, тобто мотивації до будь-якої діяльності. Завдання вчителя математики в цьому контексті полягає у створенні таких умов, які сприятимуть формуванню мотивації учня саме навколо вивчення математики. Є багато рекомендацій щодо стимулювання навчально-пізнавальних мотивів учнів, як-от: урізноманітнення навчального процесу, підкріплення набутих знань прикладами з реального життя (чи навіть краще з життєвих реалій самих учнів), варіювання інтерактивних інструментів. З цими методами треба експериментувати і з'ясовувати, які з них приваблюють увагу та стимулюють натхнення кожного учня. Проте навчально-пізнавальні мотиви важко закріплюються і часто можуть бути слабшими за інші види мотивів, що призво-

дить до того, що учень віддає перевагу чимось навіть пріоритет якійсь іншій діяльності, а не, приміром, підготовці до уроку математики.

З причини того, що соціальні мотиви стають домінуючими в діяльності учнів 5–6 класів, їх не можна оминути стороною. Запорукою успіху має бути таке улаштування навчального процесу, в якому учень зможе досягати соціалізації через уроки математики і зокрема, через математичні знання. В першу чергу сам вчитель математики повинен бути членом класного соціуму, йому слід цікавитись особистим життям учнів і взаємодіяти з ними не лише на уроці. Відповідно, це сприятиме зацікавленості учнів діяльністю вчителя і його предметом. Другим компонентом буде створення можливості спілкування учнів під час навчального процесу, в умовах, коли кращі математичні знання підвищуватимуть можливості учня комунікувати і певною мірою дозволятимуть йому соціально стверджуватись. Якщо учень знатиме, що на уроці в нього буде усне змагання з іншими по вивченому матеріалу, або бачитиме, що його визнають і залучають до допомоги іншим учням у розв'язанні задач, то його математична зацікавленість, зокрема, в підготовці до уроків, буде зростати. Самі по собі математичні знання мало вартують для учнів цього віку, якщо ними не можна скористатись у соціальній взаємодії.

Якщо вищенаведеними способами успішно направити мотивацію і відповідно діяльність учня у математичне русло протягом 5-го – початку 6-го класу, то у подальшому, коли самореалізація вартуватиме більше, ніж визнання соціуму, відчутно зросте вірогідність того, що учень самореалізовуватиметься саме через математику. Це пояснюється тим, що шляхи для самореалізації діти цього віку здебільшого вишукують серед тих речей, які їм краще вдаються, а це є підставою для акценту на ненав'язливому й глибокому зануренню учнів у математичний світ.

Деякі автори [9, с. 6] зазначають, що на фоні заперечення контролю в учнів 5–6 класів спостерігається масове зниження мотивації до навчання. Це можна пояснити тим, що соціальні мотиви таких учнів не закріпились на навчальній діяльності. Отож, вчитель математики Нової української школи повинен не просто дивувати своїх п'ятикласників цікавими математичними фактами з життя, а й повинен відігравати суттєву роль у їхній соціальній адаптації, аби у контексті соціальних взаємодій підкреслювати переваги математичних знань.

Спираючись на вищенаведену мотиваційну аналітику учнів досліджуваної вікової категорії, а також на те, що формувальне оцінювання займає основну частину навчального процесу в концепції НУШ, учителю математики слід виконати плавний перехід від активного використання інструментів, що поживляють навчальний процес на початку 5-го класу, до активного використання інструментів, що передбачають різні види парної і групової активності на проміжку між 5-м і 6-м класом, а в кінці 6-го класу зробити акцент на інструменти, що змушують учнів проводити глибоку самоаналітику та рефлексію.

Серед запропонованого Міністерством освіти і науки України списку інструментів формувального оцінювання [10] обрано перелік доречних для використання на уроках математики у 5–6 класах.

На початку 5-го класу доречними будуть такі класичні інструменти, як математичні диктанти, картки «доповни твердження», а також інструмент «Запис у журнал» (учні записують у свій журнал або зошит розуміння предмету, поняття або те, що вони вивчили на уроці). Вчитель, переглядаючи такі записи, дізнається, чи зрозумів учень певну тему, урок, поняття або вивчене, і пізніше формує свій відгук. При цьому рекомендується робити акцент на похвалі і демонструвати свою віру в покращення у разі невдач учнів.

Далі доречними будуть групові і парні форми діяльності, такі як:

«Є питання, в кого є відповідь?», коли учням роздаються картки, на яких з одної сторони записане запитання пов'язане з вивченим матеріалом, а з іншої – відповідь на якесь запитання, що дісталось іншому учневі. Перший учень зачитує в голос своє запитання і в класі має відгукнутись той, в кого на картці відповідь на нього. Після чого учень, що правильно відповів, зачитує своє запитання і ланцюжок проходить по всьому класу. Якщо відгукується учень з неправильною відповіддю, то вчитель каже про це і пошук відповіді продовжується.

На перший погляд метод не сильно відрізняється від звичайного усного фронтального опитування і може здатись, що соціальної складової в ньому обмаль, але ключовими обставинами є те, що учень змушений слухати кожне запитання, а не тільки те, що адресовано саме йому. То дітям набагато цікавіше відповідати на запитання, поставлені іншими дітьми, а не вчителем. Ще під час будь-якої подібної взаємодії, до якої залучений весь клас, учні неминуче вербально та невербально взаємодіятимуть одне з одним, що сприятиме їх втягуванню у процес.

Проектна діяльність, що передбачає опрацювання позакласних інформаційних джерел, з подальшим виступом перед класом. Такі роботи можуть готувати в парах, які може назначати вчитель з огляду на якісь власні міркування щодо збалансованості, але може дозволяти учням самостійно розділитись на пари (у такому варіанті вони почуватимуться зручніше і швидше втягнуться). У випадку парної підготовки в кінці виступу передбачається аналіз адекватності розділення обов'язків та власного внеску кожного з учнів у проєкт.

Унікальним за функціоналом методом є «Лідер за номером». Вчитель об'єднує учнів у групи по 4–5 осіб і їм призначаються номери від 1 до 4 чи 5 в межах групи. Далі учні отримують за бажанням сюжетну задачу, розв'язок якої передбачає декілька кроків. Їм надається час на обговорення «алгоритму» розв'язання всередині групи. По закінченню часу обговорення випадковим чином обирається номер і відповідний учасник кожної групи розв'язує свою задачу біля дошки. Такий формат передбачає те, що невпевнені у власному вмінні розв'язати задачу учні звертатимуться до здібніших учнів за поясненнями «алгоритму» дій, адже час має плануватись так, щоб учні не могли встигнути проговорити всю задачу усно, а обмежувалися б лише обміном думками про основні «вузли» задачі і переходи між ним.

Учні, які можуть розв'язати задачу, вдосконалюватимуться у швидкому виокремленні головних кроків та розробці «алгоритмів». За таких умов учні закріплюють новий матеріал, вчать ся запам'ятовувати алгоритми, вчать ся сегментувати та аналізувати задачі, а також покращують навички роботи в команді і це все в межах одного, не довгого виду діяльності. Якщо члени груп не йдуть на контакт, то можна додатково заохотити їх чимось на кшталт групової оцінки, або змаганням між групами.

У 6-му класі, особливо в другому його семестрі, слід застосовувати часті анкети для самооцінки. Зміст формулярів визначається місцем уроку в темі і має бути максимально наближений до озвучених завчасно переліків знань та навичок, яких повинні опанувати учні згідно з програмою. Також важливим є те, що самооцінка має засновуватись на затверджених навчальним закладом критеріях оцінювання, або на дуже наближених до них критеріях. Аби досягти ефективності такої діяльності, слід ототожнювати (для учнів) критерії оцінювання з цілями навчання, а також повсякчас тримати систему оцінювання у центрі їх уваги.

Також корисною і потужною формою роботи буде аналіз портфоліо. Портфоліо – це зібрані учнем протягом семестру та специфічним чином відібрані ним самим роботи. Метою портфоліо зазвичай вважається якнайкраща ілюстрація динаміки навчального поступу та результативності учня. Корисними для портфоліо будуть власні розмірковування учнів, додані у письмовій формі з обґрунтуванням того, як саме кожна обрана конкретна робота відображає досягнення ним навчальних цілей.

Методи, що увійшли до запропонованого для використання переліку, в першу чергу, є ефективними інструментами для набуття та зміцнення математичних знань. Крім цього, використання наведених інструментів у рекомендовані періоди сприятиме ненав'язливому підвищенню вмотивованості учнів до вивчення математики.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Огляд загальнодоступних джерел засвідчив нестачу психолого-педагогічних методичних матеріалів з конкретними рекомендаціями для вчителів базової школи, які б відповідали реальним потребам сучасної системи освіти.

На основі аналізу вікових психологічних особливостей учнів 5–6 класів стосовно специфіки мотивації діяльності визначено, що на початку 5-го класу вчителям слід урізноманітнювати процеси вивчення нового матеріалу та перевірки набутих знань, а згодом зміцувати акцент на методи, що передбачають взаємодію учнів між собою і, врешті решт у 6-му класі слід активно залучати учнів до рефлексії і самоаналізу з підвищенням інтенсивності подібних практик під кінець 6-го класу.

Обов'язковим напрямком подальших досліджень є проведення педагогічних експериментів, що мають на меті перевірку ефективності наведених у роботі рекомендацій, а також подальше вивчення і аналіз мотиваційних вікових особливостей учнів 7–9 класів.

Список бібліографічних посилань

- Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 року.
- Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи від 27.10.2016 р.
- Що таке формувальне оцінювання, чому воно потрібне учням і які основні виклики. *НУШ*. URL: <https://nus.org.ua/view/shho-take-formuvalne-otsinyuvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vyklyky/> (дата звернення: 18.11.2022).
- Гривко А., Ващенко А. Поточне та формувальне оцінювання в базовій та старшій профільній школі. *Український педагогічний журнал*, 2021. № 2. С. 72–83.
- Кабан Л.В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі. *Народна освіта: наукове фахове видання*. 2017. № 1. С. 88–95.
- Роміцина Л.В. Стратегії формування навчальної мотивації учнів на уроках математики в умовах реформи «Нова українська школа». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2022. № 84. С. 137–141.
- Артюшина М.В., Журавська Л.М., Колесніченко Л.А. та ін. Психологія діяльності та навчальний менеджмент / За заг. ред. М. В. Артюшиної. Київ: КНЕУ, 2008. 336 с.
- Власова О. Педагогічна психологія: навчальний-методичний посібник. Київ: Либідь, 2005. 400 с.
- Пузіревич А. Вікові особливості учнів 5–10 класів. *Slideshare.net*. URL: <https://www.slideshare.net/artemvalentinovich/510-65969563> (дата звернення: 16.11.2023).
- Методичні рекомендації щодо особливостей організації освітнього процесу у першому (адаптивному) циклі / 5 класах закладів загальної середньої освіти за Державним стандартом базової середньої освіти в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»: Лист МОН № №4.5/2303-21 від 06.08.21 року.

References

- State Standard of Basic Secondary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 898 dated September 30, 2020.p
- New Ukrainian School: Concept. Principles of reforming secondary school (2016).
- What is formative assessment, why do students need it, and what are the main challenges. *New Ukrainian School*. Retrieved 18/10/2023 from: <https://nus.org.ua/view/shho-take-formuvalne-otsinyuvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vyklyky/>.
- Hryvko, A., Vashchenko, L. (2021) Current and formative assessment in basic and senior profile school. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 2: 72–83.
- Kaban, L.V. (2017) Formative assessment of students' learning achievements in the new Ukrainian school. *Narodna osvita: Scientific and professional publication*, 1: 88–95.
- Romitsyna, L.V. (2022) Strategies for forming students' learning motivation in mathematics lessons under the "New Ukrainian School" reform. *Pedagogy of forming a creative personality in higher and secondary schools*, 84: 137–141.
- Artyushina, M.V., Zhuravska, L.M., Kolesnichenko, L.A. etc. (2008). Psychology of activity in educational management. In M.V. Artyushina (ed.). Kyiv: KNEU. 336 p.
- Vlasova, O. (2005) Pedagogical psychology: educational-methodical guide. Kyiv: Lybid. 400 p.
- Puzirevich, A. Age-specific characteristics of students in grades 5–10 (2016). *Slideshare.net*. Retrieved 16/10/2023, from <https://www.slideshare.net/artemvalentinovich/510-65969563>
- Methodical recommendations on the features of organizing the educational process in the first (adaptive) cycle / 5 classes of general secondary education institutions according to the State Standard of Basic Secondary Education in the implementation of the "New Ukrainian School" concept: Letter from the Ministry of Education and Science No. 4.5/2303-21 dated August 6, 2021.

TRETIAKOVA Anna

Master's student in "Secondary Education (Mathematics)",
Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University

MOTIVATION OF 5-6 GRADE STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS DURING FORMATIVE ASSESSMENT

Summary. Introduction. Formative assessment is a key element of the New Ukrainian School concept. In this concept, one of the main advantages of formative assessment compared to the assessment methods practiced in Ukrainian secondary education before the reform is the increased motivation of students for learning. The first generation of students in the New Ukrainian School has entered the basic school and requires enhanced pedagogical attention. The team of subject teachers should adapt the methods and forms of the educational process, including formative assessment methods, as effectively as possible for students in grades 5-6. Mathematics teachers are no exception in this regard. The question of selecting motivating tools for formative assessment that take into account the age-specific characteristics of students remains open.

Purpose. Identify formative assessment tools for use in mathematics classes for 5-6 grades that will most effectively promote overall student motivation for learning and, specifically, for studying mathematics.

Results. An analysis of the age-specific characteristics of 5-6 grade students was conducted in the context of their motivation for learning, particularly in the study of mathematics. Students in this transitional period between early school and adolescence exhibit an increased emphasis on social motives for activity. Based on this analysis, recommendations were formulated regarding the selection of formative assessment tools. A strategy for the application of such tools throughout the learning process was also proposed to maximally stimulate the reinforcement of students' activity motivation specifically related to the study of mathematics and preparation for its lessons.

ment of students' activity motivation specifically related to the study of mathematics and preparation for its lessons.

The suggested approach begins by focusing on students' interest in the subject, gradually transitioning to providing opportunities for socialization using their mathematical knowledge. Towards the end of this period, it is advisable to significantly stimulate reflective activities among students so that they become aware of their mathematical level and the importance of this knowledge in their future lives. Among the formative assessment tools proposed by the Ministry of Education and Science of Ukraine, a selected list of tools is identified as best suited for use in mathematics classes, covering the requirements outlined in the described strategy.

Originality. The presented methodology places the primary emphasis on the social motives of 5-6 grade students, which were previously overlooked by pedagogical methodologists.

Conclusion. In theory, the application of the presented methodology will address the issue of decreasing motivation among adolescents for learning. A mandatory direction for further research involves conducting pedagogical experiments to test the effectiveness of the recommendations provided in the paper. Additionally, it would be worthwhile to study and analyze the motivational age-specific characteristics of students in grades 7-9.

Keywords: student motivation; formative assessment tools; age-specific characteristics of students.

Одержано редакцією 02.12.2023
Прийнято до публікації 20.12.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-133-146>

 <https://orcid.org/0000-0002-8850-1066>

БОЙКО Оксана Юріївна

аспірантка кафедри англійської філології та лінгводидактики,
Запорізький національний університет
e-mail: super-ksenichik05@ukr.net

УДК: 373.5.016:811.111'271.1]:004]:37.091.313(045)

МІСЦЕ МЕТОДОЛОГІЇ CLIL У НАВЧАННІ ВІРТУАЛЬНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ПИСЬМОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Розглянуто різні підходи до визначення методики предметно-інтегрованого навчання. Доведено важливість методології CLIL у реалізації компетентнісного потенціалу Нової української школи. Перераховано основні компоненти методики CLIL. Показано основні мовні акценти при використанні методики предметно-інтегрованого навчання на уроках іноземної мови. Оглянуто актуальні українські та зарубіжні роботи щодо методології CLIL.

Визначено основні підходи, що закладені у методиці предметно-інтегрованого навчання. Згадано теоретичні основи розробки навчальних матеріалів за методикою CLIL.

Виявлено можливості для застосування методики предметно-інтегрованого навчання на уроці англійської мови в середній школі. Проаналізовано CLIL-блоки різних автентичних посібників для вивчення англійської мови в середній школі. Порівняно структуру CLIL-блоків у

посібниках On Screen 2, Prepare НУШ, Go Getter та Wider World.

Описані можливості розвитку навичок віртуальної англійської письмової комунікації в учнів середньої школи на уроках CLIL. Охарактеризовано умови використання методики предметно-інтегрованого навчання на уроках англійської мови в середній школі.

Уточнено аспекти віртуальної комунікації, які вчитель враховує при використанні різних завдань. Зроблено висновок про те, що методику CLIL можна використовувати вже на етапі адаптаційного циклу здобуття базової середньої освіти з подальшим ускладненням під час циклу базового предметного навчання.

Ключові слова: предметно-інтегроване навчання; онлайн-комунікація; інтернет-спілкування; навчальний посібник; НУШ.

Постановка проблеми. Закон України «Про освіту» та концепція «Нова українська

школа» мету базової загальної середньої освіти вбачають у всебічному розвитку здобувачів освіти та формування у них компетентностей задля того, щоб вони стали повноцінними членами суспільства. Випускник основної школи має знати одну чи декілька іноземних мов і поважати культуру інших народів. Крім того, Євроінтеграційна політика України стимулює прискорення якісного оволодіння іноземними мовами. Результатом навчання іноземної мови має бути не лише вміння спілкуватися українською та іноземними мовами, де окремим пунктом зазначено онлайн взаємодію, а й математична компетентність, компетентності в галузі природничих наук, техніки та технологій, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність, інноваційність і навчання впродовж життя. Крім того, мовний триптих [1] «мова навчання», «мова для вивчення» та «мова через навчання» є засобом підготовки до життя у полікультурному та багатомовному світі.

Яким чином умістити перерахований компетентнісний потенціал в середній школі на уроці іноземної мови? Як втілити мовний триптих у життя, не уповільнюючи досягнення освітніх цілей? Методика предметно-інтегрованого навчання (CLIL) може стати одним із потенційних рішень такої задачі. Основними компонентами методики CLIL є «4C»: зміст (content), спілкування/комунікація (communication), пізнавальна спрямованість/мисленнєві вміння (cognition) та знання культури (culture) [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчені погоджуються з тим, що CLIL – це система вивчення будь-якої мови разом з викладанням немовного предмету [1; 3; 4]. В Україні CLIL відома як *методика предметно-мовного інтегрованого навчання* [1]. З позицій компетентнісного підходу CLIL – це засіб формування іншомовної комунікативної та лінгвістичної компетенції.

Віра Чорній, досліджуючи застосування CLIL у Вищій школі, наголошує на тому, що при інтегрованому підході до навчання мови, її пізнавальна роль виступає на перший план. Дослідниця вважає, що основними чинниками застосування CLIL при викладанні іноземної мови у ЗВО є: експозиція, контекстне навчання, мотивація, попередні знання та досвід й різноманітність навчально-методичних підходів – вивчення досвіду, *кооперативне навчання* та навчання на основі проєктів. При цьому авторка згадує три основні моделі при за-

стосуванні CLIL, метою яких є розвиток мислення: Тематична інструкція – Фокус на мову – Викладач іноземної мови, Захищена інструкція – Зосередження на змісті – Тема викладача, Додаткова інструкція – Зосередження уваги на змісті та мові – Співпраця між двома викладачами. В роботі робиться висновок про те, CLIL є ефективною в рамках занурення й здатна підняти рівень як вищої, так і середньої освіти[4]. Таким чином, методика CLIL дає можливість активізувати пізнавальний інтерес та творчу діяльність здобувачів вищої освіти, але за умови її правильної імплементації у навчальні та робочі програми.

Олеся Вовченко, Галина Гончарова та Зоя Канівець досліджували впровадження CLIL в українських закладах загальної середньої освіти. Дослідниці з'ясували, що «урок-CLIL завжди є предметно зорієнтованим, інтерактивним, побудованим на дослідженні чи експерименті». Серед основних потреб запровадження CLIL вказані розвиток навичок усного мовлення та навичок міжкультурної комунікації учнів. Науковці прийшли до висновку, що адаптоване до українських реалій навчально-методичне забезпечення є дефіцитним [1]. Варто зауважити, що основним мовним акцентом на уроках CLIL є лексична та граматична компетенції, а також мовленнєва навичка читання.

Ірина Шевченко та Олена Кордюк звертають увагу на те, що CLIL – це мимовільне вивчення мови, а основні заняття чи уроки іноземної мови – це навмисне вивчення мови. CLIL, на думку вчених, є інноваційним підходом до викладання мови як цілісної структури [5]. Проте, вчитель має ретельно планувати використання різних видів діяльності і вирішувати проблему зниження предметної компетентності при спрощенні навчальної програми для уроків чи занять CLIL.

Тетяна Гора стверджує, що методологія CLIL надає більше можливостей для інтеграції шкільних предметів у порівнянні зі STEM-освітою. Вчена нагадує, що основними підходами, які закладені у CLIL, є cross-curricular approach, topic-based approach, task-based approach та project-based approach. Крім того, при застосуванні технології CLIL, обов'язковими є таблиці, графіки, діаграми, що сприяє, зокрема, й розвитку математичної компетентності здобувачів освіти [6]. CLIL допомагає при вивченні культурного матеріалу, яке є ядром CLIL [2]. Варто звернути увагу, що сьогодні у школах є уроки STEM, наприклад у 5 класі. Крім того, у сучасних аутентичних підручниках з англійської мови застосовувати CLIL пропонується при ви-

вченні матеріалів з культури країн, де основною або національною мовою є англійська.

Оксана Першукова виявила теоретичні основи розробки навчальних матеріалів у контексті CLIL. В основі має бути оновлена версія таксономії Блума. Знання, розуміння, застосування отриманих знань, аналіз інформації, оцінка отриманих знань та креативність – це шість рівнів розвитку іншомовної компетентності. Текст має супроводжуватись достатньою кількістю завдань для діагностики розуміння і засвоєння матеріалу, завдань, що передбачають самостійну і творчу діяльність учнів. Інформація за таких умов має подаватись мультимодально з урахуванням особливостей учнів та задля розвитку в них різних видів грамотності [3]. Таким чином, завдання мають розвивати комунікативні та міжкультурні навички в учнів, а також різні види мислення та компетентності.

Олександр та Олена Пасічник наводять зразки дидактичних матеріалів задля демонстрації особливостей впровадження технології CLIL у шкільну освіту європейськими країнами. Автори зазначають, що деякі підручники вже вміщують блоки CLIL. На прикладі підручника On Screen 2, дослідники роблять висновок, що CLIL є доповненням до теми, що вивчається задля урізноманітнення процесу навчання. Проте, в підручнику On Screen 2 спостерігається відступ від методики 4C [2], адже тексти у блоці CLIL не сприяють формуванню уявлень про англійські країни.

На прикладі підручника Network 2, вчені оприлюднюють думку про те, що соціокультурну спрямованість можна створити опосередковано. При цьому відповідним пунктом впровадження CLIL Олександр та Олена Пасічник вважають 7–8 клас і приходять до висновку, що «CLIL якнайкраще корелює з засадами рівневого навчання, принципами варіативності та профілізації змісту навчання, урахування міжпредметних зв'язків та з компетентнісною парадигмою загалом» [7]. Тобто, навіть з чітко розписаними цілями навчання іноземної мови за концепцією НУШ, методологія CLIL потребує доопрацювання з точки зору обґрунтування її місця й ролі у базовій загальній середній освіті й прописування відповідних умов у нормативних документах.

В роботі Ольги Садов'як порушено проблему фахових компетентностей студентів педагогічного коледжу. Серед основних «компетентностей» авторкою згадується вибір теми уроку, підбір відповідного навчального матеріалу, добір технологій, методів, засобів та форм згідно мети уроку,

вмотивований вибір вправ, створення рівних умов використання іноземних мов й самоаналіз проведеного уроку. Дослідниця дійшла висновку про те, що формування фахових компетентностей у студентів коледжу за методикою CLIL сприятиме покращенню й інтенсивному розвитку учнів початкової школи. Крім того, на уроках можуть використовуватись короткострокові методичні прийоми CLIL [8], оскільки CLIL – це не обов'язково лише про викладання мовного предмету, що уможливає застосування CLIL вчителем хоч на кожному уроці.

Вікторія Солощенко розглядає особливості навчального процесу за методикою CLIL в Європі. Як результат співпраці вчителів німецької мови як іноземної та вчителів-предметників із Східної Європи та Центральної Азії дослідницею наводяться приклади авторських уроків з різних дисциплін німецькою мовою і зазначається, що дослідницьке мислення учнів може розвиватись засобами міжпредметних навчальних проєктів. Авторка стверджує, що двомовне навчання за методикою CLIL може розпочинатись з дитячого садочка [9] і таким чином CLIL є додатковим засобом реалізації *freer practice* на етапі мовного продукування.

Корінн Максвелл-Рід аналізувала іспаномовні тексти учнів, які навчалися за CLIL-методикою, та учнів, які вчилися за звичайною іспанською програмою і ще не вміли писати аргументовані тексти. Виявилось, що студенти, у навчанні яких не була застосована методика CLIL, написали слів більше, ніж на третину. Крім того, учні, які навчалися за CLIL-методикою, частіше використовували прості речення і вдавалися до бінарної аргументації (за або проти) в той час як інші учні зосереджувалися на власній думці з коротким оглядом протилежної думки. Текстам першої групи учнів притаманний аналітичний стиль з рисами, які пов'язані з англійським дискурсом, а текстам другої групи учнів притаманний стиль ораторського мистецтва з повторенням відмінностей між іспанським та англійським дискурсом [10]. Таким чином, методика CLIL з одного боку допомагає у структуруванні міркувань, розвиває аналітичне мислення й мислення засобами тієї мови, що вивчається, а з іншого боку – спрощує стиль формулювання думок.

Олександр Мерзлікін, Ірина Тополова та Віталій Тронь досліджували використання підходу CLIL з імплементацією ІКТ у середній школі. Передумовами впровадження методики CLIL автори назвали: належний рівень володіння мовою, готовність вчителя до впровадження уроків на основі

CLIL, соціальну компетентність учасників навчального процесу та запит учнів й батьків на соціальну мобільність. Серед труднощів було названо великі витрати часу на підготовку, узгодження навчальних планів та брак відповідних матеріалів, а також цифрову грамотність учителів та наявність гаджетів. Проте, дослідники вважають, що застосування разом CLIL та ІКТ зробить освіту насиченою та ефективною [11]. Таким чином, виявлення швидких та ефективних шляхів подолання зазначених труднощів, уможливить реальність постійного застосування предметно-інтегрованого навчання.

Висновки у роботі Тетяни Лелеки збігаються з авторськими позиціями в роботах [1], [7] та [11] щодо переваг та недоліків методики CLIL. Крім того, вчена зазначає, що серед автентичних матеріалів має бути не лише текст мовою, що вивчається, а й аудіо- чи відеоматеріали. Такі матеріали мають допомогти учням чи студентам у набутті *soft skills* з розв'язання проблем і розумінню, що мова має слугувати *засобом* спілкування, а не *об'єктом* спілкування, тобто уроки за методикою CLIL – це не уроки граматики. При цьому домашні завдання мають спонукати до самостійного дослідження [12]. Проте, варто зауважити, що провідними навичками на уроках CLIL є рецептивні навички читання та аудіювання, в той час як мова вивчається задля вміння продукувати.

Летиція Чінгатто і Даніела Кукурулло, розглядаючи предметно-інтегроване навчання як засіб розвитку полі грамотності, навичкою XXI століття вважають «здатність розуміти і використовувати друковану інформацію у повсякденній діяльності, вдома, на роботі та в громаді». Навчання у цьому контексті розглядається як перетин комунікативної діяльності студента чи учня, вербалізації когнітивних процесів, наставництва викладача та особистісного зростання студента чи учня [13]. Тобто навчання на основі методики CLIL має бути не лише лінгвістично доступними, але й когнітивно-складними, насиченими критичним та цифровим мисленням, а також емоційним інтелектом.

Міхаела Сепешіова, аналізуючи планування уроку за методикою CLIL, наголошує на тому, що у вчителів потрібно розвивати навички надання мовної підтримки. Першим аспектом надання мовної підтримки є аналіз когнітивних та мовних потреб уроку і з'ясування таких питань: які когнітивні процеси будуть задіяні в учнів; які мовні засоби їм для цього знадобляться; які з них будуть для них складними; як вчитель може забезпечити підтримку цих мовних за-

собів [14]. Крім того, після з'ясування цих питань вчитель має використовувати різноманітні форми взаємодії у класі, а також впевнитись у тому, що учні будуть використовувати *target language*.

Ірина Ткаля та Світлана Царьова доводять, що існує потреба у навчанні студентів ЗВО крос-культурним відмінностям та у розвитку розуміння того, що стилі спілкування варіюються від культури до культури. Виходячи з того, що це таж можливим завдяки CLIL, дослідниці приходять до висновку, що з точки зору цілей CLIL потрібно виокремити особисту, суспільну, професійну та освітню сфери, а в Україні розвиток культурно-чутливої особистості має стати освітньою метою CLIL [15]. Таким чином, вчені аргументують переконання, що розвиток міжкультурних навичок необхідно включити до змісту вищої освіти. Варто додати, що і в середній освіті це теж важливо.

Хелена Роке та Кармен Перес-Відаль порівнювали вплив формального та інтегрованого навчання на формування навичок писемного мовлення каталонських підлітків, які вивчають англійську мову як іноземну. Письмові контрольні завдання передбачали опрацювання діалогу та двох коротких оповідань. Методологія CLIL застосовувалася у викладанні «Природознавства» і за рахунок цього в експериментальній групі було більше годин англійської мови. Експеримент тривав один рік. Синтаксична складність у CLIL-групі покращилась а у не-CLIL-групі – впала. Лексична складність покращилась в обох групах, але у не-CLIL-групі покращення було трохи більшим. В аспекті точності прогрес CLIL-групі виявився значно вищим, причому до експерименту в CLIL-групі кількість помилок на слово було більше ніж у не-CLIL-групі, а після експерименту – стало менше ніж у не-CLIL-групі. Наступним аспектом для порівняння було вільне володіння мовою. Тут показники знизились в обох групах, проте у не-CLIL-групі вони знизились більше. Рівень виконання та організації письмових завдань підвищився в обох групах при кращому рівні у CLIL-групі на початку експерименту. Аналогічна ситуація спостерігалася з лексичною та граматичною складовою. Проте, не дивлячись на прогрес в усіх аспектах CLIL-групі, фактор додаткових годин на роботу за методикою CLIL не виявився статистично значущим і тому перевага CLIL не підтвердилась [16]. Звичайно, що в українському контексті результати можуть бути іншими. Не виключено, що, важливу роль можуть відігравати фактори вибору предмету для застосування методики CLIL, а також строки

проведення експерименту. Проте, застосування CLIL допомагає учням прогресувати відносно самих себе.

Деря Боздоган та Букет Карлідаг досліджували предметно-інтегроване навчання на факультеті мистецтв і наук в державному університеті Туреччини на протязі одного семестру. Вчені звертають увагу на те, що студенти багато читали та практикували аудіювання англійською мовою. Практика письма обмежилась нотатками для іспитів та лабораторними звітами, які складаються з таблиць і графіків та копіюють процедуру експерименту. Говоріння студенти самі обмежували до відповідей на запитання одним або двома словами. Першочергова увага приділялась розумінню змісту, а не засвоєнню чи мовній практиці. Викладачі факультету упорядковували мовні навички у студентів за успішністю: читання, аудіювання, письмо і говоріння. Крім того, викладачі не заохочували студентів намагатися розмовляти англійською. Педагоги приймали коментарі від студентів будь-якою мовою, якщо коментарі мали сенс [17]. Таким чином, на заняттях, які орієнтувалися на зміст, до якого відноситься CLIL, спостерігалось нехтування продуктивними навичками. Проте, знов таки, в українських реаліях результати можуть бути іншими при зміні підходів у викладанні.

Рейчел Віттакер, Ана Лінарес та Енн Маккейб у своєму дослідженні приділяли увагу розвитку писемного мовлення англійською мовою як іноземною в умовах CLIL на уроках історії в Мадриді. Вчені дійшли висновку, що предметно-інтегроване навчання забезпечує відповідний контекст для розвитку писемного мовлення, учням лише потрібно дати можливість створювати тексти відповідного жанру [18]. Мова має стати смислутворювальним ресурсом, який легко інтегрується в уроки CLIL. Мовний досвід учнів буде накопичуватись, а отже і письмові роботи учнів будуть кращими.

Мета статті. Таким чином, українські та зарубіжні вчені досить ґрунтовно підійшли до дослідження методології CLIL. Проте, більша частина українських досліджень присвячена теоретичним аспектам предметно-інтегрованого навчання. Проблема розвитку мовних навичок у рамках навчання за методологією CLIL залишилась нерозглянутою. Крім того, з розвитком ІКТ і сучасною ситуацією в Україні, віртуальна комунікація – це не лише домінуючий вид спілкування, а й єдиний засіб зворотного зв'язку між учнями й вчителем.

У цьому контексті метою нашого дослідження є огляд потенційних можливостей

методології CLIL у навчанні англomовному онлайн-спілкуванню учнів середньої школи. В роботі використано аналіз та синтез наукових доробків статей та змісту сучасних автентичних посібників з англійської мови для 5–9 класів. Метод порівняння й опису використовуються у визначенні особливостей елементів CLIL-блоку різних посібників для вивчення англійської мови у середній школі й викладу можливих застосувань цих елементів для розвитку навичок віртуального англomовного письмового спілкування. Інформаційний, культурологічний, синергетичний та системно-діяльнісний підходи склали методологічну основу дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Першим посібником для аналізу використаємо On Screen 2 для 6–7 класу від Express Publishing [20]. У підручнику, на сторінці 58 є текст про типи хмар з поміткою CLIL Geography (рис. 1).

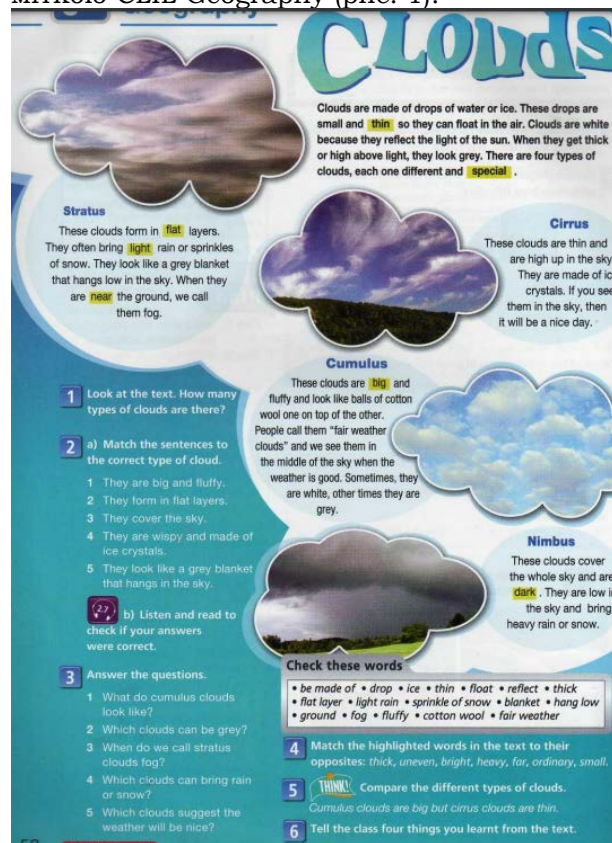


Рис. 1. Фрагмент навчального тексту з підручника On Screen 2 (с. 58).

Одним з потенційних письмових завдань до цього уроку може стати написання історії будь-якого жанру як вид креативного письма. Причому, задля закріплення змісту вчитель може додати обов'язкову умову використання слів чи фраз-термінів: clouds, stratus clouds, cirrus clouds, cumulus clouds. За бажанням можна додати, наприклад, виділені жовтим кольором слова, до списку обов'язкових чи бажаних слів. Оскільки віртуальна комунікація – це

спілкування з використанням інформатично-цифрових засобів, то для того, щоб зробити таке завдання віртуальною письмовою комунікацією, достатньо попросити учнів написати цю історію у чаті групи, або у приватному повідомленні вчителю чи у Word-документі тощо.

Іншим завданням може стати, приміром, рефлексія у чаті з використанням вправи 6. Учні при цьому обов'язково будуть використовувати географічні терміни. Для того щоб виправити порушення моделі 4С, на чому наголошували Олександр та Олена Пасічник, вчитель може підготувати фото- чи відеоматеріали про хмари в англomовних країнах (рис. 2), або запропонувати здобувачам освіти зробити презентацію про «Англійські хмари» і продемонструвати її на уроці, що сприятиме розвитку навичок говоріння.



Рис. 2. Хмари у формі британського прапора



Рис. 3. Prepare for Ukraine НУШ 6 (с. 40–41)

Проект на сторінці 41 (рис. 4) передбачає письмо. Задля розвитку навичок віртуальної письмової комунікації вчитель може на основі проекту попросити здобувачів освіти надіслати цю ж роботу в чат або у вигляді смс-повідомлення. В такому випадку вчитель зможе звернути увагу на нормативний та лінгвоекотичний аспект віртуальної комунікації [19]. Будь-який проект, навіть якщо в ньому немає місця

Рис. 2 може бути прикладом посту в соціальних мережах учнів з коротким приписом англійською мовою – що це за хмари та якого вони типу (згідно з вивченим матеріалом).

У контексті мовного триптиху [1], вивчаючи типи хмар, англійська мова є «мовою навчання», географічні терміни англійською мовою – це «мова для вивчення», а виділені жовтим кольором слова – це «мова через навчання», в даному випадку – географії. Запропоновані типи віртуальних письмових завдань включають у себе всі складові мовного триптиху.

Розглянемо посібник Prepare for Ukraine НУШ 6 від видавництва Cambridge [21].

На рис. 3 видно, що блок CLIL супроводжується підписом Culture. Завдяки рубриці FACTFILE, де подається інформація щодо англomовних країн за темою, що розглядається, модель 4С не порушується. Як і в On Screen 2, у Prepare for Ukraine є невеличкі тексти із завданнями. Проте, рубрика PROJECT є лише у Prepare for Ukraine. Крім того, ця серія містить не тільки сторінки, присвячені культурі англomовних країн, а й українознавчі сторінки Culture, які розміщено одразу після англomовних.

письмовому завданню, вчитель може переформатувати у творче письмо або зробити таке завдання додатковим. Розглянемо детальніше проект на с. 41 (рис. 4).

У проекті пропонується написати пропозицію на роботу. В першому підпункті є шість питань, відповіді на які потрібно дати при написанні пропозиції. Оскільки це не урок письма, а урок CLIL, що дає змогу надати учням більше часу для

freer practice, то вчитель може зробити, наприклад з першого підпункту креативне письмо, наприклад, нерифмовану поезію, а саме:

You are... (the name of job) (e.g. a dog walker).
 Your number is ... (number of hours).
 You're ... (adjective describing age).
 You're ... (the bird's name) (e.g. eagle).
 Your favourite days are ... (2 days of the week).
 You ... (phrase what to do) (e.g. clean bird cage).

PROJECT *A job offer*

In small groups, think of Saturday jobs. Write an offer for a job on Saturday mornings or afternoons.

- Think about the following:
 - what the job is
 - number of hours
 - experience
 - times
 - morning or afternoon
 - what you need to do
- Ask other groups questions about their job offers.
- Try to find someone from the other group for your Saturday job. Is anyone in the group a good person for the job? Why? / Why not?
- Tell the class about your job and who is/are a good person.

Рис. 4. Проект з Prepare for Ukraine НУШ 6 (с. 41)

Наведена поезія фактично повторює питання в підпункті 1 на рис. 4, але в більш оригінальному формулюванні. Наприклад, у четвертому рядку, написавши назву птаха, здобувач освіти не тільки порівняє себе з цим птахом і допоможе вчителю дізнатись більше про себе, а й дасть відповідь на те, коли треба працювати – зранку чи ввечері.

CULTURE

BEACH CULTURE IN AUSTRALIA AND NEW ZEALAND

FACTFILE Beach culture in Australia and New Zealand

Beach culture is very important in Australia and New Zealand. When it's sunny and hot, people go to the beach at the weekend and for holidays. There are lots of summer camps in Australia and New Zealand. Young people stay at the beach with their friends and do fun activities. They can:

- do activities in the water
- do activities on the beach
- have barbecues and eat on the beach
- learn about safety in the water and on the beach

1 Work in pairs. Discuss the questions.

- How often do you go to the beach?
- When do you go to the beach?
- What do you like doing at the beach?

2 Read the web page quickly. Are the sentences right (✓) or wrong (X)?

- The Kiwi Summer camp is in Australia. ☐
- The Kiwi Summer camp is on the beach. ☐

Welcome to KIWI SUMMER CAMP!

Do you know? People from New Zealand are called 'New Zealanders'. Some people call them 'Kiwis'. A kiwi is also a bird, and a fruit.

- Spend a week with other young people.
- Do exciting activities at the beach.
- Enjoy campfires every night.

GO SANDBOARDING ON THE BEACH!

You need a special board. You can stand, sit or lie on the board. Climb to the top of the sand dune, and go down. It's fast and exciting!

Be safe. Put on a sun hat.

GO SNORKELLING IN THE SEA!

You need a snorkel mask. Some people also wear special swimming shoes called 'fins'. You can go on a boat and jump into the sea or you can snorkel near the beach. Swim under water and see fantastic fish.

Be safe. Are you good at swimming? That's important for snorkelling.

GO KAYAKING IN THE SEA!

You need a boat called a 'kayak', and you need a paddle. When we go in these, we use a special kayak called a 'sit on top' kayak. It's amazing!

Be safe. Always wear a life jacket.

Рисунок 5 – Prepare for Ukraine НУШ 5, сторінка 110

Іншим типом CLIL-блоків у посібниках Prepare for Ukraine НУШ є лінгвокраїнозна-

вчі уроки Culture, присвячені певній темі. Наприклад, на рис. 5, урок CLIL присвячений Австралії та Новій Зеландії. Темою уроку є «Пляжна культура». Текст супроводжується завданнями і проектом.

Додатковим віртуальним письмовим завданням в цьому випадку може бути написання сенкану (або синквейну). Вчитель може пояснити учням що це таке і як його писати та запропонувати тему, наприклад «Австралія» або «Нова Зеландія». Така техніка допомагає учням закріпити вивчений культурологічний матеріал. Також, вчитель може пояснити їм лінгвістичний та семіотичний аспекти віртуальної англійської мовної комунікації при офіційному та неофіційному спілкуванні.

Розглянемо серію посібників Go Getter для 5–8 класів від видавництва Pearson [22–25]. У кожній з чотирьох частин міститься 8 основних тем та стартова, нульова тема. Останнім уроком кожної непарної теми є урок у рубриці Get Culture! Наприклад, у посібнику Go Getter 2 для шостого класу [23] останній урок сьомої теми є «Транспорт» (рис. 6).

Цифрові помітки з боку дозволяють з учнями у дистанційному форматі виконати дані вправи через платформу Pearson English Connect. Як і в попередніх посібниках, блок Get Culture супроводжується текстом із певними завданнями.

Посібники Go Getter [22–25] містять проект у кінці уроку як і в посібниках Prepare НУШ. Проте, на відміну від On Screen [20] та Prepare НУШ [21], у посібниках Go Getter, як видно на рис. 6, є відео від BBC по темі уроку. Це дозволяє вчителю в якості додаткового завдання з розвитку навичок онлайн-комунікації запропонувати, приміром, написання коментарю під цим відео у ютубі. Вчитель може задати написання власної думки щодо фактів з відео, прокоментувати думку однокласника, підготувати коментар-порівняння української транспортної культури (як на рис. 6) з Лондонським транспортом. Головною умовою є дозвіл на коментування даного відео. Завдання «С» під відео містить питання, на яке потрібно дати письмову відповідь. Вчитель може порадити учням написати їх відповіді у спільному чаті групи.

Крім того, таке завдання є більш цікавим ніж просто написати речення або текст. Вчитель може надіслати у чат учням таку форму поезії, а учні в чаті шляхом копіювання, вставки та додавання своїх відповідей виконують цей проект, який можна потім легко додати до електронного портфоліо здобувача освіти.

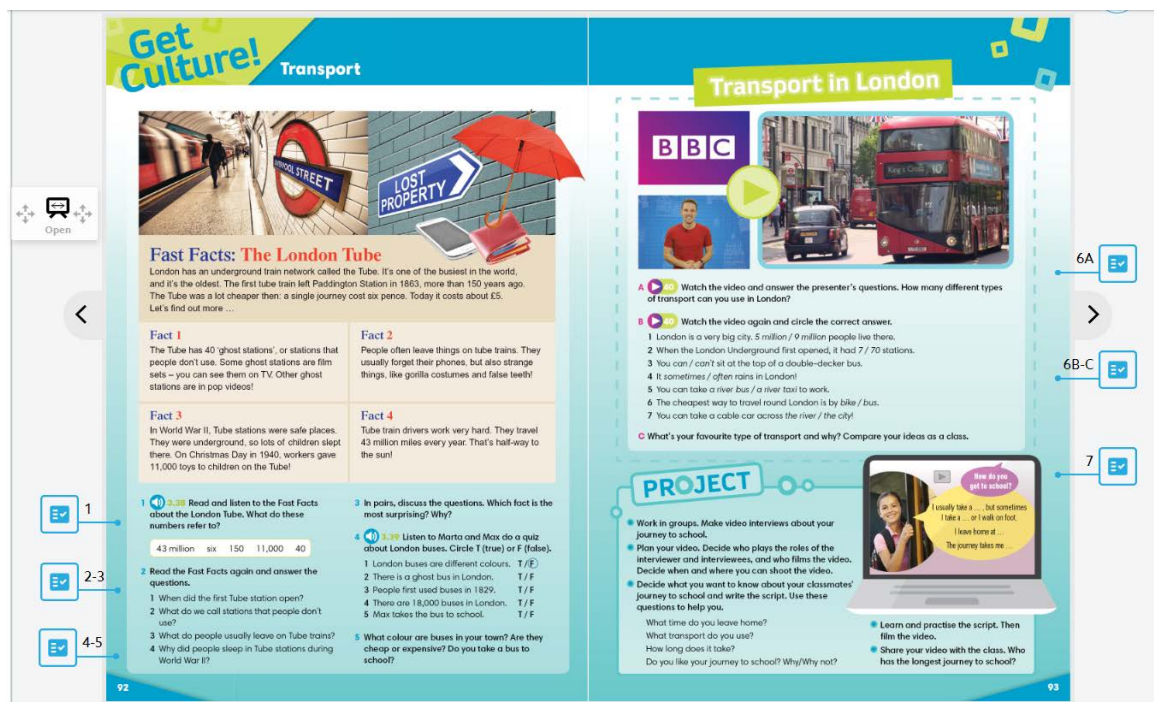


Рис. 6. Сторінки 92–93 з підручника Go Getter 2.

Доведенням того, що блок Get Culture є блоком CLIL може слугувати Online Workbook на платформі MyEnglishLab(MEL). На рис. 7 зліва видно, що структура онлайн зошиту така ж, як і в підручнику, проте блоку Get Culture немає, хоча у підручнику такий блок є (рис. 6). Проте, після всіх тем та завдань на закріплення

знань, отриманих при вивченні цих тем, є підрозділ CLIL, що своєю чергою містить чотири частини. Натиснувши на CLIL 7–8, як на рис. 7, і далі на будь-яку з шести доступних вправ, можна побачити різні типи завдань на тему “Flying machine”, яка є частиною теми «Транспорт» – уроку у кінці сьомої теми з підручника.

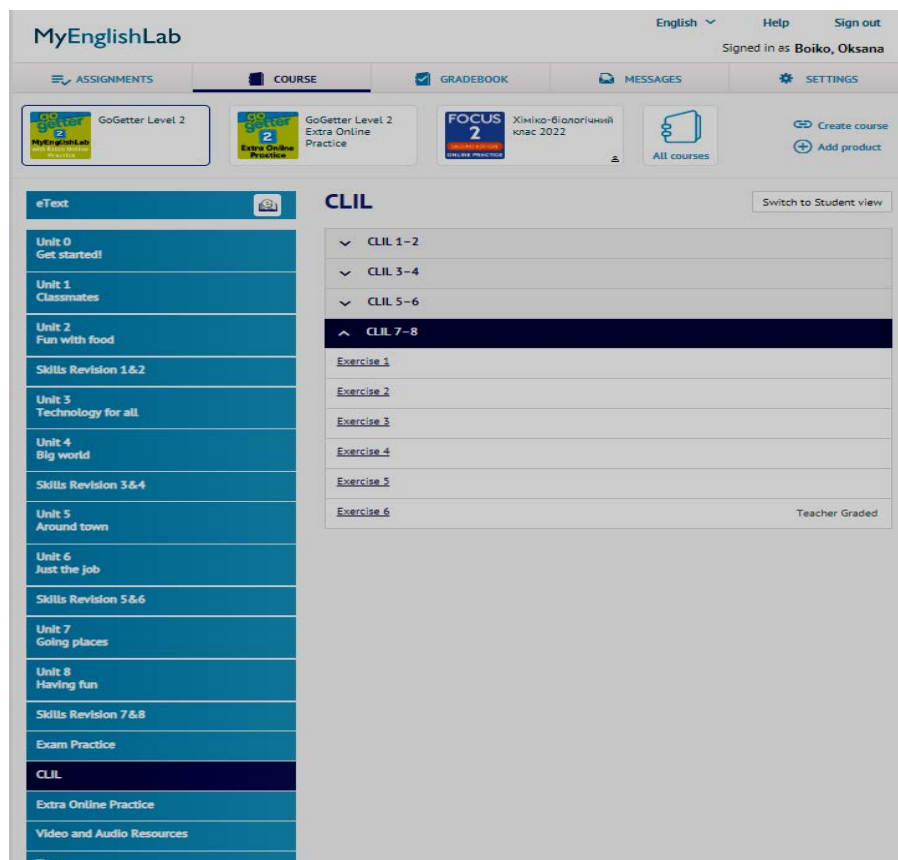


Рис. 7. Workbook до GoGetter 2 на платформі MEL.

Розглянемо тепер детальніше проект з уроку про транспорт.

На рис. 8 показано, що в якості проекту здобувачі освіти мають зробити відео інтерв'ю щодо їх дороги до школи та написати скрипти до нього. Оскільки віртуальна комунікація містить особливості як усного, так і письмового мовлення[19], а відео неможливе без електронного носія, то таке завдання можна вважати завданням для розвитку навичок віртуальної

англомовної комунікації при роботі з комп'ютером. Крім того, всі згадані вище додаткові завдання для інших посібників можуть бути застосовані вчителем і при користуванні GoGetter залежно від теми уроку та формулювання проектного завдання. Таким чином, рубрика Get Culture є аналогом обох блоків Culture у Prepare НУШ з відмінністю у наявності відео.

PROJECT

- Work in groups. Make video interviews about your journey to school.
- Plan your video. Decide who plays the roles of the interviewer and interviewees, and who films the video. Decide when and where you can shoot the video.
- Decide what you want to know about your classmates' journey to school and write the script. Use these questions to help you.

What time do you leave home?
 What transport do you use?
 How long does it take?
 Do you like your journey to school? Why/Why not?



- Learn and practise the script. Then film the video.
- Share your video with the class. Who has the longest journey to school?

Рис. 8. Проект Go Getter 2 (с. 93)

Іншою серією посібників для вивчення англійської мови в середній школі від видавництва Pearson є Wider World [26–29]. Аналогічно до GoGetter, Wider World, як перше, так і друге видання, має Online Workbook на MEL. Розглянемо детальніше перше видання на прикладі Wider World 2 для 6–7 класу [27]. На відміну від GoGetter, у Wider World 1st edition всі уроки CLIL знаходяться в кінці підручника, після проходження усіх тем посібника. Блок CLIL складається з п'яти уроків – Art, Literature, History, Science та Geography.

Проаналізуємо урок CLIL на тему «Мистецтво» у Wider World 2.

Аналогічно до попередніх посібників, урок CLIL у Wider World складається з тексту та завдань до нього (рис. 9). В якості завдань на розвиток навичок віртуальної англомовної письмової комунікації та цифрової грамотності вчитель може запропонувати учням створення Mind Map на загальну тему “Street Art” або про будь-який інший жанр вуличного мистецтва.

Вправу 3 на рис. 9 можна задати виконати у чаті Google Meet, ZOOM чи Microsoft Teams безпосередньо на онлайн-уроці, а потім обговорити деякі роботи (вправа 4), що дасть можливість розвивати навички і письма, і говоріння. Така вправа може стати мовною грою, яка дозволить задіяти як ігровий, так і соціокультурний аспекти віртуальної комунікації [19]. Крім того, вправи 6 та 7 є складовими проекту.

Вправа 6 – це завдання на розвиток навичок говоріння, а вправа 7 – навичок письма.

Вчитель може зробити вправу 7 домашнім завданням і запропонувати учням викласти їх роботи у спільному чаті, на своїй сторінці Facebook, Instagram тощо та надіслати скріншот посту. При пошуку інформації здобувачі освіти можуть задіяти своє «Я», шукаючи те, що їм подобається чи про що вони хочуть дізнатись, а також набувати сенсорного досвіду в галузі мистецтва, враховуючи психологічний аспект [19] віртуальної комунікації.

Комунікативний ефект інтернет-спілкування враховується при виконанні будь-якої вправи в онлайн форматі. Крім того, при виконанні вправи 7 у соціальній мережі, враховується семіотичний аспект віртуальної комунікації [19]. Вчитель при оцінюванні робіт може звернути увагу на розділові знаки, правильність написання слів, доцільність обраної фотографії. Якщо учні використовують емодзі чи додаткові символи, притаманні віртуальній комунікації, то вчитель, звертаючи на це увагу, може враховувати прагматичний аспект онлайн-комунікації.

Крім п'яти уроків CLIL у серії Wider World також є два уроки у рубриці Culture. Темою одного з цих уроків, представленому на рис. 10, є Австралія. Наведений текст охоплює географічні відомості та деякі цікаві факти про природу континенту. Ана-

логічно, як і у Prepare 6 НУШ, вчитель може пропонувати учням написати синкан про Австралію. А виконане завдання 4 про

Україну учні можуть викласти в чаті чи як пост на своїй сторінці.

ART Why is street art popular?

STREET ART

You usually see paintings and sculptures in galleries and museums. But today there is another place where you can see art. It's in the street. Street artists want their art to be in public places. Then everyone can see it.

Here are some different forms of popular street art.

1 Traditional graffiti
Artists don't usually use brushes for these pictures and they don't paint on a canvas. For them, the canvas is a wall or a pavement! Graffiti artists use spray cans or roll-on paint when they paint on walls. Traditional graffiti is usually words, names or short messages. It's always bright and colourful.

2 Stencil graffiti
Stencil graffiti artists cut shapes in card. Then they put the card on the wall before they paint. This means they can do the pictures quickly. These pictures are often permanent. They stay on the buildings for a long time.

3 3D street art
3D street art is very clever. Artists draw 3D pictures on the pavement or on buildings. There are competitions in many countries for this art form. 3D artists often use coloured chalk to draw their pictures. They look very real. You think it's a real hole in the ground or real water! These pictures aren't permanent. But the artists take photos. This keeps the pictures alive.

4 Video projections
This new street art form uses computers and lights. Artists create special pictures on buildings. These are called video projections. You can sometimes see video projections at big concerts, festivals and also at sports events. Important buildings in big cities all over the world have video projections.

1 Read the article and match photos A-D with paragraphs 1-4.

2 Read the article again and answer the questions.

- 1 What do graffiti artists use to paint pictures?
- 2 Why do some graffiti artists use stencils?
- 3 Where do 3D artists draw pictures?
- 4 Where can we see video projections?

3 Work in pairs. Choose one of the four styles of street art from the article. Describe it to your partner but don't say which one you are talking about! Can your partner guess the style? Use these words to help you.

brush canvas card chalk colourful
lights point roll-on paint
spray can stencil

4 Now listen to your partner. Which style is he/she describing?

5 In pairs, discuss why you like the styles you chose.

6 PROJECT Work in pairs to create a presentation about a street artist in your country. Make notes about:

- what sort of artist he or she is,
- where the artist works,
- why you like/don't like the art,
- any other interesting information.

7 PROJECT Write a paragraph about the artist. Add pictures.

138 CLIL

Рис. 9. Сторінка 138 у першому виданні Wider World 2.

Таким чином, у підручниках Wider World відділяються окремо блок CLIL та блок Culture і у цих блоках немає відео (як у підручниках Go Getter).

Проте, серія підручників Wider World рекомендується МОН для профільного рівня, а підручники Go Getter – для рівня стандарту.

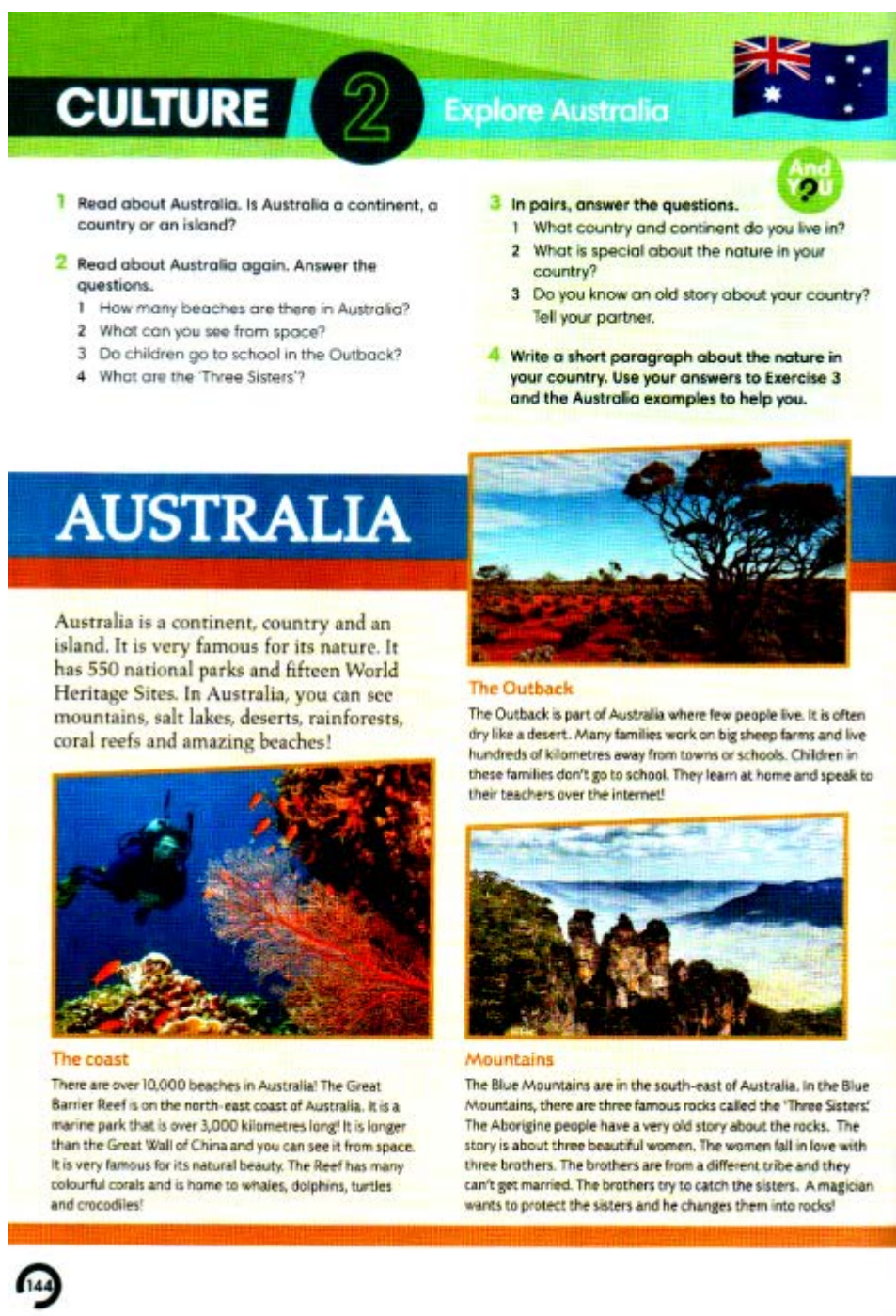


Рис. 10. Сторінка 144 з першого видання Wider World 2.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи викладене, можемо підручники (навчальні посібники) поділити на три типи, узявши за основу блоки CLIL:

- підручники, що мають лише блок Culture (наприклад серія Prepare NUШ та Go Getter);
- підручники, що мають лише блок CLIL (наприклад On Screen 2);
- підручники, що мають і блок Culture, і блок CLIL (наприклад, серія Wider World першого видання).

Розглянуті підручники можуть використовуватися у 5–7 класах, що не узгоджується з позицією Олександра та Олени Пасіч-

ник щодо відправної точки впровадження CLIL у 7–8 класі. Проте, результати нашого дослідження підтверджують висновки Оксани Першукової щодо текстів на уроках за методикою CLIL та завдань до них, а використання проєктів стимулює самостійну роботу учнів.

Також отримані нами результати співпадають з дослідженням Тетяни Лелеки щодо значення аудіо та відеоматеріалів. Відео від BBC, додані до підручника Go Getter, підвищують пізнавальний інтерес учнів та надають вчителю додаткові можливості для викладання матеріалу і його закріплення. Крім того, проєкти та відео збільшують Student's Talking Time (STT),

надаючи можливість використання варіативних додаткових завдань задля розвитку навичок віртуального англомовного письмового спілкування в учнів середньої школи.

Уроки на основі CLIL надають можливість для розвитку творчого письма. Прикладом може слугувати написання історій чи поезій різного типу, розробка відео. Для закріплення термінології (понять) та розвитку лексико-граматичних умінь на уроках за методикою CLIL доцільно використання завдань, які передбачають рефлексію щодо вивченого матеріалу, пости у соціальній мережі чи у груповому чаті, коментарі під відео у ютубі, написання скриптів до відео, створення Mind Map.

Проекти, своєю чергою, слугують для розвитку навичок письма і говоріння. Всі перераховані вправи виправляють нехтування продуктивними навичками, на що звертали увагу Деря Боздоган та Букет Карлідаг. Крім того, проведене дослідження підтверджує висновки Рейчел Віттакер, Ані Лінарес та Енн Маккейб щодо надання можливостей учням створювати письмові тексти різного жанру. Оскільки на уроці за методикою CLIL можуть розвиватися навички віртуального спілкування, застосування проектів дозволяє розвивати ще й цифрову грамотність як складову поліграмотності.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в аналізі CLIL-блоків в інших посібниках з англійської мови, розробці додаткових вправ на розвиток віртуальної іншомовної письмової комунікації, уточненні принципів та можливостей застосування таких вправ, теоретичному узагальненні результатів прикладних досліджень взаємозв'язку методології CLIL та онлайн-комунікації.

Список бібліографічних посилань

1. Вовченко О.М., Гончарова Г.С., Канівцев З.М. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у дії (за результатами дослідно-експериментальної діяльності). *Імідж сучасного педагога*, 2022. Вип. 5. С. 113–118.
2. Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2007. No 10(5). P. 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
3. Першукова О.О. Теоретичні основи розробки навчальних матеріалів для роботи за технологією CLIL. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58–59. С. 162–172.
4. Чорний В.Я. CLIL: інтегроване вивчення змісту та мови. *Соціально-гуманітарний вісник*. 2022. Вип. 20–21. С. 47–51.
5. Shevchenko, I., Kordyuk, O. Implementation of the methodology of content and language integrated learning (CLIL) in the process of teaching history of the English language for future English. *Актуальні*

- питання гуманітарних наук*, 2020. Вип. 29. Т. 4. С. 110–115.
6. Гора Т.В. Реалізація міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови засобами технології CLIL. *Педагогічний альманах*, 2018. Вип. 37. С. 60–66.
7. Пасічник О., Пасічник О. Технологія CLIL як засіб поглиблення компетентнісної спрямованості змісту навчання іноземних мов: зарубіжний досвід та вітчизняні реалії. *Проблеми сучасного підручника*, 2023. Вип. 30. С. 134–148. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-134-148>.
8. Садов'як О.Д. Формування фахових компетентностей у студентів педагогічного коледжу під час навчання англійської мови за методикою CLIL. *Інноваційна педагогіка*, 2022. Вип. 53(2). С. 15–18.
9. Солощенко В. Особливості реалізації предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) як провідної методики навчання іноземних мов у Європі. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 2023. Вип. 21. Т. 177. С. 116–120.
10. Maxwell-Reid C. Content and Language Integrated Learning (CLIL): the influence of studying through English on Spanish students' first-language written discourse. *Text & Talk – An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 2010. No 30(6). P. 679–699. <https://doi.org/10.1515/text.2010.033>
11. Merzlykin O.V., Topolova I.Yu., Tron V.V. Developing of Key Competencies by Means of Augmented Reality at CLIL Lessons. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 2019. Вип. 51. С. 58–73. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3583/1/eddi_2018-058-073.pdf.
12. Leleka T. The use of CLIL methodology in the English language teaching. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки*, 2022. Вип. 203. С. 85–88.
13. Cinganotto L., & Cuccurullo D. Rethinking literacy in the 21st century: A pluriliteracies approach to CLIL. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 2019. Vol. 43(3). P. 3–11. <https://doi.org/10.17951/lsmll.2019.43.3.3-11>
14. Sepešiová M. Planning a CLIL lesson. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 2011. Вип. 9. С. 584–586.
15. Tkalia I., Tsarova S. Reconsidering CLIL in high and low context cultures. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Германістика та міжкультурна комунікація*, 2020. Вип. 2. С. 157–161.
16. Roquet H., & Pérez-Vidal C. Do Productive Skills Improve in Content and Language Integrated Learning Contexts? The Case of Writing. *Applied Linguistics*, 2017. Vol. 38. Issue 4. P. 489–511. <https://doi.org/10.1093/applin/amv050>.
17. Bozdoğan D., & Karlıdağ B. Neglected Productive Skills in Content-based Classes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013. No 70. P. 1152–1162. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.171>
18. Whittaker R., Llinares A., & McCabe A. Written discourse development in CLIL at secondary school. *Language Teaching Research*, 2011. No 15(3). P. 343–362. <https://doi.org/10.1177/1362168811401154>
19. Бойко О.Ю. Інтердисциплінарний огляд феномену віртуальної комунікації. *Академічні візії. Серія: Педагогіка*, 2023. Вип. 23. С. 1–10.
20. Evans V., Dooley J. (2015). On Screen 2 Student's Book. Express Publishing. 104 p.
21. Cooke C., Smith C. (2023). Prepare for Ukraine НУШ 6 Workbook. Cambridge University Press. 88 p.
22. Bright C., Croxford J., Fruen G., Zervas S. (2018). Go Getter 1 students book. Pearson. 112 p.
23. Bright C., Croxford J., Fruen G., Zervas S. (2017). Go Getter 2 Student's book. Pearson. 112 p.

24. Zervas S., Bright C. (2018). Go Getter 3 Student's book. Pearson. 112 p.
 25. Croxford, J., Fruen, G. (2018). Go Getter 4 Student's Book. Pearson. 128 p.
 26. Barraclough C., Hasting B. (2022). Wider World Second Edition 1 Student's Book. Pearson. 112 p.
 27. Barraclough C., Hasting B. (2022). Wider World Second Edition 2 Student's Book. Pearson. 144 p.
 28. Barraclough C., Hasting B. (2022). Wider World Second Edition 3 Student's Book. Pearson. 144 p.
 29. Barraclough C., Hasting B. (2022). Wider World Second Edition 4 Student Book. Pearson. 144 p.
- References**
1. Vovchenko, O., Goncharova, G., & Kanivets, Z. (2022). Content and language integrated learning (CLIL) methodology in action (according to the results of research and experimental activities). *Image of the Modern Pedagogue*, 5: 113–118 [in Ukr.].
 2. Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5): 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
 3. Pershukova, O. (2018). Teoretical Foundations of Creation Training Materials for Teaching in Clil Technology. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*, 58–59: 162–172.
 4. Chornii, V. (2022). CLIL: Content and Language Integrated Learning. *Social and Humanities Journal*, 20–21: 47–51 [in Ukr.].
 5. Shevchenko, I., Kordyuk, O. (2020). Implementation of the methodology of content and language integrated learning (CLIL) in the process of teaching history of the English language for future English. *Actual issues of humanities*, 29(4): 110–115.
 6. Gora, T. (2018). Cross-curricular links realisation by means of the clil technology. *Pedagogical almanac*, 37: 60–66 [in Ukr.].
 7. Pasichnyk, O., & Pasichnyk, O. CLIL technology as a means of enhancing competence-oriented nature of foreign language acquisition: foreign experience and Ukrainian perspectives. *Problems of the modern textbook*, 30: 134–148. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-134-148> [in Ukr.].
 8. Sadoviak, O. (2022). Formation of professional competence in students of pedagogical college during studying of english language according to methodology CLIL. *Innovative Pedagogy*, 53(2): 15–18 [in Ukr.].
 9. Soloshchenko, V. (2023). Features of the implementation of content and language integrated learning (CLIL) as a leading teaching method of foreign languages in Europe. *Bulletin of the T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"*, 21(177): 116–120. <https://doi.org/0.58407/visnik.232119> [in Ukr.].
 10. Maxwell-Reid, C. (2010). Content and Language Integrated Learning (CLIL): the influence of studying through English on Spanish students' first-language written discourse. *Text & Talk – An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 30(6): 679–699. <https://doi.org/10.1515/text.2010.033>
 11. Merzlykin, O., Topolova, I., & Tron, V. (2019). Developing of Key Competencies by Means of Augmented Reality at CLIL Lessons. *Higher and secondary school pedagogy*, 51: 58–73. Retrieved from https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3583/1/eddi_2018-058-073.pdf.
 12. Leleka, T. (2022). The use of CLIL methodology in the English language teaching. *Scientific notes [of Volodymyr Vinnichenko Central Ukrainian State Pedagogical University]. Series: Pedagogical sciences*, 203: 85–88. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-203-85-88>.
 13. Cinganotto, L., & Cuccurullo, D. (2019). Rethinking literacy in the 21st century: A pluriliteracies approach to CLIL. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 43(3): 3–11. <https://doi.org/10.17951/lsmll.2019.43.3.3-11>
 14. Sepešiová, M. (2011). Planning a CLIL lesson. *Contemporary Studies in Foreign Philology*, 9: 584–586.
 15. Tkalia, I., Tsarova, S. (2020). Reconsidering CLIL in high and low context cultures. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Germanic Studies and Intercultural Communication»*, 2: 157–161. <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2020-2-22>.
 16. Roquet, H., & Pérez-Vidal, C. (2017). Do Productive Skills Improve in Content and Language Integrated Learning Contexts? The Case of Writing. *Applied Linguistics*, 38(4): 489–511. <https://doi.org/10.1093/applin/amv050>.
 17. Bozdoğan, D., & Karlıdağ, B. (2013). Neglected Productive Skills in Content-based Classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70: 1152–1162. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.171>
 18. Whittaker, R., Llinares, A., & McCabe, A. (2011). Written discourse development in CLIL at secondary school. *Language Teaching Research*, 15(3): 343–362. <https://doi.org/10.1177/1362168811401154>.
 19. Boiko, O. (2023). An interdisciplinary overview of the phenomenon of virtual communication. *Academic Visions*, 23: 1–10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8333697> [in Ukr.].
 20. Evans, V., Dooley, J. (2015). On Screen 2 Student's Book. Express Publishing. 104 p.
 21. Cooke, C., Smith, C. (2023). Prepare for Ukraine HYIII 6 Workbook. Cambridge University Press. 88 p.
 22. Bright, C., Croxford, J., Fruen, G., Zervas, S. (2018). Go Getter 1 students book. Pearson. 112 p.
 23. Bright, C., Croxford, J., Fruen, G., Zervas, S. (2017). Go Getter 2 Student's book. Pearson. 112 p.
 24. Zervas, S., Bright, C. (2018). Go Getter 3 Student's book. Pearson. 112 p.
 25. Croxford, J., Fruen, G. (2018). Go Getter 4 Student's Book. Pearson. 128 p.
 26. Barraclough, C., Hasting, B. (2022). Wider World Second Edition 1 Student's Book. Pearson. 112 p.
 27. Barraclough, C., Hasting, B. (2022). Wider World Second Edition 2 Student's Book. Pearson. 144 p.
 28. Barraclough, C., Hasting, B. (2022). Wider World Second Edition 3 Student's Book. Pearson. 144 p.
 29. Barraclough, C., Hasting, B. (2022). Wider World Second Edition 4 Student Book. Pearson. 144 p.

BOIKO Oksana

graduate student of English philology and linguodidactics department
Zaporizhzhia National University

THE PLACE OF CLIL METHODOLOGY IN TEACHING VIRTUAL ENGLISH WRITTEN COMMUNICATION TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Summary. According to the New Ukrainian School concept, the result of foreign language learning should be not only the ability to communicate in Ukrainian and foreign languages, with a separate paragraph on online interaction, but also mathematical competence, innovation, competence in the field of natural sciences, engineering and technology, environmental competence, information

and communication competence, civic and social competence, cultural competence, entrepreneurship and financial literacy, and lifelong learning. The CLIL methodology can be used to develop these competences in a secondary school foreign language class. The purpose of this article is to review the potential of the CLIL methodol-

ogy in teaching English online communication to secondary school students.

The analysis and synthesis of scientific articles and modern authentic English language tutorials for grades 5-9 are used in the article. The methods of comparison and description are used to identify the features of the CLIL elements of various secondary school English language Student's Books and to present possible applications of these elements for the development of virtual English language written communication skills. Such manuals as *On Screen 2*, *Go Getter*, *Wider World* first edition and *Prepare NUS* were selected for the study. The information approach, cultural approach, synergistic approach and systemic-activity approach formed the methodological basis of this study.

The tutorials can be divided into three types in terms of CLIL units: those with only a Culture unit, such as the *Prepare NUS* series and *Go Getter*; those with only a CLIL unit, such as *On Screen 2*; and those with both a Culture and a CLIL unit, such as the *Wider World* series, first edition. The projects in the manuals encourage students to work independently. BBC videos in *Go Getter* increase the cognitive interest of students, as well as provide teachers with additional opportunities to present and reinforce material. In addition, projects and videos increase Student's Talking Time (STT).

The originality of this study lies in the presentation of a variety of additional tasks for the development of sec-

ondary school students' virtual English writing skills. CLIL lessons provide an opportunity to develop creative writing. Examples of such tasks include writing stories or poems of various types, creating videos. The following tasks are suitable for consolidating terms and developing lexical and grammatical skills in a CLIL lesson: reflecting on the material studied, posting on a social network or in a group chat, commenting on a YouTube video, writing scripts for videos, creating a Mind Map. Projects serve to develop both writing and speaking skills. All of these exercises correct the problem of neglecting productive skills in CLIL lessons.

Prospects for further research are seen in the analysis of CLIL units in other English language tutorials, the development of additional exercises for the development of virtual foreign language written communication, clarification of the conditions and principles of using such exercises, theoretical summarization of the results obtained and applied research on the relationship between the CLIL methodology and online communication.

Keywords: Content and Language Integrated Learning (CLIL); online communication; internet interaction; tutorial; NUS.

Одержано редакцією 05.12.2023
Прийнято до публікації 18.12.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-146-151>

 <https://orcid.org/0000-0002-1085-2456>

СТРЕЛЬБИЦЬКА Світлана Михайлівна

кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
e-mail: lawyerkonsult@gmail.com

УДК 37.013.42:373.5:004.031.42(045)

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Статтю присвячено інтерактивним технологіям виховання соціальної зрілості старшокласників.

Проаналізовано сутність понять «технологія», «інтерація», «інтерактивні технології» в наукових джерелах. З'ясовано, що соціальну зрілості старшокласників можна виховувати завдяки впровадженню інтерактивних методів виховання та розглядати їх як інноваційні методи, за допомогою яких здійснюється переведення особистості учня в позицію активного суб'єкта виховного процесу.

Розкрито особливості підліткового віку, їх вплив на виховання соціальної зрілості старшокласників та на загальний розвиток особистості.

Досліджено класифікацією інтерактивних технологій, розглянуто технології кооперативного навчання, технології ситуативного моделювання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології опрацювання дискусійних питань.

Обґрунтовано переваги зростання активності учасників освітнього процесу, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, через діалог учнів між собою та вчителем, в якому учень є активним учасником взаємодії.

Ключові слова: виховання; соціальна зрілість; інтерація; інтерактивні технології; старшокласники.

Постановка проблеми. Сучасний стан модернізації освіти, який відбувається під впливом соціальних, економічних та політичних змін суспільного життя ставить перед освітою нові актуальні виклики. У зв'язку з цим є цілком важливим зміщення акцентів інтенсивного розвитку сучасних теоретичних та практичних підходів до процесу виховання соціальної зрілості старшокласників та впровадження інтерактивних технологій виховання.

Питання оптимізації виховання школярів є однією із найбільш значимих проблем сучасної педагогічної науки та практики та має велике значення, адже виховання має діяльнісний характер, який сприяє суспільній активності особистості, повноті її самореалізації та самоствердження в житті при дотриманні моральних норм і суспільних правил.

В сучасних умовах сьогодення, швидкоплинності та насиченості інформаційного

середовища, важливою умовою суспільства щодо розвитку якостей особистості виступає набуття вмінь та навичок, що сприятимуть соціальній активності та самореалізації особистості. Це завдання, значною мірою, вирішується через впровадження інноваційних технологій, серед яких важливу роль відіграють інтерактивні методи виховання.

Мета статті. Обґрунтувати ефективність застосування інтерактивних технологій у вихованні соціальної зрілості старшокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Зважаючи на те, що дослідники визначають інтерактивні технології особливо ефективними, вбачається актуальним в даному контексті дослідити використання інтерактивних технологій у вихованні соціальної зрілості старшокласників. В контексті нашого дослідження доречно розглянути поняття «технології», яке визначається як сукупність форм, методів, прийомів та засобів передачі соціального досвіду, а також технічне оснащення певного процесу [1].

В свою чергу «інтера́кція» (англ. interaction – діяльність) – термін, який позначає взаємодію, взаємовплив людей або вплив груп один на одного як безперервний діалог. За Дж. Мідом [2] інтера́кція розглядається як безпосередня міжособистісна комунікація, важливою особливістю якої визнається здатність людини приймати роль іншого, уявляти та відчувати, як його сприймає партнер по спілкуванню.

Теоретичні засади інтерактивних технологій розкрито у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, таких як К. Бенне, С. Бондар, Н. Волкова, Т. Григорчук, Р. Гуревич, В. Євдокімова, М. Кадемія, Н. Коломієць, Н. Побірченко, І. Прокопенко, О. Пометун, А. Пироженко, К. Роджерс, Т. Сердюк, Дж. Стюарт, К. Фопель, А. Хом'як, В. Ягоднікова та ін [3; 4; 5].

Аналіз наукових джерел свідчить, що з по-між технологій виховання виділяють класичну або традиційну, інтерактивну або активну. В нашому дослідженні ми розглядаємо саме інтерактивні технології виховання, які, на нашу думку, сприятиме вихованню соціальної зрілості старшокласників.

Поняття «інтерактивні технології» тлумачиться дослідниками (І. Дичківська, В. Євдокімов, М. Кадемія, О. Пометун, А. Пироженко, І. Прокопенко) як взаємодія, або вплив один на одного, зумовлену індивідуальними особливостями її суб'єктів, соціальною ситуацією, домінантними стратегіями поведінки, цілями учасників взаємодії

та можливими суперечностями, які виникають у процесі спільної діяльності й спілкування [4; 5; 6].

Використання інтерактивних технологій мають досить вагомі переваги зростання активності учасників освітнього процесу, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли інформація здобувається у спільній діяльності через діалог учнів між собою та вчителем або вчителями, де учень є не пасивним спостерігачем а активним учасником взаємодії, також в розвитку критичного мислення в результаті створення педагогічних умов, що сприяють прийняттю рішень, сприйманню та розумінню результатів взаємодії обґрунтуванню висновків і оцінок, формуванню власної думки, покращенню комунікації між учасниками інтерактивного спілкування, стимулюючи до активної позиції в групі, адаптації до різних видів діяльності, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня [4].

За класифікацією інтерактивних технологій автори А. Пироженко та О. Пометун поділяють їх на чотири напрямки, а саме:

- технології кооперативного навчання (робота в парах, малих групах, карусель, акваріум, ланцюжок тощо),
- технології ситуативного моделювання (крос-культурне моделювання, метод проєктів, рольові та соціальні ігри, драматизація тощо),
- технології опрацювання дискусійних питань (кейс-метод, контент-аналіз текстів, дискусії, дебати, інтерв'ювання, опитування тощо),
- інтерактивні технології колективно-групового навчання (брейн-стормінг, мікрофон, криголам, коло ідей, незакінчені речення, ажурна пилка тощо) [4].

На думку науковців вагомим значення у вихованні соціальної зрілості старшокласників набуває формування в них низки особистісних якостей за допомогою інтерактивних технологій [1].

Слушним для питання, яке розглядається, є наукова позиція Р. Гуревича, М. Кадемії, А. Шевченко, які визначають що інтерактивна діяльність ґрунтується на активній комунікації учасників освітнього процесу. Тобто, на думку дослідників, «сутність інтерактивного навчання, полягає в тому, що виховний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів і учителя, в свою чергу учні є рівноправними суб'єктами навчання» [5].

Аналіз поглядів І. Дичківської, О. Комар, О. Пометун та інших науковців дозволяє констатувати, що обов'язковими умовами реалізації технологій інтерактивного виховання, без яких інтера́кція або зовсім не-

можлива, або вважається неефективною є створення в освітньому процесі сприятливої позитивної атмосфери в якій учні відчують себе у безпеці [4; 6]. Вона необхідна, щоб забезпечити мотивацію старшокласників до саморозкриття, відкритої комунікації й прагнення до співпраці між собою і вчителем.

Нам імponує думка дослідниці О. Петренко, яка стверджує що інтерактивні методи виховання – це насамперед нові методи, за допомогою яких здійснюється переведення особистості учня в позицію активного суб'єкта виховного процесу. Сутність інтерактивних методів полягає у тому, що виховний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів [7].

Отже, узагальнюючи вищевикладене значимо, що інтерактивні технології виховання зорієнтовані на взаємодію учнів із учителем, міжособистісні зв'язки з однолітками, це спонукає їх до активної поведінки в освітньому процесі, в якому створені педагогічні умови для здійснення учнями аналізу та самооцінки своїх дій, співпереживання, спільного розв'язання проблем суперечностей, задоволення від взаємодії тощо.

Таким чином, інтерактивні методи виховання сприяють продуктивній і ефективній педагогічній взаємодії у класі.

Виклики часу та тенденції розвитку сучасного життєустрою ставлять перед людиною завдання всебічного особистісного розвитку, та є одним з основних завдань сучасної педагогічної науки та практики. Сучасні старшокласники в процесі інтерактивної взаємодії отримують не тільки глибокі та ґрунтовні теоретичні знання, але і практичні вміння використовувати їх у різних ситуаціях, вчать самостійно досліджувати проблеми, набувають досвід їх вирішення, що ефективно впливає на виховання соціальної зрілості старшокласників.

Старшокласники, як свідчить аналіз наукових джерел, намагаються бути активними, відкриті для спілкування та відносин із соціумом, прагнуть одержати різноманітну інформацію для вибудови свого внутрішнього світу та здійснення комунікації, у них відбувається налаштованість на зміну соціальних ролей, допомоги близьким, старшим, дотримання цінностей і норм суспільства.

Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній, емоційній та поведінковій сферах особистості старшокласників породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, як критеріальних показників соціальної зрілості.

В наукових розвідках О. Штепи рівень соціальних можливостей старшокласників, умови і швидкість його соціального розвитку залежить від осмислення підлітком себе і своєї приналежності до суспільства, ступеня вираження прав і обов'язків, рівня оволодіння світом сучасних речей і стосунків, насичення далеких і близьких зв'язків, їх диференційованості [8].

Як зауважує дослідниця О. Власова в процесі дорослішання у старшокласників змінюється характер і особливості сприймання себе у суспільстві, сприймання суспільства, ієрархії суспільних зв'язків, змінюються мотиви і ступінь їхньої адекватності суспільним потребам [9].

У підлітковому віці в учнів розвивається власна соціальна приналежність до тієї чи іншої соціальної групи, тому доцільним вважаємо проведення різноманітних форм роботи, які дають можливість старшокласникам зрозуміти, що особистість кожної окремої людини складається з безлічі різних соціальних ролей, які вона виконує в житті. Тому використання інтерактивних технологій виховання соціальної зрілості дають можливість акцентувати увагу на схожості й відмінностях інтересів та індивідуальних вподобань.

Як результат, у старшокласників виховується позитивна установка й толерантне ставлення до оточуючих, наявність позитивної мотивації до взаємодії з іншою людиною незалежно від її потенційних можливостей та відмінностей за статтю, культурними, етнічними особливостями, повага до людської гідності, здатність до співпереживання, співчуття, вміння критично аналізувати свої дії у середовищі міжособистісної комунікації.

Розглянемо деякі інтерактивні технології які сприяють ефективному вихованню соціальної зрілості старшокласників.

Технологія кооперативного навчання (співробітництво учнів у групах) є надзвичайно важливою, оскільки спільно працювати з людьми різних поглядів, різних культур – це частина навчання життя в соціумі. Дослідник П. Кендзьор стверджує, що учні, коли перебувають у неоднорідних групах, опановують нові знання значно легше, а це стає поштовхом до обміну думками, що робить учасників дискусії більш відкритими й ближчими один до одного [10; 11; 13].

Технологія кооперативного навчання позитивно впливає на соціальну ідентичність учня. У групі, що складається з членів, які мають різне погляди вміння, саме особисті навики й знання учнів стають критеріями інтеграції, а не етнічна чи релігійна приналежність. Відповідно, спільну

ідентичність можна розвинути, досягаючи спільних цілей, сприяючи інтеграції учнів у суспільні стосунки, що виходять за межі їхньої специфічної приналежності [10; 12].

Технологія кооперативного навчання передбачає розповідь старшокласника про своє життя, а діяльність інших полягає в схематичному зображенні впливів різних культур на життя оповідача. Ця технологія сприятиме вихованню соціальної зрілості старшокласників, їх ефективній взаємодії між собою та збагаченню соціального досвіду.

Метод проєктів є своєрідною формою перспективного планування виховної роботи за участю старшокласників. Метод проєктів вважається педагогічною технологією, за якою втілюється певна стратегія виховання. Видатний український педагог Г. Ващенко [14] визначав метод проєктів як такий, що забезпечує пристосування змісту та методів освітньої роботи до особливостей дитячої природи, що є позитивною умовою для виховання соціальної зрілості старшокласників.

Технологія ситуативного моделювання, така як метод проєктів спрямована на розвиток пізнавальних навичок старшокласників, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати критичне мислення. Результатом розроблення теоретичного проєкту є презентація способів вирішення проблеми, що вивчається, а практичного – конкретний проєкт, готовий для впровадження.

Технологія опрацювання дискусійних питань, а саме метод кейсів передбачає поділ класу на групи, яким пропонується опис ситуації, заснований на реальних фактах. Означена технологія сприяє набуттю вмінь приймати групове рішення проблем, які ілюструють практичну дію різноманітних підходів і концепцій. Метод кейсів передбачає осмислення реальної ситуації у спілкуванні й актуалізує комплекс знань, який необхідно засвоїти під час розв'язання певної проблеми. Важливим етапом у такій роботі є рефлексія, під час якої старшокласники обговорюють певні особливості, характеристики, яким вони надавали перевагу в процесі роботи над вправою, завданням тощо а також причини такого вибору. Ця форма роботи, на нашу думку, забезпечуватиме виховання соціальної зрілості старшокласників, генеруючи можливі рішення і обираючи найкращі з них.

Інтерактивні технології колективно-групового навчання передбачають використання вправ для поліпшення психологічного клімату в групі, підвищення самооці-

нки, розвитку емпатії учнів. Метою інтерактивної технології «Коло ідей» є вирішення гострих суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх учасників до обговорення поставленого питання.

Застосовується технологія, коли всі групи мають виконувати одне і те саме завдання, яке складається з декількох питань, які групи представляють по черзі. Коли групи завершують завдання і готові подати інформацію, кожна з них по черзі озвучує лише один аспект даного завдання чи проблеми, що обговорювалася. Саме це дає можливість кожній групі розповісти про результати своєї роботи, уникаючи ситуації, коли перша група, що виступає, подає всю інформацію.

Аналіз наукових джерел та практика свідчить, що використання інтерактивних технологій колективно-групового навчання в педагогічній практиці сприятиме успішному вихованню соціальної зрілості старшокласників, розвитку навичок роботи в малих групах, комунікативної культури та практичного мислення.

Отже, для старшокласників як для особливої соціальної й вікової групи, як важливого стратегічного ресурсу суспільного розвитку, надзвичайно важливим є досвід міжособистісної взаємодії, що допомагає ефективному вихованню соціальної зрілості. У цьому віці характерними є установки на самовизначення, свідому побудову власного життя, професійну орієнтацію, готовність до виконання громадянського обов'язку. Тому підлітковий вік є періодом отриманих суспільних знань, умінь і навичок, коли остаточно складається світогляд кожного підлітка, формується система життєвих, національних, культурних цінностей, переконань, відбувається отождення себе з певною соціокультурною спільнотою, норми поведінки та значення правових відносин в суспільстві тощо.

Таким чином, інтерактивні технології виховання соціальної зрілості старшокласників дають змогу розвивати практичні навички та вміння, сприяють активізації виховного процесу, надають можливість залучати учнів до вирішення проблем, максимально наближених до реальних життєвих ситуацій, спонукають учнів до творчої участі в ньому і забезпечують розвиток і саморозвиток особистості на основі врахування його вікових особливостей, при цьому сприяють розвитку вміння рефлексувати, що дає можливість відкоригувати інтерактивні методики виховання з метою підвищення їх ефективності в конкретному закладі освіти.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Аналіз вищевикладених ін-

терактивних технологій розкриває їх потенційні можливості виховання соціальної зрілості старшокласників. З огляду на те, що соціальна зрілість виховується за певних педагогічних умов, використання інтерактивних технологій вважаємо однією з умов, яка передбачає активізацію знань, умінь, навичок та поведінкових реакцій підлітків. Розуміння вчителями стійких закономірних тенденцій особистісної самореалізації дозволить оптимізувати процеси життєтворчості, що є особливо актуальним у підлітковому віці.

Перспективи подальших досліджень зазначеної проблеми ми вбачаємо у визначенні, обґрунтуванні і розробці педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників.

Список бібліографічних посилань

1. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології. Харків: Колегіум, 2005. 224 с.
2. Mead G.H. Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago: University of Chicago Press, 1934. 401 p.
3. Бондар С.П. Проблеми оновлення методів навчання у сучасній школі. *Наукові записки: збірник наукових праць*. Київ, 2000. С. 9–17.
4. Пометун О.І., Пироженко А.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
5. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Шевченко А.С. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Вінниця: Планер, 2013. 309 с.
6. Дичківська І.С. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. 320 с.
7. Петренко О.В. Інноватика у вихованні: засадничі положення. *Інноватика у вихованні: збірник наукових праць*, 2015. Вип. 1. С. 38–48.
8. Штепа О.С. Формування особистісної зрілості у підлітковому і юнацькому віці. *Педагогіка та психологія*, 2008. №1(15). С. 129–146.
9. Власова О.І. Провідні чинники розвитку соціального потенціалу особистості. *Соціальна психологія*, 2005. №2. С. 55–63.
10. Кендзор, П.С. Інтеграція через діалог. Система організації полікультурного виховання в школі. Львів: Видавничий Дім «Панорама», 2016. 378 с.
11. Хом'як А.П. Педагогічна технологія як інтегративна модель навчально-виховного процесу. *Молодь і ринок*, 2014. № 9 (116). С. 44–49.
12. Ягоднікова В.В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі. Київ: Видавничий дім «Персонал», 2009. 80 с.
13. Кадемія М.Ю. Інтерактивні засоби навчання. Вінниця: Планер, 2010. 217 с.
14. Ващенко Г.Г. Основні умови розумового виховання української молоді. *Праці з педагогіки та психології* [Київ: Школяр. Фада. ЛТД], 2000. С.115–140.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ: Перун, 2005. 1725 с.

References

1. Prokopenko, I.F. (2005). Pedagogical technologies. Kharkiv: Collegium. 224 p.
2. Mead, G.H. (1934) Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago: University of Chicago Press, 1934. 401 p.
3. Bondar, S.P. (2000). Problems of updating teaching methods in a modern school. *Scientific notes: a collection of scientific papers* [Kyiv]. P. 9–17.
4. Pometun, O.I., Pyrodenko, L.V. (2004). Modern lesson. Interactive learning technologies: scientific and methodical manual. Kyiv: A.S.K. 192 p.
5. Gurevich, R.S., Kademiya, M.Yu., Shevchenko, L.S. (2013). Interactive learning technologies in a higher pedagogical educational institution. Vinnytsia: Planer. 309 p.
6. Dychkivska, I.S. (2004). Innovative pedagogical technologies. Kyiv: Akademvydav. 320 p.
7. Petrenko, O.V. (2015). Innovation in education: basic provisions. *Innovation in education: a collection of scientific papers*, 1: 38–48.
8. Stepa, O.S. (2008). Formation of personal maturity in adolescence and young adulthood. *Pedagogy and psychology*, 1(15): 129–146.
9. Vlasova, O.I. (2005). Leading factors in the development of the social potential of the individual. *Social psychology*, 2: 55–63.
10. Kendzor, P.S. (2016). Integration through dialogue. The system of organizing multicultural education at school. Lviv: Publishing House "Panorama". 378 p.
11. Khomyak, A.P. (2014). Pedagogical technology as an integrative model of the educational process. *Youth and the market*, 9(116): 44–49.
12. Yagodnikova, V.V. (2009). Interactive forms and methods of learning in higher education. Kyiv: Publishing House "Personal". 80 p.
13. Cademia, M.Yu. (2010). Interactive learning tools. Vinnytsia: Publishing House "Planer". 217 p.
14. Vashchenko, H.G. (2000). Basic conditions of intellectual education of Ukrainian youth. *Works on pedagogy and psychology* [Kyiv: Shkol.Fada.LTD]. P. 115–140.
15. A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language. (2005). In V.T. Busel (comp. and ed.). Kyiv: Perun. 1725 p.

STRELBYTSKA Svitlana

PhD in Pedagogy, senior teacher of pedagogy and educational management Department,
Odesa Academy of Continuing Education of the Odesa Regional Council

INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR UPRISING OF SOCIAL MATURITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Summary. Introduction. The article is devoted to interactive technologies for raising the social maturity of high school students. The essence of the concepts "technology", "interaction", "interactive technologies" in scientific sources is analyzed. It has been found that the social maturity of high school students can be brought up thanks to the implementation of interactive methods of education and considered as innovative methods, with the help of which the student's personality is transferred to the position of an active subject of the educational process. The peculiarities of adolescence, their influence on the education of social maturity of high school students and on the general development of the personality are

analyzed. The classification of interactive technologies was studied, cooperative learning technologies, situational modeling technologies, interactive technologies of collective and group learning, technologies for working out discussion issues were considered. The benefits of increasing the activity of the participants in the educational process, the essence of which is the organization of a joint learning process through the dialogue of students between each other and the teacher, in which the student is an active participant in the interaction, are substantiated.

The purpose to substantiate the effectiveness of the use of interactive technologies in the education of social maturity of high school students.

The methods of theoretical analysis, generalization.

Results. Education of the social maturity of high school students by means of interactive technologies is the result of a holistic educational influence aimed at expanding knowledge about society, which through emotional and value attitudes towards social norms, other people are realized in real social behavior, the discovery of independence, social activity, tolerance, the ability to make decisions and bear responsibility for them.

Originality. Interactive technologies for raising the social maturity of high school students in the educational process were analyzed and substantiated, the conditions of pedagogical influence on the development and upbringing of social maturity and its criterion indicators were clarified.

Conclusion. An analysis of the above interactive technologies explains the importance interactive forms of

education in working with high school students in the direction of education of social maturity. Given the fact that social maturity is cultivated under certain pedagogical conditions, we consider the use of interactive technologies to be one of the conditions that involves the activation of knowledge, abilities, skills and behavioral reactions of adolescents. Teachers' understanding of stable natural trends of personal self-realization will allow optimizing the processes of life creation, which is especially relevant in adolescence.

Keywords: education; social maturity; interaction; interactive technologies; high school students.

Одержано редакцією 05.12.2023
Прийнято до публікації 20.12.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-151-156>

 <https://orcid.org/0009-0002-8881-9741>

SALMANOV Vidadi

Senior Lecturer, Nakhchivan State University
e-mail: vidadisalmanov256@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-0758-8027>

SALMANOVA Konul

Senior Lecturer, Nakhchivan State University
e-mail: konulsalmanova999@gmail.com

УДК 37.016:796(072)(045)

ON THE THEORETICAL BASIS OF PHYSICAL CULTURE IN SCHOOLS OF AZERBAIJAN (ON THE EXAMPLE OF SCHOOLS IN NAKHCHIVAN)

Modern mass sports in any civilized state, not excluding, of course, free, independent democratic Azerbaijan and the autonomous Republic of Nakhchivan, is a phenomenon in an industrial society. It includes many different factors of development, among which we include urbanization, the spread of rural and urban lifestyles, significant changes in socio-cultural spheres.

This also includes industrial production, the establishment of new industrial and economic relations, all kinds of socio-political and economic transformations, and the democratization of public life in general. It is absolutely unambiguously perceived that achieving high sports results is impossible without competently conducted preliminary physical training.

Keywords: sport; teaching methods; physical education; school; student; methodological base.

Formulation of the problem. The first scientific research on the sociology of mass sports in the world, followed by bright bursts of research interest in this field, correlate with the turning points of modern history. In essence, these are the phases of the formation of a mass modern society, the development and improvement of mass cultural and social movements; the processes of commercialization, economics and standardization of public life in general.

A curious historical fact: if young people at such sports did not show heroism, did not defeat rivals in the fight from other localities,

then for the time being they were not given heroic names.

A healthy lifestyle is unthinkable without physical education and sports. And taking care of the health of the population of any state in the world is undoubtedly the primary task of its government. In Azerbaijan and Nakhchivan, this is primarily associated with the development of the physical and intellectual potential of young people. Encouraging active healthy lifestyle among the youth of the republics effectively ensures integration into the world community. Using the example of the Nakhchivan Autonomous Republic, this is clearly confirmed in the regulatory framework for improving sports. In order to maintain the systematic development of physical education and sports in modern Nakhchivan, councils are being established under the heads of executive authorities. In them, the management monitors the creation and recruitment of sports clubs and associations. The training of reserves of sports personnel in Nakhchivan is facilitated by advisory bodies and local municipalities. It is clear that experienced coaches, psychologists, and consulting doctors are at the head of various sports organizations, but the backbone – the composition – was and remains youth.

The purpose of the work is to reveal the theoretical and methodological basis for the

study of the main factors of sports in Nakhchivan schools.

Method. In studying this problem, historical and comparative methods, analysis, theoretical analysis and generalization methods were used.

Presentation of the main material. Both in Azerbaijan and Nakhchivan, the main goal of physical culture is to educate a healthy and cheerful generation and prepare them for active work and social life. In order to achieve this overall goal, physical fitness has the following specific objectives:

A) The normal physical development of the younger generation and ensuring a healthy lifestyle;

B) Skills and habits are the most important for the life of schoolchildren and students of the two republics. Such as: proper gait, running, throwing, swimming, etc.;

C) To develop the habit of children and adolescents to exercise daily, thereby strengthening their body;

D) To instill in schoolchildren and students the habit of physical culture, personal hygiene and medical knowledge. (The latter is in strict accordance with the age limit of the trainees);

E) To instill in the younger generation important labor, moral and volitional qualities, including those necessary for the protection of the motherland. (Although in the last paragraph we may be accused of a typically Soviet socialist formulation, we are convinced that without these qualities it is difficult to talk about warrior defenders. But there were many Azerbaijanis and Nakhchivans who brought victory in Karabakh in November 2020 and defended the land during the new Armenian aggression in September 2022).

We cannot get away from the fact that it is necessary to negate such negative properties as fear, lack of will, infantilism, impatience. Sports and physical training play a special role not only in the psychological or labor upbringing of the younger generation. And this, by the way, finds its clear confirmation in world practice these days. Physical upbringing is an integral, large and extensive system in strengthening the body and developing moral, strong-willed qualities of people of all ages without exception. At the same time, this system helps to develop the mental abilities of the individual. Health is also an important condition for successful mental activity. It stimulates the brain, negates fatigue, restores work activity.

First of all, we would like to say a few words about the fact that the sports component cannot do without two central concepts: "sport", on the one hand, and

"physical culture" – on the other. As we understand it, it is necessary to identify the essential characteristics of each of these phenomena, to distinguish these concepts and, thus, to identify their specifics. We consider this task to be a priority, since there is still no single point of view on the relationship between sports and physical culture and the definition of these concepts. Therefore, we are convinced that it is difficult for us to do without an overview of the above question.

So, what is "physical culture"? Modern scientists, first of all, traditionally consider it as a broader concept in terms of scope, compared with "sports". We can also say this: mass sports is one of the structural components of physical culture. We interpret the latter as a special, but absolutely independent cultural area that historically arose and then simultaneously developed with universal culture as its organic part. Physical culture and social relations in an inseparable unity have an impact on the human body. From the above, it can be concluded that from other cultural areas, the physical one integrates both natural and socio-cultural principles into the personality. The connecting link between the human body and the socio-cultural environment is precisely a person who possesses not only biological, but also social qualities.

Now, having clarified the essence of this subject (the body transformed by physical culture, and the nature of these transformations, that is, the achievement of physicality), it is necessary to focus attention on the fact that physicality cannot be viewed outside of connection with spirituality. The spiritual culture is those phenomena that are associated with consciousness, with intellectual, as well as with the emotional and psychological activity of a person.

We speak about the existence of a personality provided that there is a mind, consciousness, and it is the sports personality that acts as an important integrative link between physicality and spirituality. In other words, it is incorrect to consider the possibilities of the impact of physical culture on a person only from the point of view of reproduction of his physical resources. It is equally important to take into account the factors of influence of physical culture on the spiritual and moral development of a person. This is manifested in the fact that people engaged in physical education, as a rule, organize and spend their free time in a more diverse way, engage in self-improvement. According to the methodologist and sociologist L.I. Lubysheva, "... among them, as a rule, there are noticeably fewer people who

have stopped in their general cultural and professional development, who are finally satisfied with what they have achieved in life. And, consequently, sports and physical activity mobilizes and stimulates not only physical, but also intellectual human resources" [6, p. 99].

In connection with the above, a one-sided view of physical culture as a sphere of development of only human motor qualities, leaving aside his personal development, is subjected to reasonable criticism. The modern socio-cultural approach to the problem we have identified is clearly oriented towards a comprehensive understanding of the unity of its spiritual and motor sides, aimed at the harmonious development of personality.

It must be said that the physical culture of a modern person is formed, on the one hand, depending on what requirements society imposes on the development of his psychophysical characteristics. And this, as we understand it, is very closely related to the level of social achievements, the peculiarities of the economic system, industry, science, education, and cultural traditions. Moreover, this applies equally to both Azerbaijan and Nakhchivan. On the other hand, each person selectively joins the values of physical culture, based on their needs and interests, which leads people to their own system of relations in the field of physical culture and a specific system of involvement in physical culture and sports activities.

Its specifics can be judged primarily by the following criteria: first, how a person (or a social group) treats their body and health. Secondly, what is the meaning of individual physical qualities and health for them? Thirdly, what do they know about the ways of physical development and recovery. Fourth, what exactly is the personal or group activity associated with physical development or wellness? Based on these criteria, it becomes possible to typify the physical culture of an individual or a social group, depending on which values are brought to the fore. If the values of achieving certain parameters of bodily development prevail or the desire to have a good time doing physical education and sports, then we can talk about an aesthetically hedonistic type of physical culture. If the values of health are put in the foreground, then we are talking about a purely physiological type of sports culture in general. If the main meaning of sports is related to the desire to achieve material rewards, gain a certain social status, and health and physical qualities are considered only as means to achieve these goals, then this type of physical culture can be called

pragmatic. True, such a gradation is quite conditional, since these types of physical culture are a kind of ideal models, but they allow us to identify specific features of people's motivation in the process of physical education (we mean light gymnastic exercises) and mass sports.

It should be noted that at the previous (former Soviet) stage of the historical development of Azerbaijan and Nakhchivan, physical culture was formed by two independent republics in terms of their pragmatic concepts. In other words, these were government guidelines for improving the psychophysical nature of a person, optimizing his legal capacity in relation to the requirements of his chosen main activity (labor, military, etc.), in its main organizational forms, physical culture had to solve the tasks of the state.

Later, that is, already in our days, a special scientific direction has developed in science, called the theory of physical culture and sports. Most of the research in this subject area has been carried out through the prism of this – in principle correct – theory. Sociology in this direction has significantly enriched scientific research in a broad social context. Finally, a few words about the different understanding of "physical culture" and "sports" in Azerbaijani and foreign scientific literature. If our domestic researchers use both of these concepts, thus being able to operate with more subtle scientific tools, then Western scientists do not distinguish between these concepts, focusing only on the "competitive" or "non-competitive" nature of sports.

The second vision of the problem does not seem to us to be quite correct. Here, in a nutshell, we emphasize that mass sports should be considered as a social institution of education, which has a playful nature of physical activity. It is closely related to the comparison of levels in the development of spiritual and physical abilities. And yet: sport is also a desire to achieve the maximum possible results, the presence of competitions with subsequent analysis of the results shown in them. In Azerbaijan and Nakhchivan, the overwhelming majority of authors nevertheless objectively consider the most important system-forming quality of sport to be its "competitiveness". According to reputable theorists, the elimination of the competitive moment completely destroys sport as a type of social activity.

Simultaneously with the firm establishment of the concept of "competitiveness", we note that physical education in the moral and volitional development of a person is the

most important tool, since it tempers the will, first of all, develops such a quality in a person as endurance. Next, order, collectivity, friendliness, all these qualities of personality character, undoubtedly play a very important role in its formation precisely through physical education. Therefore, special attention should be paid to it.

In this case, in our opinion, it is necessary to take into account a number of factors or ways of instilling physical education and the basics of sports. For example, in schools and universities of Azerbaijan and Nakhchivan, board games are also being actively introduced into the practice of study in parallel. Taking into account the help in the development of muscles, they strengthen the health of children in addition to physical exercises. And this, of course, is an integral part of physical education. In addition, scientists agree that physiological and psychological studies clearly show the role and importance of physical exercise, which increase the work activity of the individual, strengthen health, have a positive effect on physical development in general. It is well known that "one of the conditions that increase working abilities is precisely physical exercises, which in schools and universities, according to the curriculum in Azerbaijan and Nakhchivan, should be reasonably combined with a break" [1, c. 44–45]. The famous Azerbaijani scientist, educator and psychologist S. Seyidov writes in his central work: "In national folk pedagogy, one of the most valuable monuments is the national games. Moreover, the vast majority of games created by our ancestors throughout history have been very carefully guarded for centuries, improved from time to time and have reached our days. They play an exceptional role in shaping a person as a person. Especially for children, play is a serious educational tool, a school of physical perfection" [7, c. 108–109].

Nowadays, there are a considerable number of national games in Azerbaijan and Nakhchivan that prepare schoolchildren and students for work and family life, teach them to keep the environment clean. The phenomenon of national sports games is not only in their mass orientation. It is also a very valuable source of mental, physical, moral, aesthetic, environmental, economic and labor upbringing. That is, in the literal sense of the word, we have before us a conglomerate of various types of education, which are most closely related to physical education and sports.

The value of mass sports in our time is also that it is a companion of health. In order for a person to feel happy and full-fledged,

useful to society, he needs full-fledged health and a high level of physical development. The main indicator of the external and internal physical level of a person is his activity, more precisely, a social function. As we know, in modern conditions, the greatest danger to people's physical health is nervous overstrain and stress. They haunt a person almost everywhere. Hence the various diseases, which are mostly generated as a result of negative emotions. There is an acute and painful task for all progressive humanity: a person, in order to restore physical health, must learn to use reserves of moral inner energy. The solution to this fateful problem is, in principle, in the hands of a person. This is axiomatic, but it dictates different ways to solve implementation into the practice of life. At the moment, one of the important tasks, especially facing the younger generation in the field of general education, is to achieve comprehensive personal development. A person with a high physical level is healthy, physically strong. Such a person is considered a comprehensively developed personality. In Azerbaijan and Nakhchivan, much attention is paid to the development of these qualities in schoolchildren and students, that is, for those who regularly play sports, they grow up vigorous and physically healthy.

In addition to on the Decree of the President of Azerbaijan, we note that mass sports, in addition to its textbook quality – health, is also an important condition for longevity and active life. In our opinion, it is pointless to deny the fact that there are many centenarians in the East, in particular, in the mountainous areas of Azerbaijan and Nakhchivan. This is evidenced by elementary statistics. It is for this reason that the time allocated to sports is, rather, not lost, but acquired time. Sport, especially if it acquires a mass character in the republics we have named, unambiguously raises the general mood of a person, tempers the will, increases endurance. This is the basis for the future of Azerbaijan. At the same time, if young people are physically strong, prepared and healthy, they will be able to work well, cope with their duties and, as a result, will successfully defend their homeland. Young people who play sports are also a healthy army.

The President of Azerbaijan, I.H. Aliyev, said this well. Here is a quote from his speech by Turkish Konya. "Today, Azerbaijan is recognized in the world as a strong sports country, and our victories at the Olympic Games, as well as at the world and European championships have already become commonplace. Azerbaijani fans have

somehow gotten used to this for a long time. I am sure that our athletes will show good results this time”, the head of state said at a meeting with Azerbaijani athletes preparing to compete at the Islamiad. He recalled that Azerbaijan has already won its first gold medal. “I am sure that this excellent result will be a great incentive for other athletes”, said I.H. Aliyev. According to him, “The Islamic Solidarity Games are not only a sporting competition, but also a factor of unity, solidarity and friendship of Muslim states. The official opening ceremony of the V Islamic Solidarity Games will take place in Konya, Turkey, today. Azerbaijan is represented by 281 athletes at the competition, and the delegation from Baku is the largest among the foreign participating countries. 4,2 thousand athletes from 56 countries will take part in the competitions, which will last until August 18, 2022” [5].

Although the head of state did not specifically name the athletes from Nakhchivan in this statement, it is quite obvious to us that what was said also applies to them. After all, I.H. Aliyev stressed the importance of “unity, solidarity and friendship of Muslim states”, which, of course, includes Nakhchivan.

Conclusions. What, in our opinion, do all the theories we have cited indicate? Firstly, most researchers of different nationalities consider it as a means of socialization of an athlete. This means that modern mass sports on a global scale are being brought under the social structure of societies. Secondly, it becomes obvious that mass sports are really a phenomenon, because, in addition to practice, theoretical works study the influence of sports on the social structure of modern societies as a whole. Thus, the problems of sport are analyzed in a comprehensive way, linking the prospects for its development with the solution of large-scale problems related to norms and values.

It is also wrong to deny that mass sports in our time are actually becoming part of the global economic system, a subject of political and ideological life, when scientific and technical achievements are embodied in the practice of competitions in the form of a social phenomenon that attracts the attention of millions of people in the world. This, in turn, has a real and reliable positive impact on the development and improvement of the theoretical foundations in the sociology of mass sports.

References

1. Jafarov, H. (2011). Education in Nakhchivan: development path and possibilities. Baku. 544 p.
2. Some conditions for increasing the efficiency of the physical education lesson (2002): conference materials. Baku, ADPU.
3. Preparation for teaching begins with pedagogical experience (2000). *Azerbaijan teacher* newspaper, 15. April 13–19.
4. Guliyev, B.S. (2009). Fundamentals of theoretical-methodical and practical works of physical education. Baku. 314 p.
5. İlham Aliyev: Azerbaijan is known as a strong sports country in the world. *Sputnik*, 09.08.2022. Retrieved from <https://sputnik.az/20220809/azerbaycan-prezidenti-ilham-eliyev-turkiyeye-iguzar-sefere-gedib-444827047.html>
6. Lubyshcheva, L.I. (2004). Sociology of physical culture and sport: Teaching manual. -2nd edition, stereotype. Moscow: Publishing center “Akademiya”.
7. Seyidov, S. (2009). Phenomenology of creativity (History, Paradoxes, Personality). Baku: Çashioğlu. 304 p.

Список бібліографічних посилань

1. Cəfərov H. Naxçıvanda təhsil: inkişaf yolu və imkanları. Bakı, 2011. 544 s.
2. Fiziki tərbiyə dərslərinin səmərəliliyini yüksəltməyin bəzi şərtləri: konfrans materialları. Bakı, ADPU, 2002.
3. Müəllimliyə hazırlıq pedaqoji təcrübədən başlayır. *Azərbaycan müəllimi* qəzeti, 2000. №15. 13–19 aprel.
4. Quliyev B.S. Fiziki tərbiyənin nəzəri-metodik və praktik işlərin əsasları. Bakı, 2009. 314 s.
5. İlham Əliyev: Azərbaycan dünyada güclü idman ölkəsi kimi tanınır. *Sputnik*, 09.08.2022. URL: <https://sputnik.az/20220809/azerbaycan-prezidenti-ilham-eliyev-turkiyeye-iguzar-sefere-gedib-444827047.html>
6. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: учебное пособие. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2004.
7. Seyidov S. Yaradıcılığın fenomenologiyası (Tarix, Paradoqlar, Şəxsiyyət). Bakı: Çəşioğlu, 2009. 304 s.

САЛМАНОВ Відаді Керім оғлу

старший викладач, Нахчіванський державний університет

САЛМАНОВА Кенуль Мухтар гизі

старша викладачка, Нахчіванський державний університет

ПРО ТЕОРЕТИЧНУ БАЗУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ШКОЛАХ АЗЕРБАЙДЖАНА (НА ПРИКЛАДІ ШКІЛ НАХЧІВАНА)

Анотація. Сучасний масовий спорт у будь-якій цивілізованій державі, не виключаючи, зрозуміло, вільний, незалежний демократичний Азербайджан та автономну республіку Нахчіван – це феномен в індустріальному суспільстві. Він охоплює безліч різноманітних факторів розвитку, до яких належить урбанізація, поширення сільського і міського способу життя, істотні зміни в соціокультурній сфері. Сюди відносяться промислове виробництво, утвердження нових

виробничих та економічних відносин, усілякі соціально-політичні та економічні перетворення, демократизація суспільного життя в цілому.

Мета дослідження – розкрити теоретико-методологічну базу розвитку основних видів спорту в школах Нахчівана.

Методи: при студійованні зазначеної проблеми використовувались історико-порівняльні методи, аналіз

чинної практики, теоретический анализ і методи узагальнення.

Оригінальність. Масовий спорт – це один із структурних складників фізичної культури. Його інтерпретуємо як особливу і абсолютно самостійну культурну сферу, що історично виникла і далі розвивається разом із загальнолюдською культурою як її органічна частина. Фізична культура та соціальні відносини у нерозривній єдності впливають на тіло людини. Зі сказаного вище можна дійти висновку, що поміж інших культурних сфер – фізична культура інтегрує в особистості розвиток як природнього, так і соціокультурного початків.

Результати. Слід зазначити, що фізична культура сучасної людини формується, з одного боку, залежно від цього, які вимоги до розвитку психофізичних особливостей особистості висуває суспільство. А це, як ми розуміємо, дуже тісно пов'язане із рівнем соціальних досягнень, особливостей економічної системи, промисловості, науки, освіти, культурних традицій. Причому це однаково стосується як Азербайджану, так і Нахчівана. З іншого боку, кожна людина вибірково долучається до цінностей культури фізичної, виходячи зі своїх потреб та інтересів, що формує у людей власне відношення до фізичної культури та специфічну систему залученості до фізкультурно-спортивної діяльності.

Висновки. Сучасний масовий спорт у світовому масштабі підводиться під соціальну структуру суспільств. Крім того, стає очевидним, що масовий спорт – це справжній феномен, оскільки крім практики у теоретичних працях вивчається вплив спорту на соціальну структуру сучасних суспільств загалом. Проблеми спорту аналізуються у всеосяжному ключі, пов'язуючи перспективи його розвитку з вирішенням великомасштабних проблем, що стосуються суспільних норм та цінностей.

Неправомірно також заперечувати, що масовий спорт у наш час фактично перетворюється на частину глобальної економічної системи, суб'єкта політичного та ідеологічного життя, коли науково-технічні досягнення втілюються у практику змагань у формі соціального явища, що привертає увагу мільйонів людей у світі. Це своєю чергою реально і достеменно формує позитивний вплив на розвиток та вдосконалення теоретичних основ у соціології масового спорту.

Ключові слова: спорт; методика навчання; фізичне виховання; школа; студент; методична база.

Одержано редакцією 01.12.2023
Прийнято до публікації 20.12.2023

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
(за спеціалізаціями)



 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-157-162>

 <https://orcid.org/0009-0004-8013-868X>

ТЕРЗІ Ганна Анатоліївна

фахівчиня катедри суднових енергетичних установок і систем,
Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»
e-mail: annaterzi1995@gmail.com
УДК 378-022.316:629.5.05-051-047.22(045)

**НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ УПРАВЛІННЯ СУДНОВИМИ ТЕХНІЧНИМИ СИСТЕМАМИ
І КОМПЛЕКСАМИ**

Статтю присвячено актуальній проблемі сучасності, а саме неперервній освіті фахівців, зокрема фахівців морської галузі. Йдеться про те, що неперервна освіта наразі є чинником успішності, адже супроводжує процес зростання освітнього потенціалу особистості протягом життя. У системі неперервної освіти особлива увага на освіту дорослих за межами їхньої базової освіти, цей процес має бути спрямований на набуття та підвищення професійної кваліфікації, перепідготовки за необхідності зміни професії, самоосвіта під час процесу адаптації до несталих соціальних умов тощо.

Стверджується, що неперервна освіта має бути складовою вітчизняної системи освіти та посилювати підготовку фахівців до якісного й ефективного виконання професійних функцій.

Наводиться низка дефініцій, які визначають категорію «неперервна освіта»: «освіта дорослих» (adult education); «продовжена освіта» (continuing education); «подальша освіта» (further education); «відновлювана освіта» (recurrent education); «перманентна освіта» (permanent education); «освіта протягом життя» (lifelong education); «навчання протягом життя» (lifelong learning - LLL) тощо.

Дається визначення ключової дефініції дослідження «неперервна освіта» як складової системи освіти, що направлена на вдосконалення набутих під час формальної освіти у профільному закладі вищої освіти професійних компетентностей та особистісних якостей протягом усієї професійної діяльності фахівців управління судновими технічними системами і комплексами.

Окреслено основні складові неперервної освіти майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами, з метою підвищення їхньої професійної компетентності.

Ключові слова: професійна компетентність; неперервна освіта; фахівці морської галузі; профільні заклади вищої освіти; освіта впродовж життя; шляхи реалізації неперервної освіти.

Постановка проблеми. Пролонгований розвиток науки та техніки, ІТ та цифрових технологій, соціально-економічних відно-

син тощо зумовляють вимоги до постійного самонавчання та самовдосконалення задля реалізації особистості у мінливому світі. Неперервна освіта наразі виступає чинником успішності, адже супроводжує процес зростання освітнього потенціалу особистості протягом життя. Неперервна освіта організаційно забезпечується певною системою державних і суспільних інститутів та відповідає потребам суспільства та конкретної особистості.

Ключовими якостями сучасного фахівця мають бути компетентність, професіоналізм, вміння отримувати нові знання впродовж життя, сформовані абсолютні цінності, рівень особистої культури тощо. В умовах повномасштабної агресії російської федерації проти нашої держави, потреба у відновленні та розбудові ключових галузей країни, стабілізації та розвитку економічного рівня тощо, вимагає створення в Україні такої системи, яка б сприяла розвитку компетентного фахівця, спроможного навчатися впродовж життя.

У системі неперервної освіти особлива увага на освіту дорослих за межами їхньої базової освіти, цей процес має бути спрямований на набуття та підвищення професійної кваліфікації, перепідготовки за необхідності зміни професії, самоосвіта під час процесу адаптації до несталих соціальних умов тощо. Враховуючи постійне вдосконалення морських суден та підвищення вимог до фахівців морської галузі актуалізується питання здатності до пролонгованого самовдосконалення та підвищення власної професійної компетентності у майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами.

В умовах глобалізаційних процесів і вимог сьогодення науковці неодноразово наголошували на необхідності впровадження складових неформальної освіти у вітчизня-

ну систему освіти. Значимість феномена неперервної освіти у вітчизняному й європейському освітньому просторі розкривається у роботах Т.М. Десятова, І.А. Зязюна, Т.В. Куценко, Н.Г. Ничкало, П.Г. Щедровицького та ін.

О.О. Сальников та Л.В. Козлова зазначають, що «...принцип «навчання впродовж життя» діє в усіх розвинутих країнах, оскільки в умовах інформаційного суспільства кожна людина так чи інакше стикається з відчуттям недостатності професійних знань, тому відчуває потребу в їх оновленні» [1, с. 1096].

Серед іншого О.В. Вознюк наголошує, що «...центральною ідеєю безперервної освіти є розвиток людини як особистості, суб'єкта діяльності і спілкування протягом усього життя» [2].

Гулай О. зазначає, що наразі завданням освіти та викладання «... є гарантування загального неперервного доступу до освіти з метою здобуття і оновлення компетентностей, необхідних для життєдіяльності в нових умовах» [3, с. 4].

Досліджуючи питання вдосконалення неперервної підготовки фахівців морської транспортної галузі Т.Р. Гуменникова акцентує, що «...актуальність проблеми визначення шляхів неперервної підготовки фахівців морської транспортної галузі посилюється загальновизнаним фактом про те, що управляти транспортом можуть лише якісно підготовлені фахівці морської транспортної галузі, які мають розвинені та збалансовані *hard skills* та *soft skills*, що постійно збагачуються, коректуються та оновлюються» [4].

Проаналізовані наукові доробки вчених надають можливість стверджувати, що неперервна освіта має бути складовою вітчизняної системи освіти та посилювати підготовку фахівців до якісного й ефективного виконання професійних функцій. Джерельна база, що нами вивчалася продемонструвала, що неперервна освіта майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами не була предметом спеціального вивчення науковців, тому наше дослідження буде направлене на вивчення даного феномену.

Мета статті полягає в окресленні особливостей неперервної освіти майбутніх фахівців морської галузі та шляхів підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами засобами неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ст. 8 Закону України «Про освіту» зазначається, що особа має право на здобуття освіти за наступними видами:

формальна освіта (здобуття певної кваліфікації у закладі освіти, неформальна освіта (не передбачає присудження державою кваліфікації) та інформальна освіта (самоосвіта, передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей) [5]. Провідною ідеєю неперервної освіти є можливість здобути необхідні знання за допомогою неформальної й інформальної освіти з метою вдосконалення компетентностей набутих під час формальної освіти.

У контексті нашого дослідження цікавим є визначення категорії «неперервна освіта». Науковцями застосовуються низка дефініцій аби схарактеризувати дану категорію: «освіта дорослих» (*adult education*); «продовжена освіта» (*continuing education*); «подальша освіта» (*further education*); «відновлювана освіта» (*recurrent education*) як освіта протягом всього життя шляхом чергування навчання з іншими видами діяльності, головним чином з професійною діяльністю; «перманентна освіта» (*permanent education*); «освіта протягом життя» (*lifelong education*); «навчання протягом життя» (*lifelong learning - LLL*) [6]. Кожна зазначена дефініція акцентує на певному аспекті даного явища, проте загальною є ідея неминущої незавершеності, пролонгованої освіти для дорослої людини.

До поняття безперервної освіти, зазначає О.В. Вознюк, «відноситься і «освіта, що відновляється» (*recurrent education*), яка означає одержання освіти «вродзріб» протягом усього життя, відхід від практики тривалої освіти в навчальному закладі, відірваної від трудової діяльності, коли освіта чергується з іншими видами діяльності» [2]. Ми погоджуємося з автором, що ключовим питанням підтримання та підвищення власної професійної компетентності є розумне поєднання теоретичних знань з практичними навичками. Тому саме концепція неперервної освіти має потенційну можливість започаткувати зміни парадигми педагогічної діяльності.

П.М. Таланчук трактує неперервну освіту як «сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості. Для кожної людини неперервна освіта є процесом формування й задоволення її пізнавальних запитів та духовних потреб, розвитку задатків та здібностей у мережі навчальних закладів різних форм власності чи шляхом самоосвіти» [7].

У своєму науковому доробку О.О. Сальников та Л.В. Козлова зазначають, що «... неперервна освіта являє собою певний процес, що складається з базової та додаткової подальшої освіти, вона пов'язана з наступ-

ним послідовним чергуванням навчання з професійною діяльністю, при цьому для навчання має бути створена система професійного навчання з відповідними освітніми закладами» [1].

Ґрунтуючись на наукових доробках вчених та компілюючи різні погляди щодо категорії «неперервна освіта», можемо дійти висновку, що ця складова системи освіти має на меті вдосконалення набутих під час формальної освіти у профільному закладі вищої освіти професійних компетентностей та особистісних якостей протягом усієї професійної діяльності фахівців управління судновими технічними системами і комплексами.

В.В. Олійник зазначає, що Меморандумом Європейської Комісії у 2000 році було визначено основи розвитку освіти впродовж життя, якими є шість пріоритетів [8]:

1. Визнання цінності знань (осмислення важливості навчання, особливо неформального і спонтанного).

2. Інформація, профорієнтація і консультування (система неперервного доступу до якісної інформації щодо можливостей навчання впродовж всього життя).

3. Інвестиції в навчання (значне збільшення рівня інвестицій в людські ресурси для розвитку найціннішого капіталу – населення Європи).

4. Наближення можливостей навчання до тих, хто навчається (розвиток дистанційного навчання).

5. Базові уміння (гарантія набуття і постійного оновлення умінь, необхідних для усталеної участі в житті суспільства, заснованого на знаннях).

6. Інноваційна педагогіка (розробка ефективних методів навчання впродовж життя і всеосяжного навчання, яке охоплює формальне, неформальне і позаформальне (спонтанне) навчання).

У науковій розвідці Т.М. Титаренко наголошує на тому, що «...процес формування особистості у системі неперервної освіти складається з двох основних етапів: базова освіта – підготовче навчання та виховання, що хронологічно передують діяльності індивіда у професійній сфері; післябазова (післядипломна) освіта – подальше навчання та виховання, поєднані з практичною діяльністю у сфері суспільного виробництва» [9]. Погоджуємося з автором, адже без базових знань, умінь і навичок здобутих у профільному закладі освіти неможливо протягом життя вдосконалювати власну професійну компетентність.

Аналіз і систематизація наукових джерел дозволили Т.В. Куценко виокремити наступні етапи здійснення навчання протягом життя, а саме [10]:

- виявлення особистих інтересів людини та цілей навчання, а також мотивів, що спонукають до навчання;

- створення переліку того, що хотілося або є можливість вивчити, конкретизація сфери інтересів;

- виявлення можливостей і засобів навчання, пошук доступних ресурсів, завдяки яким можна здійснювати навчання;

- структурування свого режиму дня з урахуванням навчання (визначення часу і місця навчання);

- визначення власних зобов'язань у навчанні.

Погоджуючись з виокремленими Т.В. Куценко етапами навчання протягом життя зазначимо, що надзвичайно важливим є врахування інтересів та мети навчання кожної особистості, оскільки від цього залежить якість та ефективність удосконалення професійних компетентностей і особистісних якостей.

П.А. Штутман, як керівник великого підприємства, опікуючись розвитком і вдосконаленням професійної компетентності своїх працівників пропонує такі шляхи реалізації безперервності освіти:

- забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на наступні сходинки;

- формування потреби та здатності особистості до самоосвіти;

- оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації, модернізації системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів;

- створення інтегрованих навчальних планів і програм;

- формування та розвитку навчальних науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців;

- запровадження та розвиток дистанційної освіти;

- організації навчання відповідно до потреб особистості та ринку праці на базі професійно-технічних і вищих навчальних закладів, закладів післядипломної освіти, а також використання інших форм навчання;

- забезпечення зв'язку між загальною середньою, професійно-технічною, вищою та післядипломною освітою [11].

Основні вимоги до професійної компетентності фахівців управління судновими технічними системами і комплексами виокремлені у Порядку підтвердження кваліфікації (дипломування) моряків, який визначає основні способи та вимоги щодо підт-

вердження кваліфікації осіб командного складу та суднової команди морського судна з метою їх дипломування у відповідності до вимог Міжнародної Конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року з поправками [12].

Рішення щодо підтвердження (чи не підтвердження) кваліфікації фахівців морської галузі приймаються постійно діючими державними кваліфікаційними комісіями, які утворюються Морською адміністрацією.

До підтвердження кваліфікації у державній кваліфікаційній комісії допускаються фахівці морської галузі, які відповідають вимогам, що підтверджуються:

- документом, що засвідчує здобуття певної спеціальності та/або спеціалізації у профільному закладі освіти (документ про освіту);

- документом, що засвідчує проходження обов'язкової підготовки відповідно до вимог Конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 р. і вітчизняними вимогами у атестованих Мінінфраструктури навчально-тренажерних закладах (документальний доказ підготовки);

- медичним свідоцтвом, що підтверджує придатність до роботи на морських суднах за станом здоров'я;

- наявним відповідним стажем роботи на суднах, про що наявні записи у послужній книжці моряка та/або документально засвідчено стаж роботи на відповідних підприємствах;

- посвідченням особи моряка (для осіб, які працюють на суднах, що здійснюють внутрішнє плавання – у разі наявності);

- документом (свідоцтвом) про підвищення кваліфікації або свідоцтво про присвоєння (підвищення) робітничої кваліфікації, що засвідчує успішно пройдені курси підвищення кваліфікації у сертифікованому профільному закладі вищої або післядипломної освіти в разі присвоєння чергового звання особі командного складу (за винятком присвоєння звання протягом одного року після здобуття ступеня вищої освіти у профільному закладі вищої освіти) або більш високого рівня кваліфікації члену суднової команди (у випадку підвищення або присвоєння звання).

Практичну підготовку моряка підтверджують морські сертифікати, які засвідчують рівень професійної кваліфікації фахівця морської галузі, а також знання щодо збереження життя та здоров'я на судні. Морські сертифікати є обов'язковими для зарахування до команди та роботи на судні.

Згідно правил Міжнародної морської конвенції про підготовку та дипломування моряків та несення вахти 1978 року [12] морські сертифікати виконують низку функцій, як-от:

- засвідчують потрібний рівень знань і можливість обіймати ту чи ту посаду;

- засвідчують наявність необхідних практичних навичок роботи на судні та підтверджують спроможність грамотно й оперативно реагувати на різні (стандартні та не стандартні) ситуації;

- засвідчують вміння забезпечити безпеку членів команди, підтверджуючи знання щодо боротьби за живучість та охорону судна, збереження вантажу, гасіння пожеж, охорони навколишнього середовища, ходіння на плотках та веселих шлюпках;

- засвідчують вміння підтримувати високу якість роботи екіпажу.

Будь-яка посада у морській галузі вимагає мінімально необхідний перелік сертифікатів задля надання кваліфікаційних свідоцтв. З листопада 2020 року такий перелік визначається «Морською адміністрацією морського та річкового транспорту України». Перелік сертифікатів для фахівців морської галузі різниться залежно від посади, спеціалізації та типу судна. У цьому контексті окрім основних сертифікатів, що відповідають посаді, деякі судовласники вимагають додаткові специфічні сертифікати.

Грунтуючись на пропозиції науковців щодо шляхів реалізації неперервної освіти фахівців і враховуючи специфіку професійної діяльності та вимоги до фахівців морської галузі, маємо окреслити основні складові неперервної освіти майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами, з метою підвищення їхньої професійної компетентності.

Відповідно до нормативно-правових документів морської галузі, що ґрунтуються на «Міжнародній Конвенції з підготовки, дипломування моряків і несення вахти» (2010 р.), «Конвенції про Міжнародні правила запобігання зіткненню суден на морі», «Конвенції з охорони людського життя на морі», «Морській доктрині України», «Стратегії розвитку морських портів України на період до 2038 року», «Правил реєстрації операцій зі шкідливими речовинами на суднах, морських установках і в портах України» тощо, фахівці морської галузі у системі неперервної освіти мають підвищувати власну професійну компетентність наступним чином:

- кожні 5 років має відбуватися сертифікація в ліцензованих центрах навчання (наприклад: «Марін Про Сервіс»; Навчаль-

но-тренажерний центр «Альфа-Трейнінг» та ін.);

– обов'язкове підвищення кваліфікації що 5 років – ті, хто отримав вищу освіту (перший (бакалаврський) рівень) за ОПП «Курси підвищення кваліфікації судових механіків», 10 кредитів (300 годин);

– проходження семінарів та навчальних курсів у круїнговій компанії та компанії-виробника спеціалізованого обладнання, для отримання необхідних знань, відповідно до потреб фахівця морської галузі та компанії;

– постійне самонавчання та самовдосконалення (читання інструкцій та спеціалізованої літератури; спілкування з колегами, зокрема на форумах; вивчення робочої документації та нормативно-правових документів; удосконалення іноземної мови тощо) з метою підвищення власної компетентності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В умовах повоєнного відновлення країни, неперервна освіта виступає провідною складовою соціальної політики щодо забезпечення сприятливих умов загального й професійного розвитку кожної особистості. Загалом для суспільства неперервна освіта є тією системою, яка надає можливість відтворення професійного та культурного потенціалу громади, розвитку виробництва, пришвидшення соціально-економічного прогресу країни тощо.

У контексті нашого дослідження неперервна освіта постає інструментом підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців управління судовими технічними системами і комплексами, адже здобуття необхідних компетентностей у профільному закладі вищої освіти без удосконалення їх протягом професійної діяльності призведе до втрати необхідних знань, умінь і навичок, оскільки вимоги до професійної діяльності фахівців морської галузі перманентно підвищуються з метою забезпечення морського простору та навколишнього середовища.

Започатковане дослідження не вичерпує розгляду усіх аспектів окресленої проблеми. Перспективними є розробка та впровадження в освітній процес профільного ЗВО підходів до формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судовими технічними системами і комплексами відповідно до інформатично-цифрових можливостей організації і моніторингу результатів освітнього процесу.

Список бібліографічних посилань

1. Сальніков О.О., Козлова Л.В. Реалізація концепції навчання протягом життя в управлінні персоналом на публічній службі: деякі теоретичні аспекти. *Публічне управління та регіональний розвиток*,

2020. № 10. С. 1092–1105. URL: <https://pard.mk.ua/index.php/journal/article/view/229/186>.
2. Вознюк О.В. Неперервна освіта як провідна тенденція сучасного світу. *Андрогогічний вісник*, 2012. Вип. 1. С. 50–57. URL: https://library.zu.edu.ua/doc/andragogic_visnyk/Andragogichnyi_visnyk_1.pdf.
3. Гулай О. Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 2010. Вип. 26. С. 3–10. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/4932/4954>.
4. Гуменикова Т.Р. Шляхи вдосконалення неперервної підготовки фахівців морської транспортної галузі у контексті освітологічних змін. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2019. Вип. 5. URL: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedvisnyk/article/view/338/338>.
5. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/sp:max100#Text>.
6. Освіта протягом життя як чинник людського розвитку. Аналітична записка. *Національний інститут стратегічних досліджень*: офіційний сайт. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/osvita-protyagom-zhittya-yak-chinnik-lyudskogo-rozvitku>.
7. Таланчук П.М. Навчання протягом життя – серцевина сучасного освітнього процесу. *Вища освіта: інформаційно-аналітичний портал*. URL: <http://vzn.org.ua/statti/7038-navchannja-protyagom-zhyttja-sertsevyina-suchasnogo-osvitnogo-protseesu-petrotalanchuk>.
8. Олійник В.В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих? *Управління освітою*, 2010. № 1(229). С. 4–7.
9. Титаренко Т.М. Постмодерна особистість у динаміці самоконститування. *Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика*, 2010. Т. 2. Вип. 6. С. 5–14. Київ.
10. Куценко Т. Навчання протягом життя: сучасні європейські виклики. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 2020. №1(99). С. 55–64.
11. Штутман П.А. Сучасні підходи до формування системи безперервної освіти: зарубіжний досвід та шляхи його використання в Україні. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*, 2008. Вип. 13. С. 83–88.
12. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_053#Text.

References

1. Salnikov, O.O., Kozlova, L.V. (2020). Implementation of the concept of lifelong learning in personnel management in the public service: some theoretical aspects. *Public administration and regional development*, 10: 1092–1105. Retrieved from <https://pard.mk.ua/index.php/journal/article/view/229/186> [in Ukr.].
2. Vozniuk, O.V. (2012). Continuous education as a leading trend of the modern world. *Andragogic Herald*, 1: 50–57. Retrieved from https://library.zu.edu.ua/doc/andragogic_visnyk/Andragogichnyi_visnyk_1.pdf [in Ukr.].
3. Gulai, O. (2010). Continuing education is a condition for the formation of a highly qualified specialist. *Bulletin of Lviv University. Pedagogical series*, 26: 3–10. Retrieved from <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/4932/4954> [in Ukr.].

4. Humennikova, TR. (2019). Ways of improving continuous training of specialists in the maritime transport industry in the context of educational changes. *Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine*, 5. Retrieved from <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedvisnyk/article/view/338/338> [in Ukr.].
5. On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/sp:max100#Text> [in Ukr.].
6. Lifelong education as a factor in human development (2015). Analytical note. *National Institute for Strategic Studies*: official site. Retrieved from <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/osvita-protiyagom-zhittya-yak-chinnik-lyudskogo-rozvitku> [in Ukr.].
7. Talanchuk, P.M. (2014). Lifelong learning is the core of the modern educational process. *Higher education: information and analytical portal*. Retrieved from <http://vnz.org.ua/statii/7038-navchannja-protiyagom-zhyttja-sertsevyina-suchasnogo-osvitnogo-protsesu-petrotalanchuk> [in Ukr.].
8. Oliynyk, V.V. (2010). Lifelong education: how and why to teach adults? *Management of education*, 1(229): 4–7 [in Ukr.].
9. Tytarenko, T.M. (2010). Postmodern personality in the dynamics of self-constitution. *Actual problems of psychology: Psychological hermeneutics*, 2(6): 5–14 [in Ukr.].
10. Kutsenko, T. (2020). Lifelong learning: modern European challenges. *Humanization of the educational process*, 1(99): 55–64 [in Ukr.].
11. Stutman, P.L. (2008). Modern approaches to the formation of a system of continuous education: foreign experience and ways of its use in Ukraine. *Scientific works of the Kirovohrad National Technical University. Economic sciences*, 13: 83–88 [in Ukr.].
12. International Convention on the Training and Certification of Seafarers and Watchkeeping of 1978. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_053#Text [in Ukr.].

TERZI Hanna

Specialist of the Department of Ship's Power Plants Operation and Systems,
Danube Institute of the National University «Odesa Maritime Academy»

CONTINUOUS EDUCATION AS A FACTOR FOR IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE MANAGEMENT OF SHIP TECHNICAL SYSTEMS AND COMPLEXES

Summary. The article is devoted to an actual problem of modern times, namely, the continuous education of specialists, in particular, specialists in the maritime industry. It is said that continuous education is currently a success factor, because it accompanies the process of growth of the educational potential of an individual during his life. In the system of continuing education, special attention is paid to the education of adults beyond their basic education, this process should be aimed at acquiring and improving professional qualifications, retraining if necessary to change professions, self-education during the process of adaptation to unstable social conditions, etc.

The study of scientific sources made it possible to assert that continuous education should be a component of the national education system and strengthen the training of specialists for high-quality and effective performance of professional functions.

The article provides a number of definitions that define the category «continuing education»: «adult education»; «continued education»; «further education»; «renewable education»; «permanent education»; «lifelong education»; «lifelong learning» (LLL), etc.

Based on the scientific achievements of scientists and compiling different views on the category of «continuing education», the definition of the key definition of research as a component of the education system aimed at improving the professional competencies and personal qualities acquired during formal education in a specialized institution of higher education throughout the entire professional activity of management specialists is provided ship technical systems and complexes.

Based on the proposals of scientists regarding ways to implement continuous education of specialists and taking into account the specifics of professional activity and requirements for marine industry specialists, the main components of continuous education of future specialists in the management of ship technical systems and complexes are outlined, with the aim of increasing their professional competence.

Keywords: professional competence; continuous education; specialists in the maritime industry; specialized institutions of higher education; lifelong education; ways of implementing continuous education.

Одержано редакцією 30.11.2023
Прийнято до публікації 14.12.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-162-170>

 <https://orcid.org/0000-0001-8566-6458>

КАЙТАНОВСЬКА Ольга

наукова співробітниця відділу науково-методичного забезпечення професійної освіти,
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»,
аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
email: katanoo.m@gmail.com

УДК 377.36:656.811]:005.336.2-044.337(045)

ВПЛИВ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ПОШТОВИХ ПОСЛУГ НА СТРУКТУРУ І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОПЕРАТОРІВ ПОШТОВОГО ЗВ'ЯЗКУ

Охарактеризовано особливості цифрової трансформації сучасних вітчизняних поштових операторів і доведено, що зазначені процеси є основним чинником зміни структури і змісту професійної компетентності кваліфікованих робітників, підвищення вимог до їх особистісних і професійних якостей.

Виявлено суперечність між проголошеним компетентнісним підходом до професійної підготовки операторів поштового зв'язку і організацією освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, що виражається в переважанні теоретичних знань над практичними, не чіткому розмежуванні змісту

навчання відповідно до професійної кваліфікації за класами; орієнтованості навчальних дисциплін на засвоєння здобувачами освіти сталих знань.

З'ясовано, що подальшого вирішення потребує проблема встановлення продуктивних зв'язків з роботодавцями з метою модернізації матеріально-технічної бази навчально-виробничих майстерень та запровадження дуальної форми навчання; розроблення навчальної літератури та науково-методичного забезпечення.

Обґрунтовано, що до структури і змісту професійної компетентності майбутніх операторів поштового зв'язку доцільно включити мотиваційно-ціннісний, знанневий, діяльнісний компоненти; подальшого вдосконалення потребує інформаційно-технологічна складова (інформаційні, цифрові та операційні знання і уміння); мотиваційно-ціннісний компонент доречно доповнити конативним компонентом (вольові механізми саморегуляції). Запропоновані й обґрунтовані у цій статті структура і зміст професійної компетентності майбутніх операторів поштового зв'язку спрямовані на їх трансформацію відповідно до сучасних вимог роботодавців.

Ключові слова: компетентнісний підхід; професійна підготовка; професійна компетентність; оператор поштового зв'язку; цифровізація; цифрова компетентність; поштовий оператор; заклад професійної (професійно-технічної) освіти.

Постановка проблеми. Цифровізація усіх галузей економіки в Україні демонструє стійку тенденцію до прискорення під час війни і водночас зумовлює трансформацію усіх компонентів професійної діяльності фахівців різних професій, зокрема операторів поштового зв'язку. Підготовка конкурентоспроможних кваліфікованих робітників на ринку праці із сформованими актуальними професійними компетентностями особи, необхідними для її успішної професійної діяльності та самореалізації, справедливо визначається одним із пріоритетів державної освітньої політики [1]. Серед актуальних компетентностей операторів поштового зв'язку сьогодні роботодавці називають цифрову компетентність. У повоєнні часи національний оператор, функції якого покладено на Українське державне підприємство поштового зв'язку «Укрпошта», що належить до сфери управління Міністерства інфраструктури України, продовжили автоматизацію, інвестиції у комп'ютеризацію сільських відділень. У 2022 році відкрито 120 нових, відремонтовано 326 відділень та здійснено запуск 780 нових пересувних відділень поштового зв'язку. Впроваджено в експлуатацію програмне забезпечення «IT-Enterprise», що уможливило оптимізацію перевірки та погодження всіх проектів нормативних, ор-

ганізаційно-розпорядчих документів. Завдяки впровадженню нового формату та ERP системи Укрпошта провела автоматизацію всіх функцій точок продажу для забезпечення обліку, контролю, швидкої адаптації персоналу, якості обслуговування клієнтів та запровадила єдину систему обліку [2].

Групою компаній «Нова пошта» за 2022 рік відкрито 1000 нових відділень на території України. Найбільша й найдоступніша мережа доставки в Україні налічує 23,3 тис. точок сервісу, з яких 9300 відділень та 14000 поштоматів [3], є власником сортувальних терміналів – автоматизованих комплексів, які забезпечують безперервне сортування. Швидкість і якість сервісу в Новій пошті забезпечує мобільний додаток [4]. Окрім цього, ще у довоєнний час у роботу впроваджувались інновації – Zebra-камери, які вимірюють, наскільки ефективно завантажений BDF-контейнер; робот-train, який використовується на зонах сортування дрібних відправлень; бот-технології, які оптимізують витрати на процеси комунікації між компанією і роздрібним клієнтом, а також всередині компанії; IT-програми в інформаційній безпеці тощо [5]. NovaPay, що входить до групи компаній «Нова Пошта», дає змогу надавати додаткові фінансові послуги [6], а також передбачається розширення та оновлення логістичної інфраструктури в Україні, а також розвиток IT-інфраструктури [7]. Отже, відбувається постійний розвиток компаній, які надають поштові послуги, прагнуть до швидкості і якості сервісу, спричиняють трансформацію професійної культури і професійних компетентностей кваліфікованих робітників, підвищують вимоги до їх особистісних і професійних якостей.

Під час аналізу стандарту професійної (професійно-технічної) освіти з професії «Оператор поштового зв'язку» виявлено невідповідність між компетентнісним підходом до професійної підготовки кваліфікованих робітників і організацією освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, що виражається в переважанні теоретичних знань над практичними, не чіткому розмежуванні змісту навчання відповідно до професійної кваліфікації за класами; орієнтованості навчальних дисциплін на засвоєння здобувачами освіти сталих знань, що суперечить інтенсивному технологічному розвитку виробництва і сфери послуг.

Підвищення ефективності професійної підготовки операторів поштового зв'язку у закладах професійної (професійно-технічної) освіти також стимулюється внаслідок недостатньої вирішеності завдань

розробленості навчальної літератури та науково-методичного забезпечення. Не вирішеною залишається проблема встановлення продуктивних зв'язків з роботодавцями з метою модернізації матеріально-технічної бази навчально-виробничих майстерень або запровадження дуальної форми навчання. Очевидною є необхідність збільшення годин на професійно-практичну підготовку на 20-30%, адже доведеним є факт, що майбутні кваліфіковані робітники швидше адаптуються на робочому місці, коли мають більше практики.

Проблема професійної підготовки кваліфікованих робітників з різних професій є достатньо дослідженою у вітчизняній педагогічній літературі. Так, питання формування професійної компетентності досліджували: О. Дубініна, А. Кононенко (слюсарів з ремонту автомобілів); А. Дундюк (техніків-технологів), О. Загіка (агентів з постачання), О. Паржницький (токарів), І. Ратинська (операторів з обробки інформації та програмного забезпечення), М. Росток (обліковців). Предметом дослідження учених визначено різні компетентності, наприклад, інформаційно-аналітична компетентність майбутніх агентів з організації туризму (С. Масліч), підприємницька компетентність майбутніх фахівців ресторанного господарства (М. Ткаченко), енергоефективна компетентність майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю (О. Глущенко), кар'єрна компетентність майбутніх інженерів-механіків з експлуатації машин та механізмів (М. Клименко), дослідницької компетентності бакалаврів соціальної педагогіки (О. Прохорчук) та ін.

Авторами розглядається структура і зміст компетентності, обґрунтовуються педагогічні умови і моделі професійної підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, фахівців у закладах фахової передвищої освіти і вищої освіти на засадах компетентнісного підходу. Однак, нами не виявлено наукових робіт у відкритому доступі, в яких предметом дослідження були б структура і зміст професійної компетентності майбутніх операторів поштового зв'язку.

Метою статті є визначення і обґрунтування структури і змісту професійної компетентності операторів поштового зв'язку, підготовка яких здійснюється у закладах професійної (професійно-технічної) освіти в умовах цифровізації поштових послуг.

Виклад основного матеріалу дослідження. Про невідповідність компетентностей випускників сучасним вимогам до

суспільного життя та ринку праці як однієї з причин виникнення проблеми підготовки конкурентоспроможних кваліфікованих робітників йдеться у Державній цільовій соціальній програмі розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на 2022–2027 роки [1]. Починаючи з 2017 року Міністерством освіти і науки України оновлюється зміст професійної (професійно-технічної) освіти (П(ПТ)О) шляхом розроблення і впровадження професійних стандартів з робітничих професій за модульно-компетентнісним підходом. Стандарт визначає вимоги до змісту; обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня; професійних та освітніх кваліфікацій; загального обсягу навчального навантаження здобувачів освіти; умов організації освітнього процесу за обраною професією; охорони праці; порядку присвоєння кваліфікацій у межах професії [8].

Стандартом П(ПТ)О з робітничої професії «Оператор поштового зв'язку», передбачається первинна професійна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації за трьома класами операторів поштового зв'язку. Навчальний план підготовки за кожним класом відрізняється як за загальним фондом навчального часу, так і обсягом годин, відведених на професійно-технічну підготовку.

За результатами аналізу зазначеного стандарту з'ясовано, що у «кожній професійній кваліфікації робітник має володіти професійними компетентностями, що відповідають його класу» [9]. Водночас необхідно враховувати, що перед сучасною П(ПТ)О в умовах воєнного часу і післявоєнної відбудови України як актуальні постають завдання формування кваліфікованих робітників нового типу, здатних працювати в сучасному постіндустріальному суспільстві, адаптуватися до ринкових умов, самостійно мислити і діяти, генерувати оригінальні ідеї, приймати адекватні рішення в нестандартних ситуаціях, навчатися упродовж життя. Розв'язання цих завдань потребує постійного оновлення змісту професійної освіти як системи знань, умінь, навичок, рис творчої діяльності, світоглядних і поведінкових якостей особистості, що зумовлені вимогами суспільства до робітників відповідної кваліфікації та профілю і на досягнення яких мають бути спрямовані зусилля як педагогів, так і учнів у закладах освіти, що забезпечують одержання професійної освіти відповідного рівня [10, с. 19]. За визначенням Ю. Бойчука і Ю. Таймасова поняття «зміст освіти» містить, крім «сукупності навчальної інформації, ще й досвід відомих спосо-

бів дій, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісної діяльності. Відповідно до цього трансформація змісту освіти повинна визначатися його відбором і структуруванням, які мають бути підкореними кінцевому результату освітнього процесу – набуттю компетентностей» [11, с. 42]. Отже, зміст навчальної дисципліни, в якій переважає діяльнісна складова, має значно більший потенціал для реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього кваліфікованого робітника, зокрема оператора поштового зв'язку.

Відтак, постійного розвитку потребують здатності майбутніх кваліфікованих робітників до застосування засвоєних знань у практичних ситуаціях, зокрема в умовах цифрової трансформації суспільства і технологічного прогресу виробництва. Таким чином, з огляду на інтенсивний розвиток національного оператора «Укрпошта», групи компаній «Нова пошта», що займають значну частку ринку сфери поштових послуг (а також інших підприємств, які надають послуги у зазначеній сфері), виникла необхідність трансформації професійної компетентності майбутніх операторів поштового зв'язку, підготовка яких здійснюється в закладах професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О).

У науковій педагогічній літературі існують різні визначення поняття «професійна компетентність». Наприклад, Ю. Бойчук і Ю. Таймасов під професійною компетентністю розуміють «якість високопрофесійного працівника, здатного максимально реалізовувати себе в конкретних видах трудової діяльності, здатного адаптуватися до умов, які змінюються разом із ринковим механізмом, що управляє професійною мобільністю, плануванням професійного зростання та професійною самореалізацією» [11, с. 41].

За результатами вивчення наукових праць і структурно-семантичного аналізу терміносфери цього дослідження, до якої включені дефініції «компетентність», «професійна компетентність», нами зроблено висновок, що професійна компетентність операторів поштового зв'язку – це інтегративна якість, набута в процесі професійної підготовки, яка характеризується комплексом знань, умінь і здатностей відповідально виконувати функціональні обов'язки на робочому місці, приймати самостійні рішення у разі виникнення нестандартних ситуацій, прагнути до постійного самовдосконалення, самоосвіти, креативного розвитку [12, с. 84].

З метою визначення структури і змісту професійної компетентності операторів

поштового зв'язку ми звернулись до результатів наукових досліджень вітчизняних учених О. Бородієнко, Л. Заїки, А. Кононенка, М. Ростоки та інших, які вивчали структуру і зміст професійної компетентності фахівців різних професій і спеціальностей. Кількісний аналіз 21-го джерела дозволяє зробити висновок, що авторами надається перевага у визначенні структури професійної компетентності найчастіше таким компонентам: когнітивний (11); ціннісно-мотиваційний (11); особистісно-ціннісний (6); операційний, особистісно-рефлексивний (3); діяльнісний, організаційний, рефлексивний, мотиваційний, інноваційно-когнітивний, когнітивно-діяльнісний, суб'єктний (2); акмеологічний, поведінково-діяльнісний, інформаційно-технологічний, інформаційно-реалізаційний, комунікативний, праксеологічний, індивідуально-психологічний, конативний та інші 17 назв (1). Змістовий аналіз цього компонентного складу показав, що низка компонентів близька за описом знань, умінь, навичок і якостей, прогнозованих дослідниками. Наприклад: когнітивний, когнітивно-пізнавальний, знаннявий; ціннісно-мотиваційний та особистісно-ціннісний; операційний, діяльнісний, праксеологічний тощо.

Для розв'язання поставленої проблеми – структурування професійної компетентності майбутніх операторів поштового зв'язку ми вважали доцільним звернутись до викладачів ЗП(ПТ)О, які здійснюють підготовку цих кваліфікованих робітників. Їх точка зору щодо вибору компонентів розглядається нами як експертна. Аргументом для цього слугують такі показники: з 11 педагогів, які взяли участь в опитуванні, 75% мають другий (магістерський) рівень вищої освіти; 8,3% – третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти і науковий ступень кандидат наук або доктор філософії; 16,7% мають освіту на першому (бакалаврському) рівні – це майстри виробничого навчання. Майже половина педагогів мають педагогічні звання: «старший викладач» – 33,5% та «викладач-методист» – 8,3%. Серед респондентів 58,3% – це досвідчені педагоги зі стажем роботи в ЗП(ПТ)О більше 10 років. До цієї групи експертів ввійшли педагоги з Дніпропетровської, Запорізької, Кропивницької, Харківської, Херсонської, Черкаської та Чернівецької областей.

Нами було виокремлено комплекс компонентів професійної компетентності операторів поштового зв'язку, які найчастіше

згадуються та експериментально перевіряються в наукових роботах вітчизняних дослідників, а саме: когнітивний, ментальний пізнавальний, знаннєвий, діяльнісний, функціональний, операційний, мотиваційний, ціннісний, етичний. Окрім названих компонентів ми додали цифровий та інформаційний, що на наш погляд корелює з напрямками розвитку сфери поштових пос-

луг. А також респондентам запропонували внести назви компонентів, які з їх точки зору, є актуальними для майбутнього кваліфікованого робітника – оператора поштового зв'язку. Принагідно зазначити, що усі зазначені складові професійної компетентності за змістом нерозривно пов'язані між собою, доповнюючи одна одну. Результати опитування представлено на рис. 1.

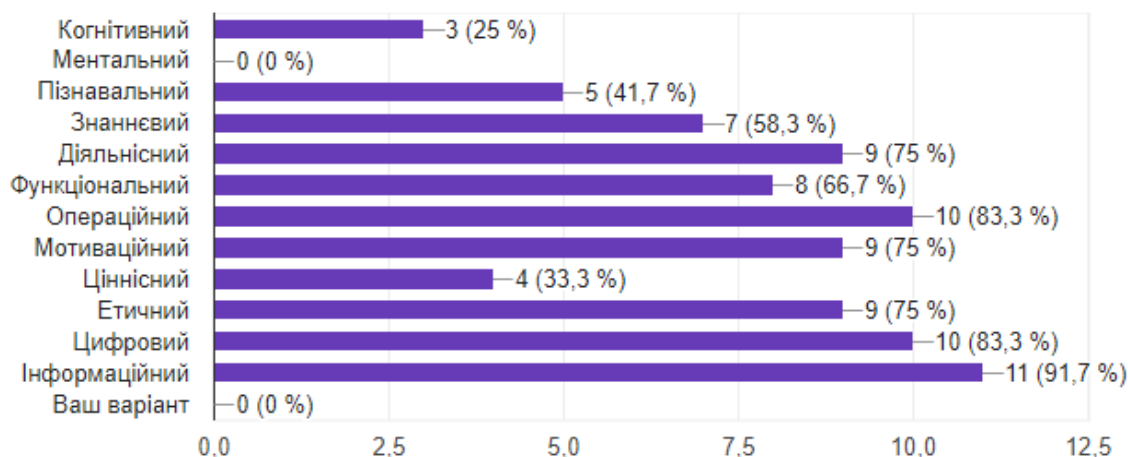


Рис. 1. Результати аналізу вибору експертами компонентів, які пропонуються для включення в структуру професійної компетентності майбутніх операторів поштового зв'язку

Дані здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок, що найбільш актуальними в структурі професійної компетентності майбутніх операторів поштового зв'язку експерти вважають такі компоненти: інформаційний, цифровий, операційний. Необхідність розвитку інформаційної, інформаційно-аналітичної та цифрової компетентностей у майбутніх кваліфікованих робітників підкреслюють В. Ковальчук, С. Масліч, Л. Мовчан. Вони зазначають, що нині всі виробничі процеси і процеси сфери послуг знаходяться під впливом цифрових технологій, адже сучасні машини управляються комп'ютерами, а тому робота в сучасних галузях та сфері послуг вимагає високого рівня цифрової грамотності, що є викликом для системи професійно-технічної освіти [13].

Аналізуючи ринок послуг поштового зв'язку, інформаційну підготовку операторів поштового зв'язку в ЗП(ПТ)О розглядає Л. Петренко, яка звертає увагу на «той факт, що нині інформаційний складник є в кожній професії та, за прогнозами, буде лише розширюватися» [14, с. 37].

Грунтуючись на аналізі стандарту професійної (професійно-технічної) освіти з робітничої професії «Оператор поштового зв'язку» [15], результатів досліджень учених нами узагальнено зміст зазначених вище компонентів, який відображено в табл. 1. Отже, на основі результатів опитування

педагогів, які навчають операторів поштового зв'язку в ЗП(ПТ)О, можемо зробити висновок, що для професійної компетентності кваліфікованих робітників з цієї робітничої професії важливими є компоненти: інформаційний, цифровий, операційний.

Однак, вважаємо за доцільне зауважити, що відповідно до Національної рамки кваліфікацій, яка «ґрунтується на європейських і національних стандартах та принципах забезпечення якості освіти, враховує вимоги ринку праці до компетентностей працівників» [16], ці компоненти можуть розглядатися як окремі складові знаннєвого та діяльнісного компонентів. Останні, як найважливіші у структурі професійної компетентності майбутніх операторів поштового зв'язку, також були виділені педагогами ЗП(ПТ)О (вибір знаннєвого компоненту зробили 58,3% опитаних, діялісного компоненту – 9,75%).

Базуючись на результатах вивчення наукових праць Л. Заїки [17], С. Чупахіна [18], Я. Співак [19], в яких розглядається компонентний склад професійної компетентності різних фахівців, можна зміст знаннєвого компоненту розглядати як інтегровану сукупність науково-теоретичних знань про професійну діяльність оператора поштового зв'язку певного класу (третього, другого, першого), що визначаються Стандартом професійної (професійно-технічної) освіти [15].

Зміст складників професійної компетентності
майбутніх операторів поштового зв'язку
(інформаційно-діяльнісна складова)

Інформаційний компонент	Цифровий компонент	Операційний компонент
Містить інформацію про поштові тарифи та послуги, час доставки, оновлення продуктів та інші актуальні новини	Передбачає знання про онлайн-доставку та відстеження, електронні платежі та інші цифрові послуги, які включають доступ до цифрових ресурсів: (онлайн-спільноти, навчальні матеріали та інтерактивні інструменти)	Визначається набором стратегій, процесів, систем і ресурсів, які поштові оператори використовують для доставки пошти, посилок та інших послуг клієнтам
<i>Оператор поштового зв'язку має знати:</i> • клієнтські бази та аналітика; • системи обслуговування та підтримка клієнтів; • системи управління взаємовідносинами з клієнтами; • системи аналізу даних і звітності; • - автоматизовані системи маршрути	<i>Оператор поштового зв'язку має знати:</i> • служби онлайн-відстеження та доставки; • рішення електронної комерції та онлайн-платежів; • цифрові платформи обслуговування клієнтів; • цифрові маркетингові ініціативи; • технології автоматизованого сортування, маркування та відстеження	<i>Оператор поштового зв'язку має вміти надавати послуги:</i> • доставки; • управління та обслуговування автопарку; відстеження та доставки посилок; • транспортно-логістичні послуги; • складські послуги

Рівень сформованості знаннєвого компонента визначається повнотою, глибиною, системністю професійних і загально-професійних знань. Водночас під поняттям «знання» вчені-дидакти розуміють осмислену суб'єктом і зафіксовану в його пам'яті сприйнятту ним інформацію про світ, тобто знання – це інформація, присвоєна особистістю [20, с. 139].

Діяльнісний компонент учені розглядають, як: навчально-теоретичні (практичні) вміння; осмислення (перетворення інформації на знання); орієнтування у складних інформаційних потоках (пошук, опрацювання, трансформація навчально-наукової інформації) [16]; свідомий контроль результатів своєї діяльності й рівень власного розвитку, особистісних досягнень, сформованості таких якостей і властивостей як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво, співтворчість, схильність до самоаналізу [19]. З огляду на те, що здійснення конкретної діяльності передбачає виконання певних дій, що пов'язані з вміннями їх виконувати [20, с. 149], то діяльнісний компонент має охоплювати систему умінь, відповідної професійної кваліфікації, наприклад, оператор поштового зв'язку 3-го класу [15], який має демонструвати здатність діяти в нестандартних ситуаціях, працювати в команді, дотримуватись професійної етики та запобігати конфліктним ситуаціям.

У процесі дослідження нами виявлено, що у наукових дослідженнях найбільш поширеними у складі професійної компетентності є мотиваційно-ціннісний або цінніс-

но-мотиваційний компоненти (О. Бородієнко, В. Годун, Є. Горбан, А. Заїки, А. Кононенко, Г. Однорог, М. Ростки, О. Стрілець, Я. Співак). За визначенням педагогів-експертів у процесі формування професійної компетентності майбутніх операторів поштового зв'язку важливе місце відведено мотиваційному (75%) і етичному (75%) компонентам. Тому доречним слід вважати доповнення структури професійної компетентності майбутніх операторів поштового зв'язку мотиваційно-ціннісним компонентом, який має на меті реалізацію мотивів, цілей, потреб у професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісних настанов професійної діяльності, а також стимулює творчий прояв особистості у професійній діяльності та інтерес до неї, потреби особистості в знаннях, опануванні інноваційних ефективних способів організації діяльності та взаємодії [14]. Водночас у змісті цього компоненту мають бути відображені етичні знання і вміння, емоційно-оцінні норми, серцевиною яких є ставлення до себе, до інших, до суспільства, до природи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Цифрова компетентність операторів поштового зв'язку сьогодні визнана роботодавцями однією із найактуальніших компетентностей. Під час воєнних дій на території суверенної України АТ «Укрпошта», не припиняє модернізацію всіх процесів, продовжує автоматизацію та інвестування в їх комп'ютеризацію. Відкриваються нові відділення, тобто створюються нові робочі місця, здійснюється за-

пуск нових пересувних відділень поштового зв'язку. Впроваджено в експлуатацію нового програмного забезпечення, що уможливає підвищення якості поштових послуг. Активні процеси цифровізації також відбуваються в групі компаній «Нова пошта», яка визнана найбільшою й найдоступнішою мережею доставки в Україні. Прагнення найбільших вітчизняних поштових операторів до швидкості і якості сервісу, є основним чинником трансформації професійної компетентності кваліфікованих робітників, підвищення вимог до їх особистісних і професійних якостей.

За результатами аналізу стандарту професійної (професійно-технічної) освіти з професії «Оператор поштового зв'язку» виявлено невідповідність між компетентнісним підходом до професійної підготовки кваліфікованих робітників і організацією освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, що виражається в переважанні теоретичних знань над практичними, не чіткому розмежуванні змісту навчання відповідно до професійної кваліфікації за класами; орієнтованості навчальних дисциплін на засвоєння здобувачами освіти сталих знань, що суперечить інтенсивному технологічному розвитку виробництва і сфери послуг.

З'ясовано, що підвищення ефективності професійної підготовки операторів поштового зв'язку в закладах професійної (професійно-технічної) освіти також стримується недостатньою вирішеністю завдань розроблення навчальної літератури та науково-методичного забезпечення. Подальшого вивчення потребує проблема встановлення продуктивних зв'язків з роботодавцями з метою модернізації матеріально-технічної бази навчально-виробничих майстерень та запровадження дуальної форми навчання.

На основі вивчення наукових праць вітчизняних учених, нормативно-правових документів, результатів проведеного дослідження встановлено, що до структури професійної компетентності майбутніх операторів поштового зв'язку доцільно включити мотиваційно-ціннісний, знання-вільний, діяльнісний компоненти. Стосовно змісту професійної компетентності майбутніх операторів поштового зв'язку, виявлено, що: подальшого вдосконалення потребує інформаційно-технологічна складова, в якій необхідно відобразити інформаційні, цифрові та операційні знання і уміння; мотиваційно-ціннісний компонент доречно доповнити конативним компонентом, який у своєму змісті відображатиме вольові механізми саморегуляції кваліфікованого робітника в ситуаціях професійної діяльності,

яка характеризується багатофункціональністю. Запропоновані й обґрунтовані у цій статті структура і зміст професійної компетентності майбутніх операторів поштового зв'язку спрямовані на їх трансформацію відповідно до сучасних вимог роботодавців.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні критеріїв, параметрів і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх операторів поштового зв'язку.

Список бібліографічних посилань

1. Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) на 2022–2027 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 9 грудня 2021 р. № 1619-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1619-2021-%D1%80#Text>.
2. Укрпошта оприлюднила фінансові результати 2022 року. *УКРПОШТА*. URL: <https://www.ukrposhta.ua/ua/news/57897-ukrposhta-oprijudnila-finansovi-rezultati-2022-roku>.
3. Нова пошта відзвітувала за 2022 рік. Компанія доставила 315 мільйонів посилок і відкрила 1000 нових відділень. *RETAILERS*. URL: <https://retailers.ua/news/management/13499--nova-poshta-vidzvituvala-za-2022-rik-kompaniya-dostavili-315-milyoniv-posilok-i-vidkrila-1000-novih-viddilen>.
4. Каціло Д. Вячеслав Климов та Володимир Поперешнюк – підприємці року за версією Forbes. Як власники «Нової пошти» рятували свою компанію. *Журнал Forbes Ukraine*, 16 грудня 2022. USB: <https://forbes.ua/richest/vidstovkhnutis-vid-dnayaak-vlasniki-novoi-poshti-pereosmislyuyut-spravu-svogo-zhittya-14092022-8282>.
5. «Нова Пошта» представила інноваційні технології, серед них — роботу, робот-колаборант та Zebra-камери. *RETAILERS*, 21.02.2022. USB: <https://retailers.ua/news/tehnologii/13331-nova-poshta-predstavila-innovatsiyni-tehnologiyi-sered-nih--roboruka-robot-kolaborant-ta-zebra-kameri>.
6. NovaPay отримала розширену ліцензію НБУ, яка дозволить їй надавати нові фінансові послуги фізичним особам і бізнесу. *RETAILERS*, 02.05.2023. USB: <https://retailers.ua/news/management/13533-novapay-trimala-rozshirenu-litsenziyu-nbu-yaka-dozvolit-yiy-nadavati-novi-finansovi-poslugi-fizichnim-osobam-i-biznesu>.
7. Івженко Д. «Нова пошта» залучила 800 млн гривень через продаж власних облігацій. *AIN.UA*, 06 квітня, 2023. USB: <https://ain.ua/2023/04/06/nova-poshta-zaluchyla-800-mln-gryven-cherez-prodazh-vlasnyh-obligacij/>.
8. Кайтановська О.М. Підготовка операторів поштового зв'язку у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: розширення професійних навичок. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (7 квітня 2023 р.)*. Глухів, 2023. С. 151–153.
9. Кайтановська О. Оператор поштового зв'язку: аналіз стандарту професійної (професійно-технічної) освіти. *Професійна педагогіка*, 2022. № 1(24). С. 186–194.
10. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання у професійно-технічних навчальних закладах: монографія. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с.

11. Бойчук Ю., Таймасов Ю. Компетентнісна парадигма в сучасній вищій професійній освіті. *Новий колегіум*, 2015. № 1. С. 38–44.
12. Кайтановська О.М. Структурно-семантичний аналіз поняття «професійна компетентність операторів поштового зв'язку». *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 2022. Вип. 21(50). С. 78–90. DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21\(50\)-78-90](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21(50)-78-90).
13. Kovalchuk, V.I., Maslich, S.V. and Movchan, L.H. Digitalization of vocational education under crisis conditions. *Educational Technology Quarterly*, 2023, Iss. 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.55056/etq.49>.
14. Петренко Л.М. Інформаційна підготовка операторів поштового зв'язку в закладах професійної (професійно-технічної) освіти: актуальність і сучасна потреба ринку праці. *Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій*: матеріали V Всеукраїнського науково-методичного семінару (м. Глухів, 5 листопада 2021 р.). Глухівський НПУ ім. О.Довженка, Глухів, 2021. С. 35–37.
15. Оператор поштового зв'язку. Стандарт професійної професійно-технічної освіти СП(ПТ)О 4223. Н.53.00 -2017: Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від « 27 » грудня 2017 р. № 1691. Київ, 2017. 20 с. USB: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2017/08.02%20-1/poshtovogo-zvyazku.doc>.
16. Національна рамка кваліфікацій: Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 509 від 12.06.2019, № 519 від 25.06.2020). USB: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>.
17. Заїка Л.А. Модель формування професійної компетентності із застосуванням імітаційного моделювання. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 2017. Вип. 2. С. 80–85.
18. Чупахін С. Проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів-зв'язківців. *Молодь і ринок*, 2014. №9. С. 83–88.
19. Співак Я. О. Компетентнісний підхід як теоретична основа дослідження формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2019. № 31. С. 71–77.
20. Малафік І. В. Дидактика. Навчальний посібник. Київ: Кондор, 2005. 398 с.
- their company. *Forbes Ukraine magazine*, December 2022. Retrieved from <https://forbes.ua/richest/vidstovkhnutis-vid-dna-yak-vlasniki-novoi-poshti-pereosmislyuyut-spravu-svogo-zhittya-14092022-8282> [in Ukr.].
5. "Nova Poshta" presented innovative technologies, including a robot, a robot-collaborator and Zebra cameras. *RETAILERS*, 21.02.2022. Retrieved from <https://retailers.ua/news/tehnologii/13331-nova-poshta-predstavila-innovatsiyni-tehnologiyi-sered-nih--roboruka-robot-kolaborant-ta-zebra-kameri> [in Ukr.].
6. NovaPay received an extended NBU license that will allow it to provide new financial services to individuals and businesses. *RETAILERS*, 02.05.2023. Retrieved from <https://retailers.ua/news/menedjment/13533-novapay-trimala-rozshirenu-litsenziyu-nbu-yakadovolit-yy-nadavati-novi-finansovi-poslugi-fizichnim-osobam-i-biznesu> [in Ukr.].
7. Yivzhenko, D. (2023). Nova Poshta raised UAH 800 million through the sale of its own bonds. *AIN.UA*, April 6. Retrieved from <https://ain.ua/2023/04/06/nova-poshta-zaluchyla-800-mln-gryvencherez-prodazh-vlasnyh-obligacij/> [in Ukr.].
8. Kaitanovska, O.M. (2023). Training of postal operators in institutions of professional (vocational and technical) education: expansion of professional skills. *Development of the pedagogical skill of the future teacher in the conditions of educational transformations*: materials of the 3rd All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (April 7, 2023). Glukhiv. PP. 151–153 [in Ukr.].
9. Kaitanovska, O. (2022). Postal operator: analysis of the standard of professional (vocational and technical) education. *Professional pedagogy*, 1(24): 186–194 [in Ukr.].
10. Gurevich, R.S. (2008). Theory and practice of education in vocational and technical educational institutions: monograph. Vinnitsa. 410 p. [in Ukr.].
11. Boychuk, Yu., Taimasov, Yu. (2015). Competency paradigm in modern higher professional education. *New collegium*, 1: 38–44 [in Ukr.].
12. Kaitanovska, O.M. (2022). Structural-semantic analysis of the concept of "professional competence of postal operators". *Bulletin of postgraduate education. Series "Pedagogical Sciences"*, 21(50): 78–90. DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21\(50\)-78-90](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21(50)-78-90) [in Ukr.].
13. Kovalchuk, V.I., Maslich, S.V. and Movchan, L.H. (2023). Digitalization of vocational education under crisis conditions. *Educational Technology Quarterly*, 1: 1–17. <https://doi.org/10.55056/etq.49>.
14. Petrenko, L.M. (2021). Information training of postal operators in professional (vocational and technical) education institutions: relevance and modern need of the labor market. *Preparation of a master of industrial training, a teacher of vocational training for the introduction of innovative technologies into the educational process*: materials of the 5th All-Ukrainian scientific and methodological seminar (Glukhiv, November 5, 2021). Glukhiv National University named after O. Dovzhenka, Glukhiv. PP. 35–37 [in Ukr.].
15. Postal operator (2017). Standard of professional vocational and technical education SP(PT)O 4223. N.53.00 -2017: Approved. by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated December 27, 2017 No. 1691. Kyiv, 20 p. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2017/08.02%20-1/poshtovogo-zvyazku.doc> [in Ukr.].
16. National framework of qualifications: Approved by Resolution No. 1341 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011 (Amended in accordance with Resolutions of the Cabinet of Ministers No. 509 dated 12.06.2019, No. 519 dated 25.06.2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> [in Ukr.].

References

1. On the approval of the Concept of the State Targeted Social Program for Professional (Vocational and Technical) Development for 2022–2027: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of December 9, 2021 No 1619-p. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1619-2021-%D1%80#Text> [in Ukr.].
2. Ukrpost has released its financial results for 2022. *UKPOST*. Retrieved from <https://www.ukrposhta.ua/ua/news/57897-ukrposhta-opriljudnila-finansovi-rezultati-2022-roku> [in Ukr.].
3. The new post reported for 2022. The company delivered 315 million parcels and opened 1,000 new branches. *RETAILERS*. Retrieved from <https://retailers.ua/news/menedjment/13499-nova-poshta-vidzvituvava-za-2022-rik-kompaniya-dostavili-315-milyoniv-posilok-i-vidkrila-1000-novih-viddilen> [in Ukr.].
4. Katsilo, D. (2022). Vyacheslav Klymov and Volodymyr Popershenyuk are entrepreneurs of the year according to Forbes. How the owners of Nova Poshta saved

17. Zaika, L.A. (2017). Model of formation of professional competence with the use of simulation modeling. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: Pedagogy and psychology*, 2: 80–85 [in Ukr.].
18. Chupakhin, S. (2014). Problems of formation of professional competence of future communications engineers. *Youth and the market*, 9: 83–88 [in Ukr.].
19. Spivak, Ya.O. (2019). Competency approach as a theoretical basis for research on the formation of professional competence of future social workers. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 31: 71–77 [in Ukr.].
20. Malafiiuk, I.V. (2005). Didactics. Tutorial. Kyiv: Condor. 398 p. [in Ukr.].

KAITANOVSKA Olha

researcher associate of the department of scientific and methodological support of vocational education,
SNU "Institute of Modernization of the Content of Education",
graduate student of the Institute of Pedagogical Education and Education adults named after Ivan Zyazyun,
National Academy of Sciences of Ukraine

IMPACT OF DIGITALIZATION OF POSTAL SERVICES ON THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF POSTAL OPERATORS

Summary. The features of the digital transformation of modern domestic postal operators have been characterized and it has been proven that these processes are the main factor in changing the structure and content of the professional competence of qualified workers, increasing the requirements for their personal and professional qualities. The contradiction between the declared competency-based approach to the professional training of postal operators and the organization of the educational process in professional (vocational and technical) education institutions was revealed, which is expressed in the predominance of theoretical knowledge over practical, unclear demarcation of the content of training in accordance with professional qualifications by classes; the orientation of educational disciplines to mastering of permanent knowledge by education seekers.

It was found out that the problem of establishing productive relations with employers in order to modernize the material and technical base of educational and production workshops and introduce a dual form of education requires further resolution; elaboration of educational litera-

ture and scientific and methodological support. It is justified that the structure and content of the professional competence of future postal operators should include motivational, value, knowledge, activity components; the information technology component (information, digital and operational knowledge and skills) needs further improvement; it is appropriate to supplement the motivational-value component with a conative component (volitional mechanisms of self-regulation). The structure and content of the professional competence of future postal operators proposed and substantiated in this article are aimed at their transformation in accordance with the modern requirements of employers.

Keywords: competence approach; professional training; professional competence; digitalization; digital competence; postal operator; institution of professional (vocational and technical) education.

Одержано редакцією 27.11.2023
Прийнято до публікації 12.12.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-170-175>

 <https://orcid.org/0000-0002-6083-2242>

РІЗНИК Вячеслав Володимирович

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент катедри професійної освіти,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
e-mail: riznyk84@gmail.com

УДК 378:330.1

УМОВИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЯК ОСНОВИ СУСПІЛЬНОЇ ЕВОЛЮЦІЇ У ХХІ СТ.

Освіта в галузі економічних наук повинна розглядатися не лише з точки зору економічної цінності, а як щось, що може допомогти майбутнім економістам враховувати наслідки своїх рішень, бачити світ у широкому контексті.

Аргументовано необхідність розвитку критичного мислення майбутніх фахівців з економіки, що стає економічно вигідніше з довгострокової точки зору.

Зазначено, що ефективність майбутньої професійної діяльності студентів-економістів залежить від їхньої зацікавленості в постійному підвищенні рівня знань, умінь і навичок, здатності організовувати процес професійного та особистісного самовдосконалення.

Результати експертного оцінювання дали змогу визначити, що найвищий ранг отримали ті фактори, що мали відношення до розвитку мотиваційної сфери забезпечення розвитку критичного мислення як різновиду професійного становлення, обрання форм і методів, що роз-

витку критичного мислення, розробка навчально-методичного забезпечення, адекватного до змісту діяльності з розвитку критичного мислення та опанування майбутніми фахівцями з економіки інструментарієм критичного мислення.

Акцентовано увагу на тому, що серед умов розвитку критичного мислення в сучасних умовах функціонування системи професійної підготовки економістів виділяємо організацію ІОС ЗВО зі спрямованістю на розвиток цифрової та медіа-грамотності, залучення студентів до процесу самостійної підготовки, упровадження активного кооперативного навчання на основі використання засобів ІТ, формування особистості, стійкої до «емоціонального кружляння» з твердою професійною позицією, впевненої у своїх знаннях та професійних діях і судженнях.

Ключові слова: критичне мислення; умови розвитку мислення; майбутні економісти; економічна освіта; професійна підготовка.

Постановка проблеми. Нині вимір успішності суспільного розвитку пов'язаний не лише з економічним зростанням, прибутковістю чи ефективністю виробництва. Він включає загальні етичні та ціннісні досягнення і потреби сучасного світу. Ці проблеми не вирішуються простими й усталеними підходами, а вимагають мультидисциплінарних парадигм, які можуть забезпечити соціальні науки, у тому числі економіка. У ХХІ столітті, особливо зважаючи на обставини російської агресії проти України, нам потрібне широкомасштабне критичне мислення як основа відповідальної етичної поведінки. Однак у поточному освітньому середовищі в системі вищої економічної освіти ми можемо спостерігати надмірний акцент на утилітарних вимогах. Ми готуємо професіоналів-економістів, від яких очікується, що вони зможуть знайти швидкі та ефективні, але часто не далекоглядні рішення будь-якої проблеми. Тому освіта в галузі економічних наук повинна розглядатися не лише з точки зору професійної цінності, а як щось, що може допомогти майбутнім економістам враховувати наслідки своїх рішень, бачити світ у широкому контексті. Це диктує необхідність і актуалізує проблему розвитку критичного мислення майбутніх фахівців з економіки, що є більш вигідним на довгострокову перспективу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема мислення з філософської точки зору детально розглядалася в роботах сучасників В. Кременя, В. Розіна, С. Неретіної та ін. На нашу думку, ці погляди найбільш точно відображають сучасні уявлення про проблему розвитку критичного мислення в контексті пізнання, враховуючи нинішній період кризи та культурних змін. Узагальнюючи їх погляди на проблему розвитку критичного мислення, його значення, функції та характерні риси, слід наголосити, що мислення сучасного фахівця з економіки має відповідати вимогам часу, тобто працювати в умовах інформаційного переваження, водночас спираючись на істинні цінності, уникаючи стереотипів, впливаючи на довкілля та світ, історія та наука мають бути основною частиною пізнавального процесу [1; 2].

М. Кебас, експерт з розвитку критичного та системного мислення, зазначає, що люди, які вміють критично мислити, здатні: спостерігати та звертати увагу на деталі; вивчати інформацію з обережністю та зосередженістю; вивчати інформацію швидко; швидко визначати найважливіше, не відволікаючись на другорядні речі; реагувати на ключові моменти повідомлення; без труднощів обґрунтовувати свою думку;

застосовувати аналітичні навички в різноманітних ситуаціях [3]. Це доповнюється низкою допоміжних навичок, які формують розвиток критичного мислення: грамотно висловлюватись; бути переконливим; ефективно інтерпретувати; висловлювати власні судження; аналізувати та критикувати; приймати ефективні рішення; бути раціональним; логічно міркувати [1].

С. Терно перераховує характеристики критичного мислителя: бути чесним із собою, відкидати нечесність, долати розгубленість, ставити запитання, робити висновки на основі очевидних фактів, відстежувати взаємозв'язки між явищами та бути інтелектуально незалежним [4]. Водночас дослідники виокремлюють такі дослідницькі вміння, що використовуються в критичному мисленні: спостереження, порівняння, оцінювання, визначення, розпізнавання, асоціація, узагальнення, прогнозування, застосування та пошук, визначають такі характеристики критичного мислення: усвідомленість, самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість та самоорганізація.

Аналіз системи професійної підготовки майбутніх економістів у провідних університетах України свідчить про такі недоліки в організації навчального процесу: спеціалізація на вузьких спеціальностях, відсутність міждисциплінарного підходу, недостатня кількість годин на самостійну роботу та практичну підготовку студентів, відсутність спецкурсів, в рамках яких студенти самостійно здобувають нові знання та розвивають навички для набуття вмінь пошуку та критичного аналізу професійно важливої інформації. У процесі аналізу та систематизації публікацій, присвячених проблемі удосконалення професійної підготовки майбутніх економістів, нами відзначені: розробленість теоретичних та практичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі в Україні (М. Артюшина, Н. Кошелева, В. Стрельников, Ю. Ткач та ін.) та ефективних моделей підготовки майбутніх економістів (Г. Дутка, А. Колот, Л. Нічуговська, О. Набока, Л. Петльована та ін.); обґрунтованість економічних засад модернізації вищої освіти (Л. Заглинська, О. Лукомська, Р. Костенко, О. Пашенко та ін.) та наступності у вищій економічній освіті (М. Левочко, О. Шпак та ін.). У працях дослідників детально висвітлено формування професійної компетентності майбутніх економістів (Н. Баловсяк, Л. Дибкова, О. Гончарова, Л. Половенко, О. Романовський, С. Хоцкіна та ін.).

Водночас проведений аналіз підтвердив фрагментарність наукових розвідок, які б стосувалися проблеми розвитку критично-

го мислення майбутніх економістів у сучасному цифровому світі, перенавантаженому інформацією. Зокрема, нами не виявлено організаційних і педагогічних умов, які б забезпечували такий розвиток в умовах професійної підготовки бакалаврів з економіки.

Мета статті. Охарактеризувати умови розвитку критичного мислення майбутніх економістів в умовах їх професійної підготовки.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано теоретичні методи наукового пізнання (аналіз, систематизація та узагальнення наукових праць) та метод експертної оцінки. Експертами виступили провідні науково-педагогічні працівники ЗВО (12 осіб з досвідом роботи не менше 10 років).

Виклад основного матеріалу. Щоб визначити умови розвитку критичного мислення майбутніх економістів в умовах їх професійної підготовки, нами проведено систематизацію та узагальнення наукових результатів, які пов'язані з професійною підготовкою, економічною підготовкою, здійснено аналіз характеристик критичного мислення, вивчено наявний практичний досвід розвитку критичного мислення молоді. За результатами проведеної роботи було визначено перелік напрямів удосконалення процесу підготовки майбутніх економістів та факторів, які потенційно спроможні вплинути на розвиток критичного мислення молоді (рис. 1).



Рис. 1. Можливі фактори розвитку критичного мислення майбутніх фахівців з економіки

З цього переліку потрібно виділити такі, що в умовах професійної підготовки майбутніх економістів виявляються найбільш дієвими. Тому було запрошено експертів, які в умовах поточної ситуації мали проранжувати умови за їхньою значущістю - експерти визначили, на їхню думку, найбільш важливі умови для розвитку критичного мислення майбутніх економістів у процесі професійної підготовки.

Результати експертного оцінювання дали змогу визначити, що найвищий ранг отримали ті фактори, що мали відношення до розвитку мотиваційної сфери забезпечення розвитку критичного мислення як різновиду професійного становлення, обрання форм і методів, що розвитку критичного мислення, розробка навчально-методичного забезпечення, адекватного до змісту діяльності з розвитку критичного мислення та опанування майбутніми фахівцями з економіки інструментарієм критичного мислення.

Це дозволило встановити, що розвиток критичного мислення майбутніх фахівців з економіки будуть, на думку експертів, забезпечувати такі умови (рис. 2).

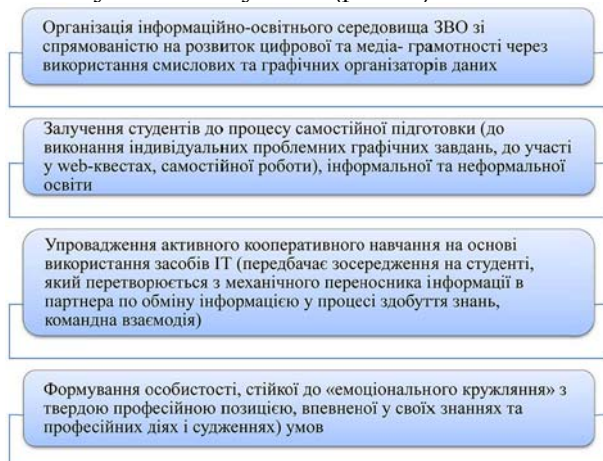


Рис. 2. Умови розвитку критичного мислення майбутніх фахівців з економіки

Виокремлені умови корелюють із тенденціями, які були відзначені нами за результатами аналізу і узагальнення наукових публікацій. Економічна освіта трансформується разом з перетворенням сучасного суспільства, яке характеризується новими цифровими винаходами, новими знаннями, новими формами економічної та політичної влади, які посилюють соціальну мобільність, сформували різні групи та встановили нові моделі життя та різні принципи цінностей. Промислова революція принесла величезні соціальні зміни. В індустріальному суспільстві над людиною домінує влада економіки [5], і як наслідок розвитку суспільства економічна освіта починає мати більш практичний характер і стає необхід-

ністю, оскільки багато ролей у приватному та державному секторах вимагали вищої кваліфікації. У цій ситуації економічна освіта виступає засобом соціальної мобільності і водночас вимагає стійкості до «кружляння», з гнучкої і водночас виваженої професійної думки, впевненості у своїх знаннях та професійних діях і судженнях.

Розквіт цифрових технологій призвів до переорієнтації сучасного суспільства, тому нинішня соціальна реальність, безсумнівно, набагато більш рухлива, мінлива, нестабільна й на перший погляд хаотична з важко передбачуваним синергетичним розвитком [6]. Багато правил, які досі вважалися даними, гарантованими, більше не діють. Це явище також відповідає новому характеру економічної освіти, яка базується на постійних цифрових інноваціях, відхиленнях від традицій і реформ у напрямку упровадження цифрових технологій. Про цю мінливість свідчать постійні зміни в освітньо-професійних програмах підготовки економістів [7].

Нині економічна освіта сама стає різновидом бізнесу, керованого прибутком. Цінність отриманого диплому фахівця з економіки сучасна молодь розглядає з трьох точок зору: гарантування працевлаштування, рівень заробітної плати, становище в суспільстві та особливий соціальний статус. За таких умов здобувач освіти сам несе відповідальність за економічну оцінку своїх компетентностей, що включає самоуправління працівника, самоконтроль власної діяльності, якості роботи, використання робочого часу та рівня співпраці з іншими. У такій моделі кожен фахівець є незалежним, готовим до ризику та здатний керувати відтворенням власної робочої сили. Проте, у той же час працівники змушені за власні кошти здійснювати відтворення своїх навичок, оцінювати потребу в майбутніх навичках і нести весь ризик майбутнього ринкового використання своїх компетентностей. Ця ситуація відповідає численним реформам економічної освіти, спрямованим на індустріалізацію та економізацію знань. Вони засновані на ідеї гнучкої людини, яка готова навчатися протягом усього життя і яка використовує свої навички з урахуванням мінливих ринків. Однак ці знання часто нагадують лише суму інформації, яку можна швидко й легко засвоїти та швидко забути [7]. Тому зрозумілим є акцент експертів на залученні студентів до процесу самостійної підготовки (до виконання індивідуальних проблемних завдань, до участі у web-квестах тощо), у т. ч. через інформальну та неформальну освіту, оскільки саме самостійне здобуття знань забезпечить гнучкість фахі-

вця і здатність адаптуватися до мінливих умов сьогодення.

Технологічні зміни, характерні для ХХІ століття з точки зору телекомунікацій, інформаційних технологій та «зрошення» інновацій, призвели до введення в науковий обіг понять «цифрові технології», «цифровий порядок денний» та «цифрова економіка». Цифровізація – це створення нового типу економіки, що характеризується активним впровадженням і використанням цифрових технологій для зберігання, обробки та передачі інформації в усіх сферах людської діяльності. Це є основою вимог сучасного суспільства до цифровізації економіки і, відповідно, до формування економічної освіти [8]. Новий «суспільний договір» між державою, бізнесом та університетами враховує європейські цінності, цифрові навички для майбутніх цифрових поколінь, зміну бізнес-моделей, якісну співпрацю між університетами та бізнесом/державою, замовників висококваліфікованої робочої сили у сфері цифрового підприємництва, цікаві інноваційні ідеї, що стосуються цифрових технологій. Вищезазначені особливості цифровізації економіки мають бути відображені в результатах економічної освіти та в навчальних програмах економічної професійної підготовки. Тому природним є відзначення експертами умови *організації інформаційно-освітнього середовища ЗВО зі спрямованістю на розвиток цифрової та медіа-грамотності*.

Освітній процес втрачає силу синтезу та уявлення про освіту як програму самостворення майбутнього фахівця, який володіє не лише необхідними у професії *hard skills*, але й особистісно значущими *soft skills*, до яких і відноситься критичне мислення. Але в результаті тиску на ЗВО досягати успіху в конкурентному середовищі університетська освіта втрачає освітнє культивування, а професійна підготовка стає цілком інструментальною. Внаслідок такого ставлення до освіти університети починають набувати «промислового характеру» – вони ведуть себе як «компанії» чи «фабрики знань», чия робота полягає у «виробництві» або, краще, «виробничій лінії» випускників, які здатні захищати себе на практиці. Вкрай важливо, щоб освіта, навчальні зусилля та знання відповідали вимогам ринку та використовувалися якомога швидше, що призводить до того, що в ринковому середовищі економічна освіта перетворилася на ринковий товар. *Soft skills* в економічній галузі вважаються майбутніми фахівцями затягуючими та неефективними навичками [9]. Проте результатом формування *soft skills* загалом є формування

соціальної відповідальності та відповідальності за наслідки рішень і дій, чого немає в нинішньому економічному середовищі. Економічна освіта потребує перетворень у напрямі розвитку критичного мислення. Ця тенденція в економічній освіті необхідна і очевидна, наприклад, виходячи з теорій В. Моравського [10].

В. Моравський [10] виділяє три концепції людини в економіці. «Економічна людина» орієнтована на економічну ефективність, метою цієї людини є тільки власний інтерес. Цей тип не враховує людські аспекти виробництва й обміну, такі як соціальна справедливість. «Економічна людина» має чітко визначену економічну мету і шукає засоби та критерії для її реалізації, егоцентрична і зосереджена лише на власному успіху. Зовнішній світ є лише перешкодою, яку необхідно подолати, щоб захистити власні інтереси. «Соціологічна людина» – це індивід, який є членом соціальних груп. Порядком денний її дій – такі цінності, як традиції, солідарність, свобода, рівність, патріотизм. «Соціологічна людина» готова відмовитися від контролю над власною власністю і здатна відмовитися від власної вигоди на користь суспільних цілей. «Соціологічна людина» використовує соціологічні категорії цінності як добре-погано, позитивно-негативне. «Соціально-економічна людина» являє собою синтез як соціальних, так і економічних людей, що включає риси обох типів. Здатності до прийняття рішень такого типу не можна вважати оптимальними, а лише задовільними, оскільки рішення приймаються на основі недостатнього знання умов. Ми не можемо передбачити всі наслідки нашого вибору, оскільки прийняття рішень обов'язково ґрунтується на неповній інформації, тому зрідка вдається відрізнити найкращий вибір від гіршого. Мислення «соціально-економічної людини» базується на життєвому досвіді та науковому підході, тому є критичним. Концепція «соціально-економічної людини» передбачає здатність бачити соціальний світ у ширших зв'язках, компетентність використовувати мультидисциплінарні підходи для вирішення економічних проблем і, зокрема, здатність розвивати критичні мислення, навички, які так необхідні сьогодні. Це узгоджується з останньою з виділених експертами умов – *упровадження активного кооперативного навчання з використанням засобів ІТ*, оскільки передбачає зосередження на людині, яка розвиває в собі важливі соціальні навички, що засновані не лише на знанні та розумінні

себе, а й на трансформації форм відповідальності за себе та світ через обмін інформацією у процесі командної взаємодії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підготовка майбутніх економістів вимагає формування та розвитку низки професійних навичок, які формують складну особистісну систему. Робота економіста вимагає не лише спеціалізованих навичок, але й широкої загальної освіти. Крім того, ринкове середовище та діджиталізація української економіки вимагають навичок аналітичного та критичного мислення, а також постійного особистого розвитку.

Необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх економістів зумовлена потребами сучасного ринку праці у конкурентоспроможних фахівцях, які володіють критичним мисленням та аналітичними навичками і можуть творчо застосовувати свої знання в різних виробничих ситуаціях. У зв'язку з цим ефективність майбутньої професійної діяльності студентів-економістів залежить від їхньої зацікавленості в постійному підвищенні рівня знань, умінь і навичок, здатності організувати процес професійного та особистісного самовдосконалення, а отже, зростає інтерес до питання розвитку критичного мислення студентів у процесі університетської професійної підготовки.

Мислення є спосіб пізнання, що призводить до істини, досягнути дійсний стан речей можна тільки через мислення. Критичне мислення має здійснюватися за певними правилами, щоб досягти істини; правильне мислення уникає перешкод, які йому створює розум; не є догматичним, узгоджується з соціальною дійсністю, тісно пов'язане з економікою; має ґрунтуватися на гуманістичних принципах життя та цінностях тощо. Мислення сучасного фахівця економічного профілю має відповідати вимогам часу, а саме: роботі з інформаційним перенасиченням, при цьому спиратись на справжні цінності й уникати стереотипів, впливати на цифрове середовище, бути основним у процесі професійної діяльності економіста.

Ця проблема стосується важливих аспектів підготовки майбутніх економістів та підкреслює необхідність адаптації освітніх програм до вимог сучасного ринку праці. Важливість модернізації професійної підготовки економістів обумовлена сучасними вимогами ринку праці, що визначає потребу у висококваліфікованих фахівцях з розвитим критичним мисленням та аналітичним потенціалом.

Список бібліографічних посилань

1. Краус Н.М. Інноваційна економіка в глобалізованому світі: інституціональний базис формування та траєкторія розвитку: монографія. Київ: Аграр Медіа Груп, 2019. 436 с.
2. Манжура О.В., Краус Н.М., Краус К.М. Економічна професійна освіта покоління цифрових людей в умовах функціонування інноваційно-підприємницьких університетів. *Бізнес інформ*. 2020. № 3. С. 182–191.
3. Кебас М. Як активізувати критичне мислення: сучасний підхід. Базові прийоми та мислення. *ЕВА*. URL: <https://eba.com.ua/yak-aktyvizuvaty-krytychne-myslennya-suchasnyj-pidhid-bazovi-pryntsyry-ta-pryjomy/>
4. Терно С.О. Критичне мислення як інструмент проведення правоосвітніх заходів у загальноосвітніх навчальних закладах: Рідер для учителів – учасників тренінгу. Київ: Координатор проектів ОБСЄ в Україні, 2016. 78 с.
5. Urbanova M. Systémy socialni kontroly a pravo. Plzeň: aleš čeněk, 2006. 191 s.
6. Keller J. Dejiny klasické sociologie. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 530 s.
7. Liessmann K.P. Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vedení. Praha: Academia, 2008. 125 s.
8. Andrusiak N.O., Kraus N.M., Kraus K.M. Digital Cubic Space as a New Economic Augmented Reality. *Sci. innov.* 2020. V. 16. No. 3. Pp. 92–105.
9. Radvan E. O odbornosti a vzdělanosti. In: Sociální pedagogika ve střední Evropě. Sborník příspěvků z mezinárodní konference, Brno: Institut mezinárodních studií, 2010. S. 121–130.
10. Morawski W. Ekonomická sociologie. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. 338 s.

References

1. Kraus, N.M. (2019). Innovative economy in a globalized world: institutional basis of formation and development trajectory, Kyiv: Agrar Media Group [in Ukr.].
2. Manzhura, O.V., Kraus, N.M., & Kraus, K.M. (2020). The professions of the future in the virtual reality of the innovation-digital space. *Biznes inform*, 1: 132–138 [in Ukr.].
3. Kebas, M. (2019). How to activate critical thinking: a modern approach. Basic techniques and thinking. URL: <https://eba.com.ua/article/yak-aktyvizuvatykrytychne-myslennya-suchasnyj-pidhid-bazovi-pryntsyry-ta-pryjomy/> [in Ukr.].
4. Terno, S.O. (2016). Critical thinking as a tool for implementation of legal educational activities in general educational institutions: Reader for teachers – training participants. Kyiv: Coordinator of OSCE projects in Ukraine.
5. Urbanova, M. (2006). Systémy socialni kontroly a pravo. Plzeň: aleš čeněk [in Czech].
6. Keller, J. (2004). Dejiny klasické sociologie. Praha: Sociologické nakladatelství [in Czech].
7. Liessmann, K. P. (2008). Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vedení. Praha: Academia [in Czech].
8. Andrusiak, N.O., Kraus, N.M., & Kraus, K.M. (2020). Digital Cubic Space as a New Economic Augmented Reality. *Sci. innov.*, 16(3): 92–105.
9. Radvan E. (2010). O odbornosti a vzdělanosti. In: Sociální pedagogika ve střední Evropě [in Czech]. S?borník příspěvků z mezinárodní konference, Brno: Institut mezinárodních studií. S. 121–130 [in Czech].
10. Morawski, W. (2005). Ekonomická sociologie. Praha: Sociologické nakladatelství [in Czech].

RIZNYK Viacheslav

PhD in Pedagogy, associate professor, associate professor of professional education department,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF FUTURE ECONOMISTS AS A BASIS FOR SOCIAL EVOLUTION IN THE XXI CENTURY

Summary. Education in the field of economic sciences should be considered not only from the point of view of economic value but as something that can help future economists to consider the consequences of their decisions and to see the world in a broader context. That dictates the need to develop critical thinking of future economics specialists, which becomes economically more profitable from a long-term point of view. In this regard, the effectiveness of the future professional activity of economics students depends on their interest in constantly improving their knowledge, skills, and abilities, as well as their ability to organize the process of professional and personal self-improvement.

The results of the expert assessment made it possible to determine that the factors that were related to the development of the motivational sphere of ensuring the development of critical thinking as a type of professional formation, the choice of forms and methods for the development of critical thinking, the development of educational and methodological support adequate to the content of the activity received the highest rank on the development of

critical thinking and mastery of essential tools of thinking by future economics specialists.

Therefore, among the conditions for the development of critical thinking in the modern conditions of the functioning of the system of professional training of economists, we single out the organization of information environment of the university with a focus on the development of digital and media literacy, involving students in the process of independent training, the introduction of active cooperative learning based on the use of IT tools, the formation of personality, sustainable to "emotional spinning" with a firm professional position, confident in one's knowledge and professional actions and judgments.

Keywords: critical thinking; conditions of thinking development; future economists; economic education; professional training.

Одержано редакцією 30.11.2023
Прийнято до публікації 17.12.2023

РЕЦЕНЗІЇ

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-176-180>

 <https://orcid.org/000-0002-4951-3259>

ЛОДАТКО Євген Олександрович

доктор педагогічних наук, професор,
професор катедри педагогічної освіти, освітнього і соціокультурного менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: lodatko@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9673-605X>

МОНАСТИРСЬКИЙ Валерій Миколайович

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент катедри військової підготовки,
Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького
e-mail: monv62@ukr.net

УДК 378.1:355.23(045)

ВПЛИВ ДОСВІДУ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У рецензованій монографії на основі проведених досліджень запропоновано нове вирішення наукової проблеми, яке полягає в обґрунтуванні методології діяльності системи внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу і розробленні організаційно-педагогічних заходів для її впровадження у практику підготовки майбутніх офіцерів.

Визначено, що система внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти – це система, що складається з множини взаємопов'язаних елементів (відділення внутрішнього забезпечення якості освітнього процесу, чотирьох груп стейкхолдерів (здобувачі вищої освіти за освітніми програмами; випускники за освітніми програмами; представники роботодавців (замовників); представники академічної спільноти – науково-педагогічні працівники), вченої ради, групи телекомунікаційних мереж та інформаційних систем, служби інформації та комунікації, науково-організаційного відділу, а також відділу кадрової роботи), які утворюють цілісну структуру, взаємодіючи із зовнішнім середовищем та між собою; зв'язки між зазначеними елементами визначаються вченою радою та відображаються у змісті відповідних положень.

Встановлено, що наявність/відсутність циклу зміни статусу стейкхолдера здобувач – випускник – представник роботодавця – науково-педагогічний працівник у системі внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти є найважливішим критерієм оцінювання цієї системи.

Ключові слова: система внутрішнього забезпечення якості; вищий військовий навчальний заклад; здобувач; випускник; представник роботодавця; науково-педагогічний працівник; система зворотного зв'язку; досвід практичної діяльності.

Вітчизняна історія свідчить, що на різних етапах суспільного розвитку якості підготовки майбутніх фахівців позиціонувалася по-різному. Залежно від соціокуль-

турних та економічних здобутків суспільства формувалися ціннісні орієнтири діяльності загальноосвітніх, професійних та фахових закладів освіти і декларувалися вимоги до забезпечення якості їх функціонування. Традиційно питання якості діяльності освітніх інституцій відносилися до політики галузевих міністерств і регулювалися відповідними нормативними документами, за якими визначалися зміст програм підготовки здобувачів освіти та частка практичної складової у прийнятому змісті.

З початку ХХІ ст. в устояній системі підготовки фахівців намітилися певні зрушення внаслідок розпочатого руху України до Зони європейської вищої освіти. Це пришвидшило процес переходу від існуючих освітніх стандартів та навчальних планів за спеціальностями і до впровадження освітньо-професійних програм відповідно до оновленого переліку галузей знань і спеціальностей [1]. На цьому шляху законодавчо схвалена у 2014 році автономія закладів вищої освіти [2] заохотила випускові кафедри до розробки і впровадження власних програм підготовки фахівців, які суттєво відрізнялися одна від одної, що не сприяло стандартизації їх змісту за спеціальностями та спричинило різне бачення сутності поняття якості фахової підготовки.

Слід зазначити, що ставлення суспільства до освіти взагалі та її змісту породжували і породжують проблеми, які відображаються на її якості не лише на загальноосвітньому [3], а й на фаховому рівні. Відповідно, говорячи про якість підготовки фахівців, слід зважати на те, що є фахова освіта, якій притаманна доволі широка розповсюдженість (приміром, підготовка

учителів для початкової школи), і є фахова освіта, якій притаманна своєрідна «камерність» (приміром, підготовка військових моряків). Це дає підстави вважати, що поняття якості в кожному з випадків (як і для окремих спеціальностей) має розумітися по-різному залежно від мети і завдань фахової підготовки. При цьому на особливу увагу заслуговують такі системи підготовки фахівців, що забезпечують суспільні потреби у специфічних сферах діяльності, приміром, військовій, правоохоронній.

Разом із тим, відповідно до частини третьої статті 16 Закону України «Про вищу освіту» [2] система забезпечення закладом вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) за його поданням оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти або акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти на предмет її відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти, що затверджуються Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Хоча згадані вимоги на сьогодні ще чітко не сформовані, автори монографії [4] запропонували до оцінювання систему внутрішнього забезпечення якості, розроблену за результатами дослідження і запроваджену в практику освітньої діяльності Київського інституту Національної гвардії України.



В основу наукової розвідки Михайла Медвідя, Юлії Медвідь та Максима Кіторова, покладено проектування системи внутрішнього забезпечення якості

вищого військового навчального закладу, яка зосереджується на загальних питаннях і стосується

- вимог до системи внутрішнього забезпечення якості закладів вищої освіти та особливостей їх реалізації у вищих військових навчальних закладах під час акредитації освітньо-професійних програм;
- структури системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, зокрема й умов, яким мають відповідати науково-педагогічні та педагогічні працівники, задіяні при реалізації освітньо-професійних програм.

Досліджуючи організацію системи зворотного зв'язку у вищому військовому навчальному закладі, автори приділили належну увагу питанням розроблення стратегії формування та розвитку системи зворотного зв'язку, методиці його впровадження, а також врахуванню в освітньому процесі вищого військового навчального закладу результатів опитувань стейкхолдерів.

Безсумнівний інтерес викликає авторське бачення підходів до організації вивчення і впровадження досвіду практичної та інноваційної діяльності в освітній процес вищого військового навчального закладу, чому присвячено окремий розділ монографії. Досвід автори позиціонують як ключовий чинник дослідження, оскільки його мета полягає у передаванні набутого авторами досвіду іншим учасникам освітнього процесу молодого закладу вищої освіти – Київського інституту Національної гвардії України, який розпочав свою роботу менше трьох років тому.

У монографії окрема увага приділяється організації запровадження стандартів НАТО в освітній процес вищого військового навчального закладу задля вивчення зарубіжного досвіду. Оскільки врахування досвіду виконання бойових (спеціальних) завдань є актуальним у підготовці військових кадрів [5], авторами дослідження розроблено методику вивчення та запровадження досвіду практичної діяльності в освітній процес, яка може стати в нагоді і цивільним закладам вищої освіти.

Рецензована монографія містить результати педагогічного експериментування, яке стосувалося формування загальних компетентностей майбутніх офіцерів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки, визначення сутності й структури якості та педагогічних умов її формування в освітньому процесі.

Практична реалізація здійсненого наукового дослідження знайшла втілення у змісті Положення про систему внутрішнього забезпечення якості у Київському інституті Національної гвардії України [6].

Результати наукового пошуку Михайла Медвідя, Юлії Медвідь та Максима Кітоторова пройшли апробацію на різноманітних комунікативних заходах, зокрема в Національному агентстві забезпечення якості вищої освіти [7–8].

При підготовці монографії авторами використано результати раніше проведених наукових розвідок, оприлюднених у вигляді статей у фахових виданнях України [9–12], зокрема у Віснику Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки» [13–16], та дисертаційних робіт авторів монографії [17; 18].

Електронна версія видання доступна для вивчення усіма зацікавленими закладами вищої освіти [2], що вселяє надію не лише на осучаснення організаційного забезпечення якості освіти, а й на розвиток педагогічної культури академічної спільноти.

За результатами досліджень запропоновано нове вирішення наукової проблеми, яке полягає в обґрунтуванні й розробленні методології проектування системи внутрішнього забезпечення якості вищих військових навчальних закладів.

При цьому увага акцентується на тому, що наявність/відсутність циклу зміни статусу стейкхолдерів (здобувач – випускник – представник роботодавця – науково-педагогічний працівник) у системі внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти є найважливішим критерієм оцінювання цієї системи. Частка викладачів, які перебували у всіх стейкхолдерських статусах, відносно загальної чисельності викладачів у вищих військових навчальних закладах може виявитися значно вищою ніж у цивільних закладах вищої освіти, що уможливає більш ґрунтовне використання у навчальній діяльності досвіду виконання бойових завдань.

Наукова новизна монографії, гарна структурованість її змісту, доступність викладення матеріалу, значна кількість опрацьованих джерел має привернути увагу не лише науковців і науково-педагогічних працівників, а й здобувачів освіти та випускників не лише вищих військових навчальних закладів, а й цивільних закладів вищої освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF/ed20150429#Text>.
2. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>;
3. Лодатко Є.О. Якість початкової освіти у соціокультурному вимірі. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 2018. Вип. 8. С. 97–106.
4. Медвідь М.М., Медвідь Ю.І., Кітоторов М.О. Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: особливості, умови розвитку: монографія / за заг. ред. д-ра екон. наук, проф. М.М. Медвідя. Київ: КІ НГУ, 2023. 107 с. URL: <http://surl.li/neuma> (дата звернення: 4.12.2023).
5. Монастирський В.М. Психолого-педагогічні аспекти формування готовності курсантів військових навчальних підрозділів ЗВО до професійної діяльності. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Харків, 5 квіт. 2019 р.). Харків, 2019. С. 82–87.
6. Положення про систему внутрішнього забезпечення якості у Київському інституті Національної гвардії України. URL: <http://surl.li/mcajx> (дата звернення: 4.12.2023).
7. Медвідь М.М., Медвідь Ю.І., Кітоторов М.О. Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: особливості, умови розвитку. *Роль і місце соціально-гуманітарних та правових дисциплін в системі підготовки військовослужбовців Національної гвардії України*: матеріали круглого столу (м. Київ, 30 листопада 2023 р.). Київ: КІ НГУ, 2023. С. 3–7. URL: <http://surl.li/ooouy> (дата звернення: 4.12.2023).
8. Зустріч з представниками Київського інституту Національної гвардії України. Національне агентство забезпечення якості вищої освіти (м. Київ, 15 листопада 2023 р.). URL: <http://surl.li/oozad> (дата звернення: 4.12.2023).
9. Медвідь М.М. Методика підготовки вищого військового навчального закладу до акредитації за критеріями оцінювання якості освітньої програми №№ 1 та 2. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2020. Вип. 1. С. 129–137.
10. Медвідь М., Гавришук, М. Обґрунтування необхідності здійснення досліджень щодо формування загальних компетентностей майбутніх офіцерів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*, 2023. Вип. 2 (54). С. 5–8.
11. Медвідь М.М., Криворучко В.О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів військових частин (підрозділів) з охорони громадського порядку Національної гвардії України. *Молодь і ринок*, 2023. № 1(209). С. 64–69.
12. Медвідь М.М., Черніченко І.Ю., Сінна Л.Ю. Стратегія формування та розвитку системи зворотного зв'язку Національної академії Національної гвардії України. *Збірник наукових праць Національної академії Національної гвардії України*, 2021. № 2 (38). С. 82–87.
13. Медвідь М.М., Бірюков О.І., Ніконенко А.М., Задорожний К.А., Повар О.В., Магмет Т.М. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних

- умов формування у майбутніх офіцерів здатності до застосування штатного озброєння підрозділу. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 2023. 2. С. 39–48.
14. Медвідь М.М., Кіторов М.О., Медвідь Ю.І., Курбатов А.А., Паши́нський А.В., Криворучко В.О. Врахування тенденцій воєнної політики України в організації освітнього процесу вищого військового навчального закладу. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2022. Вип. 4. С. 29–37.
 15. Медвідь М.М., Кіторов М.О., Медвідь Ю.І., Поляков В.Ю., Гавришук М.М., Вишне́вська Я.А. Залежність розвитку системи внутрішньої забезпечення якості від впровадження досвіду практичної діяльності в освітній процес закладу вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2023. Вип. 1. С. 13–19.
 16. Медвідь М.М., Тробюк В.І., Черніченко І.Ю., Д'яченко О.А., Хомякова В.І. Методика розвитку системи внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти, особливості здійснення її процедур та заходів у вищому військовому навчальному закладі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2020. Вип. 3. С. 226–235.
 17. Медвідь М.М. Методологія формування і розвитку людських ресурсів для використання у службово-бойовій діяльності: дис. ... д-ра екон. наук: 08.00.07. Харків, 2015. 584 с.
 18. Медвідь Ю.І. Формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Глухів: Глухівський національний педагогічний університет, 2019. 19 с.
- ### References
1. The list of fields of knowledge and specialties for which higher education applicants are trained: by Resolution No. 266 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 29, 2015. Retrieved 4.12.2023, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF/ed20150429#Text>.
 2. On Higher Education: Law of Ukraine of 01.07.2014 No. 1556-VII. Retrieved 4.12.2023, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukr.].
 3. Lohatko, Ye.O. (2018). The quality of primary education in the socio-cultural dimension. *Bulletin of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences"*, 8: 97–106 [in Ukr.].
 4. Medvid, M.M., Medvid, Y.I., Kitorov, M.O. (2023). System of internal quality assurance of higher military educational institution: features, conditions of development: monograph / edited by Doctor of Economics, Professor M.M. Medvid. Kyiv: KI NGU. 107 p. Retrieved 4.12.2023, from <http://surl.li/neuma> [in Ukr.].
 5. Monastyrskyi, V.M. (2019). Psychological-pedagogical aspects of formation of readiness of cadets of military training units of higher educational institutions for professional activity. *Psychological and pedagogical problems of professional education and patriotic education of the personnel of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine: theses of reports of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference* (Kharkov, April 5, 2019). Kharkiv. PP. 82–87 [in Ukr.].
 6. Regulations on the internal quality assurance system at the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine. Retrieved 4.12.2023, from <http://surl.li/mcajx> [in Ukr.].
 7. Medvid, M.M., Medvid, Y.I., Kitorov, M.O. (2023). The system of internal quality assurance of a higher military educational institution: features, conditions of development. *The role and place of social, humanitarian and legal disciplines in the system of training of the National Guard of Ukraine: materials of the round table* (Kyiv, 30 November 2023). Kyiv: KI NGU. PP. 3–7. Retrieved 4.12.2023, from <http://surl.li/ooyn> [in Ukr.].
 8. Meeting with representatives of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine. National Agency for Higher Education Quality Assurance (Kyiv, 15 November 2023). Retrieved 4.12.2023, from <http://surl.li/oozad> [in Ukr.].
 9. Medvid, M.M. (2020). Methodology of preparing a higher military educational institution for accreditation according to the criteria for assessing the quality of the educational programme №№ 1 and 2. *Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University*, 1: 129–137 [in Ukr.].
 10. Medvid, M., Havryshchuk, M. (2023). Substantiation of the need for research on the formation of general competencies of future officers of the National Guard of Ukraine in the process of professional training. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Military specialized sciences*, 2(54): 5–8 [in Ukr.].
 11. Medvid, M.M., Kryvoruchko, V.O. (2023). Improving the professional training of future officers of military units (subdivisions) for the protection of public order of the National Guard of Ukraine. *Youth and the market*, 1(209): 64–69 [in Ukr.].
 12. Medvid, M.M., Chernichenko, I.Y., Sinna, L.Y. (2021). Strategy of formation and development of the feedback system of the National Academy of the National Guard of Ukraine. *Collection of scientific papers of the National Academy of the National Guard of Ukraine*, 2(38): 82–87 [in Ukr.].
 13. Medvid, M.M., Biriukov, O.I., Nikonenko, A.M., Zadorozhnyi, K.A., Povar, O.V., Magmet, T.M. (2023). Experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of future officers' ability to use regular weapons of the unit. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 2: 39–48 [in Ukr.].
 14. Medvid, M.M., Kitorov, M.O., Medvid, Y.I., Kurbatov, A.A., Pashynskyi, A.V., Kryvoruchko, V.O. (2022). Taking into account the trends of Ukraine's military policy in the organization of the educational process of a higher military educational institution. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 4: 29–37 [in Ukr.].
 15. Medvid, M.M., Kitorov, M.O., Medvid, Y.I., Polyakov, V.Y., Havryshchuk, M.M., Vyshnevskaya, Y.A. (2023). Dependence of the development of the internal quality assurance system on the introduction of practical experience in the educational process of a higher education institution. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 1: 13–19 [in Ukr.].
 16. Medvid, M.M., Trobiuk, V.I., Chernichenko, I.Y., Dyachenko, O.A., Khomyakova, V.I. (2020). Methodology for the development of the system of internal quality assurance of a higher education institution, features of its procedures and activities in a higher military educational institution. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 3: 226–235 [in Ukr.].

17. Medvid, M.M. (2015). Methodology of formation and development of human resources for use in service and combat activities: Theses of Doctor Science Dissertation in Economics. Kharkiv, 2015. 584 p. [in Ukr.].

18. Medvid, Y.I. Formation of Future Reserve Officers' Readiness for Service and Combat Activities in the Process of Professional Training: Abstract of PhD in Pedagogy. Hlukhiv, 2019. 19 p. [in Ukr.].

LODATKO Yevgeny

Doctor of Pedagogy, Professor,
Professor of the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

MONASTYRSKIY Valeriy

PhD in Pedagogy, Associate professor of Military Training Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

THE IMPACT OF PRACTICAL EXPERIENCE ON QUALITY ASSURANCE

Summary. *The peer-reviewed monograph proposes a new solution to the scientific problem, which consists in substantiating and developing a methodology for the internal quality assurance system of a higher military educational institution.*

It is determined that the system of internal quality assurance of a higher education institution is a system consisting of a set of interrelated elements (department of internal quality assurance of the educational process, four groups of stakeholders (higher education students under educational programmes; graduates under educational programmes; representatives of employers (customers); representatives of the academic community (research and teaching staff)), the Academic Council, the group of telecommunication networks and information systems, the information and communication service, the

scientific and organisational. It has been established that the presence/absence of a cycle of changing the status of the stakeholder applicant - graduate - employer representative - research and teaching staff in the system of internal quality assurance of a higher education institution is the most important criterion for evaluating this system.

Keywords: *internal quality assurance system, higher military educational institution, applicant, graduate, employer's representative, research and teaching staff, feedback system, practical experience.*

Одержано редакцією 05.12.2023
Прийнято до публікації 12.12.2023

ЗМІСТ

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович

Глобалізаційні фактори, що впливають на освіту дорослих 5

МАРТИНЕЦЬ Лілія Асхатівна

Модель організації студентського самоуправління
у виховній системі закладу вищої освіти 9

ТКАЧЕНКО Вадим Володимирович

УСАТОВ Богдан Станіславович

ШМИГОЛЬ Роман Олександрович

Інтерактивні технології у контексті міждисциплінарного підходу
до навчання як передумова успішності майбутньої професійної
діяльності фахівців 16

ЗОРОЧКИНА Тетяна Сергіївна

ГАЛАЙКО Юлія Анатоліївна

Формування методико-математичної компетентності майбутнього
вчителя у процесі магістерської підготовки 22

KOINOVA-ZOELLNER Julia

Kooperation als individuelle und gemeinsame Entwicklungsaufgabe
im Lehrerberuf 29

ВЕЛИКДАН Юлія Віталіївна

Компаративний аналіз використання методу проєктів
у трудовій підготовці молоді на початку 30-х років XX ст. 38

КАСЬЯН Тетяна

ВАКУЛЕНКО Ольга

Академічний рисунок як основа підготовки фахівців
з графічного дизайну 45

БОРИСОВА Світлана Володимирівна

Модифікація контент-аналізу оголошень праці як засобу врахування вимог
стейкхолдерів-роботодавців при оновленні змісту професійної підготовки
майбутніх графічних дизайнерів 51

БАБЕНКО Світлана Анатоліївна

Розробка програми «Кадри» в закладі загальної середньої освіти 60

МЕДВІДЬ Михайло Михайлович

КРИВОРУЧКО Віталій Олександрович

КУРБАТОВ Артем Андрійович

ГАВРИЩУК Михайло Михайлович

НІКОНЕНКО Андрій Миколайович

СЕМЕНОВ Микола Володимирович

Вивчення та впровадження бойового досвіду як передумова
формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової
діяльності 66

ВОРОНА Валентин Володимирович

БОБЧИНЕЦЬ Олексій Олексійович

Професійна мобільність як основа формування якості освіти
майбутніх учителів фізичної культури 74

ШАФОРОСТ Юлія Анатоліївна**ЛУТ Олена Артурівна****СМАЛИУС Віктор Васильович****ШЕВЧЕНКО Олександр Петрович**

Хакатон як інноваційний метод вивчення хімії..... 80

ТКАЧУК Станіслав Іванович**ЧИЧУК Вадим Миколайович****МЕЛЬНИК Олексій Сергійович**Методологічні основи впровадження електронного навчання
у технічних коледжах 87**СТЕПАНИШЕНА Олена Іванівна**Індивідуалізація змішаного навчання іноземної мови
здобувачів освіти у педагогічних коледжах 94**ДОШКІЛЬНА ОСВІТА****МИХАЛЬЧУК Олена Олександрівна**Психолого-педагогічний аспект формування цифрової компетентності
майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти 101**ШИНКАРЬОВА Валерія Сергіївна**Теоретико-методологічна складова технології підготовки
майбутніх вихователів до формування цифрової грамотності
старших дошкільників 107**ПОЧАТКОВА ОСВІТА****ІВАНОВА Катерина Юріївна****ЛІБА Оксана Миколаївна**Професійна спрямованість математичної підготовки
майбутніх учителів початкової школи..... 113**МОВЧАН Валентина Іванівна****ПІДМОГИЛЬНА Лілія Валентинівна**Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів
до образотворчої діяльності учнів 113**СЕРЕДНЯ ОСВІТА****(за предметними спеціальностями)****ТРЕТ'ЯКОВА Анна Олександрівна**Мотивація учнів 5–6 класів на уроках математики
у процесі формувального оцінювання..... 128**БОЙКО Оксана Юріївна**Місце методології цілі у навчанні віртуальної англomовної письмової
комунікації учнів середньої школи..... 133**СТРЕЛЬБИЦЬКА Світлана Михайлівна**ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ 146**SALMANOV Vidadi****SALMANOVA Konul**On the theoretical basis of physical culture in schools of Azerbaijan
(on the example of schools in Nakhchivan) 151

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (за спеціалізаціями)

ТЕРЗІ Ганна Анатоліївна

Неперервна освіта як чинник підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами 157

КАЙТАНОВСЬКА Ольга

Вплив цифровізації поштових послуг на структуру і зміст професійної компетентності операторів поштового зв'язку 162

РІЗНИК Вячеслав Володимирович

Умови розвитку критичного мислення майбутніх економістів як основи суспільної еволюції у XXI ст. 170

РЕЦЕНЗІЇ

ЛОДАТКО Євген Олександрович

МОНАСТИРСЬКИЙ Валерій Миколайович

Вплив досвіду практичної діяльності на забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців 176

ЗМІСТ 181

ДО ВІДОМА АВТОРІВ



Видавництво «Навчальна книга – Богдан» видало монографію проф. Євгена Лодатка з педагогічного моделювання, у якій аналізуються теоретико-методологічні питання, пов'язані з педагогічним моделюванням в освітньому просторі як складній (соціальній) системі з нелінійним характером взаємодії між компонентами.

Адресується науковцям, PhD-здобувачам, магістрантам, а також тим, кого цікавлять концептуальні підходи до проектування і побудови педагогічних моделей.

Для замовлення можна звертатися до видавництва



або замовляти pdf-примірник на будь-якому з сайтів:

<https://epub.com.ua/product/pedahohichne-modeliuvannia/>

<https://www.yakaboo.ua/ua/pedagogichne-modeliuvannja.html>

https://www.google.com.ua/books/edition/_/fx5vEAAAQBAJ?hl=uk&gbpv=1&pg=PP4

<https://book-ye.com.ua/catalog/pedahohika-ta-vykhovannya-elektronna-knyga/e-book-pedahohichne-modeliuvannja/>

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені Богдана Хмельницького**

**Серія Педагогічні науки
№ 4. 2023**

Відповідальний за випуск:
Лодатко Є.О.

Відповідальний секретар:
Гнезділова К.М.

Комп'ютерна верстка:
Дерев'янка Д.В.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В.А., Поліщук В.С.



Підписано до друку 22.12.2023
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 21,60. Наклад 300 прим.



Це видання надруковано на папері
із деревини, відповідної нормам
екологічного лісовикористання



Видавець ФОП Гордієнко Є.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників і
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.
Україна, 18000, м. Черкаси
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94
e-mail: book.druk@gmail.com